



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA DE PESQUISA 3
Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos



**PERSPECTIVAS TEÓRICAS E HISTÓRICAS DAS DIRETRIZES LEGAIS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO
AMAZÔNICO DE PARINTINS**

VINÍCIUS MELO DE FREITAS

Manaus – AM
2023

VINÍCIUS MELO DE FREITAS

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS E HISTÓRICAS DAS DIRETRIZES LEGAIS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO
AMAZÔNICO DE PARINTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Thaiany Guedes da Silva

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos

Manaus – AM
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F866p Freitas , Vinicius Melo de
Perspectivas teóricas e históricas das diretrizes da educação infantil do campo : implicações no contexto amazônico de Parintins / Vinicius Melo de Freitas . 2023
136 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Thaiany Guedes da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação do campo. 2. Educação infantil. 3. Contexto amazônico. 4. Parintins . I. Silva, Thaiany Guedes da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

VINÍCIUS MELO DE FREITAS

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E HISTÓRICAS DAS DIRETRIZES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO AMAZÔNICO DE PARINTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de Março de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Thaiany Guedes da Silva - Presidente / Orientadora (PPGE/UFAM)
Prof.^a Dra. Heloísa da Silva Borges – Membro Interno (PPGE/UFAM)
Prof.^a Dra. Lucinete Gadelha da Silva – Membro Externo (UEA)

DEDICATÓRIA

Ao meu Avô materno Waldir Batista Melo (in memória),
por toda sua paixão incondicional por sua família, e seu imenso
legado que carregamos com muito carinho.

À minha avó paterna Benedita das Graças Vilas Boas
de Freitas (in memória), por seu amor imenso que em vida
cultivou por seus netos, ajudando a nos criar e nos mostrando
que a felicidade vem das pequenas coisas da vida e na
convivência diária.

Aos professores(as) do campo do município de
Parintins, suas lutas cotidianas com o desafio que é ser
educador na Amazônia, pelo desejo de sempre ser mais.

Aos meus amigos de vida e de alma que conheci no
decorrer dessa caminhada, tem pessoas na vida que a gente
esbarra e tem pessoas na vida que a gente encontra, vocês
definitivamente foram encontros em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Não há quem possa avaloar o amor de um Pai o amor de uma Mãe
Eu sei avaloar o amor de um Pai o amor de uma Mãe.

À Oxalá pela minha existência, por me permitir acordar todos os dias e ter pra onde voltar, por guarnecer meus passos em todo momento.

À minha avó materna dona Darcy Ribeiro Melo (*in memória*) por seu amor pela família e filhos, mostrando que o amor transcende a existência humana.

Ao meu avô paterno Aluísio Alves de Freitas (*in memória*).

À minha mãe Waldilene Ribeiro Melo que sempre do meu lado caminha com sua fé inabalável em Nossa Senhora de Fatima, minha melhor amiga antes de qualquer coisa. Ao meu Pai Aluísio Vilas Boas de Freitas pelo apoio incondicional na minha jornada.

Às minhas irmãs Vanessa Melo de Freitas e Valeria Melo de Freitas pelas conversas nas horas que eu mais precisava, acalmando meu coração e meu espírito. À minha sobrinha Isis Melo de Freitas Batalha pois sua existência sempre será nossa maior energia, e minha força diária.

Aos meus tios(as) Waldenize Ribeiro Melo, Waldacy Ribeiro Melo, Walnice Ribeiro Melo, Waldir Melo Jr, Wianey Ribeiro Melo, Walney Ribeiro Melo, Walciney Ribeiro Melo, por todo apoio e voto de confiança desde a minha infância até os dias de hoje.

Ao meu tio/padrinho que por muitos momentos foi meu pai, seu Walcyr Ribeiro Melo (*in memória*) e sua esposa minha tia/madrinha Helena da Silva Melo, vocês me proporcionaram ótimos momentos de fraternidade em família e de união, nunca desistiram de mim.

Aos meus amigos(as) Luãn Felipe Valente, pela nossa jornada desde muito antes da graduação, recheados de boas conversas e um apoio mútuo, Myriam Pontes que sempre solicita me ajudou nas correções dos meus trabalhos entre os meus muitos momentos de desespero. Uylla Brasil por me direcionar sempre palavras de incentivo e amor em todos os momentos.

À Dra Maria das Graças Pereira Soares que sempre incentivou minha caminhada, mostrando que é possível. À todas(os) professoras(es) do Colegiado de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais Educação Zootecnia –

ICSEZ/UFAM pelo compromisso humano e empenho em sempre querer ver seus discentes e egressos buscando novos horizontes.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa “Canoa” em especial a Dra Maria Eliane Vasconcelos e Msc Edilson Albarado.

Aos professores do curso de mestrado toda minha gratidão e admiração.

Aos amigos(as) que o mestrado e a UFAM me proporcionaram conhecer em especial Ariane Santos, Dalvina Rolin, Roberth Aragão, Thales Pessoa, Dhivan Santana, nos momentos que mais precisávamos era entre a escuta, dialogo, compreensão e palavras de força que nos fortalecíamos como rede de apoio, por isso meu psicológico e espiritual são gratos.

Aos colegas da Educação do Campo que por muitas vezes me adotaram, me auxiliando em muitas conversas significativas e que estavam comigo desde o exame de qualificação em especial Herica Souza, Franciscauro Costa, Erivelton Mendonça,

Com uma gratidão sem tamanho, à Dra Thayane Guedes da Silva, minha orientadora. Que me deu atenção, nunca desistiu de mim e sempre me colocava com os pés no chão quando eu estava saindo dos eixos, minha eterna gratidão, principalmente pela excelente profissional que és.

À Banca, Dra Heloisa da Silva Borges e Dra Lucinete Gadelha, pelas colocações e contribuições que foram significativas desde o momento do exame de qualificação até a defesa desta dissertação.

Ao FOPINECAF, que me impulsionou com novos momentos de socializações e vivencias na Educação do Campo, proporcionando assim um embasamento nos estudos.

À professora Camila, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão de bolsa e apoio financeiro.

Obrigado!

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procurar que se alicerça a esperança.

(PAULO FREIRE)

Resumo

A Educação do Campo é uma concepção de educação, que se constrói nas lutas políticas pelo direito à terra e reforma agrária, políticas específicas para o território do campo e seus sujeitos. Diante disso, emerge o desejo por um ensino significativo partindo das vivências dos povos do campo, das águas e das florestas, nesse processo, as múltiplas realidades que existem na Amazônia. O presente trabalho se propôs investigar quais as perspectivas e limites das diretrizes legais da educação infantil do campo no contexto amazônico de Parintins? Tendo como problema a seguinte questão: Quais as perspectivas e limites das diretrizes legais da educação infantil do campo no contexto amazônico de Parintins? Trata-se de uma pesquisa teórica de cunho bibliográfico e documental, optamos pelo Materialismo Histórico - Dialético como método de análise e teoria capaz de compreender a realidade nas suas múltiplas dimensões. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar quais as perspectivas e limites das diretrizes legais da educação infantil do campo no contexto amazônico de Parintins. E os seguintes objetivos: 1) Conhecer as perspectivas teóricas e históricas acerca da educação infantil do campo, 2) Explicitar e analisar as principais diretrizes normativas da educação infantil do campo, 3) Avaliar a implicação das diretrizes no contexto amazônico do Município de Parintins. O presente estudo está organizado com os seguintes capítulos, primeiramente trataremos as perspectivas teóricas, históricas e políticas com relação a Educação do Campo e Educação Infantil do Campo, já no segundo momento teremos a implicações das diretrizes no contexto amazônico de Parintins. O campo teórico encontra-se ancorado nos estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2007, 2012, 2013), Molina e Rocha-Antunes (2014), Silva (2017), Ghedin (2012), Pojo (2014), Vasconcelos (2016), Benatti (2016), Hage (2015), Kramer (1997), Sacristán (2013), Saul (2009), Freire (1987, 2000, 1994) dentre outros, e por estudos de autores que abordam a educação infantil entre eles: Kuhlmann (1998), Pasuch e Silva (2012). Então, os caminhos estão dados, são legais, mas exigem vontade política de gestores do executivo, legislativo e do secretário(a) de educação do município em reorientar a proposta curricular para a Educação Infantil do Campo, em que a educação do campo seja tratada na diferença quando a igualdade negar e silenciar os seus saberes da produção da vida e seja tratada com igualdade quando a diferença lhe inferioriza.

Palavras – chave: Educação do Campo, Educação Infantil, Contexto Amazônico.

ABSTRACT

The Education of the Field is a conception of education that is built on the political fights for the right to land and agrarian reform, specific policies for the territory of the field and its people. In view of this, there emerges the desire for a meaningful education based on the experiences of the people of the field, of the waters, and of the forests, in this process, the multiple realities that exist in the Amazon. The present work proposed to investigate what are the perspectives and limits of the legal guidelines for early childhood education in the field in the Amazonian context of Parintins? Having as problem the following question: What are the perspectives and limits of the legal guidelines for early childhood education in the field in the Amazonian context of Parintins? This is a theoretical research of bibliographic and documental nature, we opted for the Historical Materialism - Dialectic as a method of analysis and theory capable of understanding reality in its multiple dimensions. This research has as a general objective: To investigate the perspectives and limits of the legal guidelines for early childhood education in the field in the Amazonian context of Parintins. And the following objectives: 1) To know the theoretical and historical perspectives about early childhood education in the field, 2) To explain and analyze the main normative guidelines of early childhood education in the field, 3) To evaluate the implication of the guidelines in the Amazonian context of the Municipality of Parintins. This study is organized in the following chapters: first, we will deal with the theoretical, historical and political perspectives in relation to Field Education and Early Childhood Education in the Field, and in the second moment we will have the implications of the guidelines in the Amazonian context of Parintins. The theoretical field is anchored in the studies of Arroyo, Caldart and Molina (2011), Arroyo (2007, 2012, 2013), Molina and Rocha-Antunes (2014), Silva (2017), Ghedin (2012), Pojo (2014), Vasconcelos (2016), Benatti (2016), Hage (2015), Kramer (1997), Sacristán (2013), Saul (2009), Freire (1987, 2000, 1994) among others, and by studies of authors who address early childhood education among them: Kuhlmann (1998), Pasuch and Silva (2012). So, the paths are given, are legal, but require political will of managers of the executive, legislative and secretary of education of the municipality in reorienting the curriculum proposal for early childhood education in the field, in which the field education is treated in the difference when equality denies and silences their knowledge of the production of life and is treated with equality when the difference makes it inferior.

Key-words: Field Education, Early Childhood Education, Amazonian Context.

RESUMEN

La Educación del Campo es un concepto de educación que se construye a partir de las luchas políticas por el derecho a la tierra y la reforma agraria, políticas específicas para el territorio del campo y su gente. Por lo tanto, surge el deseo de una educación significativa basada en las experiencias de la gente del campo, de las aguas y de los bosques, en este proceso, las múltiples realidades que existen en la Amazonía. Este trabajo se propuso investigar ¿cuáles son las perspectivas y los límites de las directrices legales para la educación de la primera infancia en el campo en el contexto amazónico de Parintins? Teniendo como problema la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las perspectivas y los límites de las directrices legales para la educación de la primera infancia en el campo en el contexto amazónico de Parintins? Se trata de una investigación teórica de carácter bibliográfico y documental, optamos por el Materialismo Histórico - Dialéctico como método de análisis y teoría capaz de comprender la realidad en sus múltiples dimensiones. Esta investigación tiene como objetivo general: Investigar cuáles son las perspectivas y los límites de las directrices legales para la educación de la primera infancia en el campo en el contexto amazónico de Parintins. Y los siguientes objetivos: 1) Conocer las perspectivas teóricas e históricas sobre la educación infantil en el campo, 2) Explicar y analizar las principales directrices normativas de la educación infantil en el campo, 3) Evaluar la implicación de las directrices en el contexto amazónico del Municipio de Parintins. Este estudio está organizado con los siguientes capítulos, en primer lugar se abordarán las perspectivas teóricas, históricas y políticas en relación con la Educación en el Campo y la Educación Infantil en el Campo, ya en el segundo momento tendremos las implicaciones de las directrices en el contexto amazónico de Parintins. El campo teórico está anclado en los estudios de Arroyo, Caldart y Molina (2011), Arroyo (2007, 2012, 2013), Molina y Rocha-Antunes (2014), Silva (2017), Ghedin (2012), Pojo (2014), Vasconcelos (2016), Benatti (2016), Hage (2015), Kramer (1997), Sacristán (2013), Saul (2009), Freire (1987, 2000,1994) entre otros, y por estudios de autores que abordan la educación infantil entre ellos: Kuhlmann (1998), Pasuch y Silva (2012). Por lo tanto, los caminos están dados, son legales, pero requieren la voluntad política de los gestores del ejecutivo, legislativo y secretario de educación del municipio en la reorientación de la propuesta curricular para la educación de la primera infancia en el campo, en el que la educación de campo se trata en la diferencia cuando la igualdad niega y silencia su conocimiento de la producción de la vida y se trata con igualdad cuando la diferencia hace que sea inferior.

Palabras-clave: Educación de Campo, Educación Infantil, Contexto Amazónico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comunidade Menino Deus.....	19
Figura 2 Uaicurapá (vista frontal do nosso terreno).....	20
Figura 3 Assentamento de Vila Amazônia (período de cheia).....	25
Figura 4 Comunidade Boa Esperança Zé Açú.....	26
Figura 6 Paraná de Parintins.....	28
Figura 5 Comunidade do Doce	28
Figura 7 Mapa de Parintins	85
Figura 8 Orla do Município de Parintins	85
Figura 9 Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais Diretrizes Legais da Educação do Campo.....	61
Quadro 2: Dispositivos Legais, Escola do Campo.....	65
Quadro 3: Políticas para Educação Infantil.....	74
Quadro 4: Políticas de Financiamento da educação básica que possuem mecanismos de destinação de recursos específicos para a Educação do Campo.....	76
Quadro 5: Proposta Curricular da Educação Infantil, Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	115
Quadro 6: Proposta Curricular da Educação Infantil, Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses).....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Dissertações e Teses do Banco de Dados da BDTD.....	34
Tabela 2 Resultado Consolidado da Segunda Busca.....	37
Tabela 4 Educação Rural x Educação do Campo.....	52
Tabela 5 Número de Escolas Municipais de Parintins	87
Tabela 6 Alunos Matriculados na Educação do Campo em Parintins.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Achados na BDTD recorte temporal - 2017/2021	37
Gráfico 2 GT 07 da ANPED - 2017 / 2021	38
Gráfico 3 GT 06 da ANPED - 2017 / 2021	39
Gráfico 4 GT 03 da ANPED - 2017 / 2021	39
Gráfico 5 Índice Populacional de Parintins	86

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Estruturação do 1º Capítulo.....	45
Esquema 2: Papel da Educação Básica	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANBEV – Companhia de Bebidas das Américas
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CEAM – Centro de Gestão e Armazenamento de Materiais
- CONEDU – Congresso Nacional de Educação
- CESP – Centro de Estudos Superiores de Parintins
- CGTSM – Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé
- CETI – Centro Educacional de Tecnologias Integradas
- CANOA – Grupo de Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPEPE – Encontro Paraense dos(as) Estudantes de Pedagogia
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FAPEAM – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas
- FOPINECAF – Fórum de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GRANAV – Grupo Ambiental Natureza Viva
- INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
- ICSEZ – Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia
- IDAM – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas
- IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais e Sem Terra
MEC – Ministério da Educação
MIEIBE – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS – Organização Mundial da Saúde
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PSC – Processo Seletivo Contínuo
SEFAZ – Secretaria de Estado da Fazenda
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SIS – Sistema de Ingresso Seriado
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEDEMA – Secretaria de Defesa do Meio Ambiente
STTS – Sindicato Nacional dos Trabalhadores dos Serviços e de Entidades com Fins Públicos
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

APRESENTAÇÃO	19
Introdução	33
Capítulo 1: Educação do campo e Educação infantil do campo, perspectivas teóricas, históricas e políticas	46
1.1. Principais diretrizes da Educação Infantil do Campo	46
1.1.1. Movimentos Sociais	47
1.2. Educação do Campo: entre debates e transformações legais	50
1.2.1. Não há uma única Amazônia.....	54
1.3. Força Impulsionadora dos anos 90	57
1.3.1. Breve diálogo sobre concepções de infância.....	69
Capitulo 2: Educação Infantil do Campo no Contexto Amazônico de Parintins: implicação das diretrizes no contexto amazônico do município de Parintins	82
2.1. O currículo da Educação Infantil do Campo: a proposta curricular da educação infantil de Parintins.....	96
2.2. Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Parintins	105
Considerações	127
Referências	133

APRESENTAÇÃO

É NO CHÃO QUE SE PISA QUE AS HISTÓRIAS SÃO CONSTRUÍDAS

Figura 1: Comunidade Menino Deus



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Eu quero uma escola do campo,
Onde o saber não seja limitado

Que a gente possa ver o todo,
Possa compreender os lados

Eu quero uma escola do campo,
Onde esteja o ciclo da nossa semente

Que seja como a nossa casa,
Que não seja como a casa alheia.

Autor: Gilvan Santos

E é dessa vontade de não ter os conhecimentos limitados que parte o percurso da minha história de vida, mostrando que a educação construída no Campo parte do conhecimento dos saberes construídos ali naquela terra, naquele rio, naquela floresta. Nascido no Município de Parintins, Estado do Amazonas, sou o mais velho de três filhos, a minha família é uma mistura de realidades, enquanto a família por parte de Mãe é da sede do Município de Parintins, a família por parte de Pai é do Ceará, mas com vivências em uma comunidade rural/ribeirinha as margens do rio Uaicurapá, denominada de Varre Vento, lá passei momentos de minha infância até por onde me lembro, pois

estudar por lá me parece que nunca foi uma opção pra mim seguindo o caminho indicado por minha mãe e meu pai.

Figura 2 Uaicurapá ¹(vista frontal do nosso terreno)



Fonte: Autor da pesquisa (2017)

Minha mãe ficou grávida aos 17 anos de idade, tendo que terminar seus estudos nesse processo, realizou o Magistério. Enquanto isso meu pai já formado com 19 anos ajudava meu avô na fazenda da família, hoje eu compreendo um pouco melhor tudo o que eles passaram para construir uma família com toda a inexperiência deles naquele momento, inclusive por dificuldades na família em geral, pois o pai da minha mãe não concordava que eles ficassem juntos, meu avô foi pescador, pedreiro e nesse momento da trajetória ele já estava trabalhando na Secretaria de Estado da Fazenda – (SEFAZ), e aqui eu posso falar que é um momento delicado já que meu avô não gostaria que sua filha tivesse que ser mãe de maneira tão inesperada e cedo.

Contudo, meus pais ficaram juntos e tudo melhorou com o passar dos anos e apesar de morar e estudar na sede do município, minha infância e de minhas irmãs foi marcada pelo vínculo com a comunidade na qual nosso avô por parte de Pai mantinha sua fazenda e plantação de guaraná, lá meu pai passava grande parte de seu tempo e em alguns períodos nós íamos com nossa mãe pra lá também, meu pai cuidava da plantação de guaraná e dos gados que eles tinham.

Meu pai sempre gostou de lidar com o rural e pra ele buscar um aperfeiçoamento não era plano naquele momento, nem para seus irmãos, meus

¹ O indígena Darly Batista também confirma que Uaicurapá significa farinha na cuia, mas acrescenta que se trata também de um agradecimento, pois segundo seu velho pai e seu avó relatam que essa região do Uaicurapá antigamente era repleta de riquezas naturais, em suas terras brotava de tudo.

tios. Atualmente meu pai é graduado em Tecnólogo em Meio Ambiente, trabalha como motorista da ANBEV, minha Mãe já trabalhou na secretaria de uma escola na sede do município, no bairro de Santa Clara, hoje trabalha na SEDUC de Parintins, na família de minha mãe, minhas tias são todas professoras e meus tios estão divididos entre carreira Militar, INSS e a antiga CEAM (abastecimento de energia de Parintins antigamente).

A minha educação e de minhas irmãs sempre foi pautada na realidade que nos era repassada, na visão da responsabilidade e respeito, não posso dizer que vivemos grandes dificuldades, ou talvez eu não queira reviver momentos que passamos entre o processo escolar e vida, ainda que não possam ser esquecidos, por serem momentos importantes que vem a transbordar quando me recordo de minha infância, o importante é que meus pais assim como toda nossa família só queriam que nossa vida fosse diferente da que eles tinham vivido.

Eu e minhas irmãs sempre estudamos em escolas públicas estaduais em Parintins, acredito que para toda família a busca por um estudo para seus filhos seja uma forma de superar a realidade que se enfrenta e que se vive perante as desigualdades e realidades da vida, então comigo e com minhas irmãs não seria diferente, meus pais sempre quiseram e lutaram para que nós tivéssemos sempre as melhores oportunidades quando se tratava de estudos e isso vem se concretizando desde a Educação Infantil.

Comecei por estudar no Jardim de Infância Aurora, que era constituído por uma parceria entre Diocese de Parintins e Prefeitura Municipal, em seguida, aos 7 anos de idade, passando para o Ensino Fundamental, retomei meus estudos no Colégio Batista de Parintins, escola com fundamentos religiosos, lá estudei anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, já em 2009 uma de minhas tias irmã de minha mãe me chamou para terminar meus estudos em Manaus e assim foi, eu comecei a estudar o ensino médio na Escola Estadual Sólon de Lucena concluindo meus estudos em 2011, com uma aprovação pelo PSC (Processo Seletivo Continuo) para estudar Letras Inglês na Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Aqui eu chego em um empasse no percurso da minha vida, a distância de casa sempre foi um grande empecilho pra mim, eu vivi uma relação de amor e ódio em Manaus e grandes traumas se instalaram no meu ser, perante muitas

problemáticas que somos obrigados a passar na busca de uma vida melhor, diante disso eu fiz minha matrícula, mas como meus pais não tinham mais condições de me manter em Manaus e eu também já não aguentava ficar, eu retornei para Parintins em 2013.

Voltar pra casa foi um momento tão bom, ainda que deixando de viver uma oportunidade que aparentemente seria única pra mim, a experiência da Universidade Pública. Mas em 2014 realizei uma prova de seleção para o PRONATEC para fazer curso técnico no SENAC, fui aprovado e comecei o ensino técnico que findou em 2015 comigo já formado em Técnico em Comunicação Visual. Nesse período eu já não poderia mais fazer nem SIS OU PSC, então tentei o ENEM para buscar o ensino superior que tinha abandonado lá atrás, dentre as duas opções que apareceram, optei primeiramente por Serviço Social e como segunda opção, indiquei Pedagogia.

Ingressei na Universidade Pública, precisamente o Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia – ICSEZ, em 2016 depois de uma greve, ainda que aprovado para Serviço Social e Pedagogia eu tentei arriscar por escolher Pedagogia ainda que minha colocação estivesse melhor para Serviço Social e no fim tudo deu certo, fui convocado para a matrícula e pude perceber que as oportunidades são construídas por nós mesmos e não podemos nos deixar abater pelas dificuldades que nos aparecem no decorrer do caminho.

Já matriculado na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a oportunidade de cursar o ensino superior é resultado de significativas mudanças ocorridas na expansão deste nível de ensino, através dos avanços das políticas de formação docente no Brasil e no Amazonas. Quem sonharia em cursar uma faculdade em seu próprio município interiorano? Todo esse processo foi possível através da criação dos polos universitários no interior do Estado, sendo constituído em um governo que presava pela educação e conscientização da população mais necessitada, eu cursei uma Universidade porque fui atrás dos meus objetivos e também porque o governo que se instalava nesse período me proporcionou essa oportunidade.

Diferente do que vivemos entre 2019/2022, passando por um desgoverno que ao invés de lutar pela manutenção e ampliação das universidades, preferia cortar recursos e fechar os institutos, até mesmo montar investidas para que a universidade pública seja tachada por mensalidades, um cenário completamente

diferente do que vivíamos em 2016 e do que esperamos viver a partir de 2023, mas com tudo isso, nós podemos enfatizar que a luta por uma universidade pública é continua assim como a luta pela educação no mais amplo sentido.

Na graduação disponibilizei meu nome para a representação discente, visto que depois de três anos de eleições para representante, ninguém tinha se candidatado, então eu e um amigo colocamos nosso nome para a eleição e fomos felizes, pois, enquanto representantes, foi possível de fato vivenciar a universidade entre eventos do curso de pedagogia e reuniões de colegiado, em assembleia com os discentes e buscando, na medida do possível, junto com o grêmio acadêmico as melhores soluções para as necessidades do corpo discente e do curso de pedagogia.

A vida universitária estava a todo vapor, entre 2018/2019 participei de um projeto de extensão intitulado “Representação negra no espaço escolar” promovido pela Pró-Reitoria de Extensão na modalidade PIBEX. Todas essas oportunidades possibilitaram a minha construção enquanto professor em formação, nesse momento ainda que minha vida fosse regida, em alguns momentos, pelas vivências de minha infância e adolescência no campo, este ainda não era meu foco.

Eu vivenciei a universidade e suas oportunidades entre projetos internos, feiras e momentos de socialização com professores e comunidade em geral, de fato, com a ajuda dos discentes e docentes revivemos as semanas acadêmicas do Curso de Pedagogia, que há tempos não aconteciam, o fato de resgatarmos a semana de pedagogia me deu um impulso grande no sentido de seguir vivenciando o espaço acadêmico.

Vi muitos professores voltando de seus mestrados e doutorados e me senti motivado a pensar na possibilidade da pós-graduação. Entre o período de 2018/2020 participei do Programa Residência Pedagógica que se mostrou uma rica oportunidade de imersão na realidade docente, já que o Estágio Supervisionado de certa forma não é tão amplo assim, então o Residência possibilitou muitas oportunidades para a minha formação enquanto professor, desde o esgotamento físico e mental (abraçar o mundo não é uma boa ideia) até os momentos de descontração e socialização de projetos e oficinas, eu sempre gostei de ao final dos bimestres proporcionar momentos de socialização, na

escola , das produções dos alunos, era cansativo mas ao mesmo tempo, prazeroso.

O interesse na Educação do/no Campo surgiu em 2018/2019, no mesmo período do PIBEX, fui convidado a participar como bolsista do PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica estando no 6º período da graduação, a convite de uma de minhas professoras que sabia do meu interesse em aprofundar estudos sobre a temática Educação do Campo.

Em articulação com as disciplinas do curso de pedagogia, em especial Educação na Região Amazônica e Educação do Campo, que suscitaram os diálogos e questionamentos sobre a Educação do/no Campo, esse processo aumentou ainda mais o meu desejo de prosseguir com a pesquisa, buscando compreender as especificidades e características que estavam ao meu confronto no ato de questionar, sobre as múltiplas realidades, desafios que se encontram no cotidiano do campo, vivências e seus saberes.

No Pibic tínhamos a perspectiva de conhecer os saberes de experiência da infância dos sujeitos que residem em contexto de terra firme, a pesquisa tinha o objetivo de saber “quais os saberes de experiência feito das crianças da educação infantil de uma comunidade do campo localizada em território de terra firme?”, projeto sob a orientação da Professora Doutora Maria das Graças Pereira Soares, foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas – FAPEAM.

A pesquisa foi realizada na comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, sede da Gleba de Vila Amazônia, localizada no município de Parintins – AM. Essa experiência me fez ampliar o olhar e entendimentos sobre o que de fato é a Educação Infantil do Campo e quais são suas reais dificuldades e características.

Esse programa foi muito importante no meu processo de formação, pois possibilitou o contato com a pesquisa e investigação científica, novos conhecimentos e concepções, assim como a bolsa do projeto de pesquisa, que permitiu o custeio e continuidade no curso naquela ocasião.

