



Criança e o Direito à Educação em escola no/do campo no contexto amazônico

Coleção

*Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico*

Edilson da Costa Albarado



editora
UEA



CRIANÇA E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM ESCOLA NO/DO

CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

EDILSON DA COSTA ALBARADO

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Fábio Carmo Plácido Santos
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Darlisom Sousa Ferreira
**Pró-reitor de Extensão e Assuntos
Comunitários**

Isaque dos Santos Sousa
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância - NEAD

Maria do P. Socorro Nóbrega Ribeiro
Coordenadora Geral NEAd/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
**Coordenadora do Curso e do Núcleo de
Educação do Campo, das Águas e das
Florestas da Escola Normal
Superior/UEA**

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora***UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de
Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira
Hillary Vieira
Sindell Amazonas
Revisão e preparação de texto

Clarice Martins
Nicole Rocha
Produção de capa

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

A327c
2025 Albarado, Edilson da Costa
Criança e o direito à educação em escola no/do campo no
contexto amazônico / Edilson da Costa Albarado. 1. ed. –
Manaus (AM): Editora UEA, 2025.
66 p.: il., color.; [E-Book] - (Coleção Educação do campo, das
águas e das florestas: tecendo currículos de formação de
professores no contexto amazônico.)
ISBN: 978-85-7883-749-5

Inclui referências bibliográficas

1. Educação infantil. 2. Processo pedagógico. 3. Direito à
educação. 4. Estudo e ensino. I. Título.

CDU 1997- 37(811.3)

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota-11/CRB 484



*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
UNIDADE I	5
1. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	5
A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL DE DIREITO	5
A CRIANÇA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL	10
EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES	17
UNIDADE II.....	23
2. O DIREITO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO	23
EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO.....	23
DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO.....	29
EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NO AMAZONAS	42
UNIDADE III.....	47
3. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PROPOSTA CURRICULAR E PRÁXIS PEDAGÓGICAS	47
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO	47
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES.....	51
PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO	56
REFERÊNCIAS.....	62
SOBRE O AUTOR	67

APRESENTAÇÃO

Saudações Amazônicas, estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo da Amazônia amazonense!

Sintam-se convidados(as) a embarcar na canoa do conhecimento na Amazônia com a disciplina “Criança e o Direito à Educação em Escola no/do Campo no contexto amazônico”. Nessa viagem, vamos percorrer pela evolução histórica dos direitos das crianças como sujeitos históricos e sociais de direito, pelo direito da criança à Educação Infantil no/do campo e pelas práxis pedagógicas e curriculares da Educação Infantil do campo.

O objetivo da disciplina é compreender a evolução histórica dos direitos das crianças no contexto da sociedade, a partir da legislação brasileira e de maneira específica: conhecer a evolução histórica do direito da criança no Brasil e as conquistas legislativas que reconhecem as crianças como sujeitos de direito; estudar os documentos normativos e legislativos que estabelecem o direito da criança à Educação Infantil no/do campo; e reconhecer os saberes da produção da vida nos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas como conteúdos curriculares e dos modos de brincar, interagir e aprender das crianças a partir da diversidade.

O texto é uma reflexão crítica desses documentos legais, seus limites e possibilidades na garantia de uma educação no/do campo de qualidade social e de formação plena da criança, que reconheça e valorize os saberes dos povos do campo, das águas, das terras e das florestas, em diálogo com os conhecimentos escolares.

UNIDADE I

1. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A criança como sujeito de direito é uma conquista da classe trabalhadora e, nessa unidade, pretende-se conhecer a evolução histórica do direito da criança no Brasil e as conquistas legislativas que reconhecem as crianças como sujeitos de direito. Para entender essa evolução, será consultada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumentos legais que reconheceram as crianças como sujeitos de direito.

E, como sujeitos de direito, as crianças têm direito à Educação Infantil, conforme foi estabelecido pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e em resoluções correlatas que cria a Política de Educação Infantil, conquista que veio por meio de lutas dos movimentos sociais, como do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

O texto também dialoga sobre a Educação Infantil: diretrizes e propostas curriculares, tomando como referência legal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que orienta e organiza a política de Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que deve ser oferecida a todas as crianças da cidade e do campo, próximo de onde moram.

A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL DE DIREITO

As crianças, até o século XIX, eram consideradas um adulto em miniatura e sem qualquer relevância para a sociedade. Elas sofriam violência sexual e trabalhavam como se fossem adultos, não viviam a infância e eram obrigadas a se adaptar ou não sobreviveriam. Nessa época, a criança só se diferenciava dos adultos no tamanho, pois fazia os mesmos trabalhos que esses, ingressando nas atividades laborais a partir do momento em que adquiria autonomia para se alimentar e se vestir sozinha (Lima; Poli; José, 2017).

No final do século XIX, essa realidade vivida pelas crianças passou a ser questionada, fazendo parte dos debates por uma sociedade mais livre e, no início do

século XX, as crianças passam, então, a ser objeto de tutela do Estado, mas ainda não eram consideradas sujeitos de direito. Segundo Lima, Poli e José (2017), nessa época:

[...] os direitos legais da criança e do adolescente aparecem como autênticos direitos reflexos do interesse paterno ou social, não havendo, portanto, a preocupação em fazer com que estes indivíduos exercessem, ainda que de forma diminuta, a sua autonomia privada (p. 318).

Essa tutela foi normatizada pelo Código de Menores que, ao estabelecê-la, o fazia de forma discriminatória, pois a proteção e a assistência às crianças e adolescentes estava voltada para aqueles considerados pelos legisladores da época como abandonados e delinquentes, vadios e mendigos.

A escola, nessa época, era considerada a principal responsável pela educação das crianças, elas sofriam violência e eram obrigadas a se adaptar, não tinham direitos e nem a quem recorrer para denunciar os maus-tratos que sofriam. A criança passa a ser reconhecida como sujeito de direito, com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1959, cuja missão é de promover os direitos e bem-estar de meninas e meninos em tudo o que fazem.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) foi um marco para o reconhecimento da criança como sujeito de direito pelas nações mundiais, ao estabelecer, como primeiro princípio, que toda a criança, sem qualquer exceção, ou discriminação por sua raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer natureza é detentora de direito. A Declaração estabeleceu que a criança tem direito à educação gratuita, à saúde e ao lazer infantil, de viver a sua infância.

Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade [...] (Declaração Universal dos Direitos das Crianças, 1959).

São princípios importantes apresentados na Declaração, que podem contribuir para que as crianças valorizem suas culturas e identidades, sendo sujeitos conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. A Declaração ressalta ainda que a responsabilidade primeira por essa educação e orientação é da família, a qual foi ratificada pelas leis brasileiras ao reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos de direito.

No Brasil, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direito pelo Estado a partir da Constituição Federal de 1988 e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que estabeleceu o direito à vida de todas as crianças e adolescentes do nosso país (Brasil, 1990). Na Constituição Federal de 1988, o Art. 227 estabeleceu que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A Carta Magna deixa bem claro a quem pertence a responsabilidade de garantir o direito à vida – e vida digna – a todas as crianças, sem distinção: à família, à sociedade e ao Estado. A escola é a representante do Estado na comunidade, portanto, deve criar mecanismos para que, com a família e a sociedade, cuide das crianças para poderem se desenvolver integral, pessoal e profissionalmente, sem discriminação e opressão.

A escola, por outro lado, é parte de uma rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente, garantidos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Outras leis também foram criadas para garantir esse direito e o pleno desenvolvimento das crianças, cabendo aos setores públicos e à sociedade civil exercerem papéis importantes na proteção da criança e do adolescente. O ECA, no Art. 3º enfatiza que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

Esses direitos das crianças e dos adolescentes, para que sejam garantidos, é preciso que as famílias assumam sua responsabilidade, em proteger e zelar pela vida da criança e participar de suas vidas escolares; que a sociedade proteja e zele por esses direitos estabelecidos no ECA, denuncie maus-tratos à criança e faça controle social para garantir esses direitos; e que o Estado, na educação, garanta o acesso e permanência de todas as crianças na escola, alimentação saudável e regionalizada e construa escolas suficientes para atender a todas as crianças da cidade e do campo (Brasil, 1988; Brasil, 1996;; Brasil, 2010).

Portanto, a família, a sociedade e o Estado são responsáveis pela garantia dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes e, se forem negligentes, serão responsabilizados juridicamente: a família, caso deixe de matricular os filhos na escola e acompanhar a frequência e o desenvolvimento escolar; o poder público se deixar de garantir o acesso à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à cultura, à profissionalização e à vida das crianças; e a sociedade caso não zele por esses direitos e não denuncie casos de violação do direito da criança e do adolescente (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

Outro documento normativo importante que reconhece a criança como sujeito histórico de direito na primeira infância, é a Lei 13.257 de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Processo Penal de 1941 e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). No seu Art. 4º, e em seus respectivos incisos citados abaixo, as políticas para atender os direitos das crianças na primeira infância, precisam:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;

VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;

IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social.

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016).

A política para a primeira infância, como recomendada pela referida Lei citada, obriga o Estado e as instituições de Educação Infantil a reconhecerem e a valorizarem a criança em sua completude, respeitando o ritmo de cada uma, as diversidades de

infâncias, priorizando investimento público sem discriminação, articular as dimensões ética, humanista e política da criança, criar espaço de participação democrática da sociedade e de toda a comunidade escolar, atendimento integral da criança e promover a cultura do cuidado, da proteção e da escuta da criança por pessoas especializadas.

Esses são alguns princípios que podem levar a garantia do direito da criança na primeira infância a uma Educação Infantil de qualidade social, mas que precisam se aliar outros direitos das crianças já reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças, pela Constituição Federal, pelo ECA e pela LDB.

As crianças, sujeitos históricos de direito e como cidadãs, não podem ser silenciadas em relação à elaboração e execução de políticas públicas sobre elas, as quais vão interferir em suas vidas. Elas precisam ser escutadas e envolvidas no processo, inclusive, pela escola e pelo(a) professor(a) durante a elaboração da proposta pedagógica e do plano de ação. É preciso entender que a criança tem voz, tem sua maneira de dizer a sua palavra e, para tanto, escutá-la é um dever do adulto e de qualquer instituição pública e privada.

ATIVIDADE

✓ Elaborar um quadro explicativo com os principais direitos da criança: à Educação Infantil e à proteção integral, destacando a responsabilidade, o dever do Estado/Município, da Escola/Professor(a), da Família e da Sociedade/Comunidade/Movimento Social (O quadro é para ficar exposto na escola).

✓ Pode-se consultar o Estatuto da Criança e do Adolescente no link baixo para elaborar o quadro:

✓ Link:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf.

SAIBA MAIS

✓ Leitura para aprofundamento do conteúdo:

✓ “A Evolução Histórica dos Direitos da Criança e do Adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais”.

✓ Link:

<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/4796/pdf>.

A CRIANÇA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje, a Educação Infantil no Brasil é prioridade, mas é uma prioridade recente que tem sido postergada por falta de vontade política e investimento suficiente para garantir esse direito às crianças do campo e da cidade. A Constituição Federal de 1988, estabeleceu que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, em que todas as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, sem distinção de cor, raça e classe social, têm o direito à educação e o Estado representado pelos municípios têm o dever de garantir esse direito, por meio do acesso, permanência e aprendizagem.

A Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), corrobora com esse direito instituindo garantias e normas para a educação das crianças de maneira integral. No Art. 29 “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Além do estado, é dever também da família e da comunidade acompanhar a criança no seu desenvolvimento escolar, ou seja, a escola, a família e a comunidade devem caminhar juntas, na proteção, no cuidado e no processo educativo da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também corroboram com esses direitos, reafirmando a necessidade desse compartilhamento na formação plena da criança, da complementariedade, estabelecendo que no atendimento às crianças em creches e pré-escola a participação da família e da comunidade é um dever (Brasil, 2009). A escola, por outro lado, precisa criar espaços e tempos para essa participação, respeitando o princípio da gestão democrática e construindo com a família, os educandos, a comunidade, os movimentos sociais e com os anciões da comunidade, a educação de qualidade social que desejam.

A ideia de complementariedade reconhece a importância das duas instituições, cada uma cumprindo sua função. Isso se traduz em uma abertura da instituição para a participação da família e de sua comunidade, conforme os princípios legais da gestão democrática (Silva; Pasuch, 2010, p. 10).

As autoras, ao enfatizarem essa relação escola, família e comunidade, acreditam na participação da família como condição imprescindível para o desenvolvimento de uma Educação Infantil socialmente referenciada com as crianças de 0 a 6 anos. Silva e Pasuch

(2010) citam o Parecer CNE/CEB 20/2010, que orienta a escola, na sua proposta pedagógica e curricular, a criar espaços e tempos de diálogo, partilha e escuta das famílias e, por que não dizer, também, da comunidade e dos movimentos sociais? Assim como escutar as próprias crianças que chegam às escolas com seu conhecimento de mundo, com o direito de dizer a sua palavra (Freire, 2005).

O(a) professor(a) na escola do campo, das águas e das florestas, em caso de ainda não ter clareza de sua responsabilidade com a formação de sujeitos históricos e sociais desses territórios amazônicos, é preciso levá-lo à reflexão crítica e contextualizada sobre qual sujeito deseja formar e para qual sociedade; sobre o que os conteúdos que estão ensinando aos estudantes vão contribuir para a formação deste cidadão? São questões que devem ser respondidas e, por meio de ações educativas intencionais, formar cidadãos, que, com a coletividade, decidiram formar, com formas e conteúdo que emancipem e humanizem a atual sociedade.

Silva e Pasuch (2010), também fazem outras perguntas a serem respondidas pela escola e pelo professorado no seu trabalho pedagógico cotidiano, como:

Não temos ou não manifestamos preconceitos em relação aos diferentes arranjos familiares? Respeitamos todas as formas de organização familiar, discutimos e problematizamos concepções e práticas cotidianas que reificam modelos idealizados de organização familiar? Conhecemos de fato as famílias de nossas crianças? O que elas fazem, como vivem, como educam seus filhos? Que elementos de suas práticas podem ser incorporados no cotidiano das instituições? (p. 10).

São questões importantes que o professorado precisa refletir criticamente na instituição de maneira coletiva com seus pares, inclusive planejando ações para conhecer melhor as crianças e suas famílias, o que fazem, como vivem e educam seus filhos, daí a importância de estabelecer no plano da instituição espaços e tempos democráticos para a escuta dialogada, com bases legais na LDB e na DCNEI.

O ECA também, além de reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos históricos de direito, estabeleceu no Capítulo IV do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, que a criança e o adolescente têm direito à educação de qualidade social, reafirmando o que garante a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer no Art. 53, que cabe ao Estado garantir a educação para todas as crianças e adolescentes, que contribua com a formação plena do ser humano, para o exercício da cidadania e para o trabalho desde criança, mas para que isso ocorra é preciso garantir:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II. Direito de ser respeitado por seus educadores;
V. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

Esses direitos estabelecidos no Art. 53, incisos I, II e V, devem ser garantidos pelo Estado, representado pelos estados da federação, municípios e pelas escolas onde a criança terá o acesso gratuito, assim como a garantia da permanência, o respeito às diferenças e o direito de estudarem na sua própria comunidade – no caso das escolas do campo – e no bairro onde mora – no caso das escolas da cidade.

Quanto à garantia do atendimento educacional regular, obrigatório e gratuito, as crianças e os adolescentes, mesmo aquelas portadoras de deficiência, não podem ser excluídas do ensino regular, assim como aquelas que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria, é o que diz o Art. 54, incisos I e II. O inciso IV também reforça dizendo que esse atendimento, no caso das crianças de zero a cinco anos de idade, deve acontecer em creche e pré-escola.

Quanto ao papel da família, o ECA, no Art. 55, estabeleceu que os pais e/ou responsáveis têm a obrigação de matricular os seus filhos e acompanhá-los no seu desenvolvimento na unidade escolar e cabe aos gestores das escolas, Art. 56, a responsabilidade de Comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência (Brasil, 1990).

O Art. 55 deixa claro que a família é a primeira responsável pelo cuidado, pela educação e pelo desenvolvimento integral de seus filhos e os incisos do Art. 56 destacam o papel da escola, que não é só de transmitir conteúdos escolares, mas também a responsabilidade de proteger e zelar pela direito à vida da criança dentro e fora da instituição educacional, além de garantir uma educação contextualizada e de qualidade social. Quanto ao processo formativo das crianças, as escolas e os(as) professores(as) do campo e da cidade precisam respeitar e valorizar as diferentes culturas e realidades que chegam com as crianças na instituição, ou seja:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (Brasil, 1990).

Esse reconhecimento, estabelecido no ECA, de que a criança tem direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer e à proteção integral, foi uma conquista

importante e compõe uma política pública de estado, mas que precisa ser efetivada nos municípios e nas escolas do campo e da cidade, por isso, a vigilância e o acompanhamento de perto pelos órgãos de fiscalização e pelos movimentos sociais que lutam em defesa do direito da criança e do adolescente no Brasil.

Outro instrumento legal e importante para a garantia do direito à Educação Infantil é a LDB de 1996, que estabelece que a Educação Infantil, deve acontecer em: “Art. 30, I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996), alteração feita pela Lei 12.796/2013 dispondo sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (Brasil, 2013). A alteração também trouxe a garantia do atendimento à Educação Infantil às crianças da cidade e do campo, exigindo dos municípios e das escolas, que cumpram, do Art. 31, as seguintes regras:

- I. Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II. Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III. Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV. Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V. Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996; Brasil, 2013).

As creches, os centros educacionais e/ou entidades educativas que atuam com crianças precisam atender a esses direitos, acompanhando o desenvolvimento da criança, avaliando a criança, e principalmente, dispor de espaços onde elas possam viver a infância, na interação social, ambiental e cultural, pelo brincar, interagir, imaginar, sentir-se livre.

A criança e o adolescente precisam ser reconhecidos e valorizados como sujeitos de direitos e o Estado como provedor desses direitos, juntamente com a família, a sociedade e a própria escola. A escola, o educador(a) em formação e/ou que já atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental têm a obrigação de conhecer esses direitos da criança e do adolescente, zelar por eles, assim como estudar as fases do desenvolvimento do ser humano, o processo de conhecimento de mundo, de sociedade, das culturas, da natureza e a formação de valores.

Importante também destacar a atuação dos movimentos sociais em defesa do direito da criança, principalmente, do direito à Educação Infantil, como o Movimento

Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que foi e continua sendo fundamental para a criação e implementação de políticas públicas de garantia do direito da criança à Educação Infantil de qualidade social no Brasil. Um fórum fortalece as reivindicações por direitos e aciona o Ministério Público, que é o responsável por zelar pelo cumprimento das leis e normas educacionais, para que o direito à educação infantil no/do campo seja garantido nas próprias comunidades.

O MIEIB é uma articulação nacional, institucional, suprapartidário, envolvendo diversos setores da sociedade brasileira, que mobiliza as pessoas e instituições na defesa da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Um movimento que tem como princípios:

- A garantia de acesso e permanência das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade em creches e pré-escolas dos sistemas de educação;
- A expansão da oferta de atendimento nas redes públicas com equidade e compromisso aos padrões de qualidade na educação infantil;
- O reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade, independentemente de raça, etnia, gênero, credo, local de moradia, situação socioeconômica e cultural, ao atendimento em instituições de educação infantil públicas, gratuitas, laicas, inclusivas e de qualidade social;
- A garantia da educação especial como modalidade de ensino transversal desde a educação infantil e a oferta do atendimento educacional especializado em creches e pré-escolas, assegurado o sistema educacional inclusivo;
- O respeito e o compromisso com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009;
- A vinculação constitucional de recursos públicos exclusivamente para as instituições de educação infantil públicas, nos devidos termos, e sua aplicação, imprescindíveis ao bom funcionamento das instituições de educação infantil integradas aos sistemas de educação;
- A indissociabilidade do cuidar-educar-brincar visando ao bem-estar e ao pleno desenvolvimento da criança;
- A implementação de políticas públicas que visem à expansão e à melhoria da qualidade do atendimento em educação infantil das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade, enquanto direito e princípio constitucional;
- A identificação da educação infantil enquanto campo educacional que exige atuação intersetorial, interdisciplinar e multidimensional na produção de conhecimento e formulação de políticas, em permanente construção;
- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- A participação coletiva, ética e democrática;
- A defesa contra todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão contra as crianças (MIEIB, 2019).

São princípios fundamentais para a formação plena das crianças, e já estabelecidos em legislações, resoluções e normas educacionais como na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dentre outras, mas que precisam ser efetivadas na escola e no processo educativo. Como enfatiza Arroyo (2013), a formação integral das crianças também inclui “[...] à construção de sua identidade pessoal e coletiva, à imaginação, à fantasia, ao desejo,

às diferentes linguagens, à brincadeira... aos bens culturais, à proteção e ao cuidado” (p. 93).

Como poetiza Thiago de Melo com a “*Cantiga quase de Roda*” a importância do ser humano viver a sua infância, declama o poeta amazonense.

Um canto que faça
o mundo mais manso,
cantigas que tornem
a vida mais limpa,
um canto que faça
os homens mais crianças.

O menino entrega ao mundo
o dom da sabedoria
que nasce do coração.
Porque é do amor e da infância que o mundo tem precisão
(Trecho da poesia *Cantiga quase de Roda*¹, de Thiago de Melo).

Thiago de Melo, na poesia, chama nossa atenção para o fato de que, como ser humano, temos a necessidade de amar e de viver a infância. Na Amazônia, a criança é o curumim das águas e das florestas que canta, encanta, brinca, se diverte, pula no rio, no igarapé, sobe em árvores e joga bola, é um pouco da infância da criança que vive esse território. A escola e o professorado precisam reconhecer e valorizar esse brincar e essa interação com a natureza no processo educativo.

As imagens 1A, 2A, 3A e 4A, abaixo, representam momentos importantes da infância das crianças da Amazônia, um direito delas e um dever da escola, do(a) educador(a) e da família possibilitar esses viveres e essas interações na sua formação.

¹ Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/cantiga-quase-de-roda-thiago-de-mello/>.

Figura 1: Crianças vivendo a sua infância no campo (1A), nas águas (1B) e nas florestas da Amazônia (1C; 1D)



Brincadeiras, imaginação e interação



Fonte: Acervo do autor.

As imagens 1A, 1C e 1D, mostram o brincar da criança na escola do campo, das águas e das florestas, numa interação com crianças de mesma idade e de idades diferentes, com o olhar atento do adulto. Esses momentos são importantes para a vida de uma criança e precisam fazer parte da rotina escolar. Essas interações produzem culturas, formam caráter, criam amizade, respeito e cuidado uns com os outros, valores estes que a criança leva para vida toda.

O brincar no igarapé da comunidade, no campo de futebol, no terreiro de casa, em meio às florestas e aos animais domésticos, leva a criança à imaginação, tal como vemos nas Imagens 1A e 1B, é direito da criança brincar e imaginar no seu processo educativo, na sua formação no ambiente escolar. A Educação Infantil a qual as crianças têm direito é constituída por esses brincar e por essas interações, conteúdos curriculares obrigatórios nessa etapa da educação básica (Brasil, 2009).

Os documentos legislativos, Constituição Federal, LDB e ECA, como vimos, estabelecem o direito da criança à Educação Infantil, na cidade e no campo, assim como o acesso, a permanência e a aprendizagem para a vida toda, respeitando o tempo da

criança, suas culturas, identidades, modos de vida, o brincar e a interação, ou seja, a criança tem também o direito de viver a sua infância, a escola, o professorado e, com o apoio da família, precisam criar estratégias pedagógicas e educativas que garantam esses viveres da criança.



SAIBA MAIS

- ✓ Sobre as ações, pesquisas e lutas do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) em defesa da Educação Infantil.
- ✓ Link: <http://www.mieib.org.br/>.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES

Com aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a criança passa a ter o direito à Educação Infantil com diretrizes curriculares e pedagógicas, que devem ocorrer em creche e pré-escola, atendendo à especificidade do *ser criança*, ou seja, da criança viver a infância (Brasil, 2009).

O tempo do *ser criança* é uma fase muito importante da vida do ser humano, por isso a escola precisa possibilitar a aprendizagem dos valores éticos, de solidariedade, de fraternidade, do cuidado com o outro e com a natureza. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se reconhece esse momento da criança e recomenda-se que na construção dos currículos escolares, haja a interação com as experiências e saberes de mundo das crianças, Art. 3º “[...] fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009).

As DCNEI também deixam claro como as crianças devem ser atendidas nas instituições escolares como garantia de seu direito à Educação Infantil, quando da elaboração da proposta pedagógica, por exemplo:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

É preciso, então, dispor de espaços, tempos, planos, projetos e diretrizes curriculares que atendam às crianças de creche e pré-escola no seu direito de viver a Educação Infantil, como sujeito histórico e de direitos, que passa pela oportunidade dessas crianças viverem a infância e produzirem culturas capazes de formar cidadãos éticos, fraternos, solidários, amorosos, transgressores e rebeldes contra as injustiças, que respeite as diferenças, a cultura e a religião do outro e a natureza.

Segundo Arroyo (2013), a Educação Infantil, não é para alfabetizar a criança, e/ou mesmo antecipar conteúdo do Ensino Fundamental, mas sim para que a criança viva a sua infância com interação social, ambiental e brincadeiras educativas. As DCNEI, também não estabelecem que a Educação Infantil seja uma preparação para o Ensino Fundamental, pelo contrário, estabelece que a Educação Infantil é para que a criança viva a sua infância na primeira etapa da educação básica, com objetivo de Art. 8º:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009).

A Educação Infantil tem a finalidade de educar e cuidar para a vida em sociedade e com a natureza, permitindo que a criança viva a sua infância, por meio do reconhecimento da criança como sujeito histórico e social de direito, e possibilitando que as crianças interajam por meio de brincadeiras, jogos, imaginações, fantasias, observações atentas, vivências, experiências e questionamentos, construindo culturas e identidades, individual e coletiva importante para a formação plena das crianças.

Esse *viver a infância* na Educação Infantil, a qual DCNEI recomenda, abre um leque de possibilidades para o uso da criatividade pelo professorado, podendo desenvolver diferentes trabalhos pedagógicos em espaços fora de sala de aula. Para Silva e Pasuch (2010), nas orientações curriculares para a Educação Infantil do campo, apresentam algumas estratégias que o professorado pode se inspirar e reinventar na sua prática pedagógica, como:

Construir peças de argila, brincar com sagu colorido, preparar o suco do lanche, construir brinquedos e instrumentos sonoros com produtos naturais, esculpir em frutas, preparar e ambientar os espaços para as atividades, construir cabanas com tecidos e folhas embaixo de árvores ou cantinhos descobertos pelas crianças, dispor de elementos na contação de história que viabilize o jogo dramático da tradição local, disponibilizar roupas e acessórios de personagens regionais, conhecer fontes e nascentes, podem compor projetos na organização do tempo com as crianças mobilizando grupos de mesma idade, mas também

de diferentes idades, com planejamentos diferenciados que potencializam as ações e as particularidades das crianças de diferentes idades (p. 9).

Veja o quanto de possibilidades o professorado tem para desenvolver a Educação infantil priorizando a infância, por meio de brincadeiras, de construção dos próprios brinquedos e na interação com os outros e com a natureza. Nessa interação as crianças produzem culturas e fortalecem as suas identidades, de camponês, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, indígenas, pescadores e de outras identidades que chegam nas escolas dos territórios do campo, das águas e das florestas no Brasil.

As DCNEI (Brasil, 2009) recomendam à escola e ao(a) professor(a) que permitam à criança viver essa infância, brincando, interagindo, contando e narrando histórias, falando de suas imaginações e fantasias, com as suas orientações e cuidados, sem um controle rígido com as rotinas e tempo. As crianças na Educação Infantil têm o direito de interagir com os ambientes, com as terras, com as sementes, com as águas, com as plantas (imagem 2B), com o território onde está a escola e com a comunidade onde vive.