Figura 3 Assentamento de Vila Amazônia (período de cheia)



Fonte: Autor da pesquisa (2019)

É preciso evidenciar que tanto o PIBIC quanto o Residência Pedagógica me possibilitaram participar de congressos como o 24º Encontro Paraense dxs Estudantes de Pedagogia - EPEPe em Belém do Pará – PA e o Congresso Nacional de Educação – CONEDU em Fortaleza – CE, então são programas que possibilitam uma gama de oportunidades para o discente que está em formação, a possibilidade de dialogar com outras realidades bem como, a possibilidade de vivenciar novas experiências.

Os frutos foram algumas publicações nos eventos citados com publicações em anais: entre os quais destacamos as seguintes: “Os saberes de experiência feito da infância em território de terra firme: contribuições para a construção de um currículo crítico-transformador na educação infantil” (Freitas, 2019); “O estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para a formação do pedagogo” (Freitas, 2019); “O incentivo à leitura por meio da poesia na escola como atividade lúdico interpretativa” (Freitas; Souza, 2019), “A representação do negro no espaço escolar em Parintins (AM): por entre negações e silenciamentos” (Freitas, 2020).

Neste processo de graduação entre leituras e reflexões não tive como escapar das essências culturais, sociais e de construção da minha identidade profissional, pois a educação do campo sempre se fez presente em toda sua especificidade cultural e fortemente dialógica em minha vida. Com isso, por mais profunda que fosse a busca, a inquietação estava na Educação do Campo, até então sem um fator específico em foco.

As práticas de campo enquanto exercício metodológico que o curso de licenciatura me oportunizou vivenciar, me fez refletir muito mais a fundo sobre os mais variados temas, as minhas aproximações com relação aos grupos

étnicos raciais e educação do campo possibilitaram duas práticas de campo no âmbito da graduação, uma delas foi no interior do Município de Barreirinha na Comunidade Quilombola de Santa Tereza do Matupiri e outra foi também no interior de Barreirinha já na disciplina educação do campo na Comunidade do Doce.

No confronto com a realidade dessas escolas do campo em Parintins, e a partir da experiência vivenciada, nos diálogos construídos com os comunitários, professores/as e estudantes de fato surge um interesse muito maior em pesquisar sobre Educação do Campo no município.

Desta forma a convite da Professora Dr^a Maria Eliane Vasconcelos e da Professora Dr^a Maria das Graças Pereira Soares, como forma de aprofundar os conhecimentos acerca da Educação do Campo, participei de algumas das rodas de conversas do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire – FOPINECAF.

Figura 4 Comunidade Boa Esperança Zé Açú



Fonte: Autor da pesquisa (2019)

O Fórum foi criado em 24 de Outubro de 2017 tendo como questão maior discutir a realidade da educação do campo em Parintins, no momento da realização da V Semana de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM, com a participação de membros de movimentos sociais, instituições e entidades públicas tais como: Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), Associação das Casas Familiares Rurais/ARCAFAR/Amazonas, Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Estado do Amazonas (IDAM), Centro de Estudos Superiores de

Parintins/CESP/UEA, Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia/ICSEZ/UFAM, Instituto Federal de Educação (IFAM), Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Parintins, Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Secretaria de Meio Ambiente (SEDEMA), Consórcio de Produtores Saterê Mawé, Conselho Geral das Tribos Saterê Mawé (CGTSM), Comunidades Rurais do Município de Parintins, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Parintins – STTR e Conselho Municipal de Educação.

A criação do fórum está enraizada no processo histórico de mobilizações, de articulações e de movimentos de diferentes sujeitos e coletivos que atuam em Parintins pela efetivação da Educação do Campo, desde a década de 1990. Encontros, reuniões, debates, eventos, criação de projetos e seminários têm marcado esse processo que culminou no dia 24 de outubro com a criação do fórum e a continuação de sua ativa participação em prol da Educação do Campo.

O fórum em sua carta aberta de apresentação define os seguintes objetivos:

- 1 Mobilizar instituições públicas, entidades, organizações populares e comunidades rurais para se engajarem no referido fórum, por uma Educação do Campo em Parintins e Baixo Amazonas;
- 2 Discutir a Educação do Campo, suas características e peculiaridades na Amazônia;
- 3 Lutar por uma escola do campo ligada à produção e reprodução da vida;
- 4 Discutir que tipo de tecnologias são mais apropriadas para o desenvolvimento dos territórios rurais na Amazônia;
- 5 Problematizar a concepção de desenvolvimento para que seja mais humano, menos excludente e em equilíbrio com o meio ambiente;
- 6 Valorizar a identidade e as especificidades do trabalho nos territórios rurais;
- 7 Identificar e discutir as políticas públicas que apontam as responsabilidades do Estado na garantia de serviços públicos destinados aos povos do campo;
- 8 Implementar discussões sobre cursos de formação e aperfeiçoamento que possibilitem ao trabalhador rural protagonizar sua existência nos espaços onde vive;
- 9 Criar estratégias para implementar a Pedagogia de Alternância como possível meio de desenvolvimento social-econômico-político e cultural do território das águas, das terras, e das florestas;
- 10 Apoiar estratégias de mobilização e participação da sociedade civil para se engajarem neste Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas, das Águas Paulo Freire...

(CARTA ABERTA DE APRESENTAÇÃO, 24 de OUTUBRO DE 2017)

No intuito de buscar conhecimentos por meio das socializações dos grupos de pesquisa e contribuir, ao mesmo tempo com a pesquisa em relação a educação infantil do campo ingresso no grupo de pesquisa (CANOA) a convite do Professor Edilson Albarado, de fato são oportunidades como esta que nos fazem aprofundar olhares e conhecimentos sobre os saberes das Amazônias.

Figura 6 Comunidade do Doce



Fonte: Autor da pesquisa (2019)

Figura 5 Paraná de Parintins



Fonte: Autor da pesquisa (2019)

As rodas de conversas e grupos de pesquisas que me proporcionaram mergulhar no contexto da Amazônia, possibilitaram um leque de inquietações que, até então, não tinha em mente e isso foi fundamental para construir o projeto de seleção para os mestrados, pois antes de ser aprovado no mestrado na UFAM eu tentei a seleção da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Concomitante às tentativas de ingressar no mestrado o Instituto Federal do Amazonas – IFAM, campus Parintins abre o processo de seleção para Especialização em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, eu resolvi realizar minha inscrição, pois o meu pensamento era “em um dos dois eu vou ser aprovado ou mestrado ou especialização”, ao final fui agraciado com aprovação em ambos os editais.

Particpei das etapas do processo de seleção de ampla concorrência no mestrado edital 001/21 – PPGE/UFAM na Linha 3: Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos desafios Amazônicos e fui aprovado. O projeto para o mestrado tinha o intuito de ser realizado como pesquisa de campo, contudo o momento que estávamos vivendo não permitiu que assim fosse, pois estávamos

em 2021 em meio a uma pandemia de COVID-19 e as possibilidades de contato com outras pessoas era nula naquele momento, então foi realizada toda uma transformação nas bases do projeto, passando a ser uma pesquisa bibliográfica.

Desta forma em Abril de 2021 iniciei as aulas no mestrado, foi um ano praticamente com foco único e exclusivo nas disciplinas, as aulas sendo todas no formato remoto, até então via ferramenta meet, com as disciplinas cursadas nós vamos percebendo no decorrer do processo que tomamos mais compreensão sobre o nosso projeto, todas as disciplinas são fundamentais pois contribuem para o crescimento e entendimento sobre o objeto investigado.

Em 2021 tentei equilibrar tudo que me propus a fazer, neste momento estava levando a especialização e o mestrado, e tendo que cuidar da saúde, pois estávamos em pandemia. Cursar as disciplinas de modo remoto foi um grande desgaste, pois mais desafios foram aparecendo, internet da região que não é de boa qualidade, colegas que não tinham condições de continuar pois lhes faltava meios para isso.

Passei por momentos que não gosto de lembrar, perdi meu avô pai de minha mãe, Seu Waldir Melo por complicações da Covid-19 foi o início de um momento muito difícil pra mim e para minha família, eu tendo que seguir, sabendo que ele em matéria não estará lá no fim pra me ver conseguir chegar, o nó na garganta é inevitável, ainda tive a oportunidade de desejar parabéns dia 13/02, ele estava no hospital, eu e minha mãe o desejamos parabéns, melhoras dizendo que estávamos esperando por ele aqui fora, mas dia 20/02 ele não saiu do hospital como gostaríamos e nem foi pra onde queríamos que ele fosse.

Segui com o mestrado, mesmo ninguém sabendo da minha dor a não ser meus amigos mais próximos, mas eu tinha que continuar afinal eu prometi pra mim mesmo que não iria deixar mais nada pela metade e eu estava em uma etapa péssima de minha vida, mas realizando um sonho que era meu.

Como se já não bastasse dia 19/08 eu perdi minha avó mãe do meu pai Dona Benedita das Graças por complicações da diabetes, e como em uma montanha russa meu mundo estava em uma decida tão rápida e lá estava eu perdendo mais uma pessoa especial em minha vida, sem poder fazer nada mesmo rezando todas as noites desde que ela foi para o hospital na esperança dela sair de lá e mais uma vez não saiu e nem foi para onde nós esperávamos.

Foram momentos duros entre dias bons e ruins de mal estar, porém de reflexão, amadurecimento emocional e esperança, embora de certa forma tenha comprometido o desenvolvimento da pesquisa, a morte dos meus avós por muitos fora entendidos como problema e isso eu escutei de pessoas, eu não compreendo dessa forma, eles nunca foram problemas pra mim em vida, pois na morte é que não vão ser, nesse meu processo eu pude pensar o quanto as pessoas não têm o menor tato para tratar de situações delicadas com você, as instituições deveriam compreender que o momento difícil das pessoas é formado por um sentimento que só ela sabe a dimensão.

Contudo o momento era de reunir forças e continuar afinal a pesquisa não anda sozinha, em 2021 fiz estágio em docência e posso dizer que a imersão na docência superior foi um momento de muita riqueza, principalmente para o projeto em andamento, já que a disciplina que estava no estágio era Fundamentos Teóricos e Metodológicos para Educação Infantil. Disciplina essa que é ofertada no ICSEZ, minha orientadora naquele momento então achou que seria importante já que eu queria que o meu estágio se realizasse na minha casa primeira o ICSEZ/Parintins, e assim foi.

Por uma somatória de questões eu tive que ser remanejado para outra orientadora e mais uma vez o projeto teve suas alterações e nesse momento já estávamos em 2022 correndo na busca da qualificação e minha orientadora neste momento formou parceria e fomos a luta, começamos o processo de (re)construção em maio de 2022 para tentarmos qualificar o mais rápido possível.

Nesse percurso eu terminei a especialização que estava também em andamento mas pelo IFAM, e o foco ficou único e exclusivo no mestrado, e dia 24 de maio de 2022 meu tio/padrinho/pai morre por complicações renais e minha família passa por mais um momento de muita dor eu já não aguentava ver os meus familiares indo embora, já estava ficando insuportável esses momentos. Mas segui, era necessário, e foi isso que meu tio me disse em nossa última conversa, que ele queria me ver mestre e depois doutor mas quem sabe lá do céu ele não possa ver eu me tornar mestre pelo menos, meu psicológico já não aguenta nada então o Doutorado eu vou ficar devendo para meu tio, por enquanto.

Realizar pesquisas no contexto amazônico é se desafiar principalmente no tempo em que vivemos, o ato de resistência começa quando você se dá conta que está em um tempo político onde as ciências não são tomadas como prioridades por parte de alguns governantes. Contudo o apoio financeiro disponibilizado pela FAPEAM é que nos possibilita continuarmos mergulhando nas pesquisas e permitindo assim seu desenvolvimento.

O interesse por uma temática tem várias motivações, sendo elas que de certa forma vão nortear e dar fôlego ao processo do trabalho. Cheguei até esse momento com algumas experiências acumuladas por participações em movimentos sociais, entre outros processos que a caminhada pela educação do/no campo me proporcionou. Uma experiência que desde cedo me levou a uma “leitura de mundo”, e fez entender que a sociedade capitalista gerou uma massa de excluídos de direitos fundamentais como os de acesso ao trabalho, a saúde e educação, restando-lhes apenas o subemprego ou a mão de obra barata que irá ajudar na acumulação do capital.

Durante esse período entre idas e vindas, faculdade e projetos, pude vivenciar o cotidiano das populações do campo, como fazem para superar as dificuldades oriundas do descaso do poder público para com os direitos sociais especificamente os que lhe privam de saúde e educação. Também pude vivenciar suas alegrias, suas festas, sua religiosidade, e o grande desejo de ter uma escola que seja enraizada nos seus saberes, na cultura, capaz de ser um espaço de conhecimentos, de libertação.

No processo de construção e reconstrução acadêmica, dia 12.08.2022 realizamos a banca de qualificação da minha pesquisa como requisito do programa para dar continuidade as atividades do mestrado, e também necessária pois precisávamos seguir o calendário dos bolsistas especificado pela FAPEAM. Nesse momento novos pontos substanciais com relação à pesquisa foram levantados, e os objetivos precisaram ser redesenhados.

O conceito inicialmente abordado nesta pesquisa estava entanto fragilizado e fragmentado, é e nesse momento de diálogo com a banca de qualificação que temos a possibilidade de seguir um rumo mais coerente com relação à pesquisa a partir dos apontamentos dos componentes da banca.

Na introdução a seguir abordaremos o desenho geral da pesquisa em questão após arguição da banca de qualificação.

Introdução

A busca pelo fortalecimento da educação do campo provém de grandes lutas em conjunto. Processo que resultou em conquistas tendo ampla participação de muitos movimentos sociais entre eles: movimentos comunitários, movimento de mulheres, movimento dos trabalhadores, além é claro, das lutas dos próprios profissionais da educação, contra um sistema educacional excludente.

Ancorada em um projeto contra hegemônico da classe trabalhadora entendemos que a Educação do Campo é uma concepção de educação, que se constrói nas lutas políticas pelo direito à terra e reforma agrária, políticas específicas para o território do campo e seus sujeitos. Em âmbito nacional essa paradigma tem se tornado pauta nas discussões no cenário nacional e regional, tendo nesse processo discursivo a contribuição dos movimentos sociais, sindicais, universidades, bem como seus pesquisadores, construindo nos debates e em suas pesquisas uma materialidade desse processo libertador do campo.

Trata-se de um projeto de transformação social, que busca superar a perspectiva ruralista de educação e de políticas que por muito tempo orientaram as ações estatais voltadas para esse território. Desta forma o projeto de educação para a transformação social do campo exige da classe trabalhadora uma formação política e pedagógica, aliada ao conhecimento e uma pedagogia crítica que os permita enxergar e questionar as questões estruturais profundas que explicam as desigualdades produzidas pelo capital.

Entre desafios e retrocessos, os movimentos sociais camponeses conquistaram ao longo desses últimos tempos um conjunto significativo de referenciais e dispositivos legais para a Educação do Campo, dentre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, homologada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução nº 2 de 2008, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, além de outros decretos, resoluções e portarias da Câmara de Educação Básica do Conselho

Nacional de Educação que tem permitido pensar as políticas públicas da Educação do Campo.

Dentre as políticas acerca da Educação do Campo como prioritária pelos movimentos sociais como efeito das discussões com relação à educação infantil, vêm ganhando força os debates em torno de um projeto de educação infantil do campo contra hegemônico que seja capaz de responder de maneira crítica às demandas dos povos do campo e à dinâmica social deste campo na luta por transformação e emancipação. Portanto, Educação Infantil do Campo entra na pauta das políticas públicas estatais no Brasil, e não podem ser analisadas fora dos interesses econômicos, políticos, sociais e territoriais que implicam na condição material e histórica da formação da classe camponesa.

No estado do Amazonas, e especificamente no município de Parintins, estudos sobre Educação Infantil do Campo, embora recentes, começam a ser fomentados, sobretudo pelas universidades públicas locais e também por outras instituições de outros estados. Em relação à produção científica sobre o campo estudado no Amazonas e em Parintins, realizamos um estado da arte das produções acadêmicas publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, para conhecermos a produção acadêmica a nível de dissertação e teses sobre educação infantil do campo e currículo da educação infantil do campo no estado do Amazonas.

Para delimitar com precisão o nosso universo de pesquisa utilizamos os seguintes descritores: “Educação do Campo”, “Educação Infantil do Campo”, “Currículo Crítico”, “Contexto Amazônico”, já na busca na ANPEd para este estudo, optamos por três GTs: GT03: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, GT06: Educação Popular e GT07: Educação das Crianças de 0 a 6 anos de idade.

Tabela 1 Dissertações e Teses do Banco de Dados da BDTD

Autor (a)	Universidade	Título do Trabalho	Ano
Tatiane Nunes Valente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC	A Formação contínua de Professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu	2017

Cintia Cavalcante Rodrigues	Universidade do Estado do Amazonas – UEA	O Ensino de Ciências na Formação dos Professores: limites, desafios e possibilidades no curso de pedagogia	2017
Jeyse Almeida Vasconcelos	Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	Vivências de Crianças Ribeirinhas da Amazônia e seu Processo de Humanização na Creche	2018
Edileide Ribeiro Pimentel	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?	2019
Rivanildo Monteiro Coutinho	Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	O Docente Masculino de Educação Infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA	2019
Vanderleite Pereira da Silva	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Mães Manauaras e a Educação das Crianças Pequenininhas: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta	2021

Fonte: Autor (2022)

No banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados o total de 21 produções referentes à temática de Educação Infantil do Campo no Contexto Amazônico, no período de 2017 – 2021, o recorte temporal se justifica pelo fato da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 20 de dezembro de 2017, pois sendo um momento significativo para o estudo em questão, levantando pautas curriculares e saberes em disputa.

A busca foi realizada no site oficial da BDTD e sua página inicial consta da seguinte organização para seleção de trabalhos: Campos de Busca podendo selecionar título, autor, assunto; e o espaço de Busca avançada podendo escolher os campos como idioma, tipo de documento e ilustrações, tendo também a possibilidade pesquisa por mais de um termo por busca.

Para essa pesquisa optou-se realizar o levantamento pela Busca Avançada através de “buscar por”, no qual palavras-chave e vocábulos como “infância do campo”, “educação infantil”, “contexto amazônico” e outros foram utilizados.

A dificuldade na busca neste banco de dados ocorreu mediante a quantidade de trabalhos sendo necessário especificar muito bem os descritores a serem utilizados, pois muitas das vezes apareciam mais de mil trabalhos sobre

um determinado descritor, isso ocorreu principalmente quando a busca era realizada de forma convencional, ou seja, sem ser pela busca avançada.

Na primeira busca foi realizada “busca avançada” na BDTD possibilitando assim utilizar mais de um descritor para a busca, compreendendo os seguintes termos: contexto amazônico, educação infantil do campo, educação infantil. Foram encontrados 21 trabalhos, sendo que desses somente 06 atendiam a proposta do levantamento deste estudo.

Foram encontrados 18 dissertações e 3 teses, tendo como critério para leitura os resumos das respectivas teses e dissertações, desta forma os resumos foram lidos para um afinamento e seleção dos trabalhos, para tanto utilizamos como critério produção realizada no recorte temporal de 2017-2021 como já foi justificado anteriormente, para filtragem definitiva foram utilizados descritores específicos que proporcionam o debate alusivo as seguintes questões: Educação Infantil, Educação do Campo, Contexto Amazônico, dos quais 05 constavam esses critérios de inclusão para compor o quadro de resultados. Todas as pesquisas foram realizadas no contexto Amazônico.

Para a segunda busca tivemos como questão central o currículo da educação infantil do campo, banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados o total de 21 produções referentes à temática, no período de 2017 – 2021.

A busca foi realizada no site oficial da BDTD e sua página inicial consta da seguinte organização para seleção de trabalhos: no espaço de Busca avançada que nos possibilita uma busca com mais filtros e com isso podemos especificar a busca, através de “buscar por”, no a qual palavras-chave e vocábulos como “Currículo da Educação Infantil”, “Amazônia”, “Currículo da Educação do campo” “Currículo Crítico” entre outros.

Na primeira busca foram encontrados 24 trabalhos, sendo que desses somente cinco realmente atendiam a proposta do levantamento, como por exemplo, áreas que não dariam suporte ao que se busca com essa análise como a medicina, informática, e muitos foram sendo filtrados já pelo título.

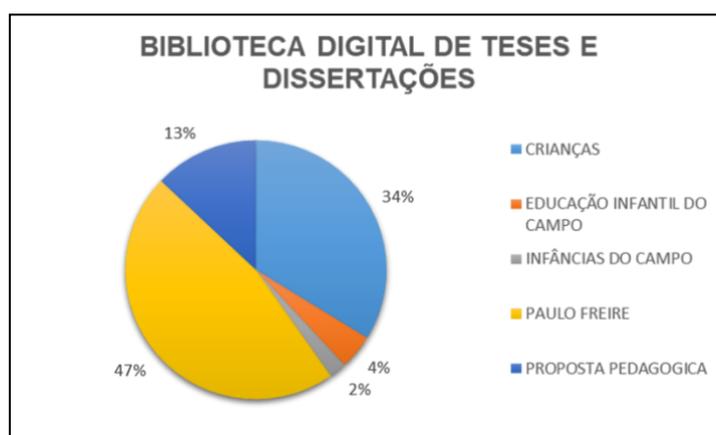
Foram encontrados 1 tese e 23 dissertações, dos quais cinco foram selecionados para serem analisados seguindo o critério de leitura adotado na primeira busca, seus resumos lidos e na busca por discussões sobre o currículo da educação infantil do campo foram selecionados, 4 dissertações.

Tabela 2 Resultado Consolidado da Segunda Busca

Autor (a)	Universidade	Título do Trabalho	Ano
Denilson da Silva	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	Práticas Curriculares Democráticas em Escolas do Campo no Brasil	2020
Luciélío Marinho da Costa	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas: inserções da educação popular no currículo das escolas do campo	2019
Edileide Ribeiro Pimentel	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?	2019
Rivanildo Monteiro Coutinho	Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	O Docente Masculino de Educação Infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA	2019

Fonte: FREITAS (2022)

Estas pesquisas discutem temas que se reportam às peculiaridades da escolas do campo amazonense, problematizam a realidade sociocultural e territorial dessas escolas e sinalizam para a possibilidade de se construir currículos, políticas públicas e projetos pedagógicos que deem visibilidade à experiência dos sujeitos do campo nos territórios das águas, das terras e das florestas articulados à dimensão da prática pedagógica docente.

Gráfico 1 Achados na BDTD recorte temporal - 2017/2021

Fonte: autor da pesquisa

O gráfico acima é constituído da pesquisa na BDTD com base nos seguintes descritores: Crianças, Educação do Campo, Educação Infantil do Campo, Infâncias do Campo, Paulo Freire, Proposta Pedagógica. Com o intuito

de evidenciar que no contexto amplo da pesquisa a porcentagem explicitada no gráfico nos mostra que as pesquisas relacionadas as temáticas citadas aparecem de forma intimista especificamente quando observamos os estudos que tratam da questão Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e Infâncias do Campo.

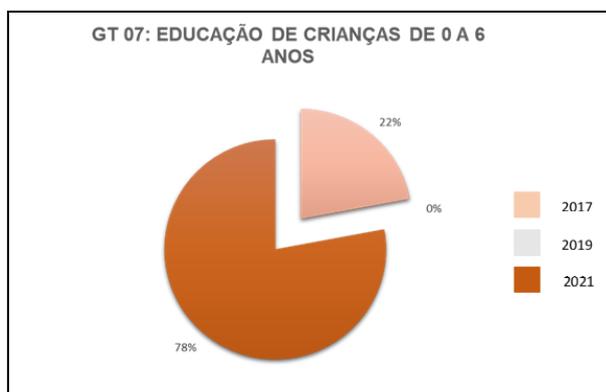
O que nos leva a perceber que mesmo tendo grandes avanços nos estudos relacionados a essas temáticas em especial no contexto amazônico ainda podemos observar que em comparação a outras áreas não se tem tantas fontes de trabalhos realizados principalmente no recorte 2017-2021 que foi o período pesquisado.

Como se trata de temáticas específicas com relação a busca na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED optou-se por selecionar os GTs que mais se aproximavam dos pontos centrais da pesquisa, entre eles: Educação do Campo, Educação Infantil, Movimentos Sociais, Educação Popular.

Grupo de Trabalho 07, neste GT são socializados trabalhos relacionados a Educação de Crianças de 0 a 6 anos. No que diz respeito a esse grupo no total foram encontrados uma amostra significativa de 78 trabalhos publicados nos anais da ANPED entre os anos de 2017 a 2021. Sendo que dentre esses trabalhos 17 são artigos completos e 61 são resumos expandidos, precisa-se evidenciar que no ano de 2019 não houve nenhuma socialização de trabalho no GT em questão.

O gráfico a seguir demonstra a porcentagem de trabalhos para o GT 07, sendo 22% em 2017, 0% de publicação no ano de 2019 e 78% no ano de 2021.

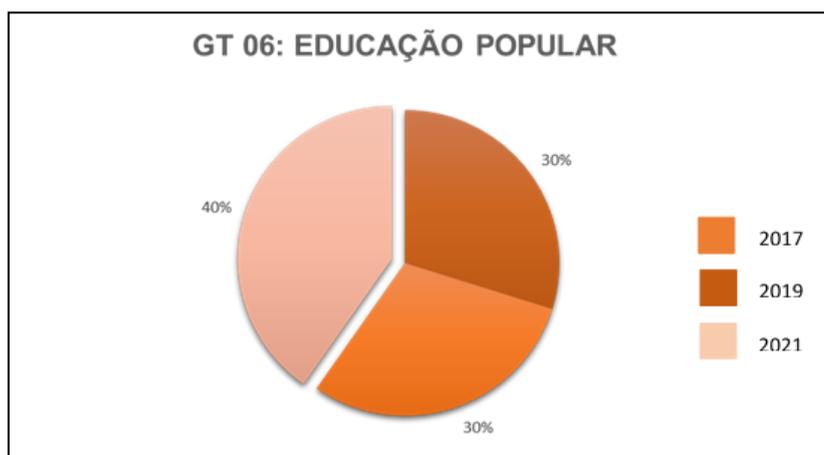
Gráfico 2 GT 07 da ANPED - 2017 / 2021



Fonte: Autor da Pesquisa (2022)

Já em relação ao GT 06 Educação Popular entre a 37^o e a 40^o reunião da ANPED foram publicados um total de 67 trabalhos nos anais da associação. Dentro desta totalidade em 2017 foram contabilizados 20 trabalhos sendo assim correspondendo a 40% dos estudos, no ano de 2019 foram socializados 20 trabalhos com porcentagem de 30% e em 2021 foram compartilhados 27 resumos sendo 30% dos estudos.

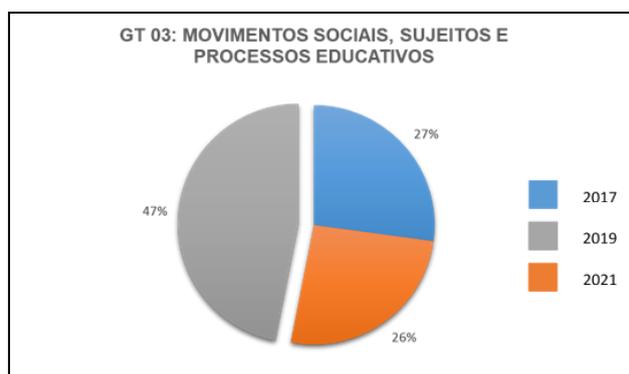
Gráfico 3 GT 06 da ANPED - 2017 / 2021



Fonte: autor da pesquisa (2022)

Quanto ao grupo de trabalho relacionado a Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos sendo 81 trabalhos socializados nos anais da ANPED, destes 81 estudos buscados, em 2017 com 22 trabalhos e 47% dos artigos acadêmicos, já 2019 foram encontrados 21 trabalhos, atingindo 26% da totalidade. E em 2021 foram apresentados 38 trabalhos na 40^o reunião da ANPED, desses 38 estudos contabilizando 27% dos artigos voltados para a temática de movimentos sociais.