Figura 2: Crianças na Ciranda do MST (2A) e Criança regando planta (2B)



Fonte: Acervo do autor

Na imagem 2A, as crianças manuseiam sementes, argila e brincam, perguntam, imaginam, interagem com outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, aprendem, ensinam, cuidam, respeitam o outro e valorizam as riquezas da natureza. Espaços e tempos como esse, na escola, permite que a criança viva a sua infância e aprenda os conhecimentos da vida no campo, nas águas e nas florestas, que vão levar para a vida toda.

Garantir esse direito, da criança viver a sua infância na primeira etapa da educação básica nas escolas no/do campo, não é tão fácil como parece, exige investimento do poder público na construção de mais creches e pré-escolas adequadas à realidade do campo e

seus sujeitos, formação de professores(as) e melhores condições de trabalho e remuneração. E sobre os(as) professores(as), que atuam ou vão atuar nas escolas do campo, das águas e das florestas é preciso, segundo Silva e Pasuch (2010), conhecê-los e saber dos seus reais motivos de educar nesses territórios, ou seja:

Quem são? Que formação possuem? Que recursos utilizam para suas práticas? Que relação possuem com o campo? Por que atuam no campo: por escolha ou por colocação no momento da atribuição de salas? Conhecem a vida e a luta das populações do campo? Que conhecimentos possuem sobre o campo, as formas de uso do solo e ocupação da terra no país, as infâncias do campo? Quais são suas necessidades formativas? (p. 13).

São algumas questões importantes, que precisam orientar a formação inicial e continuada, os concursos e a contratação de professores(as), assim como, para conhecer quem são e porque estão na profissão nesses territórios. As autoras ainda ressaltam que para:

Ser professora e professor da educação infantil do campo, como em qualquer outro contexto, requer planejamento. Mas, nesse planejamento, questiona-se sobre as expectativas da infância do campo? Na sua elaboração, prevemos momentos de pesquisa dos modos de vida das crianças do campo e suas comunidades? Pesquisamos as crianças, suas interações, seus repertórios de brincadeiras, os conteúdos e as formas de brincar? (p. 14).

São orientações aos(as) professores(as) pertinentes que contribuirão com a formação plena e integral da criança, a qual tem direito. Quanto às orientações e propostas curriculares para a Educação Infantil, segundo Arroyo (2013), é um território em disputa no sistema educacional, que a escola e o(a) professor(a) precisam conhecer e defender aquelas que contribuirão com a formação humana e emancipação da criança:

[...] De um lado, propostas que não alteram as estruturas escolares, rígidas, sequenciais, tentando encaixar a formação das crianças menores e as de 6 a 10 anos nessas tradicionais estruturas, lógicas, sequenciais e ordenamentos. De outro lado, aumentam diretrizes e propostas que tentam reconhecer a especificidade do tempo humano, de formação da infância, que ao se defrontar com as estruturas, lógicas e sequenciais, com a rigidez e os ordenamentos curriculares terminam operando em uma espécie de ilegalidade e marginalidade, em recomendações e em projetos paralelos, instáveis (Arroyo, 2013, p. 211).

Para sair dessa marginalidade, o autor propõe avançar na luta pelo reconhecimento do direito de a criança viver a sua infância no processo educativo, “[...] tão reafirmado em todas as diretrizes curriculares do CNE e nos documentos do MEC” (Arroyo, 2013, p. 211). Instrumentos legais que consideram a criança sujeito de direito já temos, contudo, eles precisam se materializar em processos educativos e em trabalhos pedagógicos, que

respeitem a singularidade do ser criança e de poder viver a sua infância na escola e no território onde vive. O ordenamento disciplinar imposto pelo sistema não respeita o direito da criança ao conhecimento “[...] da produção cultural e intelectual, moral e estético a que os educandos têm direitos desde crianças. [...]” (Arroyo, 2013, p. 219).

Esse direito passa pela formação integral e de qualidade social que forme o ser humano desde criança para vida toda, reconhecendo seus conhecimentos de mundo e valorizando-os no processo educativo. A garantia desse direito à formação plena desde a infância, aos conhecimentos das culturas, das múltiplas linguagens, da formação ética e identitária, vive ameaçada por avaliações como a Provinha Brasil, que reduz a educação na infância ao domínio do letramento e numeramento (Arroyo, 2013).

A avaliação é importante, mas precisa acontecer no processo educacional, e envolver todos os conhecimentos para a formação plena do cidadão desde criança, como previsto nas legislações educacionais, aliado a isso a escola deve ser adequada à realidade das crianças, precisa dispor de materiais didáticos e pedagógicos que reconheçam, respeitem e dialoguem com os saberes da produção da vida nos territórios.

A escola infantil do campo é mais que um espaço educativo, ela é um lugar de vidas, em que a criança vai para interagir com outras crianças, para brincar, se divertir, produzir culturas, aprender a viver com o outro e com a natureza. Isso é viver a infância na Educação Infantil no/do Campo e o Estado, representado pelo município e pela escola, tem o dever de garantir às crianças esse direito, considerando as questões de classe, econômicas, culturais e geográficas.

ATIVIDADE

✓ Leitura individual do texto 1.3, após a leitura reunir em um puxirum de saberes em 5 e/ou 6 cursistas. Cada um elege uma palavra semente que deverá dialogar no puxirum. Depois que todos falarem, cada um deve escrever um parágrafo ou dois sobre a palavra semente para ser entregue ao professor formador.

✓ Pode consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

✓ Link:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf



GLOSSÁRIO:

Puxirum: Na Amazônia amazonense, puxirum é uma troca de dia de trabalho entre moradores da comunidade “[...] e ocorre em plantios, derrubadas, capina de roça, construção de casas e outras atividades em que se fazem necessárias a mão de obra de muita gente que ocorre ao longo do ano. [...]” (Matos, 2015, p. 211). É uma estratégia metodológica de trabalho coletivo que envolve crianças, adolescentes, jovens e adultos de ambos os sexos. É um espaço/tempo de interação, descontração, ensino e aprendizagem, onde se partilha experiências e vivências da produção da vida comunitária, num diálogo de saberes (Freire, 2005).

UNIDADE II

2. O DIREITO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

A Unidade II visa estudar os documentos normativos e legislativos que estabelecem o direito da criança à Educação Infantil no/do campo, que a criança possa ter acesso à escola na sua comunidade e que a escola valorize as identidades e as culturas que vivem as crianças do campo, indígenas e quilombolas.

O texto aborda o conceito de Educação no/do Campo, referenciado nos documentos legislativos da Educação do Campo, como o Decreto 7.352/2010, que Instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Resolução CNE/CEB 1/2002, que Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No que se refere ao Direito à Educação Infantil no/do campo, o texto apresenta um diálogo com as principais resoluções que reconhecem esse direito da criança do campo, como a Resolução CNE/CEB 1/2002, citada anteriormente e a Resolução CNE/CEB 02/2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

No item que trata da Educação Infantil no/do Campo no Amazonas, é apresentado o Documento Base do Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE-AM) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), como documentos normativos que foram criados para orientar e direcionar as políticas de educação no Amazonas e a Educação do Campo é reconhecida como uma modalidade de educação que precisa de atenção do estado e dos municípios, conseqüentemente da escola e do professorado.

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

A Educação do Campo que o povo do campo almeja foi musicada por Gilvan Santos, na música Construtores do Futuro², que canta: “Eu quero uma Educação do Campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente”. É nessa perspectiva de educação que precisamos pensar as propostas

²<https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacaodocampo/2018/construtoresdofuturo.pdf>

pedagógicas curriculares das escolas do campo, das águas e das florestas no Brasil e na Amazônia.

Uma Educação do Campo “que não enxergue apenas equações, que tenha como chave mestra o trabalho e os mutirões”, os puxiruns, os ajuris, o trabalho coletivo, que vivem os povos originários e tradicionais nas Amazônias. Gilvan Santos vai ainda mais além e canta: “Eu quero uma Escola do Campo, onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo, e possa compreender os lados”. Portanto, se deseja e se luta por uma Educação do Campo, das águas e das florestas “que não tenha cerca, que não tenha muros, onde iremos aprender, a sermos construtores do futuro”.

E o que é Educação do Campo? É um conceito ainda em construção, configurado como uma consciência de mudança e transformação social da realidade que vive o povo do campo e uma categoria de análise de políticas de educação dos trabalhadores(as) do campo, das águas e das florestas (Caldart, 2012). É uma política de estado conquistada pelo movimento social do campo, instituída pelo Decreto 7.352/2010, com princípios básicos para garantir uma formação integral do sujeito do campo, das águas, das florestas, no País, reconhecendo e valorizando a vida, a identidade e as culturas dos povos originários e tradicionais:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

- 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 político-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 atendimento 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 conteúdos 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
- V. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

A política de Educação do Campo e o PRONERA foram conquistas dos movimentos sociais do campo, com forte presença do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de instituições educativas como a Universidade de Brasília (UNB) entre outras que lutam por uma Educação do Campo no País. Este Decreto foi

assinado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no segundo mandato de governo em 2010.

A conquista dessa política foi importante para garantia dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas a uma educação específica e diferenciada nos seus territórios. Com este Decreto é institucionalizado o PRONERA como política pública de estado, criado em 1998, sendo pioneiro na Educação do Campo no país, pautando desde então a necessidade de educação diferenciada nesses territórios, assim como a falta de escolas e de educadores(as) com formação específica que atendessem à realidade do campo (Antunes-Rocha, 2018).

O PRONERA passa a desenvolver ações de formação de professores(as) para atender às especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas em vários estados do país e por força de Lei, o poder público tem a obrigação de implementar essa política pública de Educação do Campo, atendendo, da educação básica ao nível superior os povos do campo, indígenas e quilombolas que vivem nesses territórios, como estabelece no Art. 1º, do Decreto 7.352/2010, que a Educação do Campo:

[...] será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

Esse direito, então, à Educação diferenciada no/do campo, vai do acesso à educação, à permanência, a ter escolas na própria comunidade onde a criança mora, adequada à realidade local e, quando necessário, dispor de transporte escolar (mas não para levar o estudante para a cidade e sim para outra comunidade do campo), ter propostas curriculares, formação inicial e continuada e materiais didáticos diferenciados, assim como os demais direitos estabelecidos no Parágrafo 4º do Art. 1, que diz:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

A política de Educação do Campo, como apresentada neste parágrafo e no Art. 2º dos princípios, citados anteriormente, enfatizam que a formação de educadores(as) do campo devem ser específicas, considerando a realidade dos territórios do campo, das águas e das florestas, tal como as condições concretas da produção e reprodução social

da vida nesses territórios. Essa formação deve ser desenvolvida, segundo o Art. 4º, na “VI – formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (Brasil, 2010).

O PRONERA tem sido responsável por viabilizar essa formação específica e diferenciada por meio do acesso e da permanência de coletivos dos povos do campo, indígenas e quilombolas nas instituições de ensino superior, em turmas específicas, em cursos especiais de Pedagogia da Terra, Agronomia, Direito, Medicina Veterinária, Geografia da Terra, Educação do Campo, entre outros, com financiamento dos custos desses cursos, garantindo bolsas para os estudantes, recursos para transporte, hospedagem, alimentação e material didático e pedagógico (Antunes-Rocha, 2018).

Nesses cursos, os estudantes precisam se deslocar de sua comunidade e permanecer por um tempo na sede do município para o estudo no Tempo Universidade e, ao retornarem à comunidade, realizam o Tempo Comunidade, ou seja, a formação acontece na alternância pedagógica, com esses dois momentos que são indissociáveis, dialógicos entre o conhecimento historicamente sistematizado pela academia, no Tempo Universidade/Escola, com “[...] os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses [...]” (Santos, 2012, p. 634), no Tempo/Comunidade. Conhecimentos que produzem a vida no território.

É em movimento por Educação do Campo construída com a vida dos povos do campo, das águas e das florestas, com seus saberes, sabores, culturas, viveres e conviveres, com o outro e com a natureza, que esses povos resistem e existem nos territórios. Esses povos originários e tradicionais vivem o território, por isso, cuidam uns dos outros e da natureza, conservam as riquezas naturais pensando na presente e futura geração.

Parafrazeando Airton Krenak (2020) em “Le Monde Diplomatique Brasil”, os povos indígenas não vivem nas florestas, eles vivem às florestas, são florestas, daí a necessidade de que a educação escolar para esses povos do campo, indígenas e quilombolas, não seja a mesma da cidade, negando e silenciando esses saberes da produção da vida, mas que seja uma Educação do Campo com propostas pedagógicas curriculares com os saberes do trabalho, das culturas, da natureza e com os modos de vida desses povos.

A educação pela qual o movimento social do campo e as instituições educacionais lutam é uma Educação no/do Campo que o povo desse território tem direito, tal como escola no território onde vive, evitando que a criança se desloque para a cidade ou para

outro lugar fora de sua comunidade e é dever do Estado/município garantir essa escola com estrutura adequada à realidade da comunidade. São direitos garantidos pela Constituição Federal, pela LDB e pelas legislações correlatas, como os Decretos e Resoluções que regulamentam a política de Educação do Campo no Brasil.

Portanto, é de responsabilidade do Estado/municípios, construir escolas que atendam às realidades das comunidades, com uma arquitetura que dialogue com os espaços da comunidade, para atender crianças, adolescentes, jovens e adultos na sua diversidade e pluralidade. Essas escolas também precisam elaborar propostas pedagógicas curriculares que apresentem o campo e seus sujeitos históricos e sociais como conteúdo escolar, tal qual estabelece a Resolução CNE/CEB 1/2002, que Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

A Resolução CNE/CEB 1/2002 e a Resolução CNE/CEB 2/2008, são conquistas do movimento por uma Educação do Campo que tem como articulador nacional o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que reúne fóruns estaduais, regionais e municipais, além de comitês e movimentos sociais do campo, sindicatos e federações que têm o campo e seus sujeitos como centrais nas suas lutas. A Resolução CNE/CEB 02/2008, complementa que essa modalidade de educação deve atender desde a Educação Infantil ao Ensino Médio Profissional Técnico, todos os povos do campo, das águas e das florestas no nosso País:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

Portanto, a referida Resolução reafirma o direito desses diferentes povos a uma educação de qualidade social, nos seus territórios, específica e diferenciada, dialógica e conectada com a vida desses povos originários e tradicionais.

No Estado do Amazonas existe o Comitê Estadual de Educação do Campo, criado em 2006, impulsionado pelas rodas de mobilização articuladas pelo FONEC entre 2004

e 2005 por todo País. Segundo Vasconcelos (2017), “O Comitê do Amazonas foi instituído pela Portaria nº 301/2015, visando discutir e estabelecer diretrizes para a modalidade de Educação do Campo” (p. 213).

Essas diretrizes de Educação do Campo estão em elaboração no estado e o Comitê Estadual é o articulador e mobilizador realizando encontros estaduais, criando comissões e reunindo-se mensalmente com os membros do coletivo, representantes de movimentos sociais, federações, fóruns municipais, universidades públicas, poder público municipal, estadual e federal, para coletivamente elaborar a Diretriz de Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Estado do Amazonas.

Para Vasconcelos (2017), o Comitê Estadual tem exercido um papel importante desde que foi criado, com o desenvolvimento dessas ações e articulações com a sociedade civil e com o poder público para estudos, debates e elaboração de uma proposta de Diretriz para a Educação do Campo no Estado do Amazonas e assim como tem contribuído na construção de referenciais e de estratégias de ação na área da Educação do Campo no Amazonas.

O FONEC e os demais fóruns e comitês criados por todo país estão em movimento lutando pelo direito a uma Educação do Campo e formação de professores(as) diferenciados, que tenham íntima relação com a vida do povo do campo, das águas e das florestas. Uma Educação do Campo que contribua com o pertencimento dos povos originários e tradicionais, possibilitando o diálogo entre os saberes escolares e os saberes do trabalho, das culturas, da natureza, responsáveis pela (r)existência desses povos nos territórios de origem.

A Educação do Campo, defendida por esses fóruns e comitês, tem como princípios e objetivos: uma educação que consiga contribuir para a transformação social, para e pelo trabalho e coletivamente voltada para as várias dimensões da pessoa humana, que valorize os diferentes saberes no processo educativo.

Uma educação do campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável, como vivência de processos democráticos e participativos, como formação humanizada, comprometida com as culturas dos povos do campo, das águas e das florestas, como formação humana vinculada a uma concepção de campo, com os movimentos sociais sendo sujeitos da Educação do Campo e que tenha a pesquisa como princípio educativo (Brasil, 2010).

Essa Educação do Campo contribuirá para o pertencimento ao território, com o reconhecimento e valorização das identidades, das culturas, dos modos de vida, da

diversidade e da biodiversidade, dos saberes do trabalho e da natureza, dos povos do campo, indígenas e quilombolas, ou seja, o campo e seus sujeitos sendo também conteúdos escolares no processo formativo nesses territórios.

ATIVIDADE

- ✓ Leitura do Texto Base de forma individual e aula dialogada num puxirum de debate de ideias.

SAIBA MAIS

- ✓ Sobre a Educação do Campo no Dossiê Educação do Campo elaborado em comemoração aos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA no Brasil.
- ✓ **Link:** http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf.

SAIBA MAIS

- ✓ Sobre as ações do movimento por uma Educação do/no Campo clique nos links abaixo do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).
- ✓ **Link:** <https://youtube.com/@TVFONEC>
- ✓ **Link:** <https://fonec.org/>

DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

A Educação Infantil no/do Campo é uma conquista dos sujeitos históricos e sociais do campo que, participando da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia, Goiás, no ano de 1998, pautaram a Educação Infantil do campo, as demandas e as dificuldades para o acesso à educação em todos os territórios rurais do país (Freitas; Reis; Hage, 2019). A Conferência de Luziânia também foi um marco na luta por uma Educação do Campo e na Educação Infantil do campo, protagonizado pelos coletivos e movimentos sociais do campo, que provocaram o envolvimento de outros coletivos e instituições educacionais e de pesquisa, nessa luta.

A partir desse movimento fundante, outros atores foram a ele se agregando, entre os quais os que pautavam a Educação Infantil, tais como: universidades, pesquisadores, Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e Fóruns de Educação Infantil de todo país. Assim, fez-se necessário compreender a criança como sujeito do campo, e não apenas sujeito no campo, dando a ela visibilidade como sujeito de relações que produz cultura no meio em que vivem (Freitas; Reis; Hage, 2019, p. 777).

O envolvimento político desses movimentos sociais e instituições educacionais fortaleceram a luta por uma política pública de educação no/do campo, que atendessem às especificidades do campo e de seus sujeitos históricos e sociais, considerando a criança também como sujeitos produtores de culturas.

A Educação Infantil no/do campo tem suas bases legais na Constituição Federal de 1988, no ECA pela Lei 8.069/1990, na LDB pela Lei 9.394/1996, no Parecer nº 36/CNE/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento às Populações do Campo e às Escolas do Campo, Decreto Federal nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Portaria nº 86/CNE/2013, que Instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e definiu suas diretrizes gerais.

São legislações importantes para a garantia da Educação Infantil do campo que precisam ser estudadas na formação de professores(as), de forma inicial e continuada, que irão atuar ou estão atuando em escolas dos territórios do campo, das águas e das florestas para conhecer o direito da criança e zelar por eles para o seu desenvolvimento integral que passa pela formação para/pelo trabalho e para a cidadania.

A Constituição Federal de 1988 foi muito importante para a garantia do direito da criança de zero a seis anos à educação, assim como reconheceu todas as crianças como sujeito de direito, enfatizando no Capítulo dos Direitos Sociais, Art. 7º são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, “XXV – Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos seis anos de idade em creches e pré-escola” (Brasil, 1988). E, no Capítulo dedicado à Educação, o Art. 208 diz que é dever do Estado garantir educação a todos(as), na área urbana e rural, no caso das crianças com idade de zero a seis anos, em creches e pré-escola e no Art. 227 é estabelecido que este dever também é da “[...]”

família, da sociedade e do Estado” (Brasil, 1988). Portanto, a criança é prioridade em todas as políticas públicas.

O ECA, como apresentamos anteriormente, ratificou esse direito e foi além: estabeleceu no Art. 54, inciso IV, a proteção integral das crianças e dos adolescentes, em que o Estado tem o dever de garantir o acesso a todas as crianças (urbanas e rurais), sem excluir ninguém, em instituições de creche e pré-escola e, no Art. 208, III, determinou ações de responsabilidade quando esses direitos não forem garantidos, tanto ao Estado, quanto à família e à sociedade, quando foram negligentes com os direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990). Podendo responder judicialmente.

E esse direito à Educação perpassa pelo direito ao trabalho e a cidadania, como enfatizado na LDB:

Art. 22º A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

São direitos conquistados pela classe trabalhadora, que se efetivarão quando a escola reconhecer o trabalho como princípio educativo, como direito à existência e à cidadania; ou seja, quando a escola incluir no currículo o trabalho como direito à vida digna e justa desde a infância (Arroyo, 2013).

O direito ao trabalho não é coisa só de adulto, a criança precisa saber como seus pais colocam alimentos na sua casa, compram roupas e materiais escolares, enfim, a escola e o(a) professor(a) não podem agir com omissão ao trabalhar com essas experiências de sobrevivência e existência das famílias atendidas no educandário. São saberes do mundo do trabalho que acompanham as crianças ao chegarem à escola e o(a) professor(a), por sua vez, tem a responsabilidade de formulá-los e trabalhá-los em:

[...] temas geradores onde esses saberes são centrais, geradores de indagações desestabilizadoras para as ciências, os conhecimentos dos currículos e de cada área do saber escolar e docente [...] (Arroyo, 2013, p. 91-92).

Os saberes do currículo escolar precisam explicar os saberes vividos pelas crianças e suas famílias. Esses saberes da produção da vida no campo, que é do trabalho, das culturas e da natureza, precisam estar integrados aos currículos escolares, mas para isso é preciso repensar a rotina escolar, a enturmação, os trabalhos feitos para casa, as avaliações, a reprovação ou retenção e reconhecer que uma grande parcela das crianças e

adolescentes tem a difícil tarefa de articular o tempo de trabalho, com o tempo de sobrevivência e os tempos escolares (Arroyo, 2013, p. 92).

As crianças do campo podem aparentar não trabalhar, mas acompanham seus pais no trabalho, na agricultura, na pesca, no extrativismo e no puxirum. Tal situação precisa ser tratada com muita cautela, porque já existe trabalho infantil no campo, mas em muitos casos a criança precisa acompanhar seus pais no trabalho após o horário de saída da escola, porque não tem com quem ficar em casa enquanto os pais vão coletar, pescar e trabalhar na roça. Por outro lado, é cultural envolver as crianças em pequenos trabalhos para irem aprendendo como se produz a vida no território onde vivem.

Essa é uma realidade que os estudos sobre a infância no campo têm mostrado, daí a necessidade, segundo Arroyo (2013), na medida em que nós como profissionais, trabalhadores da educação conhecemos a realidade dos(as) educandos(as), precisamos considerá-los no nosso trabalho pedagógico, incluído esses saberes do mundo do trabalho das crianças:

[...] essa densa pluralidade de saberes do trabalho, estamos mais abertos a reconhecer que temos direitos a que esses saberes acumulados sejam incorporados aos currículos de formação docente e pedagógica. Também estamos sensíveis a reconhecer que o acúmulo de saberes produzidos na pluralidade de vivências e lutas de situações de trabalho tem de ser incorporado aos currículos de educação básica como direito da infância-adolescência ao saber social produzido. Para que aprendam de seus mestres a saber-se trabalhadores [...] (Arroyo, 2013, p. 88).

Esses saberes do trabalho no território do campo, das águas e das florestas são conteúdos obrigatórios a serem reconhecidos, valorizados e ensinados nas escolas, nesses territórios, como prevê a LDB, no Art. 28, incisos I, II e III, que:

[...] na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região; [...] os camponeses e os povos e comunidades tradicionais devem ter assegurados organização escolar própria, calendário escolar adaptado, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural (Brasil, 1996).

Então, os povos do campo, indígenas e quilombolas têm o direito de ter seus modos de vida e suas peculiaridades reconhecidas nas propostas pedagógicas curriculares, no Projeto Político Pedagógico e no plano da Instituição, conseqüentemente, nos processos educativos, nos trabalhos pedagógicos do(a) educador(a).

Ainda em sua dimensão legal, se observa na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas escolas do campo, no seu Art.

2º, diz que a escola do Campo é composta por um conjunto de princípios e procedimentos que devem ser seguidos pelas instituições educacionais desde a Educação Infantil:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência 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 (Brasil, 2002).

Essas Diretrizes são importantes para a efetivação de uma Educação do Campo, das águas e das florestas conectada com a vida dos sujeitos históricos e sociais que chegam à escola trazendo relevantes saberes da realidade que, em diálogo com os conhecimentos escolares, contribuirão para a formação plena da criança, para o desenvolvimento social, ecologicamente sustentável, economicamente justo e com justiça social, solidariedade e os diálogos. O Art. 11 da Resolução 2/2008, complementa reconhecendo que o desenvolvimento nos territórios rurais precisa ser integrador e seu eixo de integração é a Educação do Campo e recomenda aos

[...] Entes Federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios - trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais, é seu eixo integrador (Brasil, 2008).

Cabe ao município, portanto, buscar realizar convênios com o Estado e Governo Federal para a implementação da política de Educação do Campo, articulando-a ao desenvolvimento do município a partir dos territórios rurais.

Quanto às propostas pedagógicas que precisam ser diferenciadas, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas escolas do campo precisam valorizar as diversidades culturais, as identidades e as especificidades em que vivem os sujeitos históricos do campo, das águas e das florestas, no planejamento e na organização do ensino, ou seja:

Art. 13 - II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002).

São importantes princípios que precisam compor essas propostas pedagógicas, o PPP, o plano das escolas do campo, assim como o processo de ensino e aprendizagem na

Educação Infantil do campo, buscando garantir o direito da formação integral das crianças. Complementada com a Resolução CNE/CEB 02/2008, que complementa, normativa e estabelece princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento às Populações do Campo e às Escolas do Campo, estabelece que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (Brasil, 2008).

Como bem estabelecem essas diretrizes, a Educação Infantil deve ser oferecida na própria comunidade, ou seja, as crianças têm o direito de estudar no seu território de origem e o estado/município o dever de garantir esse acesso e a permanência de todas as crianças na escola, assim como conhecimentos que podem vir a ser úteis para a vida toda, tanto no campo, quanto na cidade.

A nucleação tem sido uma prática dos gestores municipais denunciada pelo movimento de Educação do Campo como uma maneira de fechamento da escola no campo e, para evitar que isso ocorra, os movimentos sociais do campo se mobilizaram com outros coletivos e instituições educacionais e conseguiram que fosse alterado o Art. 28 da LDB, pela Lei nº 12.960 de março de 2014, incluído um parágrafo sobre o fechamento de escola do campo, como segue:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Desde então, os movimentos de Educação do Campo, indígenas e quilombolas, fóruns, comitês, sindicatos, federações, entre tantas outras organizações do campo, têm se mobilizado em campanhas e eventos contra o fechamento de escolas do campo, das águas e das florestas no país e pela valorização da escola na comunidade, que nasceu com a comunidade e é vida na comunidade. Campanhas como dos Fóruns Paraense e Paranaense de Educação do Campo, das águas e das florestas como apresentadas nas imagens abaixo:

Figura 3: Campanha do Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC (3A)

NÃO DEIXE FECHAR A ESCOLA PÚBLICA DE SUA COMUNIDADE!

SE AMEAÇAREM FECHAR A ESCOLA DE SUA COMUNIDADE, DENUNCIE PARA A OUVIDORIA DO MINISTÉRIO PÚBLICO - MPPA
(91) 4006 - 3654 / (91) 4006 - 3656.

AÇÃO DO FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - DISK DENÚNCIA:
(91) 99191-7282

Não há nenhuma Lei Federal, Estadual ou Municipal que estabeleça o número mínimo de estudantes para o funcionamento de uma turma ou Escola Pública do Campo, Indígenas e Quilombolas.