Gráfico 4 GT 03 da ANPED - 2017 / 2021



Fonte: autor da pesquisa (2022)

Vale ressaltar que durante a pesquisa encontramos outras pesquisas que tem relação com a Educação do Campo em interface com as políticas públicas, movimentos sociais sustentabilidade e processo de ensino e aprendizagem, mas justificamos que nossa intenção era evidenciar as que tratam ou tem relação especificamente com a educação infantil ou com a política de educação infantil do campo.

Tais produções acadêmicas são extremamente relevantes, pois nos fazem entender como de fato a Educação Infantil do Campo se processa na Amazônia, visto que apontam como as políticas públicas, os programas, as experiências e projetos destinados as populações do campo vêm acontecendo especificamente no estado do Amazonas e seus municípios. Contudo, antes estudos não dialogam diretamente com os movimentos sociais do campo que atuam no Amazonas, e é neste espaço em aberto que desejamos avançar, buscando dialogar sobre suas especificidades no diálogo com o campo no município de Parintins.

Entender a realidade social no qual os sujeitos do campo estão inseridos envolve a busca por uma educação do campo igualitária, significativa e de qualidade para esses povos. Temos depois de muito tempo a efetivação das políticas de educação do campo, com a conquista das Diretrizes Operacionais para a Escolas Básicas do Campo (DOEBEC), através da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, e da política de Educação Infantil, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Parecer CNE/CEB nº04/00, 16 de fevereiro de 2000) muitos trabalhos e estudos em cada uma das áreas. As políticas de Educação Infantil referem-se à Educação do Campo e vice-versa, mas não há um aprofundamento das áreas sobre cada especificidade.

O contexto amazônico é fonte de múltiplas realidades, sujeitos e identidades, saberes que adensam, materializam e significam a vida de educandos e educadores. Defendemos que a diversidade sociocultural precisa compor a prática educativa, sendo este conhecimento parte indissociável da construção de conhecimento em uma perspectiva libertadora, por isso, crítica.

Assim sendo, a relevância deste estudo está na obtenção de maiores conhecimentos sobre a perspectivas, políticas e diretrizes sobre a Educação Infantil do Campo no Amazonas e especificamente no Município de Parintins,

entendendo o complexo contexto amazônico e suas especificidades. Tendo como problema a seguinte questão: Quais as perspectivas e limites das diretrizes legais da educação infantil do campo no contexto amazônico de Parintins?

Visando chegar a possíveis resoluções, esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar quais as perspectivas e limites das diretrizes legais da educação infantil do campo no contexto amazônico de Parintins.

Para tanto, neste estudo buscamos atender os seguintes objetivos:

- 1) Conhecer as perspectivas teóricas e históricas acerca da educação infantil do campo.
- 2) Explicitar as principais diretrizes normativas da educação infantil do campo.
- 3) Avaliar a implicação das diretrizes no contexto amazônico do Município de Parintins.

A natureza desta pesquisa é de caráter qualitativo, pois de um “universo de significados, valores, motivos, crenças e aspirações, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MYNAYO, 1996, p. 22), ou seja, mais do que apontar e quantificar os dados, a pesquisa qualitativa insere em sua discussão uma análise interpretativa e reflexiva, com vistas à compreensão das múltiplas relações de sentido postas em tela. Trata-se de uma pesquisa teórica de cunho bibliográfico e documental.

Optamos pelo Materialismo Histórico - Dialético como método de análise e teoria capaz de compreender a realidade nas suas múltiplas dimensões, que vem sendo utilizado na educação dos/as trabalhadores/as desde o século XIX e ainda prevalece nos dias de hoje refletindo-se nas conquistas sociais da classe trabalhadora, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, politizada e democrática.

Frigotto (2018) esclarece que a postura, ou concepção do Materialismo Histórico - Dialético é a práxis, que significa romper com investigação de forma linear, harmoniosa e a-histórica as quais não aceitam categorias imutáveis, que não transformam a sociedade. Assim, assumimos o materialismo histórico-dialético, no estudo como um método de investigação, uma práxis, um movimento de superação e de transformação (FRIGOTTO, 2018).

De acordo com Semeraro (2013, p.9), o Materialismo Histórico – Dialético “é uma perspectiva que entende que a construção teórica que se funda na

historicidade da realidade social constitui-se em força material necessária à mudança revolucionária das relações sociais dominantes e do projeto societário”.

Assim, entendemos que nossa investigação precisa estar ancorada numa perspectiva de movimento que possibilite compreender as condições objetivas da realidade histórica, que interprete as contradições internas do objeto e com a própria produção social da existência em que são forjada as questões com relação a educação infantil do campo que atualmente integram as escolas do campo.

A princípio a transformação que se tem é no nível de conhecimento, portanto, a consciência deste pesquisador acerca da sua realidade, vivida no contexto sensível e na imedioticidade do cotidiano, ganha a partir do estudo empreendido novos sentidos. Enquanto dentre desejo que outras transformações sejam possibilitadas no exercício constante acerca das perspectivas e desafios da educação no contexto amazônico.

Neste sentido, Frigotto (2018, p.73) diz que o método permite ao pesquisador “uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. Realidade esta que só pode ser compreendida numa análise da totalidade concreta dentro de uma perspectiva materialista histórico – dialética (KOSIK,1976).

A partir das mediações da teoria social marxista, à luz do materialismo histórico – dialético, compreendemos que o fenômeno é material, já que o mundo exterior existe independente da consciência, um fluxo dinâmico de movimento e transformação. Os objetivos e os fenômenos existentes se constroem nas relações sociais em suas múltiplas facetas com a participação direta dos homens, pois “assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema”. (MARX, 2017, p. 105)

Partindo deste exposto, o movimento do método nos permitiu mergulhar na realidade objetiva, analisando as contradições, a parte e o todo que emerge

das escolas do campo. Assim, as categorias analíticas do Materialismo Histórico Dialético que utilizamos no estudo forma: contradição² e totalidade³.

Para Cury (2000), na concepção marxista, as categorias são complexas e imbricadas, elas se esvaziam e tornam-se abstratas quando consideradas isoladamente, uma vez que seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. Estão presentes em todo fenômeno, e isolá-las do movimento significa torna-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. Assim, é imprescindível que elas interajam entre si, pois estão historicamente interligadas à prática social, já que nenhum fenômeno é isolado, e somente assim elas ganham sentido enquanto instrumento da compreensão da realidade concreta e objetiva. Em Marx (1974, p. 39),

O movimento das categorias aparece a esta consciência como um verdadeiro ato de produção que recebe um simples impulso do exterior. Deste modo, o movimento das categorias tem como resultado o mundo. Isto é correto na medida em que a totalidade concreta (posto que é pensada ou representação intelectual do concreto) é produto do pensamento e da representação. Mas não é produto absoluto do conceito que se originaria a si próprio, que pensaria acima e à parte da percepção e da representação; é produto da elaboração dos conceitos partindo da percepção e da intuição. Assim, a totalidade que se manifesta na mente como um todo pensado é produto do cérebro pensante que se apropria do mundo pela única forma possível.

O campo teórico encontra-se ancorado nos estudos sobre Educação do Campo preconizados por Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2007, 2012, 2013), Molina e Rocha-Antunes (2014), Silva (2017), Ghedin (2012), Pojo (2014), Vasconcelos (2016), Benatti (2016), Hage (2015), Kramer (1997), Sacristán

² Na concepção marxista essa contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquista em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. (CURY, 200, p. 30).

³ A categoria totalidade é entendida na perspectiva do materialismo histórico-dialético como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade. Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerente, exatamente porque a riqueza do real isto é, sua contraditoriedade, é escamodeada, pra só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. (CURY, 2000, p. 35).

(2013), Saul (2009), Freire (1987, 2000,1994) dentre outros, e por estudos de autores que abordam a educação infantil entre eles: Kuhlmann (1998), Pasuch e Silva (2012).

Quanto às técnicas da pesquisa, utilizamos a análise documental onde serão consultados junto à documentação da Secretaria Municipal de Educação de Parintins, os documentos referentes à Proposta Curricular da Educação Infantil – SEMED. Para Ludke; André (2013) o uso de documentos constitui-se uma técnica valiosa, pois complementa as informações obtidas por outras técnicas, além de constituírem uma fonte rica que dá mais estabilidade aos resultados da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma fonte poderosa em que podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações durante a pesquisa.

A princípio, para a realização deste estudo iríamos utilizar as técnicas de entrevistas semiestruturadas, e contaríamos como auxílio de outras técnicas de coleta como as conversas informais, anotações e caderno de campo, visando atingir os objetivos da pesquisa. Porém, em virtude da pandemia do novo corona vírus e procurando atender as orientações e as normas da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a prevenção da Covid-19, da própria Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e da Vigilância Sanitária.

Partindo das específicas particularidades entendemos que a educação é um direito humano e social de todos a partir de zero a cinco anos, e deve contemplar os diversos grupos sociais sem discriminação de origem geográfica, étnica, nacionalidade, sexo, deficiência, nível socioeconômico e classe social. No entanto, um dos desafios da escola é desenvolver uma pedagogia centrada no educando, e capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando as diferenças étnicas, sociais, raciais, de gênero, campo, periferia. Uma educação que dê conta da diversidade de todo um universo múltiplo em constante construção.

Entendemos que o estudo foi de extrema relevância para a Educação Infantil do Campo em nosso país, em especial para o contexto amazônico de Parintins, uma vez que os programas e projetos destinados ao campo e seus sujeitos em nosso entendimento, contribuirão para o processo de humanização na concepção de campo como espaço de relações pessoais e de produção de vida. Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir com novas

discussões sobre Educação Infantil do Campo em Parintins, a reflexão é uma questão a ser alcançada com esta pesquisa.

Diante disso, esta pesquisa possui a seguinte organização: No primeiro capítulo destaca-se as perspectivas teóricas, históricas e políticas com relação a Educação Infantil do Campo, explicitando seus marcos legais, diretrizes e normativas bem como os aportes teóricos específicos no diálogo com essas diretrizes. No segundo capítulo trataremos sobre a Educação Infantil no contexto amazônico de Parintins, e as implicações das diretrizes nesse contexto.

Capítulo 1: Educação do campo e Educação infantil do campo, perspectivas teóricas, históricas e políticas

1.1. Principais diretrizes da Educação Infantil do Campo

Este tópico se propõe apresentar o contexto de surgimento da concepção que temos hoje de Educação do Campo e desta forma afunilando para o contexto da Educação Infantil do Campo. Tendo como referência o destaque as ações dos Movimentos Sociais nesse processo de luta frente a estrutura de base social capitalista, que resulta em exclusão e em problemas nas diversas realidades do contexto rural, explicitando as ações dos Movimentos Sociais como articulador de reivindicações e resistência na busca por Políticas de Educação para os Povos do Campo.

Esquema 1: Estruturação do 1º Capítulo



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Conhecer o que revelam as pesquisas sobre a educação do campo, é o que move muitos dos debates em relação ao estudo. Para tanto trazemos algumas reflexões acerca de questões entrelaçadas a esta temática, como a necessária compreensão do que seja Educação Rural e Educação do Campo.

Desta forma, falar de educação do campo é compreender a desigualdade social que os povos do campo sofrem, seja na luta pela terra, seja na luta pela educação, dentre outras demandas, que expressam a desvalorização destes povos, compreendidos neste estudo como sujeitos de direitos, pois como nos explica Arroyo (2012, p.33)

A ideia de que o povo deveria ser agradecido às elites e aos governos da oferta dos serviços educativos está mudando. Os coletivos não se veem mais como destinatários; querem se afirmar como sujeitos de

direitos. [...] a verdade é que eles [a elite] gostariam que os povos do campo continuassem sem instrução, a fim de ocupar suas terras, seus territórios, seus quilombos e destruir sua agricultura familiar e coletivo. A história mostra que, enquanto esses povos esperam como destinatários agradecidos, não tiveram respeitado seu direito à educação.

No entanto, cabe esclarecer que por muito tempo perdurou em nosso país a concepção de educação rural. Que segundo Fernandes e Molina (2004, p.61), “o conceito histórico de educação rural sempre esteve associado à educação precária e atrasada, com pouca qualidade e pouco recurso”. Nesta perspectiva, perdurou uma concepção reducionista de educação, a qual propõe uma educação mínima aos sujeitos do campo, visando somente o preparo de mãos de obra para o mercado de trabalho. A perspectiva de educação, Taffarel (2012, p. 253-254) nos esclarece que:

[...] a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, transformou-se em instrumentos e o pessoal necessários à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, além de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. [...] tornou-se peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Assim, a luta por uma educação perpassa pela necessidade de políticas públicas sociais e educacionais, que incorpore os povos do campo no cenário nacional como categoria social. E é desta forma que seguiremos neste primeiro capítulo, explicitando as lutas e marcos legais para com a educação do campo e educação infantil do campo.

1.1.1. Movimentos Sociais

A história da humanidade tem mostrado que as relações sociais estão estreitamente ligada ao trabalho. É através do trabalho que o homem e a mulher tem provido suas necessidades básicas, têm se constituído sujeito de cultura, pertencente a uma classe e vivenciando a mais profunda contradição, têm se humanizado ou desumanizado dependendo de como se dá a relação com o trabalho.

Max e Engels (2011, p.33) na obra *ideologia Alemã*, traçam um percurso da relação do homem com a natureza, neste percurso surge o trabalho, no qual os homens para superarem suas necessidades (comida, bebida, moradia...) realizam “o primeiro ato histórico”, a produção dos meios para suprir suas necessidades. Uma vez satisfeita essas necessidades primárias, dialeticamente, será possível intervir na própria história com a procriação gerando o crescimento da população e novas formas de relações sociais.

[...] A produção da vida, tanto da própria, quanto da alheia, na apropriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado como relação natural, de outro como relação social-, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segure-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada indústria estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma ‘força produtiva’ -, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. (MARX; ENGELS, 2012, p.34)

Com o advento do comércio, da indústria, e do capitalismo como estrutura social, houve mudanças significativas nas relações sociais. As cidades crescem em detrimento do campo, e absorvem a mão de obra vinda deste e outras relações com o trabalho são estabelecidas.

[...] o trabalhador deixa de ser dono de sua produção (terra) e passa a ser dono somente da sua força de trabalho, com a concepção de que é livre para vender para quem deseja; a produção é centrada na cidade e na indústria, substituindo a comunidade por sociedade; as relações sociais deixam de ser direitos naturais, e sim estabelecidos formalmente por convenções contratuais dispostas em leis (BORGES, 2012, p.87).

No bojo dessas mudanças, está incluída a divisão social, de um lado o trabalho e material, do outro do trabalho intelectual e quem tinha propriedade, seja terra, comércio ou indústria, era diferente e tinha poder aqueles desprovido de qualquer bem material. Nesse processo o poder econômico torna-se detentor da produção, confirmado a também seu poder político. Essa classe dominante buscava subjugar sempre mais a outra desprovida de todos os bens, usando da opressão e da dominação, a base que irá manter o poder da classe dominante.

Com a “nova” divisão do trabalho, tinha sido tirado da classe subalterna o trabalho intelectual ou como Marx e Engels (2011) o chamam de trabalho espiritual, pelo qual são feitas as elaborações das ideias e das sistematização do pensamento. A classe dos que detinham o poder entendiam que quem trabalha com o corpo não tinha necessidade do trabalho intelectual, e fortalecia a ideia de que essa divisão era algo natural. No entanto, essa divisão do trabalho ira também contribuir para que esse homem explorado perceba qual a sua condição de sujeito no processo de produção.

Ao perceber tal exploração, ele toma consciência de classe sócia. É evidente que cada sociedade procura, por meio de seus aparelhos ideológicos e repressivos, a manutenção e a produção de sua ideologia, conduzindo o ser humano/sociedade em um processo de alienação social (BORGES, 2012, p. 80)

Essa consciência de classe, esse pertencimento a um coletivo que é diferente de outro e que tem demandas em comum, fruto da exploração de uma classe social sobre outra, essas contradições sociais irão favorecer um processo de organização social no século XVIII e que nos meados do século XX será denominado de Movimento Social. O nosso foco será, portanto no Movimento por uma Educação do Campo, que se articula em torno da ruptura e transformação da ordem social vigente no campo.

O processo de exclusão no Brasil gerado pelo capitalismo, seja no campo ou na cidade, foi propulsor da formação dos movimentos sociais. Sendo que no campo ainda foi mais sentido esse processo de exclusão, pois segundo Montañó e Gurigetto (2011, p. 239) “Os trabalhadores do campo foram historicamente excluídos das leis trabalhistas conquistadas pelos trabalhadores urbanos e do direito de organização sindical”.

Portanto, vive-se uma contradição, o mesmo Estado que sustenta a propriedade privada que gera exclusão de uma classe social aos bens mais elementares como saúde, moradia e educação tenta garantir esses direitos através das políticas públicas. Nesse aspecto, Molina (2012, p. 587) é enfática: “se nosso horizonte é a construção de uma sociedade sem exploração do homem pelo homem, é imprescindível a superação da propriedade privada[...]”. No entanto, essas contradições existentes no Estado são resultados dos conflitos e da luta hegemônica que se instala na sociedade, cabendo aos

Movimentos Sociais comprometidos com a luta contra o capital e as desigualdades geradas por esse sistema, firmarem sua hegemonia nos espaços na sociedade para fazer valer seus direitos materializados nas políticas públicas implementadas pelo Estado.

Foi nessa perspectiva, que os Movimentos Sociais no Brasil e na Amazônia ligados às populações do campo e comprometidos com sua causa, pautaram sua luta por uma educação comprometida com esses povos numa lógica da valorização da sua cultura, dos seus saberes, dos seus espaços conquistados na luta cotidiana pela terra; por uma escola contextualizada, que atenda os sujeitos na sua própria comunidade e capaz de fortalecer a agricultura familiar em detrimento do agronegócio, que exclui, expulsa e degrada o trabalhador do campo.

1.2. Educação do Campo: entre debates e transformações legais

Em seu processo histórico a educação que se destinava aos povos do campo no Brasil era negligenciada pelo Estado, o campo era compreendido como espaço marginalizado. A Educação Rural que foi construída e pensada a partir de uma realidade que não era do campo mas sim das cidades, desta forma os currículos não valorizavam as particularidades dos povos do campo enquanto sujeitos de direitos. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011; HAGE, 2006; BORGES, 2007).

No tocante à educação, nas últimas décadas do século XX, emergiu da luta dos trabalhadores do campo e suas organizações, a concepção de Educação do Campo que nasceu dentro da luta dos trabalhadores sem-terra contra os processos de exclusão gerado pelo capital. Na concepção de Souza e Beltrame (2010):

[...] a gênese da Educação do Campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercitar a participação coletiva e efetiva, categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social. (SOUZA; BELTRAME, 2010, p.87)

Em oposição aos ⁴estereótipos ligados a ideia de educação rural, que inferiorizava os sujeitos do campo os movimentos sociais fazem emergir a concepção de Educação do Campo. Entendemos então que a concepção de Educação do Campo se dá em contraposição à estereótipos com a ideia de camponês e rural sendo igual a arcaico e a atrasado. Essa emergente concepção valorizando os conhecimentos da prática social do camponês e evidencia o campo como lugar de trabalho, moradia, identidade, sociabilidade, ou seja, como espaço de construção e reconstrução de novas possibilidades de reprodução social, é um paradigma, sendo uma categoria contra-hegemônica que vem sendo construída desde a década de 1988.

Nesse sentido, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, permitindo assim que organizações sociais e sindicais do campo passassem a se organizar em função da construção de uma educação diferenciada.

De acordo com Vasconcelos (2017, p.88).

Desde os anos finais da década de 1990, por meio de experiências dos movimentos sociais e sindicais do campo e da produção acadêmico-científica decorrente dessas experiências, tem-se procurado construir uma concepção de Educação do Campo, enquanto movimento histórico e contra-hegemônico [...]

Momento esse que os movimentos sociais e sindicais em interface das mobilizações possibilitam a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, desta forma se tem a luta por uma educação que de fato tenha uma identificação com os sujeitos do campo contrapondo-se a escola que até então se compreendia como rural e que em sua historicidade nega as identidades dos sujeitos do campo. Entende-se então enquanto Educação do Campo como categoria, pauta, questão dialogada por vários intelectuais, dentre os quais citamos Arroyo, Caldart, Molina, Hage, entre outros.

Para Caldart (2012, p. 257):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas

⁴ Os povos camponeses, rurais eram entendidos como povos atrasados, arcaicos, daí se compreende que a concepção de educação do campo se dá em contraposição a ideia que se tinha dos homens e mulheres que viviam no ambiente rural.

organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e só embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública.

Dessa maneira em se tratando da concepção de educação do campo Caldart (2012, p. 16), afirma que a concepção de educação do campo se confronta com a educação rural, sendo que a base desse confronto está na contradição entre uma pedagogia do trabalho versus uma pedagogia do capital, que aflora questões fundamentais de concepção de educação, de matriz formativa, de concepção de escola.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição entre classes no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. (CALDART, 2005, p. 2).

Tabela 3 Educação Rural x Educação do Campo

COMO É VISTO A EDUCAÇÃO	
Educação Tradicional Rural	Educação do Campo
<ul style="list-style-type: none"> • Definida pelas necessidades do mercado de trabalho; • Pensada a partir do mundo urbano; • Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construída pelos e com os sujeitos do campo; • Formação humana, como direito; • Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos

Fonte: “O campo da educação do campo” (FRENADES, B, M; MOLINA, M, C. 2005).

É notável o conhecimento de que o campo não está estagnado, está vivo e dinâmico. No campo não há somente uma dinâmica social, mas sim um movimento pedagógico. Nesse contexto a educação do campo vêm se construindo na resistência e por coletivos organizados, de forma contraria as fortes transformações que ocorrem no meio rural em mudanças que estão fortemente ligadas a lógica do capital. A história de lutas dos sujeitos do campo pela busca do acesso a uma educação de qualidade e escolarização que de acordo com Molina (2010, p.7), ocorreu como “parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital”. A necessidade de

transformar as relações sociais e de poder que marcam, de forma histórica a Educação. Caldart (2010, p106)

A gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetivas categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

Desta forma, o movimento “Por uma Educação do Campo” trata-se de movimentos sociais e coletivos organizados, camponeses que reivindicam e garantem sua participação nas decisões no âmbito das esferas públicas e com isso lutar por políticas públicas que garantem o direito à Educação.

A Movimento Nacional de Educação do Campo⁵, trata-se de um movimento de conteúdo político e pedagógico, que vem se constituindo ao longo da história pelos coletivos ligados às questões agrárias, tendo como foco de força as políticas públicas. Se vinculando a outras lutas sociais, pelo direito a educação, buscando melhorias de condições de vida para os sujeitos do campo mudando o contexto de desumanização.

Outra questão é o combate ao que o Estado Capitalista que tem como projeto imposto de sociedade, luta reivindicatória da população camponesa no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e de certa forma se tem aqui uma crítica ao modelo de conhecimento que é dominante e a hierarquização produzida e reproduzida pela sociedade em questão, que de certa forma acaba por marginalizar seus protagonistas, dessa forma fazem parte da luta enquanto sujeitos sociais do campo.

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que trabalham na terra. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

⁵ O movimento se contrapõe às históricas políticas de “Educação Rural”, diversos fatores estariam a convergir no sentido da constituição desse Movimento Social, como fator primordial de sua origem estaria a experiência histórica do movimento Sem Terra. (MUNARIM, 2008)

Ainda que a educação rural continue presente nas escolas do campo, podemos afirmar que, a partir desse início de século, é a Educação do Campo que vem sendo gestada como política pública, como movimento político e ideológico e como referência para estudos e para a escrita de muitos trabalhos entre teses e dissertações nessa área em específico. No caso do Amazonas, essa escrita contribui para refletirmos que a Educação do Campo está em construção, em discussão e em articulação com as questões do território e das territorialidades das águas, das terras e das florestas do Amazonas, e articulada às raízes dos movimentos sociais do campo, compreendendo a complexa formação de contextos nas amazônias e suas múltiplas facetas.

1.2.1. Não há uma única Amazônia

É necessário que reflitamos com relação a identidade que vem se construindo pelos sujeitos que se colocam em luta por uma educação básica do campo, evidenciando que de fato é a luta por uma educação básica no e do campo, uma educação pensada no lugar dos sujeitos e com sua participação, articulada com a cultura e as necessidades humanas e sociais.

A ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres, homossexuais e povos do campo entre outras minorias. E esses grupos têm se rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmados direitos à cidadania.

De acordo com Moreira e Candau (2013, p.41) ao longo da vida em meio as interações construímos nossa identidade,

Em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos sociais com quem convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo em meio as relações estabelecidas.

Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre indivíduos e o meio qual está inserido.

Desta maneira a identidade da criança do campo perpassa o convívio e as relações, sendo elas com as águas, florestas, terras, comunidade ou até mesmo e principalmente o convívio familiar, a Amazônia é entendida em toda sua complexidade seja ela, identitária ou territorial, a identidade amazonida é plural.

Para Pojo (2014), a Amazônia é interpretada a partir de diferentes olhares e dimensões, de acordo com o tempo histórico, o enfoque legal e o teórico, o interesse político, econômico, social, cultural, dentre outros aspectos. Todos esses olhares situam o caráter de sua importância para a vida humana e das outras espécies.

A região Amazônica é caracterizada por uma abundante biodiversidade, constituída pela pluralidade dos povos que habitam a região, pela grandeza de sua esplendida e misteriosa floresta e pela grandiosidade de sua hidrografia.

Hage (2005, p. 63), destaca a extensão e riqueza da bacia hidrográfica da região. E é nesse cenário rico e cobiçado do nosso país, habitam os sujeitos sociais, frutos de uma complexa formação humana, assim descrita por Hage (2005, p. 64):

A formação das identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram sendo impostos outros padrões de referências advindos de seus colonizadores e povoadores, entre os quais destacam-se: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses e norte-americanos, as populações africanas que vieram como escravos, as populações asiáticas e japonesas, os judeus e sírios – libaneses, e os imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras.

Ainda no que diz respeito à multiculturalidade dos povos amazônicos, Oliveira (2008, p. 102) enfatiza que:

[...] não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular, a compreensão deste espaço é sempre concebida no plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia.

Não há uma única identidade e nem uma única Amazônia, mas identidades e Amazônias. Questão justificada pelo fato de existirem diferentes modos de vida, diversificadas simbologias e processos sociais com especificidades múltiplas e complexos cenários de espaços e situações de vida,

como o campo. No reino extenso das águas e florestas há uma infância, ainda pouco revelada dentre a diversidade das infâncias. Atinar como essas crianças percebem o mundo que as rodeia, conhecer o seu imaginário, como constroem e reconstróem seus saberes no contexto dessa infância é fundamental para refletir sobre Educação Infantil do Campo.

Desta forma, a Educação do Campo é entendida de forma complexa para não dizer contraditória onde suas especificidades e particularidades se articulam e ao mesmo tempo se enfrentam. Frente as lutas da classe trabalhadora, a Educação do Campo tem como desafio de certa forma permanente o de afirmar sua especificidade sem cair no reducionismo, existe aqui uma necessidade de apropriação da escola pelos sujeitos do campo, pela classe trabalhadora, que a grosso modo teve sua existência desconsiderada no que diz respeito as definições das políticas públicas, é no debate de educação adotado pelo sistema capitalista.

Entende-se que é uma luta coletiva, em partes para superar a histórica marginalização e precarização das escolas rurais, e em outro momento, por uma educação que respeite a identidade dos sujeitos do campo e suas histórias considerando a existência no campo de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa. Caldart (2008, p.74) ainda destaca que:

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social.

Não distante, a luta pela terra, por meio da reforma agrária, é uma luta pela identidade coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em sua diversidade. É uma luta por direito à educação, à saúde, à moradia digna e à assistência técnica. É uma luta pela defesa dos saberes coletivos dos povos do campo em que se incluem os saberes da luta dos movimentos sociais do campo na defesa das águas, das terras e das florestas, Movimento ribeirinho, em defesa também ao direito à agricultura familiar, à pesca e ao extrativismo.