FAÇA SUA MATRÍCULA NUMA ESCOLA DO CAMPO!

As Escolas Públicas do Campo, Indígenas e Quilombolas só podem ser fechadas se:

- A Comunidade concordar;
- O Conselho Municipal de Educação apresentar o diagnóstico dos impactos do fechamento da escola na vida dos estudantes e da comunidade.

(Art. 28, parágrafo único da LDB, n° 9394/96)

Fonte: Ministério Público do Estado do Pará (2020)³

Figura 4: Campanha Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, das águas e das florestas (4A)

Escola é vida na comunidade

10 motivos para manter as Escolas do Campo, Indígena e Quilombola

- 1 - Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos das comunidades de camponeses/as, quilombolas, indígenas, faxinalenses, pescadores/as, agricultores/as familiares e Sem Terra têm o direito de acessar no local onde vivem a educação e os conhecimentos produzidos pela humanidade.
- 2 - Os povos do campo, das águas e das florestas têm o direito à escola com condições físicas e pedagógicas adequadas. Debe aos gestores públicos garantir a estrutura.
- 3 - O ensino nas escolas do campo valoriza a história dos trabalhadores do campo, das águas e das florestas e suas formas de produção da vida, além disso, as reforçando em valores como cuidar da natureza e da vida.
- 4 - A escola do campo, das águas e das florestas localizada nas comunidades, dá condições aos familiares de acompanharem as atividades educativas dos estudantes, participando das reuniões, assembleias e festividades.
- 5 - Estudar próximo da residência elimina o deslocamento escolar. O transporte em longas distâncias, com estradas ruins, submete os estudantes a riscos.
- 6 - As escolas do campo, indígenas e quilombolas são parte da comunidade, permitem o encontro das gerações.
- 7 - A educação envolve relação com a comunidade e o acompanhamento viaje de toda educandade.
- 8 - Nas escolas da cidade, os estudantes do campo perdem a referência de suas comunidades, identidades e conhecimentos. São desorientados pelos que vivem no campo ou lugar do atrevo.
- 9 - A superlotação nas salas de aula e escolas, compromete a aprendizagem, as relações de convivência e assegura a saúde.
- 10 - Por isso, mesmo as escolas do campo com poucos estudantes não são viáveis, o número de estudantes não é motivo para fechamento da escola.

EDUCAÇÃO É DIREITO NÃO É MERCADORIA!

Essa é uma campanha das Articulações em Defesa da Educação do Campo da Região Sul

Informações:
(PR) www.apocpr.com.br
(SC) apocampo.estoc@gmail.com
(RS) defesaduasocampo@gmail.com

Fonte: Medium (2022)⁴

³ Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/ministerio-publico-realiza-seminario-de-combate-ao-fechamento-de-escolas-no-campo.htm>.

⁴ Disponível em: <https://apecpr.com.br/campanha-escola-%C3%A9-vida-na-comunidade-c7938bfd3b4>.

O Decreto Federal 7.352/2010 - dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estabelece no Art. 2º, inciso IV, que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem conter conteúdos e metodologias adequadas à realidade dos estudantes, assim como a organização escolar e o calendário que considere as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas do território (Brasil, 2010). Um direito já afirmado no Art. 28 da LDB de 1996.

O referido Decreto enfatiza ainda o direito de formação docente inicial e continuada e de gestores de maneira específica para atender à especificidade e pluralidade que o campo e seus sujeitos vivem, assim como produzir materiais didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários atendendo a essa realidade. Isso quer dizer que os conteúdos a serem ensinados nas escolas do campo também são os conhecimentos das culturas, das identidades, dos trabalhos, da natureza e tantos outros em que vivem o povo do campo, das águas e das florestas em diálogo com os conhecimentos escolares.

No Brasil, já se avançou muito na Educação do Campo. Através dessa perspectiva, é fato que existem muitas experiências em andamento, mas ainda são poucas para atender a todos esses territórios, com propostas pedagógicas curriculares diferenciadas que respeitem as especificidades de quem vive e produz a vida nesses territórios e/ou atuam “[...] com legitimidade no núcleo central comum dos currículos, dos livros e materiais didáticos [...]” (Arroyo, 2013, p. 89).

Essa especificidade do campo e seus sujeitos é importante para compor os currículos das escolas e as práticas pedagógicas do(a) educador(a), mas como isso será possível? Arroyo (2013) faz esse questionamento aos educadores(as): como podem contribuir para que esse direito à educação diferenciada nesses territórios seja garantido? Existem muitos estudos e experiências no país e na região norte, na Amazônia brasileira que têm apresentado alternativas possíveis de educação escolar e formação de educadores(a) que reconheçam essas especificidades e valorize as diferenças no processo educativo.

No Estado do Pará, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem avançado no sentido de garantir essa especificidade, principalmente na definição da forma e dos conteúdos da formação, que reconheçam e valorizem as especificidades das quais vivem o povo do campo, das águas e das florestas, fundamentada na epistemologia da práxis como revelou o estudo de Silva (2017), sobre “Política de Formação de Educadores

do campo e a construção da Contra-Hegemonia via Epistemologia da Práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá”.

Os resultados revelaram que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como uma política de formação de educadores em processo de consolidação, em meio às tensões e contradições pela aprovação do Projeto Pedagógico, encontra-se vinculado aos princípios originários da Educação do Campo, entre aos quais destacamos: a prática interdisciplinar, formação por área de conhecimento, resistência/afirmação da identidade docente, ingresso dos estudantes, alternância pedagógica e a transformação da escola do campo; os quais em sua essência sinalizam uma formação contra-hegemônica na educação superior referenciada pela epistemologia da práxis (p. 9).

Como a autora afirma, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem criado essas possibilidades na formação específica de educadores para atuarem nesses territórios que são diversos e pluriversos, que a utilização de outras pedagogias e outros conteúdos que dialoguem com a realidade em que vivem os povos Amazônidas.

Outro estudo realizado por Freitas, Reis e Hage (2019) no Pará, sobre o direito da Educação Infantil nas Amazônias dão conta de que esse direito não é uma prioridade dos gestores públicos, são muitas as demandas e os desafios para garantir o direito da criança à educação, faltam investimentos em materiais didáticos e pedagógicos adequados à realidade; faltam escolas bem estruturadas, transportes seguros, alimentação saudável, formação continuada, enfim, carece ainda de uma educação que seja do campo, da vida no campo, da infância do campo.

Para Freitas, Reis e Hage (2019), na Amazônia:

Muito se avançou a partir dessa iniciativa e das lutas forjadas pelos sujeitos do campo na garantia dos direitos à infância camponesa, porém ainda são grandes os desafios para que possamos vivenciar de fato uma educação vinculada às realidades e necessidades dos povos do campo, entre as quais se inclui a construção e o desenvolvimento de currículos que incorporem os saberes dos povos do campo, valorizando suas culturas, em que as práticas pedagógicas contribuam para a afirmação das identidades sociais, produtivas e culturais dos territórios do campo (p. 777).

São muitos os desafios que ainda temos pela frente para a garantia do acesso à educação nos territórios do campo, das águas e das florestas e, mais ainda, da permanência e de uma educação escolar que permita à criança viver a sua infância, respeitando e valorizando as culturas e as identidades do povo do campo, indígena e quilombola, que vivem na Amazônia.

É notório que a criança tem ganhado espaço na história da educação, nos planos de educação e nas políticas públicas em nível nacional, mas nos estados do Pará e do Amazonas, os estudos e pesquisas como as de Freitas, Reis e Hage (2019) mostram que

a Educação Infantil ainda é uma prioridade postergada e a Educação Infantil do campo está longe de ser alcançada nos princípios e objetivos estabelecidos na política de Educação do Campo. Falta vontade política dos gestores públicos e de investimentos.

Estudos de Vasconcelos e Albarado (2015, 2020, 2021) sobre identidade cultural-ribeirinha, formação de professores nas territorialidades amazônicas, currículos e saberes dos territórios de várzea e terra firme na Amazônia amazonense apontam caminhos para uma formação de professores(as) permanente “[...] como uma *práxis*, inseparável do *lócus* de atuação profissional, [que] valorize as experiências, os saberes e as memórias de professores [...]” (Vasconcelos; Albarado, 2020, p. 21 – grifo dos autores), como conteúdo da *práxis* pedagógica de sala de aula e na interação com os saberes da comunidade que produz a vida nesses territórios.

Esses conhecimentos devem ser obrigatórios nos currículos escolares por sua importância na vida dos sujeitos históricos e sociais do campo e existem bases legais para o conteúdo da vida no campo, seja incorporado nas propostas curriculares tanto da educação básica do campo como da formação de professores que irão ou estão trabalhando nas escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Vasconcelos e Albarado (2021), a partir dos estudos fundamentados nos princípios da Educação do Campo, em epistemologias dialógicas como da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, propõem que a formação de professores(as) além da necessidade de ser permanente, precisa ter como conteúdos formativos:

[...] formação docente e memórias ribeirinhas, formação docente e diversidade produtiva, formação docente e dinâmica socioterritorial amazônica, formação docente e relações de pertencimento ao campo ribeirinho, formação docente e currículo ribeirinho, formação docente e aprendizagens das organizações sociais do campo, formação docente e saberes das culturas, da natureza e do trabalho do campo (Vasconcelos; Albarado, 2021, p. 13-14).

Uma formação inicial e continuada que tenha esses temas, mas não se limita a eles, é preciso ser como dizia Paulo Freire (2005): escutando os(as) professores(as) na profissão e aprendendo com eles, procurando identificar as teorias que estão presentes na sua prática e dialogar com as teorias em estudo na formação e, conseqüentemente, educar o ser humano em sua plenitude desde a infância, um direito adquirido na Constituição Federal, na LDB, no ECA e nas resoluções, normas e decretos educacionais correlatos.

Portanto, a Educação Infantil no/do Campo exige formas e conteúdos diferenciados para atender às especificidades que as crianças vivem nos territórios do campo, das águas e das florestas, e o(a) educador(a) precisa ser formado nessa

perspectiva, com outras pedagogias e conteúdos que possibilitem reconhecer e valorizar as culturas, as identidades, os saberes do trabalho na agricultura, na pesca e no extrativismo, da memória em todo processo educativo nesses territórios.

ATIVIDADE

- ✓ **Atividade:** Leitura do Texto Base de forma individual e assistir ao vídeo “Infância do Campo”.

VÍDEO

- ✓ **Infância do Campo:** palestra de Vera Carneiro e de Janaína Ribeiro de Resende
- ✓ **Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=p7XHKVrb2Qk>

ATIVIDADE

- ✓ Realizar um puxirum pedagógico em grupo de 5 e/ou 6 cursistas com o objetivo de conhecer a comunidade e a realidade das crianças, a sua infância na comunidade. A partir dos textos do **Item 2.1 e 2.2.**

✓ **Orientações para o Puxirum Pedagógico e/ou de Saberes na Comunidade/Escola:**

1. Acolher os participantes com música ambiente e/ou poesia, conto etc., que falem da vida no território (mística). Pode-se preparar um cenário com produtos e utensílios usados na agricultura familiar (use sua criatividade);
2. No Puxirum, envolver todos os cursistas para partilharem suas experiências de vida na comunidade e seus conhecimentos sobre a história, cultura, economia e as crianças do campo, das águas e das florestas;
3. Escolher entre os presentes no puxirum um colega para registrar por escrito ou gravar as experiências partilhadas;
4. Realizar uma dinâmica de apresentação em que cada um fale seu nome, idade, formação e tempo que vive na comunidade. Essa apresentação é importante mesmo que já se conheçam;

5. No Puxirum, promover um diálogo com seus colegas sobre o que sabem da comunidade onde vivem: história da comunidade (surgimento, números de famílias...); sobre os saberes do trabalho (na agricultura, na pesca, no extrativismo...), das culturas (da mandioca, da banana, melancia, manifestação cultural e religiosa...) e da natureza (mãe terra, riquezas naturais, florestas, rios, lagos, paisagens, clima, solo, ar puro...). Como as crianças interagem com esses viveres e saberes da comunidade? O que sabem sobre as crianças, o que fazem e como brincam na comunidade?
6. Estabelecer um tempo para a partilha das experiências de cada cursista, que possibilite a todos partilharem suas vivências na comunidade.
7. Cada cursista ou comunidade, quando estiver mais de um cursista da mesma comunidade, deve escrever um texto sobre a vida na comunidade apresentando os sujeitos históricos e sociais, com os seus saberes da produção da vida que consideram importantes, que tem bases legais para serem ensinados nas escolas dos territórios das águas e das florestas no município de Carauari-AM.



GLOSSÁRIO:

Escola/ Comunidade: Significa unidade, que não se separa, ou seja, a escola nasce com a comunidade, é vida na comunidade. A escola é a comunidade e a comunidade é a escola, ambas nascem na luta comunitária, pelo trabalho coletivo, na partilha, no mutirão/ajuri/puxirum. A primeira escola e seus professores na Amazônia amazonense são a comunidade e, por reivindicação e luta da comunidade, o Estado assume a escola, contrata os professores e se responsabiliza pela manutenção, contudo, a escola continua sendo comunidade.

Puxirum/Mutirão/Ajuri de Saberes: O puxirum de saberes e/ou pedagógico se inspira e se reinventa no puxirum/mutirão/ajuri comunitário, de partilha de conhecimentos do trabalho coletivo na terra, na pesca e na floresta, segundo Vasconcelos (2017), no Amazonas, para trazer os conhecimentos da agricultura familiar de base agroecológica que produz a vida no território, para dentro da escola são necessários se apegar às pedagogias da comunidade, que é dialógica, “[...] dos *ajuris*, dos *puxiruns*, e a história de produção de povos ribeirinhos, indígenas, extrativistas e quilombolas, cujas memórias

podem revelar experiências para compor matrizes curriculares” (p. 236). Portanto, o puxirum/mutirão/ajuri de saberes podem ser uma estratégia para o processo do trabalho pedagógico e autoformação nas escolas do campo, das águas e das florestas no Amazonas.

! LEMBRE-SE:

O puxirum na escola pode ser um espaço/tempo para a formação permanente dos(as) educadores(as), onde se estuda as teorias e as legislações que fundamentam e regulamentam a Educação do Campo, como uma concepção de educação e um direito do povo do campo, das águas e das florestas, garantindo uma educação diferenciada e de qualidade social; estudar as especificidades das classes multisseriadas, reconhecer a sua diferença como virtude transgredindo a seriação pelo ensino interdisciplinar por área de conhecimento considerando os vários anos de escolaridade; e estudar os saberes que produzem a vida nas comunidades atendidas pela escola e elaborar e/ou reelaborar o Projeto Político Pedagógico da escola nos princípios da Política de Educação do Campo.

✓ ATIVIDADE NA PROFISSÃO:

Inspirado pelo puxirum proposto acima, o professorado na profissão pode realizar puxiruns de saberes na comunidade/escola semestralmente para conhecer os(as) educandos(as) que vão trabalhar e a própria comunidade onde vivem, assim como eleger outros temas sementes a serem investigados (educar pela pesquisa).

As orientações acima podem ser reelaboras envolvendo os(as) professores(as) e demais funcionários da escola, pais, crianças e lideranças comunitárias, assim como:

- ✓ Instigar os pais, lideranças e as próprias crianças sobre qual Educação Infantil no/do Campo desejam?
- ✓ Pais, qual educação desejam para os seus filhos?
- ✓ Professores(as), quais cidadãos desejam formar para a sociedade atual?
- ✓ A escuta das crianças pode ser por meio de desenhos cartográficos. Solicitar das crianças que desenhem o que gostam na comunidade? Em que seus pais trabalham (profissão)? Quais os alimentos que comem em casa? De que brincam na comunidade?

Após a fala de cada um(a), ou pelo menos da maioria dos presentes no puxirum, os(as) professores(as), o(a) gestor(a) e a coordenação pedagógica podem refletir criticamente os questionamentos e as ideias que surgirem e, num diálogo coletivo, propor ações, atividades pedagógicas, planejamento, formação, oficina etc., para melhorar o atendimento, as crianças e o trabalho pedagógico na escola.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NO AMAZONAS

Para traçarmos um caminho de reflexão sobre a Educação Infantil no/do Campo no Amazonas, tomou-se como referência o Documento Base do Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE-AM), aprovado em abril de 2015 e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), da Educação Infantil, aprovado em 2020. O RCA é um documento que regulamenta a Educação Infantil no Estado do Amazonas e a Educação Infantil do campo, que deve ser seguido pelos municípios do estado que ainda não têm suas diretrizes elaboradas.

A Educação Infantil do campo e a proposta curricular apresentada no RCA estão referenciadas nas legislações nacionais da Educação do Campo e enfatizam que cabe à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e às Secretarias de Educação dos Municípios (SEDMEs) cumprir o dever de promover a política nacional de Educação do Campo, um direito dos povos do campo, indígenas e quilombolas que vivem nos territórios do campo, das águas e das florestas no Amazonas.

A escola do campo é definida no RCA como lugar de vida coletiva e por isso deve: “[...] favorecer as interações das crianças em grupo e em atividades sob orientação da/do professora/professor, sendo um ambiente que recebe influências das condições socioculturais constantemente” (Amazonas, 2020, p. 186). Está também em sintonia com a política de Educação Infantil no/do campo, que precisa ser efetivada no Estado, garantindo os direitos de todas as crianças ao acesso, à permanência e à aprendizagem de conhecimentos que sirvam para a vida toda. E, como o próprio RCA da Educação Infantil ressalta:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Amazonas, 2020, p. 186).

O RCA, ao defender propostas pedagógicas diferenciadas para as escolas de Educação Infantil do campo, mostra essa sintonia com os objetivos e princípios da política de Educação do Campo e se torna uma referência para os municípios amazonenses, podendo contribuir com uma educação escolar no/do campo no Amazonas, que respeite, reconheça e valorize no processo educativo os saberes da produção da vida desses territórios onde vivem os sujeitos históricos, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, assentados e pescadores.

O Documento Base do Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE-AM), aprovado em 2015, também é um instrumento normativo importante na implementação da política de Educação do Campo no Estado, ao reconhecer a Educação do Campo como uma modalidade de educação e trazer a meta 7 - Qualidade da Educação do PEE-AM/2015, estabelecendo a necessidade de formação de professores(as) específicos(as) para atuarem nessa modalidade de educação, no Amazonas e apresenta como uma das estratégias:

7.20 Consolidar a educação escolar no campo, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerada as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e o atendimento em educação especial (Amazonas, 2015, p. 67).

O PEE-AM/2015-2025 deixa claro nas estratégias, como se pode ver na citação, o que precisa ser feito pelo Estado e pelos municípios do Amazonas para a garantia de uma educação dos povos do campo, indígenas e quilombolas, que atenda às especificidades e às diferenças que vivem esses povos numa íntima relação com os territórios do campo, das águas e das florestas de onde retiram o suficiente para a existência nesses territórios. A formação inicial e continuada de professores(as) deve incluir em suas propostas curriculares formas e conteúdos que respeitem e valorizem as especificidades do campo e seus sujeitos, já que é uma estratégia para o desenvolvimento da educação escolar dos povos originários e tradicionais, ou seja:

7.21 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar de escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna

de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos público alvo da educação especial (Amazonas, 2015, p. 67-68).

A meta citada reafirma a necessidade e a obrigatoriedade do sistema estadual e municipal de educação do Amazonas em garantir, no processo educativo e formativo dos profissionais da educação, as especificidades que vivem esses povos com formas e conteúdos diferenciados.

As estratégias 7.20 e 7.21, da meta 7 do PEE-AM/2015-2025 citadas em destaque, apontam conteúdos curriculares que precisam ser materializados em propostas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem que valorizem e reconheçam o direito desses povos que vivem na Amazônia amazonense, a uma educação de qualidade diferenciada e específica.

Outra questão importante é a valorização dos profissionais do magistério estabelecida nas metas 15, 16, 17 e 18 do PEE-AM/2015-2025, com destaque para:

A eficiência profissional envolve a oferta de formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada à área de atuação e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais); e avaliação de demandas e resultados do processo educacional (Amazonas, 2015, p. 102).

O alcance dessa eficiência profissional passa pela estabilidade na profissão, ou seja, o professorado precisa ser concursado, ter boas condições de trabalho e remuneração digna, e no caso dos profissionais que atuarão com os povos do campo, indígenas e quilombolas, formação inicial e continuada específicas, assim como vagas em concursos públicos também específicas para trabalhar com esses povos e nos seus territórios.

Essa formação diferenciada deve contemplar os saberes, as culturas, as experiências, os viveres e os conviveres com o outro e com a natureza, que produzem a vida dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e assentados da reforma agrária da Amazônia amazonense, que precisam ser reconhecidos e valorizados na sua diversidade e sua pluralidade.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas, também estabelece que a criança tem direito de estudar na sua própria comunidade, evitando a nucleação de escolas, a qual obriga as crianças a se deslocarem de sua comunidade para uma escola polo, nucleada, fechando a escola que existe na comunidade onde a criança mora com sua família. O gestor municipal que usa desse ato com a justificativa de que o número de crianças na

comunidade não é suficiente para manter a escola na localidade, sem ter a aprovação dos sujeitos que vivem na comunidade, está desrespeitando o Parágrafo Único do Art. 28 da LDB, que obriga o poder público a consultar se um órgão normativo e a comunidade concordam com o fechamento da escola. Uma vez que a comunidade não se manifeste, fechar escola do campo, indígena e quilombola é considerado crime passível de responsabilidade do gestor público.

Os documentos normativos do Estado do Amazonas reconhecem esse direito estabelecido na LDB e, conseqüentemente, se responsabiliza pela implementação da política nacional de Educação do Campo, inclusive orienta os sistemas de educação a criarem propostas pedagógicas curriculares de formação inicial e continuidade diferenciadas, assim como as diretrizes municipais de educação, que reconheçam e valorizem a diversidade dos povos e seus territórios nas propostas pedagógicas das escolas e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico do(a) professor(a), garantindo uma educação de qualidade social aos povo do campo, das águas e das florestas, nos municípios do Estado do Amazonas.



SAIBA MAIS

✓ Sobre as “**Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**”

✓ **Link:**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192.



ATIVIDADE:

✓ Construam uma árvore da vida na Comunidade/Escola, que represente a Educação Infantil do campo que queremos para o território, a partir dos conhecimentos construídos das Unidades I e II. Para essa construção, tomem como referências as normas, legislações e orientações da política de Educação do Campo para o desenvolvimento da Educação Infantil do campo. Reúnam-se em um puxirum pedagógico para escuta dialogada, elejam palavras-sementes para frutificar a árvore. Na raiz, colocar os princípios da Escola Infantil do Campo que querem para o território; no tronco colocar a Comunidade/Escola que desejam para

o território; e nos frutos, colocar os sonhos e os desejos que almejam no futuro. A partir do plantio da árvore da Escola do Campo com esses elementos, use sua criatividade coletivamente e frutifique a árvore com palavras-sementes que deem sustentação ao tronco e produzam frutos na copa da árvore, da Educação Infantil do Campo, no município de Carauari.

UNIDADE III

3. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PROPOSTA CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta unidade, o texto objetiva reconhecer os saberes da produção da vida nos territórios do campo, das águas e das florestas como conteúdos curriculares e dos modos de brincar, interagir e aprender das crianças a partir da diversidade. A unidade está dividida em três momentos e abordará a Proposta e os critérios para a expansão da Educação Infantil no/do Campo, dialogando por meio dos estudos do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) criado pelo Ministério da Educação (MEC) para pensar a expansão da política da Educação Infantil do Campo no Brasil.

Outro ponto a ser tratado é o currículo e Educação Infantil no/do Campo: brincadeiras e interações, tomando como referência o Plano Nacional de Educação 2014/2024 e os estudos de Arroyo (2013) sobre o currículo em disputa e no terceiro item serão abordadas as práticas pedagógicas de Educação Infantil no/do Campo, referenciado no Decreto nº 7.352/2010, que Instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Essas reflexões apresentam elementos normativos e experiências de estudos e pesquisas que podem contribuir com o poder público na elaboração de diretrizes para a Educação do Campo, a escola na proposta pedagógica curricular e no plano da instituição, e com os(as) educadores(as), na prática pedagógica que atenda à realidade do campo e seus sujeitos. Isso ocorrendo, os povos do campo, indígenas e quilombolas terão garantido uma educação diferenciada, a qual têm direito.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

O MEC, por meio do Grupo de Trabalho Interinstitucional-GTI, nº 06/2013, envolvendo o Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, apresentou recomendações por meio de um documento intitulado “Educação Infantil do campo: proposta para a expansão da política” resultado dos debates no GTI, do III Seminário Nacional de Educação Infantil do campo, realizado em 2013, em Brasília-DF. O objetivo do Documento foi apresentar propostas e critérios para a

expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo, conforme atribuição da Política de Educação do Campo, em que deve-se:

Apresentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemplem mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e onze meses;
Estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo;
Propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo;
Monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo-PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil-PROINFÂNCIA (Brasil, 2013, p. 3).

O documento, ao tratar da expansão, recomenda o estudo da realidade do campo e seus sujeitos, considerando as normas e as legislações que regulamentam a política de Educação Infantil e Educação do Campo, ao mesmo tempo, que reafirma o direito das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, a uma educação em creche e pré-escola, que reconheça a diversidade do campo e a valorize, contemplando suas especificidades dos territórios e de seus povos do campo, indígenas e quilombolas, nas propostas pedagógicas que precisam:

- I. Reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II. Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;
- III. Flexibilizar, se necessário, calendários, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV. Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V. Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade;
- VI. Garantir interações e brincadeiras como práticas cotidianas da Educação Infantil do Campo e experiências significativas de aprendizagem (Brasil, 2013, p. 22-23).

As propostas pedagógicas curriculares para a Educação Infantil no/do Campo, reconhecendo e valorizando esses princípios, terão como conteúdos curriculares os modos de viver e conviver dos sujeitos históricos e sociais que vivem nesses territórios, com suas culturas, tradições, saberes do trabalho e da natureza que produz a existência. Além disso, o Estado deve garantir material didático e pedagógico que reconheçam e valorizem esses saberes, os jogos e as brincadeiras no processo educativo, permitindo que a criança do campo viva a sua infância, sem perder a sua identidade.

Para Freitas, Reis e Hage (2019):

[...] as práticas educativas devem partir das experiências do brincar, por entenderem que este ato se constitui no elemento de promoção do desenvolvimento integral da criança por excelência, ajudando-a a desenvolver o raciocínio, a resolver problemas e a saber explorar a si e ao mundo no convívio com a natureza (p. 783).

Ao(a) educador(a) cabe conhecer jogos e brincadeiras da infância no campo e, a partir deles, educar as crianças permitindo que vivam a sua infância, interajam com outras crianças e com o meio onde vivem, educando-as para a vida toda, para a emancipação e para a humanização como Paulo Freire, patrono da educação brasileira, defendia, tendo como estratégia metodológica o diálogo dos saberes escolares com os saberes da produção da vida no território (Freire, 2005).

O Documento do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), ressalta ainda que em 2009, por um processo de escuta realizada pelo MEC, foram incluídos na DCNEI aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), criando um espaço de diálogo entre a Educação do Campo e a Educação Infantil e, em 2010, a “[...] DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, incluiu texto específico sobre as orientações para a educação infantil do campo [...]” (Brasil, 2014, p. 7).

Essas orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo foram elaboradas pelo Grupo de Trabalho “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, criada pelo MEC, coordenado por Ana Paula Soares da Silva (CINDEDI/FFCLRP-USP) e Jaqueline Pasuch (UNEMAT-Sinop) e publicada em 2010 (Silva; Pasuch, 2010).

Essas orientações tinham como finalidade dialogar com os(as) professores(as) da Educação Infantil do Campo e orientar os municípios de todo País a desenvolverem políticas de Educação Infantil do Campo, contemplando as especificidades das crianças desse território e que também integrem essas políticas de assistência social, de saúde e de culturas, criando regulamentos e diretrizes municipais sobre a Educação Infantil do Campo e departamento/coordenação específica, inclusive, no Conselho de Educação.