Desta forma, a Educação do Campo tem como forte impulso a superação do modelo capitalista, de certa forma atuando como contrária ao avanço do capital, na busca de constituir sujeitos críticos capazes de transformar sua realidade por meio da criticidade, ainda que na complexidade da luta pela emancipação humana e das transformações de suas relações que foram constituídas no contexto de uma sociedade capitalista.

1.3. Força Impulsionadora dos anos 90

A materialização dos desdobramentos da luta pela Educação do Campo se deu, sobretudo, por eventos ocorridos na década de 1990. Os vários conceitos e entendimentos sobre Educação do Campo surgidos nos anos 90, sendo fortemente explanadas dentro do cenário político-econômico acarretando sua presença na agenda pública dos governos, das universidades e movimentos sociais desta forma se tornando assunto de pauta em muitas discussões por parte, principalmente, de setores institucionais, mesmo que ainda nesse momento não fosse configurada como política pública ou como política de Estado, pois o foco dos governos nesse momento era somente ampliação e estimulação do acesso à educação.

Em 1997 ocorre o primeiro encontro de educadores e educadoras da reforma agrária realizado em parceria entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras organizações. Daquele evento surgiram: a organização da articulação nacional: por uma educação básica do campo (que teria o termo básica retirado a partir de 2002); a realização da I Conferência Nacional por uma Educação básica do Campo; o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que tornaria uma política pública pelo decreto 7.352 em 2010.

Desta forma, nos anos 90 se firma no Brasil um leque de reformas de cunho político econômico e social. Por entre essas reformas algumas se voltavam para a questão educacional em níveis de ensino e modalidade. Neste processo de reformas no âmbito educacional se deu posteriormente múltiplas reuniões mundiais pela UNESCO e que foram intermediadas pelo Banco Mundial para financiamento e acessória.

Por fim, a materialização dos princípios da Educação do Campo se deu pela aprovação das “Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas Escolas do Campo” pelo Conselho Nacional de Educação. Esta publicação apresenta de modo amplo o que foi construído do ideário da Educação do Campo ao longo das trajetórias brevemente descritas. Os movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tiveram papel fundamental nesta luta. Primeiro por suscitar a importância da educação e incluir na luta pela terra a luta pela educação (Souza, 2008). Segundo, por alçar a formação do sujeito do campo em sua realidade de vida e lutas e suscitar a dimensão formativa do trabalho. Esta luta é uma importante movimentação do campo em direção às teorias pedagógicas, até então mais próximas da realidade urbana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL/PR, 1996) norteia os princípios e fins da Educação Nacional, e é um documento que traz elementos pertinentes à Educação do Campo. Ao reconhecer, nos artigos 23 e 28 prescritos no Capítulo II – Da Educação básica, as necessidades educacionais e diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, aponta para a desvinculação da escola rural em relação à escola urbana. Entretanto, na oferta de educação básica para a população rural, preconiza, ainda uma proposta que se adeque às particularidades locais, em vez de ser uma proposta construída a partir da realidade do campo:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação de calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 alterada pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, trouxe à tona a discussão da educação diferenciada no campo está proposta foi fortalecida com a aprovação da Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Assim, precisa-se destacar que a concepção de Educação do Campo surge no seio das discussões políticas é nesse contexto que se apresenta no Primeiro ENERA, em julho de 1997 o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária isso na consecução que ressignifica a ideia de educação e êxodo rural.

O Primeiro (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser compreendido então como o momento primordial desse acontecimento histórico para a Educação do Campo, O manifesto dos (as) Educadores (as) realizado no evento pode ser considerado como se fosse uma certidão de firmamento de uma concepção, um nascimento por assim dizer.

O evento sendo resultante de muitas parcerias, tais como: a Conferência da CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO). O I ENERA se constituiu num espaço de lutas e reivindicações pelo direito da construção de uma proposta educacional que fosse capaz de considerar as particularidades e diversidades do campo.

Ao lado desses problemas, encontra-se outros específicos da realidade educacional do campo, tais como: a inadequação dos calendários escolares; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos sujeitos do campo (CALAZANS, 1993; XAVIER, 2005; KOLLING, NERY E MOLINA, 1999).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foi, de acordo com Caldart (2004, p.1), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Assim, os movimentos sociais inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular, a Educação do

Campo e não mais a educação rural ou educação para o meio rural. De acordo com Pires (2012, p. 94):

Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas, analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e, respectivamente, da educação voltada a essa realidade.

Estas Diretrizes, descritas de forma sucinta nos próximos parágrafos, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Assim, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na maioria na sociedade e nos movimentos sociais, em defesa de projetos que associem as soluções exigidas, por essas questões, à qualidade social da vida coletiva no país, assim como ressalta o Art. 2º (BRASIL, 2002).

O Art. 3º garante a universalização do acesso da população à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Já o Art. 4º declara que as escolas do campo se constituirão em espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002).

Foi proposta uma Educação do Campo como contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora. Um “projeto com um novo olhar sobre o campo, um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os povos brasileiros que vivem no campo” (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2004, p. 27).

Porém, foi a partir da aprovação do parecer do CNE nº 36/2001, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de

Educação (CNE), com relação as às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2001) que se tem a compreensão de um olhar mais amplo para com os povos do campo desde a Educação Infantil até a Universidade. (CALDART, 2012).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que ocorreu em 2004, em Luiziana, Goiás, teve seu nome alterado de “por uma Educação Básica do Campo” para “por uma Educação do Campo”, a partir dos debates realizados no seminário nacional e das decisões tomadas que tinham a preocupação em afirmar a necessidade de uma educação que ultrapassasse o nível da escola formal e ampliasse as modalidades de educação como direito dos povos do campo.

Desta forma, com este brevíssimo histórico com relação a alguns marcos da Educação do Campo e sua concepção, nos mostra que a Educação do Campo é recente em debates na realidade do Brasil, compreendendo até aqui que ela surge como enfrentamento e superação do modelo ruralista o ano de 1990.

Tendo grande importância como ano impulsionador de debates e discussões para com o campo e seus sujeitos, se constitui em momento de construção coletiva de conquistas legais com abrangência em todo o território brasileiro.

Quadro 1: Principais Diretrizes Legais da Educação do Campo

DISPOSITIVOS LEGAIS	O QUE DISPÕE
Resoluções CNE/CEB Nº 01/2002	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resoluções CNE/CEB Nº 04/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.
Parecer CNE/CEB Nº 1/2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
Decreto Nº 7.352/2010	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
Portaria MEC Nº 86, 01 de Fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
Lei Nº 12.695/2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do PDDE; contempla com

	recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.
Edital Nº 02/2012 da SESU/SETE/SECADI/MEC	Fomenta a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo.
Resolução / CD/FNDE Nº 32, de 2 de agosto de 2013	Dispõe a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE a escolas públicas localizadas no campo que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica.
Lei Nº 12.960/2014 da Presidência da Republica	Altera o art.28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgãos normativos do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombolas.
Parecer CNE/CP Nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Aprova as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior

Fonte: O Autor, com base nas diretrizes legais da Educação do Campo.

Foram criados programas, projetos e ações de atendimento escolar tais como: O programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que visa à implementação de cursos de licenciatura em educação do campo em instituições públicas de ensino superior; O programa Escola Ativa, busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo; O ProJovem Campo – Saberes da Terra, oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Caldart (2004) enfatiza que:

Não se trata de “inventar” um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. (CALDART, 2004. P. 16)

Assim, os desafios que perpassam as políticas de financiamento, a formação de educadores e a produção de materiais didáticos. Para uma educação de qualidade, o ensino precisa contemplar as necessidades dos sujeitos do campo, para tanto, são necessárias discussões e debates para orientar o planejamento de políticas para a educação do campo, sendo essas questões de grande relevância no processo de construção da Educação do Campo.

Sendo uma educação nascida de lutas dos movimentos sociais contra o poder hegemônico como dialogamos anteriormente, a Educação do Campo vai

firmar-se em princípios bem definidos, entre eles: o respeito pela diversidade do campo, a incentivo de projetos pedagógicos específicos, política de formação de profissionais da educação, valorização da identidade da escola do campo e controle social da qualidade da educação, os quais se apontam legalmente no Decreto nº 7.352/2010 que consta na tabela acima e mais especificamente no artigo 2º que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA.

Em relação às políticas públicas para a Educação do Campo afirmam-se que há uma disputa por meio de recursos públicos e pela direção do projeto de educação, com implicações no projeto pedagógico e nos currículos das escolas. Assim, “na medida em que a Educação do Campo se institucionaliza, ela é disputada, invadida por uma concepção de Educação Rural, a partir das novas demandas do capital” (Schwedler, 2017, p. 69).

Molina (2010) também destaca esta tensão, principalmente nas ações executadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, ressaltando-se o “apartamento, ruptura, a separação do campo, da Educação do Campo” (Molina, 2010, p.138). Para a autora, essa prática exclui do planejamento, da ação pedagógica o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos do campo.

...querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar, como dimensão indissociável desse conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidas/submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como individuo quanto como grupo (Molina, 2010, p. 138).

Através dos princípios da Educação do Campo é possível pensar uma educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, numa perspectiva da valorização da sua identidade, dos seus saberes, construindo assim um novo paradigma de educação para os povos do campo da Amazônia Brasileira, como preconiza Silva (2009, p.48):

No que concerne à construção e estruturação de novas mentalidades na Amazônia brasileira, a Educação do Campo tem papel importante neste sentido. De fato, ela poderá ser um dos componentes fundamentais para a construção de um capital social, visto como rede de confiança e de compromisso mútuo, capaz de sedimentar vínculos de reciprocidade, cooperação, solidariedade e, acima de tudo de

sentimento de pertencimento imprescindíveis no âmbito das lutas por um desenvolvimento peculiar à condição do campo, ou seja, como uma Educação construtora e (re) afirmadora da racionalidade específica das pessoas que moram, trabalham, produzem, brincam, estudam, etc. no campo.

Esse movimento foi reconhecido pelo Governo Federal, que normatizou a Educação do Campo, seu conceito e sua finalidade, bem como o conceito de Escola do Campo. Essas duas questões são definidas no Artigo 1º do Decreto nº 7.352/2010:

§1º Para os efeitos deste Decreto, compreende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo.

Ao definir as populações ribeirinhas como população do campo, o decreto em questão reafirma o que Caldart (2012), no Dicionário de Educação do Campo, define como um fenômeno da realidade brasileira, considerando que a Educação do Campo é um conceito em construção protagonizada pelos trabalhadores do campo, é enquanto pesquisador o desejo de fundamentar-me nessas referências na presente pesquisa é por entender que para além da questão geográfica, tem-se uma questão de concepção política de educação, a qual os povos do campo tem direito.

“Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identidade política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação”. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p.53)

É necessário que se destaque aqui, o que nos diz Vasconcelos (2017, p.91), sobre a garantia de recursos e regulamentação da Educação do Campo:

Esse aparato legal, além de regulamentar a Educação do Campo no país como política pública, procura garantir a destinação de recursos para efetivação dessa política, com implicações no processo de valorização da identidade, dos saberes e da cultura dos povos do campo em articulação com os movimentos e organizações sociais e populares do campo.

Vale ressaltar que a necessidade de se contrapor aos paradigmas urbanocêntricos e/ou do ruralismo que orientou as políticas públicas e o tratamento dado no decorrer da história a escola do campo, nessa caminhada de lutas dos movimentos sociais do campo enquanto impulsionadores de políticas públicas em todos os níveis educacionais no país.

A Educação Infantil do Campo enquanto foco dessas transformações e sendo pauta de muitos debates se deu/dá por meio de transformações e momentos históricos em todo o território brasileiro.

Quadro 2: Dispositivos Legais, Escola do Campo

Dispositivos legais	O que dispõe
LDB Nº 9394/96	Capítulo II, da Educação Básica – Seção I, das Disposições Gerais, Artigo 28: Na oferta de educação básica para a população rural. 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.
Resolução CNE/CEB Nº 1 do 3 de abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Garantindo, portanto, a universalização de acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; salvaguardando, os princípios da política de igualdade.
Resolução CNE/CEB, de 1 de abril de 2003	Art. 5 – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade que em seus artigos 23, 26 de 1996, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos; sociais, culturais, políticos econômicos, de gênero, geração e etnia.
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 CNE/CEB	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nessas diretrizes a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino, o que possibilita que ela tenha tratamento específico quanto à sua organização e metodologia.
Portaria Nº 86, de 1 de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo.

Lei Nº 12.960/2014	Altera o art.28 da LDB e define que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas passa a ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino.
---------------------------	---

Fonte: O Autor, com base nos dispositivos legais com ações específicas para as escolas do campo.

Como já vimos, o tema das políticas públicas adquiriu maior relevância para a Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo em 2004, quando se consolida como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

As políticas públicas se definem, implementam, reformulam ou se extinguem com base na ação e no acúmulo de organização social, de acordo com a maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado. Para Marilena Chauí (2003), “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”.

Assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, são referência para a Política de Educação do Campo, ou seja, é a partir desta que se estabelecem princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A orientação segundo o documento base da Educação do Campo: Marcos Normativos/2012 diz o seguinte: MEC/ (2012, p.7):

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não – urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Dialogar em torno da Educação do/no Campo, particularmente Educação Infantil do Campo em uma região como a nossa (região norte), é de fato

necessário, com reivindicações por uma educação do campo na perspectiva da emancipação humana.

Uma das grandes dificuldades que se enfrenta no Estado do Amazonas no âmbito da educação destaca-se a acentuada diferença entre as realidades sociocultural e educacional no que diz respeito ao meio urbano e rural. Portanto, a Região Norte nos faz entender características próprias de nossa região, em sua grande biodiversidade existente, condições socioeconômicas, ainda que suas particularidades sejam amplas os desafios não se restringem apenas ao campo ou a níveis específicos da educação.

Sendo a Educação do Campo um processo em construção que necessariamente abraça as particularidades que nessa situação é específica dos povos do campo, mas sempre evidenciando que também se faz necessário considerar a formação humana em suas múltiplas dimensões e dessa maneira construindo a escola necessária para o campo.

Desta forma afirmar a dinâmica de constituição da educação infantil é entender que ela é fruto também de relações sociais e de produção que compreendem as múltiplas formas de enxergar as crianças e dessa forma constituem a particularidade da infância. É sempre uma busca pelo real sentido de infâncias e de como esse momento da formação humana foi caracterizado no processo histórico.

As primeiras instituições, as chamadas creches populares, surgem no Brasil para atender às mães trabalhadoras domésticas e não apenas às operárias industriais. No entanto, a institucionalização da infância no país ganha força no âmbito privado a partir de 1883, com a nomenclatura de Jardins de Infância, para diferenciar do termo creche, utilizado para os filhos dos pobres.

No século XX, ganha maior visibilidade as muitas reivindicações junto as indústria com relação a recomendação de criação de creches, e com isso de fato as creches apareciam como resultados dessas reivindicações e lutas: o movimento feminista, movimento popular foram impulsionadores desse momento histórico. Desta forma em meados dos anos 60 esse movimento de luta ganha força quando a necessidade de creches atinge outras classes da sociedade. Entendemos eu foi dessa forma e nesse ambiente que trabalhadoras e seus filhos se tornaram protagonistas do cenário público enquanto demandatários.

É justamente na década de 70 que podemos dizer que a Educação de crianças ganha uma maior força impulsionadora por intermédio de programas de pré-escola pela COEBRE por ações do MEC, tendo como objetivo incentivar as secretarias de educação a criarem as Coordenações que de forma específicas ficaram com o foco nos assuntos relacionados a pré-escola.

Um avanço de certa forma mesmo que minimalista mas significativo, perante as dificuldades que se apresentavam naquele momento e que não podemos deixar de citar aqui pois até os dias de hoje como já foi dialogado os problemas surgem de especificidades criadas pelas questões políticas, históricas e sociais de determinada época assim podemos dizer que nos anos 70/80 as motivações e problemas eram outros. Se pararmos para pensar pode-se observar que por volta dos anos 80 momento de ampliação econômica no país também se tem um desgaste do regime militar de certa forma um sinal de esgotamento.

E com o enterro do regime militar se tem espaço para que movimentos sociais pudessem se concretizar e legitimar. É importante destacar a ação de instituições em representação a classe dos (as) educadores (as), possibilitando debate em torno da questão educacional no Brasil, a exemplo o Fórum Nacional de Educação, movimentos de mulheres e movimento criança pré-constituente que foram decisivos nesse processo de lutas e mudanças para se compreender a Educação Infantil e seu contexto político na Educação do Campo.

Esses aparatos legais, além de regulamentar a Educação do Campo no país como política pública, procura garantir a destinação de recursos para efetivação dessa política, com implicações no processo de valorização da identidade, dos saberes e da cultura dos povos do campo em articulação com os movimentos e organizações sociais e populares do campo.

Os marcos normativos socializados neste estudo, englobam políticas que também viabilizam problemas que não são superados por meio de normatizações. Os movimentos sociais do campo pressionam o poder público para garantir a efetivação de políticas públicas, atuando como parte protagonista. Mas o Estado burocratiza as ações e centraliza as decisões por meio de processos de regulação (HAGE; CRUZ, 2017) e isso interfere na autonomia e no processo de escuta desses movimentos.

A legislação existe para assegurar o cumprimento dos objetivos da Educação do Campo, em atenção à diversidade, à cultura, à história e à identidade dos povos do campo. Mas o cumprimento desses objetivos, de fato, depende das formas de colaboração dos entes Federais, cuja regulamentação se dá no âmbito de cada estado ou município. A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 assegura que “§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária” (BRASIL, 2008).

Em 2010 a educação do campo é instituída como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Neste contexto, pode-se dizer que a Educação do Campo deve ir além do que prevê a Constituição de 1988, LDB 9394/96, e as Diretrizes Operacionais. Devendo se constituir fundamentalmente pelos sujeitos que nela estão envolvidos conforme suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e necessidades. É importante que as políticas e ações para a Educação do Campo sejam realmente implementadas e concretizadas em todas as localidades do território nacional, pois como canta Gilvan Santos “Educação do Campo é direito e não esmola!”.

1.3.1. Breve diálogo sobre concepções de infância

[...] na quietude sepulcral da casa,
era proibida, incomodava, a fala alta,
a risada franca, o grito espontâneo, a
turbulência ativa das crianças.
Intimidada, diminuída,
Incompreendida. [...]
[...] Atitudes impostas, falsas,
contrafeitas. Repreensões ferinas,
humilhantes.
E medo de falar...
E a certeza de estar sempre
errando...
Aprender a ficar calada.
Menina abobada, ouvindo sem
responder. [...]

(CORA CORALINA)

O fragmento do poema Na infância, a poetisa Cora Coralina demonstra um retrato de uma educação na infância que teve como alicerce a repressão, a incorporação, o silêncio, o medo, a ausência do direito a pronunciar opiniões e expressar a fala espontânea e indagadora própria da criança.

Neste momento a partir do fragmento poético, como a concepção de infância influenciaram o ato de educar as crianças. Precisamos aqui provocar uma reflexão sobre os significados ideológicos de educação na infância como reflexo de uma construção histórica, cultural, social, política e, a partir dessa reflexão, trilhamos uma caminhada sobre concepções de infâncias, compreendendo a criança como sujeito com direito de dizer sua própria palavra.

A educação infantil no Brasil percorreu muitos caminhos, com influência de diferentes ideologias de infância e educação adotados ao longo de sua construção. Desde o período da colonização, a educação das crianças menores é marcada pela exclusão, pelo assistencialismo, pela violência, pela cultura do silêncio e pela negação do direito à educação escolar, principalmente para crianças pobres, negras, indígenas, ribeirinhas, da periferias e do campo. “Num país em que a primeira medida voltada para infância abandonada foi a roda dos expostos” (KRAMER, 2011, p. 19).

As políticas de Estado para a Educação Infantil somente começaram a ser criadas, no Brasil a partir dos anos 30 do século XX, por meio de ações voltadas para as práticas de higiene e saúde, numa perspectiva assistencialista.

Somente na década de 60, foi promulgada a Lei 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 20 de Dezembro de 1961. No entanto, o direito à Educação Infantil foi silenciado, negado. Nessa lei, a Educação Infantil era nomeada de educação pré-primária e mencionada no Título VI da Educação de Grau Primário, Capítulo I da educação pré-primária, conforme os seguintes artigos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães e menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, p. 2).

Ou seja, definir um conceito de infância constitui-se uma tarefa bastante complexa, pois as concepções que circulam são alvos de diferentes enfoques teóricos-

metodológicos que as concebem das mais variadas maneiras. Partimos, inicialmente, da etimologia da palavra infância, defendida por Lajolo (2011, p. 229)

As palavras: infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí diversas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado a ideia de ausência da fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, d'aquêle que não fala, constrói a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõe a palavra in: prefixo que indica negação; fante: principio presente no verbo latino fari que significa falar, dizer.

Em razão disso, no centro das concepções, a criança, por muito tempo ficou sendo aquela que não falava, não pensava, não produzia, logo, não era digna de muita atenção. Sob essa orientação se alienaram várias teorias a respeito da criança. A partir desse sentido etimológico, podemos destacar duas formas principais de se compreender a infância.

A primeira, mais evidente, como uma etapa da vida humana, a inicial, que se segue em outras fases como a adolescência, juventude, adultez. Assim, a infância define-se pelo tempo cronológico de vida transcorrido ou a etapa desenvolvida, pelo número de anos que se tem. A segunda forma de se referir à infância não está relacionada a uma etapa da vida. Mas, “a uma condição humana que está presente, independentemente do tempo decorrido, (ou pode estar presente) em diversas idades” (KOHAN, 2010).

Tais pressupostos indicam a complexidade da definição do termo. Pois, definir infância não é algo tão simples, portanto, para se compreender melhor a amplitude do que seja a infância hoje, se faz necessário percorrer os caminhos historicamente construídos a respeito da criança e sua relação com a família e sociedade.

Os primeiros estudos acerca da infância correspondem ao do historiador francês Philippe Ariès em sua obra: “História Social da Criança e da Família” em duas edições nos anos de 1978 e 1981. O estudo de Ariès retrata as vivências das crianças no período da idade Média e suas relações com a sociedade e família.

Oliveira (2002) diz que no século XIX os educadores concebiam a infância de diferentes maneiras. Para Jean-Jacques Rousseau, a criança, era vista como um ser natural, puro, que deveria ser educada fora da cidade para não ser contaminada pela sociedade. Era adepto de uma Pedagogia Natural. Em sua

obra 'De Emílio ou da Educação' desenvolveu um trabalho educacional que compreende uma educação para uma vida futura através do convívio com natureza, longe da má influência da sociedade.

O alemão Friedrich Froebel influenciado pelos estudos de Rousseau foi o criador dos jardins-de-infância. Na educação destinada às crianças pequenas desenvolveu um trabalho voltado para a inserção de jogos e brincadeiras objetivando a aprendizagem das crianças. Para ele, a criança era vista como uma plantinha ou sementinha que precisava ser cuidada, adubada e regada pelo jardineiro, o professor, e postas em condições favoráveis em seu ambiente.

A partir desse momento, se anteriormente as crianças eram entendidas como adultos em miniaturas ou como flores que precisavam ser regadas nos jardins de infância, agora a criança passa a ser compreendida como um ser capaz de dizer sua própria palavra, a denominação pré-escola não se trata apenas de uma mudança na nomenclatura, mas também de uma profunda reflexão chegando a ser mais coerente do que se entende como criança pequena nos dias de hoje, uma emergente necessidade de pensar de outra forma a Educação Infantil.

A Educação Infantil mais do que precisar de uma pedagogia para as infâncias, precisa dar oportunidade para essa pedagogia, a criança enquanto ser social e histórico, constituído de subjetividade e direto se constitui também como criança cidadã e dessa forma a educação não é entendida como favor, mas sim como obrigação do Estado, a ser contemplado com a escola de Educação Infantil, mais do que isso se tem um direito, compromisso social, humano onde a atuação do Estado é o princípio.

Temos depois de muito tempo de fato políticas para a educação do campo, uma dessas conquistas está perante as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo (DEOBEC), isso por meio da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de Abril de 2002, com a política para Educação Infantil, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. De certa forma as políticas de educação infantil tratam da Educação do Campo, mas de fato não se tem um profundo olhar ou referência das suas especificidades. Desta forma convém destacar que:

No sistema de ensino, a problematização pedagógica e os desafios para a organização de tempos, espaços, materiais e atividades são ainda pouco enfrentados no debate educacional a partir dos bebês e das crianças bem pequenas do campo (SILVA, 2012, p. 50).

Entendemos então que a criança seja ela pequena ou bem pequena possui direitos e um desses direitos é o de uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, o que inclui vaga próximo de sua residência. De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), a Educação Infantil vem se consolidando como uma área própria de conhecimentos, de saberes específicos e no diálogo e na articulação com os outros níveis da educação.

Ainda segundo as autoras, embora o país já conte com um número significativo de estudos e pesquisas referentes à Educação Infantil, com um acervo de artigos, livros e materiais didáticos que contribuem para a socialização dos conhecimentos, trabalhos esses onde os estudos são sobre as especificidades do campo, exemplificando que as múltiplas infâncias e saberes do campo são questões a serem consideradas em relação aos estudos no Brasil.

A política de Educação Infantil do Campo tem seu ponto inicial em junho de 2008, quando representantes de movimentos sociais, discutiram no Seminário “Políticas Públicas de Educação Infantil no campo” com relação a este evento, Machado (2008, p.11) explicita:

Dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) de 2005 forma lembrados por Cesar Oliveira, diretor do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) indicando que apenas 5% das crianças de até seis anos de idade frequentam escolas de educação Infantil no campo. Outro dado destacado no evento mediante o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que do total de crianças de até seis anos matriculadas em creches e educação infantil, 93% estão em áreas urbanas. No entanto, a população de crianças nessa faixa etária que mora no campo ultrapassa três milhões de indivíduos.

É na zona rural onde se localizam as escolas com os menores índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/MEC), demonstrando que não há escolas especializadas para o atendimento de crianças que residem em áreas rurais. (GUMARÃES, 2008). Com base nesta problemática, o momento fomentou o debate no contexto da Educação Infantil do Campo, assinalando que,

seria necessário ter um olhar para com a reforma agrária, assentados e outras comunidades do campo de forma mais particular.

Em 2010, outros eventos importantes como o Seminário Regional de Educação Infantil do Campo que aconteceu na região sudeste, em Minas Gerais, na Faculdade de Educação – UFMG, debateu a temática através das experiências locais, e a Reunião Técnica da Região Sudeste discutiu sobre orientações curriculares para a educação infantil do campo. Evento ligado ao Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), espaço privilegiado de movimento social para as áreas da Educação Infantil, que mobilizou a temática específica de Educação Infantil do Campo. Nestes eventos discutiu-se estratégias e metodologias específicas para atender a criança que frequenta a educação infantil no campo. Vinculada a estes eventos estão alguns grupos de pesquisa.

O objetivo da educação é a cidadania, dessa forma sempre haverá desafios a serem enfrentados no decorrer do processo educacional e entre esses desafios está a dificuldade de se criar uma base cultural que respeite e considere as diferenças, sejam elas culturais ou sociais (GHEDIN, 2012).

As políticas para com os sujeitos do campo e suas escolas são de fato grandes conquistas no decorrer do tempo considerando que, historicamente se vivemos a negação de direitos ou de não priorização de suas especificidades. E os movimentos sociais tem grande importância nesse sentido para com a Educação do/no Campo e Educação Infantil do Campo. Sabe-se que não temos em mãos uma tarefa fácil quando pensamos em interligar, articular políticas envolvendo crianças e seus múltiplos contextos e infâncias.