Na implementação da política de Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo, recomenda-se que sejam construídas coletivamente nos municípios, por meio da escuta e do diálogo com os movimentos sociais e sindicais, para a implantação dessa política diferenciada, atendendo à realidade em que vive o povo do campo, por exemplo,

com a realização de concurso público específico para professores(as) atuarem no campo, considerando os saberes sobre o campo, a infância e a educação da criança nesse território (Silva; Pasuch, 2010).

Esse documento traz uma série de questionamentos voltados para a formação inicial e continuada de professores(as), que valem a pena conhecer, como: concepção, propostas curriculares e condições de formação, provocando, uma formação específica para professores(as) de Educação Infantil do Campo, que construa conhecimentos sobre o campo brasileiro, as atividades econômicas e a produção dos povos do campo, sobre as lutas pela terra, pela vida dos quilombolas, ribeirinhos e povos da floresta e sobre práticas ambientalmente sustentáveis.

Como estratégia pedagógica e formativa na unidade escolar, é importante estimular visitas à comunidade visando conhecer a realidade e os conhecimentos da produção e do patrimônio material e imaterial, da condição de vida das crianças do campo, estudar os paradigmas e concepções que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, tanto na formação inicial quanto na continuada. É um Documento orientador que tem muito a contribuir na formação do educador(a) que vai trabalhar ou trabalha nas escolas do campo, das águas e das florestas.

ATIVIDADE

- ✓ Leitura em puxirum com 5 e/ou 6 cursistas, do Texto Base e do tópico **“Diretrizes para a Política da Educação Infantil do Campo”** no texto **“Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política”**

SAIBA MAIS

- ✓ Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política
- ✓ **Link:** https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/gti_educacao_infantil_campo_09_04.pdf

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

A educação Infantil no/do Campo é uma garantia de cidadania, que nasceu do processo de luta dos movimentos sociais do campo, que, ao longo do tempo, vem sendo destacado o seu protagonismo na construção de políticas educacionais para a educação no Brasil, com comprometimento com a Educação do Campo e com a Educação Infantil no/do Campo que permita a criança a viver sua infância, como canta Chico da Silva, músico amazonense:

Daquele tempo de menino
Ainda tenho no meu peito muita saudade
Rodar peão, estilingue no pescoço e papagaio pra soltar
Mamãe me acordava cedo
Menininho toma banho e vai se aprontar
Vou ficar lhe vigiando e no caminho da escola
Você vê se dá um jeito de não se sujar

E sempre com os meus amigos
Uma chegada na lagoa não fazia mal
E não faltava um bate-bola no campinho
Improvizado no quintal.
(Trecho da música Tempo Bom, de Chico da Silva)⁵

A letra da música nos leva a memorar o tempo da infância na Amazônia amazonense que precisa ser reconhecida pela Educação Infantil nas escolas que estão nesse território. A criança tem o direito de viver a sua infância na primeira etapa da educação básica e a escola tem um papel importante nessa fase da vida, desde o brincar até a interação com outras crianças e com o meio onde vive.

A luta por essa Educação Infantil do Campo é de longas datas e as conferências de educação que já ocorrem no país foram e continuam sendo espaços de lutas nos municípios, nos estados e, em nível nacional, por políticas públicas de educação, que resultou na aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024, que orienta os entes federados nas políticas educacionais. No que se refere à Educação Infantil a todas as crianças é uma prioridade estabelecida a ser alcançada até o final do plano e a Educação do Campo o plano apresentou algumas indicações e metas também. É importante

⁵ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-da-silva/994708/>.

conhecer, acompanhar e lutar para que o que foi estabelecido no Plano Nacional de Educação 2014-2024 seja cumprido.

Sobre a Educação Infantil, o PNE 2014/2024, estabeleceu que deve ser universalizada o atendimento a todas as crianças até o final do PNE, ou seja:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2015).

É uma meta ainda não alcançada e, se tratando do atendimento à criança que vive no campo, essa meta ainda continua distante para ser alcançada, pois faltam creches e pré-escolas nas comunidades, que é um direito da criança, mas um direito ainda postergado. No que se refere à Educação do Campo, a meta 7 traz como estratégia para escolas do campo, indígenas e quilombolas:

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (Brasil, 2015).

A referida estratégia também é um desafio a ser vencido, como tem enfatizado Arroyo (2013), a educação na infância é uma prerrogativa estabelecida pelo PNE e pelas legislações e normas educacionais e o Estado brasileiro ao criar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil está assumindo o “[...] seu dever de garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Um dever de todos os governos. [...]” (p. 207), contudo, falta investimento para implementação dessa política de todos os entes da federação.

Os documentos legislativos, o PNE, os estudos sobre a infância e essas diretrizes, segundo Arroyo (2013), apresentam elementos importantes que não podem faltar na construção de propostas pedagógicas para a educação na infância, considere a criança centro do planejamento; como as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva; como conhecer a diversidade de infâncias e que formação privilegiar. Esses elementos trazem orientações que cabe à escola e ao professorado reconhecer e valorizar em todo o processo educativo.

As crianças, como centro do planejamento, exige do(a) educador(a) conhecer quem são elas, como as vemos e reconhecê-las como “[...] sujeitos históricos e de direitos [...]” (Arroyo, 2013, p. 208). Esse conhecer leva ao reconhecer e valorizar, ou seja, antes de ensinar conteúdos as crianças, o professorado precisa conhecê-las, como vivem e em que condições, considerando os seus “[...] contextos sociais, histórico, familiar, de moradia, de saúde, de alimentação, de cuidados e proteção [...]” (Arroyo, 2013, p. 208).

Outra questão é conhecer como as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva na comunidade, isso não é tão fácil, exige do professorado observação e escuta atenta das crianças. As Diretrizes da Educação Infantil trazem elementos que ajudarão nessa identificação, de quem são as crianças que chegam nas escolas, Art. 4º “como brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo culturas” (Arroyo, 2013, p. 208). E a escola e o(a) educador(a) precisam conhecer a realidade dessas crianças que estão sendo atendidas no educandário, por exemplo, buscando responder: “[...] como tantas crianças sofrem e em que condições indignas e injustas de viver a infância encontram limites à construção de sua infância” (Arroyo, 2013, p. 208).

No que tange conhecer a diversidade de infâncias, Arroyo (2013) ressalta que é um dos principais pontos de partida para ensinar uma criança, reconhecido pela DCNEI, ou seja, a diversidade de infâncias, as brincadeiras e as interações, que as crianças vivem nos territórios do campo, das águas e das florestas no nosso país, precisam compor as propostas curriculares, reconhecendo e valorizando essas diversidades, que contribuirá para que as crianças se reconheçam na sua diversidade histórico-cultural dos povos originários e tradicionais.

O Art. 9º das DCNEI estabelece que as propostas pedagógicas curriculares da Educação Infantil têm como eixos norteadores as brincadeiras e as interações e para garantir esses eixos no processo educativo.

[...] lista uma série de experiências que precisam ser garantidas às crianças, na promoção de seu desenvolvimento, aprendizagem e apropriação do mundo. Cada instituição deve dizer como sua proposta pedagógica articula essas experiências de modo a não fragmentar o trabalho com a criança (Silva; Pasuch, 2010, p. 15).

Alguma dessas experiências dizem respeito à criança conhecer a si e o mundo, ter imersão em diferentes linguagens (oral e escrita), participar em atividades individuais e coletivas, em ações de cuidado pessoal e auto-organização, em vivências éticas e estéticas com outras crianças, em diversificadas manifestações culturais e artísticas, na interação e

cuidado com a natureza e pela sustentabilidade da vida na terra e o uso de tecnologia pelas crianças (Brasil, 2009).

Quando Arroyo (2013) destaca qual formação privilegiar na educação escolar de crianças, enfatiza que se deve privilegiar primeiro a vida dessas crianças, os seus viveres e conviveres no local onde vive no processo educativo para “[...] garantir sua formação plena integral como ser humano histórico, social, cultural, ético, corpóreo, de diferentes linguagens, estético, de memória, imaginação, sensibilidade, de identidades individuais e coletivas, etc” (p. 209). E, a DCNEI e os documentos do MEC sobre a Educação Infantil trazem uma riqueza de elementos que podem contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas que reconheçam e valorizem esses saberes da produção da vida no território.

O nosso desafio é romper com a escola que temos que é padronizada e homogênea, de currículo único, silenciando a diversidade dos povos e seus territórios. É urgente problematizar esta escola, denunciar esses processos de opressão e exclusão e, como contraponto, construir com os sujeitos do campo e sua realidade, outra escola que inclua os saberes da produção da vida e existência no território onde vivem esses povos.

Tomando como referência as orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo do MEC, organizadas por Silva e Pasuch (2010), que vem nos guiando neste texto, a escola e o(a) professor(a) na profissão podem se apoiar nessas orientações para desenvolverem a proposta pedagógica e o seu trabalho pedagógico e, a partir deles, criar outras propostas que possam garantir o desenvolvimento da criança por completo. Para as autoras é necessário que a escola e o professorado construam relações dinâmicas e cotidianas com a família e a comunidade e, para isso, apresentam algumas dicas que podem ser seguidas, e/ou reelaboradas para que atenda à realidade dos povos do campo, das águas, das florestas:

- pesquisa sobre o tema família e o conhecimento sobre as diferentes formas de organização familiar;
- levantamento sobre as famílias da instituição e da comunidade;
- reuniões periódicas avisadas com antecedência e em horários indicados pelas famílias;
- visitas à família que recebe a professora e/ou o grupo de crianças para conhecer a casa, os instrumentos e o processo de trabalho dos pais e parentes das crianças;
- atividades com os familiares de contação de histórias, rodas de música e de dança;
- descoberta das potencialidades da família (os artesanatos, as receitas, a confecção de brinquedos, as cantigas de suas infâncias...);
- preparação de encontros das famílias na creche/pré-escola;
- organização de oficinas (muitas vezes oferecidas pelos próprios familiares) em que participem as crianças e famílias;

- manutenção de quadros de avisos em lugares bem visíveis e de conversas sobre as informações que consta nesses quadros;
- organização de espaços no interior da creche e pré-escola para que a família se sinta acolhida;
- manutenção de quadros com fotos das famílias e suas crianças;
- apresentação cultural de pais na instituição;
- degustação e feira de alimentos com as famílias [...] (Silva; Pasuch, 2010, p. 10).

Enfim, são muitas as possibilidades para garantir uma Educação Infantil no/do Campo com interação com a família e suas realidades, podendo levar a uma educação de qualidade social nesses territórios e, no nosso caso, nos territórios da Amazônia amazônica. Por exemplo, as ideias sugeridas na citação são todas pertinentes, por exemplo, a ideia da feira pode ser apropriada pelo educador(a), pois realizar uma feira de alimentos da agricultura familiar e de produtos coletados na floresta é uma estratégia pedagógica e educativa que pode ser desenvolvida na escola envolvendo as famílias, trabalhando com as crianças a segurança alimentar e nutricional, a economia da comunidade, as profissões locais, as culturas do cultivo, do extrativismo, do pescar, do manejar e do cuidar das riquezas naturais abundantes nesse território.

O(a) professor(a) pode realizar essa feira na escola, criando atividades de pesquisa na comunidade sobre os alimentos produzidos e coletados pelas famílias, registrar cardápios e criar cardápios com esses alimentos e realizar uma atividade prática de puxirum de sabores produzindo alimentos com a participação da família, visando a educação e o ensino de conceitos que compõem a proposta curricular. Atividade educativa que vai valorizar a cultura alimentar do território, que é saudável e nutritiva, protege de doenças, conserva e preserva a natureza e, conseqüentemente, melhora o desempenho escolar. São muitos os benefícios de uma alimentação saudável, os quais a escola tem obrigação de ensinar.

Integrando os conhecimentos teóricos com os da experiência de vida sobre os alimentos saudáveis produzidos pelas famílias nas comunidades amazônicas e disponíveis nas florestas, o educador pode elaborar com os(as) educandos(as) tabelas com os valores nutricionais dos produtos, preparar cardápios escritos e preparar pratos para serem degustados pelos próprios educandos. O(a) professor(a) da educação infantil, com essa ação educacional intencional, saberá utilizar os conceitos de interação e brincadeiras, que são componentes indispensáveis nessa etapa de educação, para ensinar os valores, éticos, estéticos, solidários, políticos e os viveres comunitários e com a natureza.

O(a) educador(a) do ensino fundamental, trabalhando com a interdisciplinaridade, saberá articular os conceitos matemáticos, com a leitura, com a escrita e com a

alfabetização, com a arte, com a história, com a educação física e com a ciência, a partir dessa ideia da feira de alimentos da agricultura familiar e os textos dos cardápios. Então, as escolas nas Amazônias, além de irem aonde os povos vivem, precisam dialogar com os conhecimentos que produzem a vida e a existência no território, como diz Arroyo (2014), é preciso outra pedagogia que dê conta dessa especificidade que o povo do campo, das águas e das florestas vive e produz em sua existência, como a pedagogia do movimento, da comunidade, da ancestralidade e outras nascidas no movimento e na luta comunitária pelo viver no território dignamente, como o puxirum, ajuri ou mutirão.

A escola no/do campo precisa ter espaço para construir sua proposta pedagógica curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP), num grande puxirum/mutirão dialógico envolvendo professores(as), gestor(a), serviços gerais, família e comunidade. E, na dialogicidade, construir a escola que se deseja para o território, com os sujeitos que vivem o território, uma escola que contribua com a valorização da identidade, das culturas, dos valores que vivem o povo onde a escola está inserida e com o desenvolvimento profissional do(a) educando(a), para viver no campo e na cidade dignamente. A escola do campo, das águas e das florestas deve deixar de ser um lugar qualquer e passar a ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em todas as suas teias de relações com o outro e com a natureza.

ATIVIDADE

- ✓ Assista às palestras de Simeir Santos Andrade e Mírian Amaral e registre as principais contribuições para a Educação Infantil do campo na Amazônia.