Quadro 3: Políticas para Educação Infantil

Dispositivos Legais	O que dispõe
ECA	A Lei nº 13.306/2016 alterou o inciso e estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024/61	É feita uma menção a educação pré-primária destinada aos menores até sete anos, que será ministrada em escolas maternas ou chamado jardins-de-infância.
EC 53/2006 instituída como Lei Nº 11.494 em junho de 2007	A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), depois da mudança tendo como principal ganho a inclusão da creche no sistema de financiamento da Educação Básica.

Parâmetros Básicos de Infraestrutura 2006	Incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais.
Parâmetros Nacionais de Qualidade 2006	Inclusão e equidade, qualidade, igualdade de gênero, oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida.
Lei Nº 11.274 de 2006	Institui a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.
Proinfância 2007	Construção de escolas, de assessoramento e fortalecimento de política municipal de Educação Infantil.
DCNEI (2009/2010), Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009	É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
Resolução CNE/CEB Nº 1 de 2002, artigo 2 e 3 (parágrafo 2º)	Constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se assim os processos de nucleação e de deslocamento das crianças”, §2 Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.
Resolução CNE/CEB Nº 1 de 1999	Que as instituições precisam levar em conta as especificidades do campo, adequando as diretrizes nacionais.
Resolução Nº 6 de 24 de abril de 2007	Fazendo parte do PDE, é responsável pela construção de creches e escolas de Educação Infantil.
Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010	Sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Artigo 4 Inc. 1 “oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade”.

Fonte: O Autor, com base nos dispositivos legais que mencionam a Educação Infantil.

São essas bases legais resultados de muitas lutas e conquistas que fazem com que a Educação do/no Campo em seu processo histórico seja marcada por momentos de superações de paradigmas educacionais, trabalhistas de terras entre outros fatores constituintes da Educação como um todo para com e dos povos do campo.

Desde a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a política de financiamento da educação básica incorporou alguns mecanismos para garantir recursos específicos e diferenciados, na perspectiva de correção das desigualdades na oferta da educação básica, incluindo o campo. Deve-se observar que não é

tarefa fácil mapear os recursos destinados à promoção da Educação do Campo, pois a maioria das políticas não tem essa definição clara.

Para além dos fundos redistributivos que consideram a matrícula específica no campo, sendo possível identificar contabilmente esse destino, há também programas específicos para a Educação do Campo. Porém, deve-se registrar que, de modo geral, os recursos de todas as fontes estão disponíveis para a Educação do Campo.

Quadro 4: Políticas de Financiamento da educação básica que possuem mecanismos de destinação de recursos específicos para a Educação do Campo

Políticas	Mecanismos em favor da Educação do Campo	Escopo da ação
FUNDEF	Valor/aluno maior para matrículas localizadas em áreas rurais	Ensino Fundamental
FUNDEB	Valor/aluno maior para matrículas localizadas em áreas rurais Valor/aluno maior para matrículas localizadas em escolas indígenas e quilombolas	Ensino Fundamental Ensino Médio
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Valor per capita maior para matrículas localizadas em áreas indígenas e remanescentes quilombolas	Educação Básica
Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE)	Recurso destinado ao atendimento de alunos residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar	Educação Básica
Programa Dinheiro na Escola (PDE)	Valor Fixo/ano (VF) por escolas Rurais 2x VF e Valor Variável por matrícula 3x VF	Educação Básica
Projovem Campo	Recurso destinado ao atendimento de jovens residentes no campo	EJA de Ensino Fundamental
Pronacampo	Recurso destinado ao atendimento às escolas do campo	Educação Básica
Pronatec-Campo	Recurso destinado ao atendimento de jovens residentes no campo	Educação Profissional de nível técnico

Fonte: FNDE/Legislação, 2022. Elaborado pelo autor.

Ao que diz respeito às políticas de educação infantil, o município de Parintins está assim como todos os cantos da federação, imerso nos debates sobre Educação Infantil do Campo para pensar em perspectivas e limites no que se propõe os dispositivos legais e o que realmente está posto, realizado.

Os fóruns instituem um espaço de rico debate acerca das políticas educacionais do campo para o enfrentamento ao poder público na luta pela construção de um projeto de sociedade contra hegemônica às logicas de desenvolvimento, de agricultura, de educação e de sociedade impostas pelo sistema capitalista.

Segundo Silva (2018), os fóruns se fortalecem com o envolvimento das universidades públicas, dos movimentos sociais, das secretarias estaduais e municipais de educação, dentre outras organizações sociais. E, conforme esclarece a autora, neste cenário de perdas de direitos dos trabalhadores que existem e resistem na/pela terra, águas e florestas, os envolvidos nos Fóruns de Educação do Campo definem estratégias de intervenção política e pedagógica como direcionamento para a construção de práticas educativas e de um projeto de sociedade contrário ao imposto pelo sistema capitalista.

Diante deste cenário de desmonte das políticas de Educação do Campo, desmonte dos espaços de diálogos, desmonte de direitos, que comprometem nossa força coletiva, os espaços de diálogos possibilitados pelos Fóruns colaboram para o fortalecimento da luta pelos direitos dos povos do campo, enquanto sujeitos de históricos, de voz e de direitos. É o que proporciona por exemplo o Fórum Parintinense das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF).

As lutas e os movimentos sociais pela educação são antigos, mas às vezes invisíveis perante a sociedade mais geral, e só recentemente ganham visibilidade na mídia. Todos os movimentos sociais sempre tem um caráter educativo. Mas as lutas e demandas pela educação não se resumem ao território das escolas, seus estudantes e profissionais. (GOHN, 2017, p.83)

O FOPINECAF se apresenta como movimento social com uma identidade própria da Amazônia, que luta não somente pela educação escolar, mas pela cultura, tradição, dignidade humana e saberes dos povos tradicionais da Amazônia. Tem como base a Pedagogia Freireana, a educação popular que

dialoga e reflete uma educação libertadora. Luta por uma educação do campo que valorize a diversidade, que articula e desenvolve suas experiências em contextos, onde o sujeito seja o protagonista do conhecimento, libertando-se de ideologias reducionistas na luta por seus direitos e não favores.

Tem como proposta uma educação articulada com a realidade de seu território, entrelaçado o conjunto de conhecimentos tradicionais aos científicos, de forma que um saber não se sobreponha ao outro. Neste sentido, escuta e dialogo constituem palavras chave neste fórum, que utiliza a metodologia das rodas de conversa num processo de valorização de escuta e dialogo com crianças, jovens, adultos, comunitários, trabalhadores rurais, professores, universidades e instituições que apresentam suas demandas e propostas.

A participação coletiva dos diversos sujeitos envolvidos nas rodas de conversa tem sido fundamental para a mobilização, enquanto cidadãos, que assumem o compromisso ético, moral e político com a coletividade.

Cabe destacar que o Fórum tem representantes no Comitê de Educação do Campo no Estado do Amazonas, o qual está discutindo as diretrizes de educação específicas para o contexto amazônico. Por meio desta participação, o Fórum contribui nas discussões que tragam a marca e expressem a real necessidade dos povos do campo.

Ainda que educação, de um modo geral, e a escola, de forma específica, têm sido lembradas, como possibilidades de espaço civilizatório em um momento de violência, medo e descrença. A escola pode ser polo de formação de cidadãos ativos, a partir de interações de forma compartilhada isso entre a escola e a comunidade civil organizada.

Vale ressaltar que muitos destes projetos estabelecem ações que estão diretamente ligadas à eficácia do efetivo funcionamento do transporte escolar, pois, para que alunos estejam na escola, ocorre a participação de outra política para as escolas do campo: a do Transporte Escolar. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa aos estados e municípios recursos para a manutenção do transporte escolar, o site do FNDE, na apresentação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, no parágrafo segundo, informa sobre o programa:

O PNATE foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de Junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios.

A partir dos dados do Setor de Estatísticas da SEMED, em 2023, foram matriculados 1.620 alunos em escolas da zona rural do município de Parintins, deste montante, nem todos utilizaram o Transporte Escolar Rural, advindo de parcerias e, ainda, de licitações abertas para Transporte Escolar Rural de recursos do Programa Nacional do Transporte Escolar – PNATE e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, onde moradores da própria comunidade ou vizinha são os responsáveis pelo transporte de alunos da sua residência até a escola e vice-versa.

Quando se considera toda a trajetória e as dificuldades que, muitas vezes, os alunos de comunidades do campo tem em chegar à sala de aula, devido a distância entre a escola e suas residências e as modalidades de transporte fluvial usadas na grande maioria pelos alunos, em casos com transporte inadequado, estrada em condições inapropriadas para locomoção dos veículos além das particularidades de nossa região como braços de rios e as cabeceiras onde famílias se abrigam em nossas florestas, o que estas as distanciam da comunidade sede; fica evidente que existe uma incoerência com o que estabelece a Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 3º, inciso I, que a igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela.

As lutas pela educação em específico Educação Infantil do Campo podem ser alicerce de uma nova história. A premissa fundamental que estamos por defender aqui e que os movimentos já tratam há bastante tempo é a de que a sociedade civil tenha participação nessas lutas, não para substituir o Estado, mas para que cumpra com seu dever: propiciar educação de e com qualidade para todos.

Gohn (2003, p. 37) escreve sobre a participação da sociedade civil nos espaços públicos:

[...] a importância da participação da sociedade civil se faz não apenas para ocupar espaços nas novas esferas públicas, antes denominadas por representantes de interesses econômicos, encravados no Estado e seus aparelhos. A importância se faz para democratizar a gestão da coisa pública, para se ter controle social e inverter as prioridades das

administrações no sentido de políticas que atendem não apenas às questões emergenciais, mas políticas que contemplem o crescimento econômico com o desenvolvimento autossustentável [...].

Desta forma vale ressaltar e pensar em como está posta a Educação Infantil do Campo no Município de Parintins, na busca do debate sobre a questão em foco, dentro dos marcos legais e lutas alcançadas até este momento na Educação Infantil do Campo em Parintins.

Conhecer as perspectivas teóricas e históricas acerca da Educação Infantil do Campo. Implica em pensar que se precisa refletir sobre uma educação emancipatória no e do campo e (re)pensar a sociedade. Para transformar e garantir a cultura, o trabalho dos pequenos produtores, a comunidade e a vida digna no campo, é preciso manter-se atento aos fundamentos filosóficos da Educação Infantil do Campo articulados pelos princípios que desdobram deles.

Voltar sempre ao modo de vida e a práxis camponesa ao dialogar com as teorias emancipatória. Assim, buscamos articular como os princípios da Educação Infantil do Campo garantem seu atendimento por um movimento feito pelo próprio campo (com seus modos de vida e necessidade) em direção a uma educação na qual ele encontrara a transformação necessária de si mesmo para ter garantida sua sobrevivência e participação na sociedade. Uma visão educacional pautada nos princípios discutidos pela percepção de suas movimentações dialéticas, pode oferecer respostas à problemática do campo conflituoso característico do território brasileiro.

O Estado tem um papel fundamental como articulador na Educação Infantil do Campo. Ao reconhecer e apoiar a educação do campo como política pública, garante a participação democrática da população camponesa, ribeirinha, caiçara, quilombola. Porém, ao ignorá-la ou mesmo opor-se a ela, mostra sua face de projeto social desigual, excludente e violento que privilegia uma pequena parcela da sociedade pela exploração e dominação da maioria. Por esse motivo, não podemos deixar enfraquecer a essência política da Educação do Campo que não teria se efetivado sem o protagonismo dos movimentos sociais camponeses.

Seu pensamento foi construído na luta pelo direito dos povos abandonados historicamente pelo poder público. Para tanto, Explicitar e analisar as principais diretrizes normativas da Educação Infantil do Campo, ou seja, os

movimentos em perspectiva aqui discutidos, bem como marcos legais e diretrizes, são entendidos como históricos e contínuos, necessários para uma educação dialética do/no campo. Eles mostram que é na mesma luta histórica que a Educação Infantil do Campo retomará seu espaço, a valorização dos diferentes modos de vida e culturas para um processo de transformação do próprio campo, da Educação e da sociedade brasileira.

No movimento de conhecer as perspectivas teóricas e históricas acerca da educação infantil do campo com o intuito de explicitar as principais diretrizes normativas da educação infantil do campo, refletindo sobre os limites e possibilidades de tais diretrizes para chegarmos a uma análise sobre a proposta curricular para a Educação Infantil do Campo no contexto Amazônico do Município de Parintins, para tanto a próxima seção tem por finalidade dialogar sobre possíveis implicações.

Capítulo 2: Educação Infantil do Campo no Contexto Amazônico de Parintins: implicação das diretrizes no contexto amazônico do município de Parintins

Vozes que têm vida,
 Vozes de angústia e de esperança,
 Esperança de uma Educação com vida vivida dignamente
 Essa é a voz de um sujeito social,
 Que não quer calar
 Que não quer parar de cantar a esperança
 de uma educação humana,
 de um meio rural humano, de uma Amazônia humana,
 de um Brasil humano,
 de um mundo humano.
 Vozes que têm vida.
(GEPERUAZ)

No mundo todo a Amazônia é conhecida por sua grande diversidade e amplo sentido, por ser rica em questões naturais e ambientais. Entendemos então que em sua grande exuberância ainda assim é uma região marcada por contradições e desigualdades, sejam elas sociais, econômicas culturais ou educacionais. Por isso explicitar esse contexto não é trabalho fácil, pois a Amazônia é uma região multifacetada, plural em sua cultura e sociedade, cuja o território compõe uma imensa composição étnica que precisa ser respeitada.

Dessa maneira, o complexo amazônica é composto por valores, crenças e modos de viver, o que explicitam sua organização social, econômica e cultural. Ainda que seu conhecer, saber e viver a Amazônia tem em seu processo predominantemente o fazer indígena, à essas culturas foram se agregando outros valores introduzidos pelos colonizadores, entre eles: espanhóis, portugueses, contribuições africanas, asiáticas, além de novos valores trazidos por migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (BENCHIMOL, 2009).

No vasto território encontramos o homem amazônico sendo ele, indígenas, mestiço, quilombola, pescadores, pequenos agricultores, povos das florestas, ribeirinhos camponeses cujos modos de vida, costumes, hábitos, valores, práticas sociais, culturais e educacionais diferenciando entre si o que determina sua identidade, particularidades e singularidades na relação com o meio, terra, água e floresta, em um movimento dialético nesse ir e vir, que se aproximam ou se afastam. Dessa forma, grupos sociais que habitam esse

território são frutos da colonização brasileira e da Amazônia, de modo que o homem amazônico é fruto da presença de diferentes povos na região, ao passo que para Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30) a população amazônica é fruto da confluência de:

[...] sujeitos distintos – ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc.) – que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos. [...] trabalhadores que, diante das condições mais adversas, inventaram e reinventaram formas de sobrevivência, adaptaram-se passiva e ativamente às sutilezas complexas dos seus múltiplos ecossistemas.

Ao mesmo tempo que se configura um contexto plural ainda que sendo singular, cuja composição étnica e suas necessidades precisam ser consideradas como parte da totalidade, neste sentido atribuímos aos homens, mulheres, crianças, jovens e adultos que fazem parte do contexto amazônico sendo ele das águas, terra e floresta, o conceito de camponês, cujo modo de produção se desenvolvem nas relações de trabalho-capital, na luta e outras formas de uso da terra.

Isso acontece porque a forma como o homem produz seus meios de sobrevivência determina sua vida material, o ser como os indivíduos. Ou seja, segundo Marx; Engels (2014, p.8) “o que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo “como” produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”.

Por isso entendemos neste estudo o conceito de camponês a partir das palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25) em sua amplitude histórica e política sendo “[...] significado extraordinariamente genérico, o qual representa um diversidade de sujeitos”, o qual os termos desse trabalhador rural, que em suas lutas por terra e educação vem se consolidando como classe no Brasil e cenário amazônico.

Dessa forma, o conceito de campo empregado no estudo parte da compreensão que este se mostra como um lugar de vida, trabalho, cultura, formação humana, de conflitos e lutas de classes, marcada pela exploração e expropriação dos sujeitos que ali estão inseridos e lutam contra o agronegócio, em defesa da terra, reafirmando o território camponês, das águas, terras e

florestas. Visto as especificidades o campo não pode ser limitado ao seu sentido meramente geográfico, pois não se constitui meramente de espaços geográficos.

Nesse sentido, é imprescindível enfatizar que o movimento do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro é desigual e combinado, na medida em que se amplia cada vez mais o capitalismo em escala global, gerando por consequências contradições econômicas e implicações sociais evidentes, sobretudo nos países periféricos, em que dentro da lógica da nova geopolítica mundial, onde uns crescem economicamente não deixando outros crescerem. E a realidade amazônica não foge dessas relações capitalistas e de desigualdades, e o alvo nesse sentido é extração de madeira e de minérios irregular nas florestas e rios da Amazônia, onde a ilegalidade dos garimpos predomina, bem como a expansão do agronegócio com as plantações de soja, causando genocídio dos povos indígenas e originários da região.

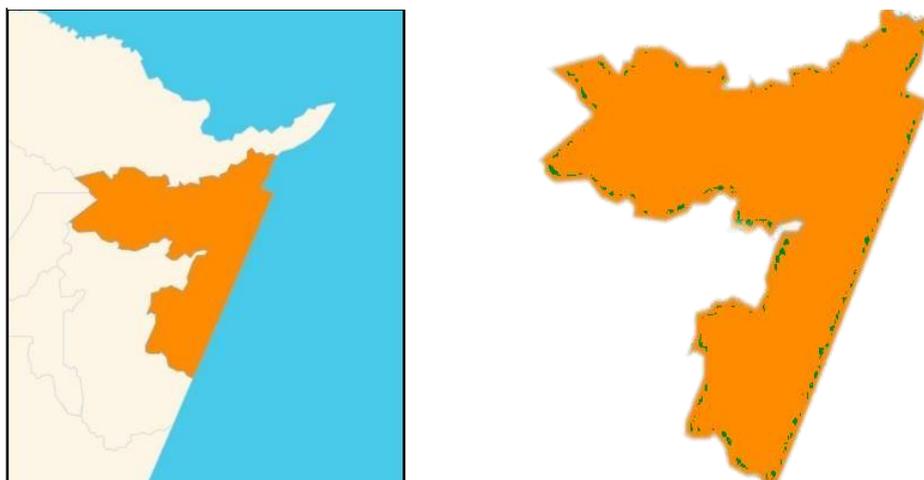
Para tanto, a seguir será feita uma breve descrição da Região Amazônica, onde a cidade de Parintins está situada e serão apresentadas as características do lugar, com a finalidade de compreender esse contexto e suas inter-relações com o processo educativo.

Precisamos compreender que no contexto amazônico existem outras amazônias, onde se apresentam em suas singularidades. Nesse sentido aqui nos referimos ao contexto de Parintins enquanto Amazônia, uma vez que vamos nos deparar contexto de várzea e terra firme, deste modo outras particularidades da Amazônia. A diversidade que encontramos perpassa por águas barrentas, águas escuras, lagos, igarapés, corredeiras, cerras, manguezais, florestas.

Parintins é um município pertencente ao Estado do Amazonas, formados por um arquipélago de ilhas por rios, igarapés e lagos. Sua sede contém o mesmo nome, Parintins é a segunda cidade do Estado do Amazonas em desenvolvimento econômico e populacional, localiza-se na microrregião do Baixo Amazonas, situada à margem direita do Rio Amazonas, na divisa com o Estado do Pará. Possui uma população de aproximadamente 102.066 (cento e dois mil sessenta e seis) habitantes segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia de 2010. Sua sede está assentada sobre a Ilha Tupinambarana, distante da capital do Estado – Manaus – cerca de 369 km em linha reta. Dada a situação geográfica, para chegar a Parintins, pode-se utilizar

transporte aéreo ou fluvial (SILVA, 2010, p.38). Localizada na 9ª Sub-Região, região do Baixo Amazonas, ao leste do Estado do Amazonas, no limite com o Pará, Barreirinha, Urucurituba e Nhamundá, possui uma área territorial de 5.978 km² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010)

Figura 7 Mapa de Parintins



Fonte: IBGE (2022)

A cidade de Parintins é composta por 21 (vinte e um) bairros: Centro, Palmares, Itaúna I, Itaúna II, São Benedito, Nossa Senhora de Nazaré, São Jose, Francesa, Santa Rita, Santa Clara, Djard Vieira, São Vicente de Paula, Vitoria Regia, Emilio Moreira, Raimundo Muniz, João Novo, Castanheira, União, Jacareacanga, Paulo Correa, Distrito Industrial, Vila Cristina, e duas ocupações habitacionais.

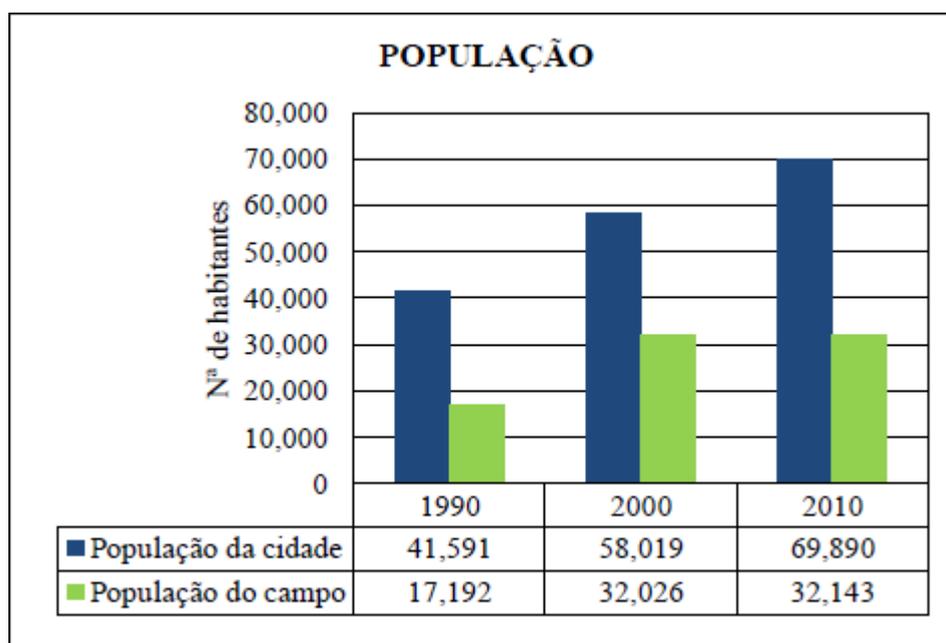
Figura 8 Orla do Município de Parintins



Fonte: www.parintins.am.gov.br

De acordo com o último censo do IBGE (2010) Parintins é o segundo município mais populoso do Estado do Amazonas, tendo uma população de 102.033 mil habitantes, destes 69.890 mil estão em área urbana e 32.143 mil no campo.

Gráfico 5 Índice Populacional de Parintins



Fonte: IBGE (1990/2010)

A economia do município é fundamentada no serviço público municipal e estadual, somando-se a pesca, pecuária, comércio, turismo e benefícios sociais de Programas Federais como Auxílio Brasil, que fazem movimentar a economia local. A economia do município ainda conta com a contribuição da agricultura familiar camponesa, do associativismo e cooperativismo rural em Parintins.

No âmbito educacional, o município dispõe de escolas municipais, estaduais e particulares, cujo sistema oferece a educação básica e superior. As escolas estão distribuídas nas zonas urbanas e rural. Quanto à educação superior têm universidades públicas e instituições particulares oferecendo cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*, por essa razão vêm recebendo uma demanda crescente de estudantes advindos de várias cidades.

Parintins possui um Centro de Educação Integral (CETI), da rede estadual de educação do município (SEDUC), um Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia – (ICSEZ), que é um campus da Universidade Federal do Amazonas

– UFAM no município, uma unidade acadêmica da Universidade Estadual do Amazonas – (UEA). Tendo ainda escolas particulares e uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No contexto do processo educacional, o município de Parintins, abarca todas as faixas etárias, indo desde o pré-escolar até o ensino superior, passando pelo fundamental e ensino médio. Este estágio de formação, nos diversos níveis de ensino, que atualmente o município de Parintins experimenta, se deu em razão do crescimento socioeconômico e demográfico, com intervenção direta dos entes Federal, Estadual e Municipal. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARINTINS, 2015, p. 48)

Parintins conta com 22 (vinte e duas) escolas estaduais de nível fundamental e médio que oferecem as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio mediado por Tecnologia, e ainda há 2 (duas) escolas de educação básica localizadas no campo, mais especificamente no distrito do Cabury e outra no Mocambo.

Quanto às escolas da rede municipal, estas totalizam 146 escolas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II distribuídas entre zona urbana e rural do município, conforme o quadro abaixo.

Tabela 4 Número de Escolas Municipais de Parintins

Área	Números de Escolas Municipais		
	Centros Educacionais Infantis	Escolas do Fundamental e EJA	Número total de Escolas
URBANO	13	15	28
TERRA FIRME	3	89	92
VÁRZEA	0	26	26
TOTAL	16	130	146

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar – SEMED Parintins 2023.

Os dados apontam que em Parintins predominantemente a maioria das escolas estão em territórios rurais/camponesas, principalmente as de Ensino Fundamental. Esse processo pode ser entendido por meio da municipalização do ensino que ao mesmo tempo que pressupõem a articulação entre as esferas governamentais, também revela a desarticulação e abertura política, quando se

refere à organização dos sistemas municipais de ensino, expressos no Art. 211 da Constituição Federal de 1998.

Art. 211. A União, os Estados, os Distritos Federais e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento primário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola.

O município de Parintins vem assegurando a matrícula escolar na rede municipal de ensino e a universalização da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, a partir das seguintes metas estabelecidas no PME (2015 – 2025), consideradas necessárias para uma educação de qualidade:

Meta1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, criar creches e ampliar a oferta de educação infantil, de forma a atender até 2018 50% (cinquenta por cento), até 2022 70% (setenta por cento), até 2025 90% (noventa por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade, até o final da vigência deste PME. (PARINTINS, 2015, p.81)

A cidade é conhecida internacionalmente como Ilha Tupinambarana, é uma cidade turística, principalmente pelo seu tradicional Festival Folclórico de Parintins, que é realizado todo mês de junho, atraindo turistas de diversos lugares do país e do mundo. Este evento retrata as tradições e costumes da região, exalta a beleza da cidade e criatividade dos seus artistas plásticos. A cidade é formada por uma diversidade cultural e por natureza singular, possui comunidades rurais com especificidades notáveis.

Estudos de Bitterncourt (2011, p. 29) dizem que “[...] foi José Pedro Cordovil que fundou o primeiro núcleo de população, na ilha, que deu nome de Tupinambarana”. Durante o período colonial e imperial Parintins teve outros nomes como: Tupinambarana, Vila Nova da Rainha, Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, Vila Bela da Imperatriz e Parintins, quando houve sua sede do município é elevada à categoria de cidade por meio da Lei Provincial nº 499 de 30 de Outubro de 1880.

Figura 9 Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido

Fonte: Justino Guimarães (2022)

A educação é reflexo de condicionantes econômicos, sociais e políticos, de determinado momento em que se está tratando a história. Desta forma a Educação do Campo em Parintins é constituída de acordo com os momentos passados pelos marcos em sua historicidade, entendendo que nesse processo o entendimento das relações econômicas se dá de forma complexa, sociais e políticas no conjunto que se tem enquanto sociedade.

Em relação ao campo, a concepção de que a sua população rural não precisa de creche/pré-escola, por vezes, está fundamentada em imagens saudosistas, nostálgicas e romantizadas sobre o contexto rural. Hoje, a partir de diversas áreas do conhecimento e de muitas lutas sociais, sabemos que o campo brasileiro, embora tratado no singular, possui uma diversidade riquíssima: geográfica, em recursos naturais e biomas, de florestas e matas, nos rios e terras, na fauna e na flora que deles fazem parte, nas formas de ocupação do espaço rural.

Um dos desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e crianças do campo é articular os princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais. Se os princípios são os mesmos para todas as crianças de nosso país, moradores da cidade e do campo, como meio de garantir direitos

e um atendimento com qualidade, as formas de sua implantação nos diferentes contextos necessitam estar organicamente vinculadas à realidade e à dinâmica da vida das crianças e das famílias, no nosso caso, moradoras do campo.

De acordo com SILVA, PASUCH, SILVA (2012. P. 36) enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, uma vez que:

É necessária, urgente e estratégica para colaborar na construção da identidade da Educação Infantil do Campo e para evitar que políticas de flexibilização necessárias para o campo não sejam usadas como justificativa para a precarização e redução do custo do atendimento. Esse processo que produz exclusão já é bastante documentado e conhecido na Educação Infantil ofertada às crianças, tanto nos territórios urbanos quanto também nas escolas do campo tão deficitárias, sem as mínimas condições de atendimento, por suas instalações físicas ou pelos demais requisitos para um atendimento de qualidade.

Por outro lado, consideramos que discutir a Educação Infantil do Campo pode nos levar a repensar os entendimentos que temos da Educação Infantil ofertada nos mais variados contextos amazônicos, portanto, dialogar com a realidade do campo nos proporciona rever organização de tempos e espaços, historicamente construída e fixada no interior das instituições.

Quando nos propomos um olhar para as características e peculiaridades da criança real e concreta que está inserida na sociedades, ou seja, que interage com seus pares, colegas, com os educandos nas instituições. Especificando que o estudo em questão possibilite os sistemas municipais de ensino e as políticas municipais de Educação Infantil a refletirem sobre as especificidades da Educação Infantil do Campo e da criança pequena do campo, e também que possam promover novas relações entre educação urbana e educação do campo.

A preocupação com a Educação Infantil do Campo ganha relevância quando consideramos que apenas recentemente esse tema vem sendo incorporado nos movimentos da Educação Infantil e nos movimentos sociais do Campo, nas ações de governo e nas pesquisas acadêmicas. As especificidades da Educação Infantil em relação a outras etapas da Educação Básica, dadas pelas características dos bebês e das crianças bem pequenas, e as especificidades das formas de organização e produção da vida no Campo

exigem do processo coletivo de construção da Educação Infantil do Campo um encontro de saberes interdisciplinares.

Resquícios da história nos levam à constatação de que a realidade educacional brasileira, no que concerne à Educação do Campo, experimentou intensos processos de descasos. A forma como o Estado brasileiro tratou esta modalidade educativa, antes denominada “educação rural”, revela uma educação domesticadora, atrelada a modelos econômicos perversos, contribuindo para a segregação da população do campo, em espacial, a classe trabalhadora, aos acessos às políticas públicas e aos serviços sociais, ou seja, direitos fundamentais foram negados e usurpados.

A crítica à ausência do Estado, na visão de Arroyo, Caldart e Molina (2011), revela que a escola, no meio rural, sempre foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro, conseqüentemente, à população do campo negou-se acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas assim como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (Leite, 1999, p. 14)

Diante do exposto, é visível que ao longo da história da educação brasileira, a educação escolar é marcada por negligências por parte do Estado e seus governantes. Essa realidade se complica ainda mais no contexto educacional das áreas rurais cuja tendência à marginalização é um dos problemas enfrentados com frequência, há séculos. Situação que se reproduz na precária infraestrutura dos prédios denominados escola, nos baixos salários dos professores e nas condições de trabalho docente. Em decorrência das precárias condições, os professores são submetidos à formação deficitária, além da ausência de possibilidades para desenvolverem uma formação continuada compatível ao contexto do campo.

Ao analisar a realidade educacional do campo, na região amazônica, constata-se a ausência do Estado no atendimento ao que determina o Art. 205, da Lei Maior. Ao contrário da realidade a legislação determina:

A educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

No confronto legislação/realidade, comprova-se a dicotomia do sistema educacional em relação às populações do campo: ao invés de prepara-las para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, essas populações, de forma específica, do contexto amazônico, são submetidas a processo excludentes de invisibilização em sua diversidade e heterogeneidade. As políticas educacionais para o Brasil e para a Amazônia necessariamente exigem que se contemplem diversidade cultural e social, reconhecendo as diversidades e especificidades sociais, culturais, ambientais, modos de vida e produção dos sujeitos do campo. Hage (2005, p. 61) enfatiza:

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade” que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam essa heterogeneidade, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

A Amazônia tem como uma de suas características essenciais a “heterogeneidade”. Esse aspecto particulariza positivamente as escolas do campo com o jeito amazônico de pensar, de ser e de viver aliado à defesa de políticas públicas na superação e negação de direitos e que visem ao desenvolvimento humano em sua totalidade e se interponha à ideia de “uma educação pobre aos pobres do campo”, conforme denúncia Souza (2005, p. 7).

A típica caracterização da escola rural brasileira continua se reproduzindo nos dias atuais, mais que se imagina é comum encontrar escolas em condições precárias, improvisadas assim como educadores mal remunerados que se deslocam para escolas de difícil acesso, com práticas pedagógicas antagônicas ao contexto e à cultura do campo. Cenário que se reproduz há séculos com as marcas do abandono do setor público.

As políticas públicas intervêm na transformação da vida cidadã, e isso implica no desenvolvimento de ações na área social, educacional, econômica e cultural. Os estudos (re) afirmam que as políticas públicas, enquanto dever do estado é um processo dinâmico que estabelece formas de colaboração com

diversos setores da sociedade. Essas políticas integram a educação do campo enquanto um direito presente na sociedade civil e tem como finalidade destinar recursos públicos para atender a população camponesa.

Assim, Molina (2012, p. 585) explica que:

O tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso e dever do estado”.

O acesso a escolarização no campo ainda está muito restritiva principalmente no que se refere a educação infantil, para aquelas crianças que estão na idade de creche (0 a 03 anos). Na rede municipal de ensino de Parintins, essas crianças são atendidas nas Unidades de Educação Infantil (antigas creches) com berçários e outros equipamentos necessários para o atendimento desse público, no entanto esse serviço não existe para as populações do campo em sua completude.

Nas décadas de 1980 e 1990, a transição da Educação Infantil de uma perspectiva pautada no paradigma da necessidade, em particular da família e da mãe de centros urbanos, para um paradigma do direito da criança, a criança cidadã, sujeito de direitos. Trata-se do direito que Silva (2012, p.47) explicita como “processos de socialização complementares aos da família, que ocorrem em ambientes em que são potencializadas as interações entre crianças de diferentes idades, permitindo vivenciar experiências diversificadas no processo de conhecimento de mundo”.

Essa transição marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança bem pequena, em ambiente coletivo especialmente organizado para educa-la. Nesse sentido, a creche/pré-escola estendeu-se como direito para todas as crianças, independentemente de suas vinculações com a cidade ou o campo.

Com a aprovação da Emenda Constitucional número 59, que institui a obrigatoriedade de matrícula para crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, as questões do direito à creche/pré-escola adquirem uma outra dimensão para essa faixa etária. Os sistemas de ensino implantaram a

obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil especialmente no contexto do campo.

Dessa forma, verifica-se que o problema da escolarização dos povos do campo na Região Norte vai para além da acessibilidade, pois terá que trabalhar na perspectiva da adaptabilidade que segundo Haddad (2012, p. 217) “[...] requer que a escola se adapte ao seus alunos e alunas e que a educação corresponda a realidade imediata das pessoas respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução”.

Na realidade do campo, as crianças e suas famílias não tem todas as opções de atendimentos a começar pela ausência de creches, que além de privar as crianças desse importante espaço de convivência e de desenvolvimento infantil, priva também as mães a desenvolverem um trabalho que possa gerar renda, pois ela tem que ficar em sua casa cuidando dos filhos até atingirem a idade que possa frequentar uma turma da pré-escola.

Devido à ausência desse atendimento para com a Educação Infantil nas comunidades do campo, a criança quando chega aos quatro anos de idade é matriculada na escola que diante da demanda, oferece vaga para elas. Essa realidade é constatada na tabela a seguir, que mostra a quantidade de alunos atendidos nesse nível de ensino por escola, o que facilita a visualização da evolução nesse atendimento.

Os dados são reveladores que de um total de 16.987 (dezesesseis mil novecentos e oitenta e sete) estudantes matriculados na rede municipal de ensino, 8.020 (oito mil e vinte) estão nas escolas do campo, destes estão matriculados 1.620 (um mil seiscentos e vinte) na Educação Infantil entre várzea e terra firme de acordo com a Divisão de Estatística do Município de Parintins, como podemos visualizar a seguir:

Tabela 5 Alunos Matriculados na Educação do Campo em Parintins

Áreas	Ed. Infantil	Ensino fundamental anos iniciais	Ensino fundamental anos finais	Educação de jovens e adultos	Total
Urbana	3.352	3.656	1.611	348	8.967
Terra firme	1.484	3.059	2.476	140	7.159
Várzea	136	398	327	--	861

Números gerais	4.972	7.113	4.414	488	16.987
-----------------------	-------	-------	-------	-----	--------

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar – SEMED

Os números apresentados na tabela, se comparados à quantidade de espaços escolares, parecem ser pequenos e a educação infantil nas áreas do campo (várzea e terra firme) aparecem de forma tímida, mas contudo é preciso enfatizar que, no entanto esses números são compatíveis com a realidade demográfica nas regiões campestres que registram um crescimento (quando não o decréscimo) pequeno se compararmos com aqueles das cidades.

Essa realidade reforça a postura excludente dos governos quanto à oferta de serviços essenciais, para essas populações quando a lógica deles é mais quantitativa do que qualitativa. Diante da postura, que leva a negar a criação de vagas na Educação Infantil ou até mesmo de forma concreta a questão estrutural das escolas.

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 149) enfatizam:

Vale dizer, finalmente, que toda criança, mesmo que esteja em áreas em que não haja outras crianças a ponto de constituir uma turma ou com concentração bem pequena de crianças de até seis anos de idade, tem direito à Educação Infantil. O poder público deverá encontrar formas de responder a esse direito, caso seja demandado pela família.

Portanto, a Educação Infantil é questão de direito da criança do campo, da criança ribeirinha, cabe aos governos municipais oferecerem vagas sempre que necessário. A consequência dessa postura é a privação dessas crianças ao direito a educação escolar quando não são matriculados na escola, e quando se trata de enturmação, Passuch, Silva e Silva (2012, p. 144) se posicionam:

Resumindo, temos de ter clareza de que, na Educação do Campo, a “enturmação” é tema de debate e de disputa e suas formas incidem diretamente na qualidade da Educação. A ela está relacionado também o embate entre os direitos da criança (de Educação com qualidade e de acesso às vagas próximas de sua residência) e o financiamento público nem sempre compatível para efetivação desses direitos.

Nessa perspectiva, há de se atentar que a legislação não garante por si só o direito do cidadão, é necessário uma constante vigilância para garantir uma educação pública e de qualidade para as crianças da Educação Infantil.

2.1. O currículo da Educação Infantil do Campo: a proposta curricular da educação infantil de Parintins

O currículo é um reflexo social e cultural estabelecido pelos sujeitos que atuam e participam da escola, sejam estes educandos, familiares, educadores, funcionários, equipe pedagógica e direção, revelando-se assim como uma construção cultural que organiza práticas educativas (Sacristán, 2000). No mesmo sentido, o currículo apresenta um movimento dialético na medida em que contextualiza a prática e por ela é contextualizado. Isso significa dizer que o currículo não é estático, mas tem uma função socializadora e cultural.

Importante compreender que o currículo apresenta de forma explícita uma orientação teórica, que é uma síntese das posições filosóficas, epistemológicas, psicológicas, científicas, pedagógicas, e de valores sociais (Sacristán, 2017). Há três grandes grupos que contribuem para a concretização da realidade curricular, que se estabelecem numa interação recíproca: 1) a seleção cultural, que implica dizer que o currículo é uma seleção de conteúdos culturais que se organizam num projeto de educação; 2) esse projeto é organizado através de uma série de regras que se modelam na prática concreta, o que revela a natureza das reais possibilidades em que o currículo se apresenta na escola; 3) todos os currículos estão condicionados a uma realidade mais complexa, que representam as concepções, os pressupostos e valores que justificam e explicam a seleção dos conteúdos.

Em relação ao currículo prescrito, oficial, cabe destacar que este nada mais é do que um documento que não dialoga, na maioria das vezes, com as reais necessidades dos sujeitos, com o respeito à diversidade e, tampouco, é construído pelos que fazem e estão na escola. O currículo prescrito refere-se a um conjunto de decisões normativas, produzidas a partir de diretrizes, parâmetros ou bases comuns, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. A prescrição do currículo impõe à escola uma lógica de reprodução.

Sacristán (2000) analisa o currículo prescrito como o estabelecimento prévio de como deve ser seu conteúdo, sua organização, e que faz parte de todo um sistema de ensino, servindo como direcionador na elaboração de materiais, na organização didática, no controle de sistemas. O ordenamento curricular representa uma lógica estruturante que prescreve o que ensinar e o que

aprender, determinando uma visão de conhecimento e de sujeitos, reproduzindo e legitimando estas visões (Arroyo, 2007). Para o Autor o ordenamento curricular é condicionado pelas imagens sociais que se tem sobre os sujeitos escolares nas “hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros” (Arroyo, 2007, p. 23). Essas imagens configuram as formas que concebemos os sujeitos e produzimos os currículos.

A seleção de determinados conteúdos e sua sequenciação das aprendizagens, a divisão das disciplinas por Ano/Serie, a organização dos tempos e espaços trazem à tona uma lógica excludente. Logo, o repensar o currículo como uma ação, que parte dos educandos e educadas, envolve um processo que inclui, que envolve os sujeitos, que repensa a prática e a tradução de um currículo formativo. Para Scristán (1985) o educador ao materializar o currículo, o interpreta, colocando-o em ação, de acordo com suas percepções, sua visão de mundo, suas experiências, opções e encaminhamentos metodológicos.

O modo como se concebe os sujeitos (educandos/as e educadores/as) e a (re) interpretação do currículo representam dimensões essenciais na materialização curricular. Sacristán (2008), ao destacar os efeitos do currículo prescrito na prática pedagógica, apresenta seis momentos essenciais: 1) o currículo prescrito como ponto de partida para a elaboração de materiais; 2) a interpretação do currículo prescrito realizado pelo/a educador/a; 3) o currículo moldado pelo/a educador/a a partir da tradução realizada e do seu plano de ensino; 4) o currículo em ação colocado em prática em sala de aula; 5) o currículo realizado que se altera devido ao confronto de ideias, de condições cognitivas, efetivas, sociais, morais e ocultas; 6) o currículo avaliado, como sendo aquele que delimita a prática docente.

A partir da compreensão do currículo imperativo destaca-se que o currículo da Educação do Campo afirma-se como um espaço de diálogo, de compartilhamento de saberes, que resgata a história dos povos e afirmar sua identidade. A produção do currículo é também um movimento histórico presente nas lutas e na consolidação da Educação do Campo. No entanto, é preciso refletir sobre os saberes que serão introduzidos nas propostas curriculares. É um currículo que liberta, que dialoga com as experiências sociais, coletivas, de formação e humanização, “de recuperação da humanidade roubada, ausente

nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo” (Arroyo, 2012, p. 506).

O currículo da Educação do Campo prima pela centralidade política e pedagógica da educação dos sujeitos. Este projeto leva em conta a história dos povos, seus modos de pensar e agir sobre a realidade, pois estas representações são conteúdos essenciais para a vida. Para Arroyo (2012) todo o esplendor de práticas educativas, formadoras que acontecem no trabalho, nas ações coletivas emancipatórias precisa ser incorporado no currículo. As reflexões do autor permitem afirmar que a educação é um processo intencional, político, em construção histórica. De igual forma, o currículo de formação docente e das escolas também é uma construção histórica, política e intencional, e no caso da Educação Infantil do Campo, este é assumido pelos “movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova ciência” (Arroyo, 2012, p. 58).

Estes pressupostos conduzem a um refletir sobre o projeto de educação que traduz as expectativas da população do campo em meios às possibilidades, limites e desafios em que se apresentam no cotidiano escolar. Isso implica que a escola avalie e questione o seu currículo, integre a comunidade no debate e, com isso, promova um novo olhar sobre a proposta pedagógica, tornando os professores, estudantes, trabalhadores/as do campo protagonistas desta mudança. Nesse processo, é importante que a escola tenha claro seu propósito, a formação humana, a produção e socialização de conhecimento, a formação de um cidadão que aprenda a lutar contra todas as formas de discriminação, de injustiça e de desigualdade. Isso implica um projeto pedagógico que valorize os saberes da comunidade, sua historicidade, que resgate o ser e o saber camponês, no diálogo com outros saberes universais. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), art. 2, parágrafo único

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Partindo deste pressuposto, assim como do arcabouço legal, acreditamos que o currículo apresenta uma perspectiva pedagógica e humanista, que atende a universalidade do direito à educação a partir das especificidades e peculiaridades dos sujeitos do campo. Em função disso, há uma necessidade de a proposta curricular da Educação Infantil do Campo ser diferente do currículo das escolas urbanas, em relação à estrutura, aos conteúdos e à organização curricular. Isso implica o reconhecimento dos saberes da cultura popular, a partir de suas diferenças socioculturais e do estabelecimento do diálogo entre a Educação Infantil do Campo, fundamentada nos princípios de uma Educação do Campo, conforme reza o Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.

II – incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o entendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodológicos adequados às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Para Berntein (1996), o discurso pedagógico retira o discurso científico e o transforma de acordo com os princípios políticos, culturais e sociais e, conforme o instrumento/aparelho escolar, em um novo discurso. Isso significa dizer que o discurso pedagógico se dá pela recontextualização, que se apropria de outros discursos e os adequa conforme sua própria lógica de ordenamento, sendo os contextos educacionais reinterpretaivos. A Educação Infantil do Campo é motivo de investigação por parte da academia, fruto das reivindicações e dos interesses dos movimentos sociais.

Movimentos esses que ajudam a identificar, “sob as condições do capitalismo avançado, muitos espaços diferentes de relações desiguais entre grupos sociais, gênero, etnicidade, religião, região, cada um deles tendo seu próprio contexto particular de reprodução, gerando sua ‘mensagem de voz’ específica” (Baernstein, 1996, p. 73).

Assim o processo de recontextualização, por mais que não seja totalitário, acaba produzindo e alterando as práticas educativas, imprimindo novos códigos à cultura escolar. Algumas implicações para as propostas pedagógicas que derivam dos princípios da Educação do Campo:

- A ênfase na construção cuidadosa dos processos de socialização e subjetivação no interior das instituições escolares.
- A não fragmentação do conhecimento trabalhado na instituição educacional em relação à vida concreta da criança.
- O cuidado nos processos de formação de identidade pessoal na relação com as identidades coletivas.

A aprovação das Deobec institui, para o País, a Educação do Campo como paradigma para a Educação nos territórios do campo. Os princípios educacionais ali expostos buscam colaborar para a construção de uma identidade, aos tempos e aos saberes dos estudantes e à memória coletiva da comunidade, articulada ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade e aos movimentos sociais.

Em relação à Educação Infantil, assim diz o parágrafo 2º do artigo 3º das Doebec (Resolução CNE/CEB nº 1/2002):

- Determina que o oferecimento, assim como a oferta do Ensino Fundamental, seja feito nas próprias comunidades.
- Proíbe o agrupamento de crianças da Educação Infantil em turmas de Ensino Fundamental.
- Orienta que sejam evitados processos de nucleação de escolas, provocada por fechamento de pequenas escolas e concentração de

alunos em determinadas áreas e, conseqüentemente, de deslocamento das crianças.

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que fundamenta as Doebech, apresenta questões importantes a serem consideradas no atendimento escolar das populações do campo. Principalmente, reconhece e incorpora a diversidade de espaços do campo, tais como “os espaços da floresta, da pecuária, das minas, e da agricultura, acolhendo também espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”. A realidade do campo é compreendida considerando a pluralidade do campo brasileiro, aqui o amazônico em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Nessa consideração da realidade diversa do campo, as Diretrizes Operacionais orientam os sistemas de ensino a adotarem estratégias específicas na organização das escolas do campo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 destaca a necessidade de oferecimento das condições materiais para a implantação das propostas pedagógicas e, dada a centralidade que o transporte INTRACAMPO e EXTRACAMPO ocupa na Educação do Campo, a resolução destina grande parte de seu conteúdo para regulamentar esse tópico.

Em relação às questões pedagógicas propriamente ditas, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008 tentam garantir o cumprimento de suas proposições articulando a diversidade do campo e a autonomia das instituições com que regem as Diretrizes Curriculares de cada nível de ensino. Nesse processo, elas propõem uma relação a ser construída com as discussões curriculares na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas em 1999 (Resolução CNE/CEB nº 1/1999). Nelas são estabelecidos os princípios que devem orientar as propostas pedagógicas de todas as instituições brasileiras de Educação Infantil, sendo eles:

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (Resolução CNE/CEB nº 1/1999).

É preciso destacarmos que todos os artigos dizem respeito a todas as instituições, sendo tanto urbanas como do campo, todas as instituições públicas, ou seja, sem de fato especificar instituições, contudo no artigo 8º, parágrafo 3º, das DCNEI, encontramos duas particularidades, sendo especificidades da Educação Infantil para as crianças do campo de modo a garantir o respeito à diversidade. Diversidade que reconhece que a qualidade da Educação Infantil depende das particularidades no seu oferecimento e deve garantir:

- Uma organização dos tempos e das atividades da instituição que respeite os tempos das famílias e das crianças.
- A valorização das experiências da criança na relação com a terra, os rios, a natureza, os tempos da produção, das águas e da estiagem.
- Inserção e integração das brincadeiras tradicionais, das histórias, das cantigas, da produção cultural da comunidade na proposta pedagógica da unidade educacional.
- Articulação da alimentação das crianças e dos projetos a ela relacionados no interior da instituição de Educação Infantil com a produção de alimentos provenientes da própria comunidade.
- Visão crítica de todo o material pedagógico cuidando para que os conteúdos utilizados com e apresentados às crianças, sejam em imagens, sejam em textos, sejam em músicas etc., não despertem sentidos relacionados à discriminação; ao contrário, que fomentem a autoestima positiva da criança do campo.

As DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) é, portanto, um marco legal histórico na Educação Infantil e no atendimento à criança do campo. Esse marco requer atenção quanto as políticas e as práticas cotidianas com as crianças e, conseqüentemente, os municípios precisam estar atentos quanto a isso.

Com base nesses marcos a Educação Infantil do Campo tem se configurado por diferentes matrizes e diversas lutas, de comunidades múltiplas, caracterizando um contexto denso das populações do campo e comunidades tradicionais.

De fato temos esses marcos legais atuais da Educação Infantil do Campo e das questões recentes que se impõem aos sistemas, significa dizer que a educação para as crianças de zero a seis anos de idade e para a população do campo sejam completamente novas. Na verdade, as significações e elas atribuídas são recentes, construídas no embate entre concepções de mundo, de criança e de campo existentes em nossa sociedade atual.

Sempre houve formas predominantes de relação com a criança bem pequena, assim como com a população do campo. O que as questões recentes

da Educação Infantil e da Educação do Campo proporcionam novas formas de olhar para essas questões.

Para Silva, Pasuch, Silva (2012, p. 68),

Essas questões introduzem formas novas de olhar para as práticas e que estão pautadas: no direito à Educação e à igualdade social; na crítica contundente a um modelo de sociedade e de desenvolvimento que se sustenta e se mantém, em uma de suas facetas, por um caráter fortemente urbanocêntrico e, em outra, intensamente adultocêntrica.

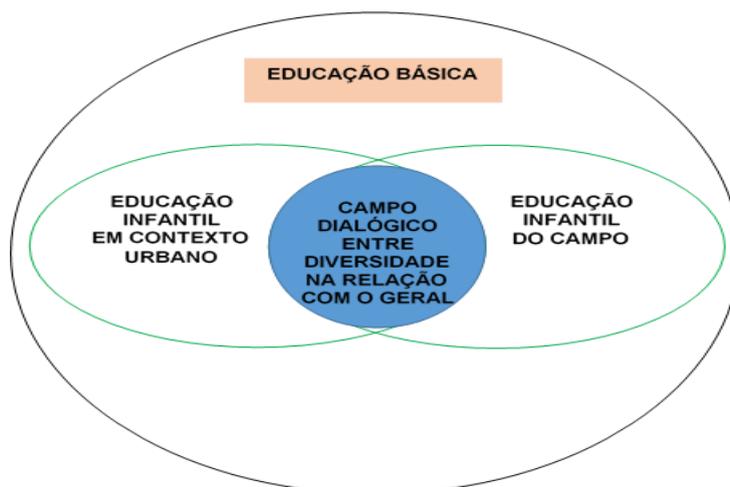
Assim, a Educação Infantil do Campo vem sendo construída no diálogo e na contraposição a antigas práticas e concepções. Quando observamos a história e o cenário das proposições da Educação Infantil e da Educação do Campo, elementos comuns brotam nesse processo revelando uma relação entre as duas, não da política pública em si. Dessa perspectiva, compreendemos que há caminhos que ligam a Educação Infantil e a Educação do Campo, produzidos na concretude das condições de existência e de oferta da educação das crianças do campo e nas significações em torno desse processo.

Assim, na construção da Educação Infantil do Campo, as propostas precisam considerar, os aspectos relativos ao acesso aos conhecimentos que fazem parte dos patrimônios culturais, artístico, ambientais, científicos e tecnológicos da nossa sociedade e humanidade.

- O saber proveniente das experiências das crianças, de suas famílias e de seu grupo cultural.
- O contexto de desenvolvimento social, econômico e ambiental que marca a relação de contínuo entre campo e cidade.
- Os limites entre o geral e o específico a partir de uma perspectiva etária em virtude das características das crianças bem pequenas e, principalmente, o poder e o lugar que ocupam em nossa sociedade e que lhes queremos disponibilizar em nossas creches/pré-escolas. (Silva, Pasuch, Silva, 2012, p. 80)

A Educação Infantil faz parte do sistema de ensino como uma etapa da Educação Básica, e desta forma a Educação do Campo é uma modalidade composta por um conjunto múltiplo de propostas que perpassa todos os níveis de ensino, ou seja, a Educação faz parte de um projeto de construção de sociedade e de sujeitos partindo do diálogo entre diversidade e contexto geral, como podemos observar no esquema a seguir.

Esquema 2: Papel da Educação Básica



Fonte: Autor da pesquisa partindo dos apontamentos de Pasuch (2012)

Devemos compreender que para a Educação Infantil do Campo, precisamos considerar o geral e o específico entendendo que os dois se articulam em um movimento bem maior dentro de uma construção social enquanto projeto. Nessa construção, a Educação se apresenta dentro de um papel importante, entendendo que ela atua, com outras especificidades e instituições, no sentido de possibilitar que em novos momentos outros sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos e da cultura elaborados por gerações anteriores.

Assim, no caso da Educação Infantil do Campo, além de considerar aspectos gerais e específicos para todas as crianças de zero a seis anos de idade, esse entendimento nos possibilita enxergar as relações entre as diferentes culturas particulares que compõe seu contexto: a dos campos e das cidades, das crianças e dos adultos, de gênero, de classe etc. (Silva, Pasuch, Silva, 2012, p. 83)

Dessa forma, seja pelo direito à diversidade, seja pela consideração mesma de processos particulares na (re)produção da cultura e na apropriação das formas simbólicas, a Educação Infantil do Campo necessita buscar sua especificidade no diálogo também cuidadoso com os princípios advindos da educação das populações do campo e das comunidades tradicionais.

De acordo com Silva (2012, p.84), requer também que cada área esteja disposta à criação de um campo dialógico, o que necessita e implica nas seguintes questões:

Reorganizar perspectivas e pontos de vista pessoais e institucionais; pautar e problematizar, a partir dos movimentos sociais e sindicais do campo e da infância, a questão da educação coletiva das crianças de zero a seis anos de idade do campo; repensar a organização política da Educação Infantil e da Educação do Campo nos sistemas nacional, estadual e municipal de Educação; reorganizar estratégias de formação de professores.