VÍDEO

- ✓ **Tema:** Educação do Campo e Infância amazônica
- ✓ **Link:** <https://www.youtube.com/live/jG47nYRBNyk?feature=share>.

PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

As práticas pedagógicas na Educação Infantil, para garantir que a criança viva a sua infância no campo, no território onde vive, precisa ser diversificada, dialógica, criativa, com utilização de elementos da natureza e da própria comunidade onde vive a criança,

tendo como princípios educativos as brincadeiras e as interações da criança com o outro e com o meio onde vive, respeitando o tempo de cada criança.

Os documentos legislativos sobre a Educação Infantil, a Educação Infantil do Campo e a Educação do Campo, como já estudamos nas unidades anteriores, apresentam elementos legais para trabalhar com a diversidade do povo do campo, das águas e das florestas. A política de Educação do Campo criada pelo Decreto 7.352/2010 trouxe garantias importantes para o acesso e permanência na Educação Básica nos territórios rurais, como: Art. 4º “VII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo” (Brasil, 2010).

Quanto ao currículo das escolas do campo, indígenas e quilombolas, deve-se incluir conteúdo da realidade, da produção da vida desses povos que vivem o território, que é do campo, das águas e das florestas, ou seja:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados a Educação do Campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010).

A educação escolar no/do campo precisa reconhecer e valorizar esses conhecimentos da produção da vida comunitária, que é coletiva, solidária, transmitida de geração a geração pela oralidade. As DCNEI, em seus Art. 8º e 9º, estabeleceram que na elaboração do Projeto Político e Pedagógico (PPP) e nas propostas pedagógicas curriculares das escolas do campo, devem prever espaços e tempos formativos para os(as) professores(as) refletirem sobre sua prática e sobre a escuta das crianças, dos velhos, dos anciões das comunidades – esses últimos guardam na memória experiências e vivências de existência nesses territórios, que são importantes componentes curriculares –. A esse respeito, Silva e Pasuch (2010, p. 15), ressaltam que o “[...] desafio é compreender essas considerações no contexto da educação infantil do campo”. Além dessa prerrogativa, as autoras ressaltam que para a elaboração do PPP o ponto de partida,

[...] é a **mobilização da comunidade**, feita por diferentes estratégias. É necessário que a instituição e a comunidade tenham clareza de que é um processo que pode ser longo, mas bastante produtivo, uma vez que, ao implicar a todos na sua discussão e elaboração do PPP, vai-se construindo garantias para que os princípios e propostas nele estabelecidos não fiquem apenas no papel, mas sim, sejam efetivados nas práticas cotidianas com as crianças. O mais importante é **cuidar de um processo de participação da comunidade** (Silva; Pasuch, 2010, p. 15 - grifo das autoras).

A participação da comunidade é prerrogativa na elaboração do PPP de qualquer escola, seja do campo ou da cidade, a comunidade precisa ser escutada e envolvida democraticamente em todo o processo, desde a elaboração, como na execução e na avaliação das ações da instituição. A comunidade precisa se sentir parte do processo educativo, opinando e participando para que a educação desejada para o território seja alcançada.

Em estudos, pesquisas e vivências de Vasconcelos e Albarado (2021), na Amazônia amazônica, ressaltam que é direito dos sujeitos históricos e sociais do campo, das águas e das florestas, terem acesso à educação escolar do campo, com propostas pedagógicas e curriculares que dialoguem com os saberes da produção da vida nesses territórios, ou seja:

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 professoras e professores que atuam nesse território (Vasconcelos; Albarado, 2021, p. 11).

Então, a escola do campo, das águas e das florestas e a proposta curricular de formação de professores(as) para integrar esses saberes, devem promover o diálogo dos conhecimentos escolares/teóricos com os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, reconhecendo, respeitando, valorizando as diferenças e garantindo a igualdade de direitos.

As diferenças e as especificidades dos sujeitos históricos e sociais que vivem nos territórios do campo, das águas e das florestas, são virtudes e qualidades no processo educativo que precisam compor os currículos escolares, não como conteúdos inferiores como têm sido tratados pelo sistema educacional quando impõem uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Básica que, ao invés de reconhecer as diferenças, quer igualar e homogeneizar conteúdos nacionais que inferiorizam os povos habitantes do campo brasileiro. A respeito da diferença e da igualdade, Santos (2003), ressalta que: ‘as pessoas e os grupos sociais têm direitos a ser iguais quando a diferença os inferioriza e, o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza’(p. 56).

A BNCC, da forma como tenta se impor na escola com a prerrogativa da igualdade, nega e silencia as diferenças e as especificidades que os povos do campo, das águas e das florestas vivem com suas culturas, suas tradições, seus modos de vida, seus viveres e seus conviveres com os outros e com a natureza. Essa igualdade nacional de

aprendizagem de conteúdos estabelecida na BNCC inferioriza os povos do campo, indígenas e quilombolas.

Uma proposta curricular nacional não pode negar a diversidade em que vivem esses povos, com suas culturas e seus modos de existência nos seus territórios de origem. É preciso problematizar a BNCC a partir da realidade no campo e seus sujeitos, para construir currículos que reconheçam as diferenças sem inferiorizar os povos originários e tradicionais. Um currículo que tenha o campo e seus sujeitos como conteúdos escolares, as culturas do trabalho, o cuidado com o outro e com a natureza, as vivências e experiências comunitárias, as mobilizações sociais, as linguagens, o trabalho coletivo (o puxirum), a solidariedade, a ética, a partilha, entre outros conteúdos que produzem a vida nesses territórios.

No dicionário de Educação do Campo, Santos (2012), destaca os princípios que devem ser considerados na elaboração de propostas pedagógicas, entre os quais estão:

[...] o princípio do *diálogo*, que diz respeito a uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; o princípio da *práxis*, como um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade, uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, ajudando na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora; e o princípio da *transdisciplinaridade*, assegurando que os processos educativos contribuam para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, de forma que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades (p. 634 - grifo da autora).

Esses são princípios que precisam ser considerados no momento de elaboração das diretrizes de educação dos estados e municípios, assim como das propostas pedagógicas curriculares das escolas e da própria prática do professorado.

Tomando como referências algumas orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo, a DCNEI e o Decreto 7.352/2010, o professorado e a escola podem, coletivamente, elaborar seus materiais pedagógicos, livros com as histórias e imagens locais para o manuseio das crianças e, sempre que for necessário, renovar as histórias e imagens, inclusive com a colaboração das crianças e suas famílias; podem também fazer cartografias de saberes com as crianças, materiais diversos sobre a cultura local, oficinas de sons com materiais próprios da comunidade; construir e cuidar de hortas orgânicas com envolvimento das crianças e de suas famílias, viveiros de mudas de plantas medicinais e frutíferas, dentre outras atividades que o(a) professor(a) pode criar levando

em consideração a importância dessas interações na formação das crianças e a realidade que elas vivem.

Figura 5: 5A; 5B



Fonte: Acervo do Curso de Especialização em Educação do Campo – Parintins (2023)

As imagens 5A e 5B mostram as crianças interagindo com os saberes do trabalho na agricultura, a qual produz a sua vida e a de suas famílias no campo, portanto, são atividades educativas que podem compor o Projeto Político Pedagógico da Escola e, conseqüentemente, o plano pedagógico da instituição e do professorado.

Também pode prever no PPP, analisar criticamente os materiais adquiridos ou recebidos pela instituição (livros, brinquedos...) como mostram o campo e os seus sujeitos, se eles apresentam uma imagem positiva dos povos do campo, das águas e das florestas; espaços e tempos formativos e avaliativos, formação permanente, para avaliar suas práticas na escola, creches/pré-escolas, se integram às práticas lúdicas mantidas pela comunidade (exemplo, cirandas infantis...) e se os conteúdos são compostos de saberes da produção da vida em comunidades tradicionais.

✓ ✓ ✓ ATIVIDADE

- ✓ Leitura individual do texto do item 3.3

✓ ✓ ✓ ATIVIDADE

- ✓ A organização do espaço, tempo e materiais didáticos e pedagógicos são fundamentais na Educação Infantil. Partindo dessa prerrogativa, realize um puxirum de memórias e crie um acervo de brincadeiras e potencialidades culturais a partir dos conhecimentos de mundo que você vive na comunidade e em diálogo

com as legislações educacionais estudadas nas unidades, conforme orientação abaixo:

✓ Ao som da música *Tempo Bom*, de Chico da Silva, e das análises da legislação da Educação Infantil, rememore as brincadeiras de sua infância e das crianças de hoje que vivem na comunidade. Em seguida, elabore um acervo das brincadeiras e jogos infantis da comunidade (use sua memória, imaginação, vivência e criatividade);

✓ Elabore também um acervo das potencialidades culturais da comunidade (cantigas, histórias e lendas, poesias, personagens e figuras de referência da comunidade) que você tenha conhecimento e/ou realize um puxirum na comunidade para escuta dialogada com os anciões, lideranças, artistas e poetas e registre esses conteúdos e disponibilize à comunidade escolar para utilização no processo educativo;

✓ Obs.: O acervo é para ficar em lugar disponível e de fácil acesso na escola para os(as) professores(as) usarem com as crianças e para inspirarem outros(as) educadores(as) a elaborar um novo acervo, renovando o anterior sem substituí-lo, envolvendo as crianças e suas famílias, num diálogo de saberes freireano.



SAIBA MAIS

- ✓ Tempo Bom de Chico da Silva
- ✓ **Link:** <https://www.letras.mus.br/chico-da-silva/994708/>.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. *Documento Base do Plano Estadual de Educação do Amazonas*. Secretaria de estado de educação e qualidade do ensino e Fórum estadual de educação do Amazonas: Amazonas, 2015, p. 130.
- AMAZONAS. Resolução nº 1689/2020. Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM: *Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil*. Secretaria de estado de educação e qualidade do ensino: Amazonas, AM: 2020. Disponível em: <https://www.cee.am.gov.br/institucional/camara-de-educacao-basica/referencial-curricular-amazonense/> . Acesso em: 30 set. 2023.
- ANTUNES-ROCHA, M I. O PRONERA como sementeira da Licenciatura em Educação do Campo: a experiência do LECAMPO/UFGM. In: GUEDES, C. G. *et al.* (orgs.). *MEMÓRIA dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA*. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. A Lei 13. 257 de 8 de março de 2016, Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*: Brasília, 05 nov. 2010. p. 1.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Secretaria-Geral*: Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 30 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil do Campo*: Proposta para a expansão da política. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/gti_educacao_infantil_campo_09_04.pdf. Acesso em: 30 set. 2023
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*: Brasília, 31 mar. 2014. p.1, col.1.

BRASIL. Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Secretaria-Geral*: Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 28 mar. 2023

BRASIL. Lei. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, nº 2 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 29 abr. 2008.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPANHA Escola é vida na Comunidade - 1ª Etapa. *Medium*, 21 de julho de 2022. Disponível em: <https://apecpr.com.br/campanha-escola-%C3%A9-vida-na-comunidade-c7938bffd3b4>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CANTIGA quase de roda – Thiago de Mello. *Portal do Conto Brasileiro*, 10 de novembro de 2021. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/cantiga-quase-de-roda-thiago-de-mello/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARNEIRO, V.; RESENDE, J. R. *Infância do Campo*. TV FONEC, 2020. 1 vídeo (1h 24min 02s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7XHKVrb2Qk>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PAULO FREIRE. *Tema: Educação do Campo e Infância amazônica*. Belém: Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, 2021. 1 vídeo (1h 52min 32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jG47nYRBNyk>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CONSTRUTORES DO FUTURO. Gilvan Santos. *Arquivo*, 2018. Disponível em: <https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacaodocampo/2018/construtoresdofuturo.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS. [S.l.]: UNICEF, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Disponível em: 04 fev. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. N. M.; REIS, M. I. A.; HAGE, S. A. M. Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense. *Perspectiva*, [S.l.], v. 37, n. 4, p. 768–789, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e54970. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54970>. Acesso em: 30 set. 2023.

LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. *Vozes da Floresta | Ailton Krenak*. [S.l.]: Le Monde Diplomatique Brasil, 2020. 1 vídeo (59min 38s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJIh1os4w>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LIMA, R. M.; POLI, L. M.; JOSÉ, F. S. A evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/4796>/<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/4796/p>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MATOS, G. C. *Ethos e Figurações na hinterlândia amazônica*. 1. ed. Manaus: Editora Valer, FAPEAM, 2015.

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. *Carta de Princípios do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB*. João Pessoa: XXXV Encontro Nacional do MIEIB, 2019. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/biblioteca/documentos-oficiais/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. *Regimento Interno do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB*. João Pessoa: XXXV Encontro Nacional do MIEIB, 2019. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/biblioteca/documentos-oficiais/>. Acesso em: 28 mar. 2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação do Campo na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SEMINÁRIO debate o combate ao fechamento de escolas no campo. *MPPA*, 07 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/ministerio-publico-realiza-seminario-de-combate-ao-fechamento-de-escolas-no-campo.htm>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *Anais*. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, H. S. A. *Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da Ledoc-Ufpa-Cametá*. 2017. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10905>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TEMPO BOM. Compositor: João Paulo; Moisés dos Santos. Intérprete: Chico da Silva. [S. l.]: Polyfar, 1981. 1 LP. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-da-silva/994708/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TV do Fórum Nacional de Educação do Campo. *TV FONEC*, 2020. Disponível em: (124) TV FONEC - YouTube. Acesso em: 20 mar. 2023.

VASCONCELOS, M. E. O. *Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas*. 2017. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal do Pará PPGED/UFPA, Belém, 2017.

VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C. Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazônias. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.

VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 223, p. 13-23, jul./ago. 2020.

VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C. *Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas*. Jundiaí: PACO Editorial, 2015.

SOBRE O AUTOR

Edilson da Costa Albarado

Doutor em Educação pelo PPGED/UFPA. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM. Especialista em Educação Ambiental Urbana. Graduado em Pedagogia pela UFAM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ/UFPA e do Grupo de Estudos, Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas/ CANOA. Membro do Comitê de Educação do Campo, das Florestas e das Águas do Estado do Amazonas. Atualmente professor substituto na Universidade do Estado do Amazonas/UEA.