A construção da Educação Infantil do Campo requer, portanto, um movimento de aproximação e diferenciação, tanto em direção ao acúmulo da Educação Infantil como em direção ao acúmulo da educação das populações do campo, nos marcos das discussões de forma ampla de Educação e de projeto de sociedade.

2.2. Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Parintins

A política de Educação do Campo nas Amazônias, que são constituídas por uma diversidade de povos e seus territórios das águas, das terras e das florestas, está a passos lentos para alcançar efetivação, conforme dispõe o Art. 2º do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, ao destacar a necessidade de:

Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e o Art. nº 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996;2010).

Nas Amazônias, (PORTO-GONÇALVES, 2008) os saberes do trabalho, das culturas e natureza são responsáveis pela resistência dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assentados, os quais têm passado por processos de territorialização e reterritorialização decorrentes de diversos fatores sociais e relações de poder, mas também naturais.

Esses povos têm direito de acessar currículo, calendário escolar, projeto político pedagógico e metodologias que dialoguem com a realidade dos territórios rurais, como espaço de vida e da diversidade. Também têm direito a acessar uma “alimentação escolar [...] de acordo com os hábitos alimentares do contexto sócio-econômico-tradicional predominante em que a escola está inserida” (BRASIL, 2009). É direito deles o acesso à educação escolar diferenciada, cujas especificidades valorizam trajetórias pedagógicas,

memórias, tradições e conteúdos culturais que são diferentes da escola urbana. Além disso, é um dever dos entes federados cumprir esse direito.

A defesa de elaboração de um currículo diferenciado como caminho para dar visibilidade e respeito aos saberes dos povos do campo não significa negar os saberes construídos historicamente pela humanidade por meio das academias e dos estudos nas áreas de história, de geografia, de matemática, de biologia, de português e de outras áreas que são importantes para a vida em toda sua complexidade. Significa reiterar que na dinâmica destes saberes, tratados como universais e científicos, existem as ciências da produção da vida dos povos e comunidades tradicionais.

Pensar currículos a partir dos saberes da experiência, do modo de vida, do lugar, das culturas amazônicas significa dialogar com conhecimentos vivos, do trabalho, do meio ambiente, das vivências comunitárias, das organizações e mobilizações sociais, da linguagem, da estética, do protagonismo que ensina a pensar e a interromper o que é apresentado como homogêneo, legítimo, único e verdadeiro. Significa pensar a partir da diversidade. Nesse viés, os currículos podem ser materializados em propostas pedagógicas que estabelecem diálogos entre saberes locais, mobilizadores da cultura, e saberes científicos, concebendo os conteúdos curriculares a partir dos sentidos de vida que estes terão para os sujeitos e para os processos democráticos e de justiça social.

Pensar uma reorientação curricular significa incorporar novas interrogações, outras vozes, vozes de sujeitos invisibilizados nos próprios territórios de vida (ARROYO, 2013), como desses sujeitos históricos das comunidades rurais do município de Parintins (AM), cuja vozes requerem compromissos com a transformação da escola do campo. Essa transformação, segundo Caldart (2015), implica em atendimento prático do que se precisa fazer e de como será feito. Mas se trata de uma prática que não é realizada sem teoria, ou seja, é transformação pela práxis, como defendia Freire (2005). Essa sociedade, de educação e de trabalho a ser feito para que a mudança aconteça.

Atualmente o currículo formas das escolas do campo do município de Parintins é o mesmo das escolas urbanas. A implementação de atividades curriculares diversificadas fica em segundo plano. Entretanto, as demandas oriundas dos movimentos apontem para a necessidade de diretrizes curriculares que dialoguem com o currículo vivido, com as matrizes da cultura das

comunidades, apontam para a necessidade de projetos coletivos interculturais críticos que contribuam para dar visibilidade aos conteúdos da vida dos povos do campo.

Nas comunidades do campo não é difícil chegar nas localidades e encontrar, cultivo de roças, com a plantação da mandioca, dentre outras culturas como o cultivo de guaraná, açaí, abacaxi, maracujá, abacate. Podemos também destacar a pesca nos lagos e nos rios próximos às comunidades, a produção de remédios caseiros, a criação de animais de pequeno porte como pato, galinha, porcos etc., coleta de frutos, e as brincadeiras das crianças nos quintais e nas águas.

Na compreensão de todo o processo de lutas dos povos do campo podemos destacar a luta pela preservação/conservação das florestas, dos rios e lagos onde realizam a pesca para o sustento das famílias. O território das águas é constituído pelas várzeas com seus rios, lagos, furos, e paranás, marcados pelos fenômenos das enchentes e das vazantes, das cheias e secas dos rios (BENATTI, 2016).

A dinâmica do território se reflete na vida dos povos do campo, os quais produzem saberes sociais, ambientais, políticos e culturais importantes para a afirmação da territorialidade e para a “r-existência” (PORTO-GONÇALVES, 2008). É necessário que o currículo das escolas do campo dialogue com a realidade dos povos da várzea e da terra, os quais vivenciam o fenômeno da subida e descida das águas, as festas tradicionais, a religiosidade, a culinária, a dinâmica social.

Nas Amazônias, não é aceitável que a educação escolar tenha um currículo homogêneo e padronizado. Isso significa negar e silenciar os saberes da produção da vida, significa valorizar os currículos que “[...] cultuam as cidades e apagam os campos, a agricultura camponesa, o trabalho [...]” (Arroyo, 2015, p. 66).

Nós, Amazônidas, somos muitos povos e com uma diversidade de culturas, de modos de vida distintos e de saberes e práticas culturais “[...] diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do migrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras [...]” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 154). Somos ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, indígenas, camponeses e de tantas outras identidades.

Essa diversidade de saberes precisa de outras pedagogias, como as pedagogias da vida em comunidade, da solidariedade, da luta coletiva, da organização social, do trabalho coletivo, da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca artesanal, dos encontros semanais para oração e tomada de decisão coletiva, do encontro esportivo, das reuniões em família e tantas outras pedagogias da vida produtiva e do bem viver na amazônida.

Essa pedagogia da vida produtiva traz para as teorias pedagógicas dimensões enriquecedoras. Os movimentos sociais da diversidade de trabalhadores(as) trazem para o currículo a centralidade do trabalho, da terra, dos processos produtivos, dos produtos do trabalho. A agricultura camponesa, ao se defender frente à do agronegócio, defende o trabalho produtor de vida, da sabedoria alimentar, da moradia digna, e tudo o que daí decorrer: os valores, as representações de mundo e de si mesmo, a cultura, as artes, o conviver, a sociabilidade, os modos de pensar, de ler o mundo (ARROYO, 2014, p. 87)

Esses povos vivem e convivem com os rios, lagos, igarapés, furos, florestas, animais, pássaros, com quem aprendem a conviver e a viver, respeitando e valorizando toda essa riqueza natural, fonte de alimento, da vida, da sua experiência nos territórios. Somos amazônidas, temos terra de trabalho, a floresta de trabalho e a água de trabalho como fontes de vida e existência nos nossos territórios de origem e, esses territórios determinam e direcionam os sujeitos históricos e sociais na busca da plenitude da vida (WITKOSKI, 2007, p. 190).

As lutas dos povos amazônidas encontram na ecologia de saberes referência para o diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos. A ecologia de saberes cunhada por Boaventura Santos (2009) é um caminho promissor para que o diálogo de saberes ocorra.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. [...] Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido (SANTOS, 2009, p. 27).

Essa ecologia de saberes apresenta contribuições para a construção de um currículo da educação do campo, em que os conteúdos do currículo sejam

dialógicos, tanto a ciência sistematizada quanto as ciências produzidas pelos povos ao longo de sua história de resistência são importantes para formar os sujeitos Amazônidas.

O diálogo proposto pela ecologia de saberes entre essas ciências, precisa ser recíproco, respeitar, valorizar e reconhecer que existem diferenças e que precisam ser consideradas, mas que isso não negue o direito à igualdade, ou seja, pessoas e grupos “[...] sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferiorizam; e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracterizam [...]” (SANTOS, 1997, p. 122). Então, é necessário que o currículo da escola do campo, e também na da escola da cidade, a igualdade reconheça as diferenças e as considere.

Ocorrendo esse reconhecimento será possível romper com a concepção ocidental histórica dos direitos humanos que não reconhecem os direitos coletivos dos diferentes povos e comunidades tradicionais, mulheres e crianças “[...] sem os quais nenhuma sociedade pode sobreviver, e muito menos prosperar” (SANTOS, 1997, p.117).

Esse diálogo produz conhecimento importante para ser socializado na escola para que os povos do campo não acabem no esquecimento das políticas públicas educacionais e para que os estudantes da várzea e terra firme aprendam não só o que vem estabelecido nas diretrizes gerais da educação, mas aprendam com os saberes dos antepassados e para que possam transitar em vários extratos sociais, com autonomia e criticidade, sendo sabedores de seus direitos e deveres.

Esses conhecimentos que produzem a vida no campo também são importantes para serem ensinados na escola, não podem ser negados e nem silenciados. A ecologia de saberes – metodologia epistemológica possibilita o diálogo entre vários conhecimentos, diálogo democrático, numa espécie de um puxirum de saberes tradicionais e científicos.

A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009, p. 27).

O processo de produção de saberes nos territórios de várzea e terra firme da Amazônia Parintinense é revelador de estratégias criativas e educativas nascidas da dinâmica socioterritorial podendo ser apresentadas como estratégias de resistência para continuar no território com autonomia e dignidade; experiências produtivas que reúnem tanto na várzea como na terra firme uma diversidade de práticas seja com a produção da farinha, com o plantio de roçados, seja com a agricultura familiar, seja com a pesca, seja com o extrativismo voltado para a extração de óleos, sementes, cascas, raízes e folhas.

São com esses saberes e tantos outros que os povos dos territórios das águas e das florestas nas Amazônias se alimentam e se curam, cultivam costumes e práticas também educativas, envolvendo o cuidado com a vida, com a natureza, com o sagrado, com o conhecimento da dinâmica das águas, das terras e das florestas, ensinamento prático de produção da vida na Amazônia.

Um currículo escolar nesses territórios precisa dar conta de toda essa diversidade de culturas, de saberes do trabalho e de viveres dos diferentes povos e classes sociais, sem negar o saber escolar construído pela humanidade, na busca de formar cidadãos críticos comprometidos com uma sociedade mais humana, ética e solidária.

Esse processo educativo de produção de conhecimento contribui com as Amazônias e seus povos (OLIVEIRA, 2006) e os sentidos que elas têm para as sociedades e grupos humanos na sua totalidade. A pesquisa revela processos heterogêneos nas dimensões culturais, educacionais, sociais, produtivos e ambientais que precisam fazer parte não só da educação escolar, mas das políticas do estado brasileiro.

A Educação do Campo nasce de experiências e práticas pedagógicas de sujeitos coletivos como movimentos, organizações sociais e instituições públicas comprometidos com a vida dos povos do campo e com a construção de políticas de acesso aos direitos sociais. Os referenciais legais dessa educação (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010) indicam a importância da articulação da identidade da escola do campo às memórias, às identidades, ao trabalho, aos movimentos sociais e à dinâmica dos territórios, cujos saberes devem constituir as propostas curriculares numa perspectiva inclusiva, humanizadora, libertadora e cidadã.

Arroyo (2013, p. 192) afirma que “a disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque

experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, validos”. Logo, o currículo têm a possibilidade de ser refletido como um território de dialogicidade e em disputa.

Essa perspectiva revela sentidos de currículo, além de uma concepção reguladora de conteúdo, de tempos e de espaços escolares, ou seja, além de um currículo “regulador das pessoas” (SACRISTÁN, 2013, p. 18), de estrutura fechada, limitada à compreensão de saberes selecionados como únicos, verdadeiros, legítimos. O currículo numa perspectiva, crítico transformadora é elaborado com experiência dos sujeitos em seu contexto de vida, em que “[...] não se pode falar de uma proposta, mas, sim, varias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificados [...]” (KRAMER, 1997, p. 171). Portanto, essa realidade é múltipla, por isso, carece de propostas também múltiplas.

A partir da dimensão emancipadora do currículo destacamos características que estão para além de um conteúdo prescrito, de repasse de conhecimentos e marcado por avaliações tecnocratas. Os educandos têm direito a um currículo que os forme como cidadãos críticos e reflexivos, que promova o diálogo de saberes e os conteúdos de produção de vida dos sujeitos.

Para Saul e Silva (2009) o processo de reorientação dos currículos na perspectiva Freiriana apresenta pontos em comum que nortearam as propostas curriculares elaboradas em algumas cidades brasileiras, cuja dinâmica seguiu a concepção de ensino-aprendizagem fundamentada na dialogicidade e na gestão pedagógica democrática do tempo-espaço escolar.

Assim, a reorientação curricular proposta pelos projetos curriculares interdisciplinares implica uma reorganização de tempo e espaço escolares, exigindo trabalho coletivo dos educadores em pesquisas constantes da realidade local junto à comunidade e em órgãos públicos, na busca de informações sobre os objetos analisados [...] (SAUL; SILVA, 2009, p. 233).

A diversidade de saberes dos povos não pode ser negada e silenciada pela ciência universalizada, um diálogo recíproco na educação escolar desses saberes, por uma multiplicidade de saberes, é uma necessidade para a formação integral dos sujeitos educando. Portanto,

[...] o conceito de ecologia de saberes imagina relações entre conhecimentos que à luz das teorias de sistemas convencionais, seriam possíveis apenas entre elementos da mesma totalidade; por contraste, a ecologia de saberes imagina-os como conhecimentos autônomos envolvidos em processos de fusão ou hibridização [...] (SANTOS, 2019, p. 190).

Esse diálogo de saberes é urgente existir nos currículos das escolas que estão nos territórios rurais das Amazônias, como uma política pública educativa para fortalecer a identidade cultural, os viveres e conviveres com a natureza e com seus semelhantes, a produção da vida e existência nesses territórios.

[...] As ecologias de saberes não consistem simplesmente em adicionar tipos de saberes diferentes; são campos de produção de saberes novos, híbridos, e também novos modos de articular diferentes conhecimentos, reconhecendo a sua incompletude e parcialmente mútuas. [...] (SANTOS, 2019, p. 199).

Então, o saber escolar e os saberes da produção da vida dos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e camponeses amazônidas, precisam dialogar reciprocamente, na proposta curricular das escolas do campo na Amazônia Parintinense amazonense. O currículo deve ser todo construído coletivamente, são onde os “saberes sociais e historicamente construídos sejam partes integrantes e componentes iniciais e fortalecedores da identidade cultural de cada ribeirinho” (SOUZA, 2017, p. 175).

Essa perspectiva visibiliza/instiga a natureza humana de protagonizar, de pensar, de sentir, de agir e de dizer a sua palavra (FREIRE, 2005) situando num tempo e num espaço. Partimos da compreensão de saberes como aqueles que são construídos pelos grupos locais para compreender o mundo e as relações sociais, culturais, políticas e religiosas (MARTINS, 2016), saberes capazes de mobilizar a vida, a cultura e os sentidos do território. Este entendido além de sua natureza físico-política, mas como espaço de relações sociais, ambientais, políticas e de poder (SAQUET, 2009).

Essa dinâmica do território como espaço de relações é fundamental para compreender a dinâmica amazônica em sua sociobiodiversidade e as articulações com os processos formativos, neste caso com o currículo, que também é território, colocado historicamente em disputa pelo que deve ou não ser ensinado e aprendido. É no território que os sujeitos produzem existência, convivência, relações de poder, cultura, sentidos de vida. Logo um currículo

amazônico deve ser protagonizado a partir do lugar dos povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, dos terra-firmeiros e da dinâmica de produção dos saberes do trabalho, das culturas e da natureza por eles pensados/sentidos/vividos para que assim possam relacionar-se com outros saberes socioculturais e políticos em escala local e global (HAGE, 2015), para que assim possam relacionar com outras matrizes de conhecimento/pensamentos e com outras culturas sem se anular (VASCONCELOS; ALBARADO, 2016).

Pensar currículos a partir dos saberes da experiência, do lugar, da cultura amazônica significa dialogar com conhecimentos vivos, do trabalho, do meio ambiente, das vivências comunitárias, das organizações e mobilizações sociais, da linguagem, da estética, do protagonismo que ensina a pensar e a interrogar o que é apresentado como homogêneo, legítimo, único e verdadeiro. Significa pensar a partir da diversidade, da ecologia de saberes, da heterogeneidade.

Segundo Kramer (1997), a construção de um currículo deve considerar essa heterogeneidade.

[...] Privilegiando fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão. (p.22)

Nesse viés, os currículos podem ser materializados em propostas pedagógicas que estabelecem diálogos entre saberes locais, mobilizadores da cultura, e saberes científicos, concebendo os conteúdos curriculares a partir dos sentidos de vida para os sujeitos e para os processos democráticos e de justiça social.

Ainda que a proposta curricular do município de Parintins para a educação infantil tente proporcionar esse diálogo, podemos observar que em sua prescrição não se consegue levar adiante de forma significativa o que seria essa dialogicidade entre saberes desta forma a passos lentos podemos entender que se tem uma intenção de proporcionar a criticidade por questões de palavra-chaves que se repetem na proposta.

Contudo a Educação do Campo, enquanto concepção pedagógica, tem com um de seus princípios o diálogo de saberes. No contexto amazônico esse diálogo é o que contribui para dinamizar as relações identitárias e socioculturais dos povos do campo. Logo, a proposta curricular para as crianças do campo nessa perspectiva precisa ser uma proposta curricular que precisa respeitar e valorizar a diversidade dos territórios e dá visibilidade aos seus conflitos, problematizar e buscar soluções coletivas.

Essa visibilidade podemos tirar pelas experiências do FOPINECAF com a realização de Rodas de Conversa em comunidades rurais, dando visibilidade ao processo de escuta, envolvendo estudantes, professores, pais, lideranças comunitárias e estudantes, demonstra o quanto é importante que a escola do campo esteja conectada à dimensão dos saberes, da cultura e das tradições das comunidades.

A educação escolar em muitos momentos vai na contramão dessa perspectiva comunitária e humanizadora, incentivando a meritocracia, o individualismo e competição, valores que ameaçam os conhecimentos produzidos nos territórios, e mais também desvaloriza os saberes da oralidade presente na vida dos comunitários anciões.

A Educação Infantil do Campo precisa ser de fato e de direito do/no campo, precisa ser valorizada e tratada com mais seriedade, inclusive, cumprindo as legislações que regulamentaram a política de Educação do Campo no nosso País.

Urge a construção de um currículo que considere toda essa diversidade que os sujeitos dos territórios de várzea e terra firme em Parintins vivem, que o saber escolar dialogue com os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, respeite as diferenças e garanta a igualdade. Os povos do campo em Parintins em foco a Educação Infantil, ainda vivem práticas de bons conviveres com a natureza e com seus pares, transmitidos de geração a geração.

A proposta curricular para entender as realidades do campo, precisa reconhecer e valorizar esses saberes e integrá-los na educação escolar como um conhecimento obrigatório a ser ensinado, assim como nos currículos de formação inicial e continuada de professores que atuam no campo. Então,

[...] Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem [...] (ARROYO, 2015, p. 67).

A educação escolar nos territórios das águas e das florestas nas Amazônias precisa ser construída e reconstruída, mas agora com os sujeitos amazônidas, comprometidas com o reavivamento, o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento dos saberes do trabalho, das culturas e da natureza, com a agricultura familiar, com a pesca, com o extrativismo, com a criação e as lendas amazônicas, tudo isso aliado ao trabalho coletivo, à solidariedade entre comunitário e comunidade.

Quadro 5: Proposta Curricular da Educação Infantil, Criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Campo de Experiências: “O EU, O OUTRO E O NÓS”	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características diferentes, respeitando essas diferenças. (EI02EO05) Perceber que a população amazonense possui características de diferentes povos em sua composição. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG01) Participar de brincadeiras regionais coletivas valorizando seu grupo cultural.
Campo de Experiências: “Corpo, Gestos e Movimentos”	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG01) Participar de brincadeiras regionais coletivas valorizando seu grupo cultural.
Campo de Experiências: “Traços, Sons, Cores e Formas	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivo de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.

Conhecer-se	
Campo de Experiência: “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	<p>(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p> <p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p> <p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(EI02EF08-AM) Ouvir e recontar lendas amazônicas num diálogo com as próprias vivências.</p> <p>(EI02EF09-AM) Expressar-se usando o desenho como linguagem.</p>
Campo de Experiências: “Espaço, Tempos, Qualidade, Relações e Transformações	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	<p>(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).</p> <p>(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</p>

Fonte: Construção do Autor por meio da Proposta Curricular da Educação Infantil do Municipal de Parintins

Quadro 6: Proposta Curricular da Educação Infantil, Criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Campo de Experiências: “O EU, O OUTRO E O NÓS”	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	<p>(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI03EO01AM) Desenvolver brincadeiras individuais e em grupos, experimentando diferentes maneiras de movimentar o corpo e de utilizar objetos que venham proporcionar o conhecimento de si e do mundo.</p> <p>(EI03EO02AM) Participar de diferentes atividades manifestando iniciativa e interesse na escolha destas e das brincadeiras cotidianas.</p> <p>(EI03EO02AM) Reconhecer-se como integrante do grupo social ao qual pertence.</p> <p>(EI03EO04AM) Expressar e reconhecer diferentes emoções e sentimentos em si e nos outros.</p>

	<p>(EI03EO05AM) Vivenciar experiências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, reconhecendo o seu modo de vida e respeitando a diversidade.</p> <p>(EI03EO06-AM) Conhecer as histórias dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus, de diferentes regiões do Brasil e de outros países; Desenvolver-se na relação com o outro observando as diferentes manifestações artísticas e culturais; Reconhecer as pessoas que fazem parte de sua comunidade próxima, dialogando com elas sobre o seu modo de vida; Conhecer costumes e vivenciar brincadeiras de outras épocas, ampliando seu repertório cultural.</p> <p>(EI03EO07-AM) Relacionar-se com outros grupos sociais e culturais, alargando seus padrões de referência e de identidades; Vivenciar experiências que desenvolvam sua autonomia, ampliando o modo de perceber a si mesma e ao outro com respeito às diferenças.</p>
Campo de Experiências: “Corpo, Gestos e Movimentos”	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
<p>Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se</p>	<p>(EI03CG01-AM) Vivenciar situações que promovam o seu relacionamento e a interação com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia, literatura e objetos de seu entorno. Identificar nas manifestações corporais e artísticas suas potencialidades e limites produzindo conhecimentos sobre si e sobre o outro.</p> <p>(EI03CG02-AM) Descobrir suas potencialidades corporais, por meio da dança, dos jogos, das brincadeiras, da dramatização e outros; Vivenciar e interagir com outras crianças e as coisas, compreendendo o mundo e percebendo seus progressos e suas limitações.</p> <p>(EI03CG03-AM) Interagir com o ambiente, os objetos, seus pares e com o adulto expressando-se sobre o significado que dá à realidade por meio dos movimentos e demais linguagens.</p> <p>(EI03CG04-AM) Vivenciar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência, reconhecendo-os como elementos próprios da história do seu desenvolvimento dentro de sua cultura.</p>
Campo de Experiências: “Traços, Sons, Cores e Formas”	
Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
<p>Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se</p>	<p>(EI03TS01-AM) Perceber as diferentes manifestações sonoras no espaço ao seu redor: sons da fala do outro, dos movimentos que fazem ao seu redor, sons da natureza, das músicas folclóricas etc.</p> <p>(EI03TS02-AM) Expressar-se e interagir livremente por meio de desenho e da pintura, usando elementos da natureza. Manifestar sua imaginação e conhecimentos sobre o que o cerca por meio de colagem, dobradura e escultura.</p> <p>(EI03TS03-AM) Produzir sons à medida que vai interagindo com a música que ouve em casa (canções de ninar), durante as festividades na comunidade (folclóricas e religiosas) nas quais se ouve o som de diferentes instrumentos.</p>
Campo de Experiências: “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”	

Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	<p>(EI03EF01-AM) Utilizar o desenho na expressão dos seus sentimentos, desejos e pensamentos, em relação ao mundo que o cerca; Ampliar o conhecimento de mundo a partir de diferentes meios e formas de expressão (fotos, escrita espontânea, etc).</p> <p>(EI03EF02-AM) Conhecer canções, parlendas, poemas e histórias rimadas de forma prazerosa e significativa; Participar de brincadeiras coletivas típicas de seu território, expressando pensamentos e sentimentos vivenciados no cotidiano.</p> <p>(EI03EF03-AM) Vivenciar experiências em que diferentes obras da literatura infantil clássica e local estejam ao seu alcance.</p> <p>(EI03EF04-AM) Recontar histórias ouvidas no contexto familiar em que vivem.</p> <p>(EI03EF05-AM) Ouvir histórias lidas pelo professor ou narradas a partir de um fato ocorrido ou vivenciado em determinado lugar; Recontar a seus pares no espaço coletivo, as histórias e/ou poemas que ouviu.</p> <p>(EI03EF07-AM) Vivenciar diferentes experiências culturais do mundo da escrita em que se desenvolvam suas capacidades de observar, questionar, de como narrar, ampliar o vocabulário, melhorar a pronúncia, desenvolver a memória, estimular a imaginação e a criatividade.</p> <p>(EI03EF08-AM) Identificar os portadores e gêneros textuais nas situações cotidianas.</p>
Campo de Experiências: “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”	
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	<p>(EI03ET01-AM) Estabelecer relações de comparação entre os objetos do cotidiano.</p> <p>(EI03ET02-AM) Vivenciar situações em que percebam o resultado de suas ações e as transformações que são produzidas na natureza; Realizar investigações simples para descobrir como as coisas acontecem e como funcionam; Relatar fenômenos naturais que está vendo ou que está acontecendo; Identificar os fenômenos naturais típicos de sua região.</p> <p>(EI03ET03-AM) Vivenciar situações de interação com a natureza, observando seus fenômenos e sua conservação.</p> <p>(EI03ET04-AM) Fazer registros diversos (desenho, registro por números ou escrita espontânea) de suas aprendizagens no uso de diferentes linguagens.</p> <p>(EI03ET06-AM) Descobrir que a existência dos seres e as situações do cotidiano são marcadas pelo tempo; Participar de eventos e celebrações, como: festa de aniversários, festas folclóricas e/ou religiosas, visita a um museu, zoológico, parque etc., apoiados no calendário; Relatar lembranças e conversar sobre vivências em eventos e celebrações, alterações sofridas no próprio corpo, como a perda e o aparecimento de dentes, tamanho das mãos e dos pés, entre outras; Perceber que cada ação que realiza e/ou participa a partir de suas necessidades, tradições e costumes tem um tempo determinado.</p> <p>(EI03ET08-AM) Descobrir que existem coisas iguais e diferentes.</p>

Fonte: Construção do Autor por meio da Proposta Curricular da Educação Infantil do Municipal de Parintins

As atividades precisam ter sentido para as crianças e ajuda-las a adquirir conhecimentos e assim podendo ampliá-los. De fato desde bem pequenas, as crianças já podem cantar, contar, entre outras possibilidades. O professor nesse sentido é o mediador desse processo, mostrando-se envolvido nessa relação professor-aluno. É importante não limitar as construções que as crianças já possuem sobre sua realidade, antes de chegar à instituição as crianças já possuem um período de convívio social com a sua família e suas relações com a comunidade, é preciso considerar que essas crianças são sujeitos e estão em constante processo ativo de relação com o mundo a sua volta.

É preciso garantir à criança bem pequena, de maneira segura, o contato com os objetos da sala. A criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos. Quando coloca o brinquedo na boca, experimenta a sensação de duro, mole, o que amplia suas experiências sensoriais e a encaminha para a compreensão de conceitos. Texturas, cores, odores, sabores, sons são experiências que a criança adquire no contato com móveis coloridos, sonoros, saquinhos de ervas aromáticas e brinquedos de diferentes densidades e formas (KISHIMOTO, 2010).

Os professores precisam organizar o tempo, espaço e materiais de forma a garantir que a essas atividades ocorram em contextos significativos para as crianças. Partir dos conceitos espontâneos que as crianças têm sobre as relações espaciais, ampliam as possibilidades de compreensão e elaboração de como isso acontece nas práticas cotidianas.

A criança bem pequena também desenvolve a expressão oral por meio de experiências com o mundo natural, pois são criadas oportunidades para diversas outras experiências. O ser humano, os outros animais e as plantas provocam bastante interesse e curiosidade nas crianças: “Por que a lagartixa não cai do teto?”, “Existem plantas carnívoras?”, “Por que algumas flores exalam perfume e outras não?”, “O que aconteceria se os sapos comessem insetos até que eles acabassem?”.

São muitas as questões, hipóteses, relações e associações que as crianças fazem em torno deste tema. Em função disso, o trabalho com os seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural.

A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde.

O tempo ontem, hoje e amanhã fazem parte do dia a dia da criança e de sua rotina em todos os espaços que vive. Assim, toda atividade da turma deve constar em um portfólio, um cantinho do tempo, as observações sobre logo no início e no decorrer das atividades, as músicas voltadas a esse tema para que, futuramente, sejam feitas as demonstrações à criança sobre o seu desenvolvimento, possibilitando um diálogo sobre as alterações no tempo e o impacto disso no dia a dia na escola.

A compreensão de que há uma relação entre os fenômenos naturais e a vida humana é um importante aprendizado para a criança. A partir de questionamentos sobre tais fenômenos, as crianças poderão refletir sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o homem estabelece com ela, o que lhes possibilitará, entre outras coisas, ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as explicações que possuem sobre eles.

As brincadeiras no mundo físico, o tempo e a natureza podem ser utilizadas pelo mediador com uma intenção pedagógica de desenvolvimento integral da criança bem pequena. A criança aprende as coisas do mundo pelo contato do seu corpo com objetos e materiais.

As atividades devem provocar curiosidade. Essa curiosidade é despertada com a quantidade e qualidade desses materiais aos quais ela tem acesso na escola. Afetada por essa curiosidade, a criança explora os objetos, conhecendo-os e apropriando-se dos seus usos sociais ou simbólicos (Para que serve essa caixa? Para que serve esse papel? Essa caixa de fósforo vai ser o meu carrinho.). De posse desses usos sociais, a criança descreve as semelhanças e diferenças dos mesmos para que se adeque às necessidades das brincadeiras.

A criança tem o direito de ampliar o que já sabe. O desenho é uma das formas pelas quais a criança pequena mais se expressa e nesse processo, se humaniza. É importante garantir o tempo, espaço e materiais para que as

crianças desenhem, usando o corpo nas suas variadas formas, variando suportes e marcadores.

A linguagem escrita é mais uma das formas de expressão da criança. Ela não deve ser priorizada em detrimento de outras.

Todas as linguagens são igualmente importantes para o desenvolvimento da criança bem pequena. Deve-se, assim, fornecer atividades que desafiem a compreender a função social da escrita.

Leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e implica a presença de um leitor ativo que atribui significados ao que está lendo. Nesse sentido, a leitura precisa ser entendida como diálogo com o texto. A criança bem pequena precisa participar de práticas de leitura que as ajudem a construir sentidos aos textos com os quais se relaciona, auxiliada pelos adultos leitores.

As lendas amazônicas ampliam o diálogo das crianças porque possuem elementos do seu cotidiano, como o rio, barco, guaraná, macaxeira, cobra, boto etc. Quando as crianças podem conversar sobre coisas que elas conhecem, não precisam esperar pela informação do professor pois elas já têm o que falar a respeito. Além disso, a valorização da tradição cultural é importante para manter a memória do lugar, que nem sempre é desenvolvida pelas crianças.

O manuseio de diferentes portadores textuais é uma premissa para que o desenvolvimento da linguagem escrita se realize gradativamente.

Para além de uma prerrogativa de acesso tranquilo para o Ensino Fundamental, saber ler é um dos direitos de aprendizagem da criança bem pequena enquanto cidadã num contexto específico de infância. E a leitura nessa fase não necessária e obrigatoriamente precisa ser convencional, como a dos adultos.

É preciso respeitar o acesso a todas as linguagens da infância. É preciso exercitar modos de ver o mundo. Ler o mundo antecede também a partir da leitura da palavra.

Quando o professor ou a professora exploram as histórias, oportuniza-se o desenvolvimento da imaginação. Esta ação possibilita à criança desenvolver capacidade de narrar, ampliar o vocabulário, melhorar a pronúncia, desenvolver a memória, estimular a imaginação e a criatividade.

A ampliação cultural da criança bem pequena é um direito. Oportunizar tempo e espaço para a escuta no cotidiano contribui para essa ampliação. A

criança bem pequena vem de diversos espaços culturais, com acessos aos mais diversos produtos humanos (filmes, músicas, histórias narradas, peças teatrais). Entretanto, há lugares em que esse acesso é limitado.

A escola tem o dever de ampliar essas vivências para garantir a humanização da criança desde bem pequena. Humanização no sentido de se apropriar das produções humanas ao longo da história (conhecer e saber fazer expressão dramática, como no teatro, conhecer e recontar histórias ouvidas etc.). Garantir o espaço e a atenção da fala da criança, promovendo experiências narrativas onde as crianças falem sobre suas vivências.

A liberdade criadora da criança precisa ser incentivada. Cuidada no sentido de que ela tenha oportunidade de criar a partir do repertório que ela já tenha. Isso possibilita à criança desenvolver capacidades como narrar, ampliar vocabulário, desenvolver a memória, estimular a imaginação. Esse repertório deve ser constantemente ampliado e enriquecido.

É importante compreender que a criança é um indivíduo produtor de cultura e chega à escola com um amplo conhecimento de mundo, tendo o direito de ampliá-lo, independentemente de sua condição social.

O acesso ao mundo da leitura e da escrita é um direito da criança, que deve ser garantido desde sua entrada na instituição educativa. Vivenciar situações de leitura e escrita em contextos sociais reais é condição para desejar e fazer uso dessas linguagens de forma natural e efetiva.

A linguagem oral caracteriza o ambiente de interação da criança bem pequena. Quando essa linguagem fornece elementos desafiadores, o desenvolvimento na expressão oral se amplia e se qualifica, dando instrumentos para que a criança saiba falar o que pensa e o que sente.

O envolvimento das cantigas de roda e textos poéticos nas atividades com as crianças amplia o vocabulário delas, dando mais condições de comunicação dos seus pensamentos e sentimentos. Além disso, a presença da linguagem escrita em situações prazerosas que envolvam interações reais mediadas pelos textos ajuda a criança a compreender a função social da escrita.

É importante que os ambientes e relações da escola sejam um espaço de confiança na vida da criança. A postura do professor ou da professora deve se mostrar respeitosa para com a condição do ser criança.

Essa postura respeitosa da criança começa no acolhimento não só no sentido de recebê-la com sorrisos, mas de escutá-la quando ela fala. Uma escuta no sentido de disponibilidade sincera e atenciosa.

As atividades devem gerar prazer e vontade de participar. Para isso, oportunize a experiência com diferentes sons, falas e músicas de diferentes gêneros, sobretudo aquelas que não fazem parte do cotidiano da criança bem pequena, possibilitando a ampliação de seu repertório.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, as crianças pequenas devem conviver com músicas não apenas infantis para ampliar seu repertório e desenvolver o gosto musical.

Compreendendo que as crianças desde antes da educação formal já estão em contato com diferentes espaços e materiais, os professores podem lançar novas oportunidades de aprendizagens, ampliando conhecimentos e produzindo novos.

A exploração de materiais variados amplia as hipóteses que as crianças têm sobre as coisas e desenvolve seus sentidos sociais. A criança tem direito de explorar e criar relações sensoriais.

É importante que a criança bem pequena experimente e crie diferentes sons e instrumentos musicais para desenvolver as suas linguagens e, portanto, a sua formação integral.

O mundo da arte é vivo e subjetivo. Precisa ser observado, compreendido e apreciado. Na realização da experiência artística, a criança desenvolve sua criação, a partir das experiências reais que vivencia, percebendo o mundo.

O favorecimento da imersão da criança em atividades com diferentes linguagens oportuniza ampliação da compreensão do mundo. Considerar as vivências fora da escola, e utilizar esse conhecimento na elaboração de atividades para as crianças, facilita o entendimento da função dos objetos na vida da criança, fazendo com que ela tenha vontade de manuseá-lo para um fim, e, assim, ir adquirindo familiaridade com ele.

O desenvolvimento da autonomia para a realização de ações de autocuidado tem modos próprios de acontecer, porém, na escola essas características precisam ser consideradas pela relevância que têm na formação cultural de cada sujeito. Não devem ser realizadas ações complexas, que exigem a mediação do adulto, pelas crianças bem pequenas, mas orientá-las sobre

como fazer e sempre que necessário ajudá-las para que exercitem um progressivo domínio das suas ações no autocuidado.

A criança percebe o mundo com seus sentidos e os usa intensamente para explorar e viver diferentes experiências. Os espaços institucionais precisam ampliar essas descobertas e não cerceá-las, em nome da proteção da criança.

A orientação e a presença dos professores durante essas propostas devem garantir à criança o exercício da autonomia nas descobertas sobre seus limites e potencialidades, garantindo o direito de brincar e explorar.

É importante que o professor possibilite experiências sensoriais e corporais divertidas e prazerosas. Na interação com os colegas, a criança brinca de conhecer os espaços que ocupa e, assim, desenvolve, gradativamente, a lateralidade dentro de diversos espaços.

Nas brincadeiras em que manipula diferentes objetos, observa as cores e outras experiências que se apresentam ao seu redor, mediadas pelos adultos contribui também para que a criança bem pequena comece a perceber as características próprias de seu povo e região.

As crianças gesticulam, caminham e manuseiam objetos, saltam, correm e desenvolvem brincadeiras sozinhas e em grupos, experimentando diferentes maneiras de movimentar o corpo e de utilizar objetos que proporcionam o conhecimento de si e do mundo.

Neste sentido, os gestos e movimentos particulares devem ser contemplados e acolhidos em todas as situações da rotina na Educação Infantil, uma vez que eles auxiliam ainda, a criança a expressar suas emoções e necessidades diárias

A atenção, a escuta e olhar sensível dos professores sobre as manifestações da criança podem possibilitar a compreensão das razões de diversas situações vividas pela criança no seu cotidiano. Precisamos ajudar a criança a nomear seus sentimentos e entender as razões pelas quais sente e reage.

A brincadeira nem sempre vai se constituir fonte de prazer. Nela emergem conflitos e situações em que a criança precisa de ajuda do adulto para pensar sobre e encontrar propostas de solução.

A mediação docente e/ou do adulto possibilita à criança respeitar o espaço do outro, estabelecendo vínculos com outras crianças e adultos, assim como o

respeito pelas regras básicas de convívio social nas interações, brincadeiras e demais atividades desenvolvidas na escola. É importante que as regras sejam criadas no coletivo e não impostas pelos adultos. Isso garante o direito de aprendizagem de participar e expressar. O uso dos objetos exerce grande fascínio na criança. Ela está interessada em manipulá-los e em compreender suas funções sociais. O adulto é o parceiro mais experiente nessa exploração e deve mostrar para a criança como as coisas funcionam. Quando elas ficam maiores, começam a se interessar pelas relações sociais, em saber como a sociedade funciona e se organiza. Traduzem isso nas representações, nas brincadeiras de papéis (faz de conta, jogo de papéis, jogo simbólico).

Pensar nas especificidades da criança bem pequena é pensar em seu desenvolvimento integral, contribuindo com seu universo amplo e complexo, ampliando seu padrão de referência. Partindo deste princípio, é fundamental pensar em práticas específicas a diferentes grupos culturais, sempre tendo o cuidado com o respeito à individualidade e a diversidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças bem pequenas.

O desenvolvimento da fala na criança pequena perpassa pela comunicação com o outro. Quanto mais desenvolvida e bem elaborada é essa fala, mais qualidade essa comunicação terá.

É importante atentar para o fato de que a criança desenvolve sua fala convencional progressivamente. É preciso respeitar e valorizar essa progressão do desenvolvimento infantil, auxiliando na compreensão das falas de si e do outro, criando condições para que a criança se expresse de forma segura. A fala do adulto deve sempre ter as pronúncias corretas das palavras, pois isso auxilia na ampliação do vocabulário da criança.

A interação da criança pequena se amplia e se qualifica a partir do momento em que oportunizamos o contato da mesma com outras pessoas de faixas etárias diferentes. Esse contato valoriza a construção e o conhecimento de si e da sociedade a qual se encontra inserida, possibilitando dessa forma que a criança pequena se torne segura compartilhe seus objetos e espaços. Incentivar a vivência com o outro favorece o desenvolvimento da autonomia e respeito entre as crianças.

Conforme a criança vive suas primeiras experiências sociais (na família, na escola, na comunidade), estrutura percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro, construindo, nesse processo, sua identidade.

Professores e família são fundamentais, pois auxiliam a criança na construção de uma imagem positiva de si e de sua identidade, ampliando sua confiança na resolução de problemas e na tomada de decisões.

As atividades, tanto nas salas de referência quanto em outros espaços, ocorrem numa rotina em que é possível estabelecer combinados de cortesias com e entre as crianças na intenção de mostrar que cada uma tem o seu espaço e que esse espaço pode ser compartilhado com o outro (crianças e adultos) de maneira tranquila, aconchegante e divertida. Um ambiente harmonioso possibilita tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos diversos.

Souza (2017) afirma que a reconstrução da escola só é possível com a participação dos sujeitos históricos e sociais desse território, assim sendo,

A escola participativa dará um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem, onde os conteúdos trabalhados nas salas de aula poderão ser ressignificados e aplicados nas práticas diárias: nos roçados, nas pescarias, na produção agrícola e na criação de animais, no extrativismo vegetal e animal ou em qualquer atividade na comunidade (SOUZA, 2017, p. 169-170).

Então, os caminhos estão dados, são legais, mas exigem vontade política de gestores do executivo, legislativo e do secretário(a) de educação do município em reorientar a proposta curricular para a Educação Infantil do Campo, em que a educação do campo seja tratada na diferença quando a igualdade negar e silenciar os seus saberes da produção da vida e seja tratada com igualdade quando a diferença lhe inferioriza.

O desafio de fato é construir pontes para o diálogo com a secretaria de educação do município de Parintins, no intuito da realização de uma elaboração coletiva de uma proposta curricular que seja diferenciada para as escolas do campo em toda sua abrangência. A expectativa é que o poder público mova esforços para discutir e elaborar com as organizações sociais e com os sistemas de ensino um currículo de educação diferenciado a partir dos saberes dos povos

do campo, envolvendo as unidades escolares e as universidades. Neste estudo apresentamos uma contribuição nessa direção, entretanto, cabe a realização de discussões posteriores em relação a propostas curriculares e de regulamentação pelo poder público.

Considerações

A Política de Educação do Campo é resultado da articulação e conquista dos Movimentos Sociais do campo ou com ele comprometido, é resultado da participação popular, logo as diretrizes que norteiam a Educação Básica do Campo são balizadas na participação popular na gestão democrática, autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos escolares.

As políticas públicas não são dadas, elas são conquistadas, elas são resultados da organização e articulação da sociedade. Nessa perspectiva a população camponesa juntamente com os movimentos sociais e o Fórum Parintinense de Educação do Campo, teriam que iniciar uma discussão sobre a implantação da Política de Educação do Campo na rede municipal de ensino de Parintins, enquanto direito das populações do campo.

É fato que a Política de Educação do Campo não se refere a um espaço geográfico, ele não é restrito aos camponeses que desenvolvem um campesinato, mas ele abrange a todos que de alguma forma desenvolvem uma relação com o ecossistema para tirar dele o seu sustento, não se restringe a um espaço físico, ele tem a ver com concepção de educação, com identidades e territórios constituídos por essa população que no caso de Parintins, são os povos das águas, da terra e das florestas.

Portanto, a concepção de Educação do Campo está além do espaço geográfico, numa relação direta com os interesses da comunidade, transformando em conteúdos escolares, o cotidiano delas, suas lutas e conquistas, seus saberes e cultura. Porém, tudo isso sem se fechar para o que tem de novo nas ciências e na tecnologia que devam ser conhecidos na perspectiva de democratizar esses conhecimentos e servir a comunidade.

Quanto a Educação Infantil embora tenha aumentado o número de matrículas, voltada para essa etapa da educação, elas não chegam à todas as comunidades do campo. Foi constatada a necessidade de ser construído mais

espaços de atendimento das crianças bem pequenas e crianças pequenas em comunidades do município, para atender a prerrogativa do atendimento próximo de casa.

No entanto, para sanar essas demandas é necessário que a educação venha junto com outras políticas como a de renda que possa sustentar as famílias em sua comunidade, evitando que sejam presas fáceis para os madeireiros, mineradores e outros agentes destruidores do seu ambiente. E que seja uma “educação problematizadora” (FREIRE, 2001, p. 68) e questionadora da relação produtiva do capital com a sustentabilidade dos povos do campo.

Pode-se constatar que as diretrizes implementadas, não se traduziam em políticas públicas para a Educação Infantil do Campo. Constitui-se como um conjunto de ações numa concepção de educação dentro da “estratégia do capital para educar ao consenso” (NEVES, 2005), as quais buscam acomodar as populações e negam qualquer perspectiva de uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2001).

Em geral essas ações estão à mercê da boa vontade dos governantes por não se traduzirem em política de educação municipal uma vez que lhes falta a participação popular na elaboração e gestão dessas ações, assim como a normatização dessas ações. No entanto, atualmente gradativamente estão ampliando a oferta de vagas para o ensino fundamental em detrimento da Educação Infantil.

Para romper com essa realidade é necessário a efetivação de uma política pública de educação que seja capaz de pensar uma educação a partir da identidade e da realidade do campo, que se traduz hoje em Educação do Campo. Lutar por essa educação é disputar território com a educação excludente que não reconhece esses povos na sua particularidade cultural e nem como sujeitos de direitos. Provavelmente esse debate junto ao governo municipal é tarefa de todos os cidadãos e Movimentos Sociais comprometidos com a causa dos povos do campo e da Educação Infantil do Campo em Parintins.

Ter desencadeado esta pesquisa no contexto da realidade do município de Parintins possibilitou refletirmos sobre todo um processo de conhecimento que se constituiu entre construção e desconstrução, de olhar para além das aparências, como indicado por Marx (1980), deixar de percebermos as coisas da forma como elas meramente se apresentam, mas pensarmos nas diversas

interpretações dos fatos, nas objetivações das coisas, e nas intenções tidas por trás dos acontecimentos.

Como as palavras de Freire (1996, p. 53) afirmam, sobre a real situação dos seres humanos, que, como sujeitos inacabados, estamos propícios a não conclusão em si, mas a direcionamentos de análises: “Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”

Sendo assim, antes de tudo, olhar para a realidade e apontar caminhos e possibilidades. Não uma conclusão fechada em si. Se estamos vivendo numa sociedade tão desigual, é de nossa responsabilidade estreitar as diferenças e lutar por direitos iguais. Essa responsabilidade se dobra quando, além de educador(a), somos também caboclos parintinenses, que vive nessa terra, nesse rio, com essa gente. Eis aqui o nosso maior desafio.

A vontade enorme de tirar essas amarras e gerar, também, em nossos (meus) conterrâneos a possibilidade de construir novos olhares sobre o real. E, ao tratar sobre a Educação Infantil do Campo, que emerge da luta de uma classes, não poderíamos imaginar que as máscaras fossem postas para disfarçar uma realidade que é a mais escancarada verdade absoluta de um povo que, historicamente, foi deixado de lado no que diz respeito às políticas públicas.

Na tessitura desse processo, logo de início, com a contribuição da incursão bibliográfica colocamos em evidencia a Educação do Campo como categoria, um paradigma de resistência que nasce na radicalidade das lutas dos/as trabalhadores/as do campo com o propósito de se contrapor à precária e excludente escola rural de orientação urbanocentrica, buscando não só construir uma nova perspectiva, uma epistemologia, mas também condições materiais favoráveis à construção de um novo projeto educativo e de sociedade, em que os diferentes sujeitos tenham seus direitos garantidos e respeitados.

Para legitimar esses direitos, temos a conquista de políticas públicas educacionais como condição primordial, e, nessa conquista, garantir uma educação que seja do campo construída em conjunto aos povos do campo, por entendermos que estaremos garantindo uma educação para todos a partir de

suas especificidades. É uma conquista que vem sendo disputada pelos movimentos sociais e sindicais do campo.

É indiscutível que a educação é um direito inalienável. Entretanto, na sociedade em que está posta, o indivíduo é submetido à exclusão social, à negação de políticas públicas que não atendem suas necessidades, embora reconheçamos que temos direitos, isto não faz, por si só, uma realidade concreta: “O fato de sermos pessoa humana nos faz portadoras desses direitos” (MOLINA, 2004, p. 23). É importante enfatizar que, embora as comunidades do campo se apresentem com distanciamento geográfico, o direito à educação é o mesmo dos que moram na cidade. Não se pode negar que a especificidade amazônica seja um dos fatores que levam o poder público a limitar investimentos nas áreas campestres, porém reafirmamos que a educação é um direito constitucional e, como direito, é dever dos Estados e Municípios garantir o acesso a educação.

Percebemos que mesmo timidamente, existem algumas iniciativas para a implantação de uma proposta curricular da Educação do Campo por parte do sistema educacional, porém, sem uma discussão e estudo sobre o que permeia este campo de possibilidades, todo esforço realizado será em vão. Daí a necessidade de haver engajamento político à causa pelos profissionais que atuam nesse departamento, caso contrário, serão apenas idealizadores de uma causa camuflada e que sustentam os interesses do neoliberalismo.

Consideramos, como uma das mais significativas conquistas do Movimento Por uma Educação do Campo, a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB). Contudo, essas diretrizes não são analisadas dentro do setor, ocorrendo, apenas, a execução de ações impostas pela organização curricular estadual.

No que diz respeito a organização curricular, é perceptível a relação urbanocêntrica nas ações do município, na medida em que se propõe ações próprias das escolas urbanas. Esquecem que os povos do campo lutam por uma identidade nas políticas educacionais que supere a tão conhecida adaptação curricular, mas que considera os sujeitos do campo como construtores de conhecimento e de história. O Campo é compreendido para além de um espaço geográfico (setor econômico), mas como um espaço de vida, de construções e de troca de saberes produzidos pelos que vivem naquele espaço.

Sendo assim, é indiscutível a necessidade de se pensar em uma proposta de educação para a Educação Infantil do Campo, pressupondo pensa-la enquanto política pública em que sejam considerados o seu devido financiamento, a formação profissional e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada em princípios filosóficos, os quais devem manter relações estreitas com os ideais da população do campo. Para tanto, os sujeitos envolvidos nesse processo devem se perceber como sujeitos históricos e políticos com capacidade para construir e modificar os rumos da história.

Portanto, se a educação do campo deixar de ficar silenciada no currículo, o aprendizado e a convivência social dos sujeitos alcançarão maior êxito, e a proposta curricular no município obterá resultados mais significativos, tanto para os povos do campo, quanto para a própria organização educacional municipal, assim a proposta curricular das escolas do campo estará falando a própria língua dos sujeitos do campo e aperfeiçoando seus conhecimentos, mantendo viva a sua história, o seu modo de vida. Sem dúvida, tudo isso reforça a importância de implantação de políticas públicas que estejam alinhadas com o debate sobre a Educação do Campo advinda dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para estes sujeitos.

A Educação do Campo, por meio dos movimentos sociais e de instituições públicas, conseguiu marcos referenciais que atendessem às demandas dos povos do campo, para que pudessem sentir a valorização de suas terras e territórios, tradições, culturas e saberes. Dessa maneira, problematiza a visão urbanocêntrica da educação e dos currículos das escolas do campo e a forma como os povos do campo têm sido tratados em relação à cidade, principalmente no campo das políticas públicas. Diferente disso, a luta por Educação do Campo, contribuiu para a elaboração de importantes políticas envolvendo a parceria entre poder público, organizações e movimentos sociais, a fim de contribuir com a transformação da realidade de desigualdade social de universo.

As Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002) determinam que as práticas educacionais atendam às necessidades e aos interesses dos povos do campo e que a aprendizagem seja concretizada com qualidade, estrutura física adequada, formação docente e envolvimento das comunidades. A partir disso, é possível dar novo significado ao currículo das escolas do campo, em que os

saberes da cultura, da natureza e do trabalho possam fazer parte do universo da aprendizagem escolar que é oferecida pelos sistemas de educação.

O estudo demonstra que um dos caminhos para a ressignificação do currículo é o processo de diálogo, que envolve a escuta atenta das necessidades do outro e representa um passo importante para a compreensão da dinâmica sociocultural, principalmente quando se trata das especificidades do contexto Amazônico, articulados à necessidade de uma educação diferenciada.

A expectativa é que o poder público envie esforços para discutir e elaborar com as organizações sociais e com os sistemas de ensino um currículo e assim uma proposta curricular de educação diferenciada, partindo dos saberes dos povos do campo, envolvendo as unidades escolares e as universidades.

Referências

APPLE, M. W. **A luta pela democracia na Educação: lições de realidades sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ARIES, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 65-86.

_____. **Currículo território em disputa.** 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos Insatisfatórios.** Educação em Revista, Belo Horizonte. v 31, n. 03, p. 15-47 Julho-Setembro, 2015.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 113, p. 1381 – 1416, out. – dez. 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica. arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002.** Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB_012002.pdf> Acesso em 06 jul 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da **Educação Básica do Campo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/res_olucao0208.pdf>. Acesso em 06 jul 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 01 de agos 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L939>. Acesso em 04 jul 2019.

COUTINHO, R. M. **O Docente Masculino de Educação Infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA.** Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2019.

CRUZ, S.H.V.; CRUZ, R.C.A. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança.** Em Aberto, v.30, n. 100, p. 71-81, 2017.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 4a. ed., 1996.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform.** Journal of Sociolinguistics, 4(2). 2000.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12° ed. São Paulo: Paz e Terra 2003.

_____ **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25° ed. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

_____ **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Política e educação: ensaios**. 5° ed. São Paulo: Cortez 2001

_____ **Professora sim, tia não: cartas à quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água 1997.

FREITAS, F. **O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil**. Diversa Prática, v.2, n.2, p. 42-64, 2015.

GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1° ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HOFFMANN, J. **Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 20° ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2008.

KRAMER, S. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____ **O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura**. In: KRAMER, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus Editora, 2010.

LEAL, G. K. S. **A criança ribeirinha e a sua relação com a ciência nos espaços não formais de Parintins**. Parintins: Joao XXIII, 2009.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez 2000.

PIMENTEL, E. R. **Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN 2019.

RODRIGUES, C. C. **O Ensino de Ciências na Formação dos Professores: limites, desafios e possibilidades no curso de pedagogia.** Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2017.

ROMANOWSKI, J. P. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, A. M. **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SILVA, A. P. S. **Educação Infantil do Campo.** 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em 04 jul 2019.

SILVA, V. P. **Mães Manauaras e a Educação das Crianças Pequeninhas: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta.** Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2021.

SOARES, M. G. P. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da educação infantil.** 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, S. B. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial.** Petrópolis: Vozes 2004.
Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

VALENTE, T. N. **A Formação contínua de Professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. 2017.

VASCONCELOS, J. S. A. **Vivências de Crianças Ribeirinhas da Amazônia e seu Processo de Humanização na Creche.** Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2018.

VASCONCELOS, M. E. **Educação do Campo em Parintins**: limites e possibilidades. São Paulo: Scortecci, 2016.