

## Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense

**Maria Natalina Mendes Freitas**  
**Maria Izabel Alves dos Reis**  
**Salomão Antônio Mufarrej Hage**

### Resumo


Este artigo apresenta reflexões sobre a realidade e desafios da Educação Infantil do Campo na Amazônia Paraense, resultantes dos estudos que vem sendo desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) em articulação com o Fórum Paraense de Educação do Campo e o Observatório da Educação Superior do Campo. Objetivamos, com esses estudos, produzir informações sobre o atendimento à Educação Infantil do Campo do Estado e dos Municípios Paraenses, com a perspectiva de fortalecer as lutas pela garantia do direito à educação nessa etapa escolar, conforme estabelece a legislação educacional do país. Tomando como fundamento análise bibliográfica e documental, com disponibilização de dados estatísticos, iniciamos o artigo contextualizando o território Amazônico e apresentando reflexões que referenciem os desafios enfrentados pela Educação Infantil nesse território. Na sequência, destacamos o atendimento nessa etapa escolar pelos municípios paraenses e as propostas pedagógicas que vêm sendo implementada, analisando aspectos relevantes da realidade encontrada. Os resultados indicam a urgência e necessidade de valorizar as crianças que vivem no campo e na cidade, no Estado do Pará, na Amazônia e no Brasil, e a implementação de políticas públicas é crucial para que isso se efetive, especialmente nos territórios rurais.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Infantil. Educação do Campo.

#### **Maria Natalina Mendes Freitas**

Universidade Federal do Pará, UFPA,  
Campus de Bragança


E-mail: mnfreitas@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8903-6939>

#### **Maria Izabel Alves dos Reis**

Universidade Federal do Pará, UFPA


E-mail: mariaalvesreis37@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>

#### **Salomão Antônio Mufarrej Hage**

Universidade Federal do Pará, UFPA

E-mail: salomao\_hage@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>

Recebido em: 24/01/2018

Aprovado em: 03/10/2018



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54970>

**Abstract****Reality and challenges of child's rural education in the paraense Amazon**

This article presents reflections on the reality and challenges of Child's Rural Education in the Paraense Amazon, resulting from studies being developed by the Group of Studies and Research in Rural Education in the Amazon (GEPERUAZ) in articulation with the Paraense Forum of Rural Education and the Observatory of Higher Rural Education. We aim with these studies to produce information on the attendance of the Child's Rural Education in the Municipalities and state of Pará, with the perspective of strengthening the struggles for the guarantee of the right to education at this school stage, as established by the country's educational legislation. Based on bibliographical and documentary analysis, providing statistical data, we began the article contextualizing the Amazonian territory and presenting reflections that refer to the challenges faced by Child Education in this territory. In the sequence, we highlight the attendance at this school stage by the municipalities of Pará and the pedagogical proposals that have been implemented, analyzing relevant aspects of the reality found. The results indicate the urgency and need to value children who live in the countryside and in the city, in the State of Pará, in the Amazon and in Brazil, and the implementation of public policies is crucial for this to take effect, especially in rural areas.

**Keywords:**

Public Policies.  
Early Child  
Education. Rural  
Education.

**Resumen****Realidad y desafíos de la educación infantil del campo en la Amazonia paraense**

Este artículo presenta reflexiones sobre la realidad y desafíos de la Educación Infantil del Campo en la Amazonia Paraense, resultantes de los estudios que vienen siendo desarrollados por el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación del Campo en la Amazonia (GEPERUAZ) en articulación con el Foro Paraense de Educación del Campo y el Observatorio de la Educación Superior del Campo. Objetivamos con esos estudios producir informaciones sobre la atención a la Educación Infantil del Campo del Estado y de los Municipios Paraenses, con la perspectiva de fortalecer las luchas por la garantía del derecho a la educación en esa etapa escolar conforme establece la legislación educativa del país. Tomando como fundamento análisis bibliográfico y documental, con disponibilización de datos estadísticos, iniciamos el artículo contextualizando el territorio Amazónico y presentando reflexiones que referencien los desafíos enfrentados por la Educación Infantil en ese territorio. En la secuencia, destacamos la atención en esta etapa escolar por los municipios paraenses y las propuestas pedagógicas que vienen siendo implementadas, analizando aspectos relevantes de la realidad encontrada. Los resultados indican la urgencia y necesidad de valorizar a los niños que viven en el campo y en la ciudad, en el Estado de Pará, en la Amazonia y en Brasil, y la implementación de políticas públicas es crucial para que esto se efectúa, especialmente en los territorios rurales.

**Palabras-clave:**

Políticas  
Públicas.  
Educación  
Infantil.  
Educación del  
Campo.

## Introdução

*Somos sujeitos que lutam e enfrentam desafios nesse Estado da Amazônia brasileira, comprometidos com a ruptura da lógica perversa de exploração e expropriação das riquezas naturais, sociais e culturais da região, que historicamente têm atendido aos interesses de grupos econômicos minoritários e gerado benefícios alheios às necessidades e aspirações dos povos da Amazônia. (Fórum Paraense de Educação do Campo, 2007, p. 1).*

Com este texto pretendemos nos unir aos coletivos e sujeitos que vêm realizando debates e desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil do Campo. Trazemos vivências formativas, trilhadas nas andanças pelos rios, terras e florestas, construídas no diálogo e na interação com os povos tradicionais que compõem a rica e complexa diversidade histórica, social, cultural, territorial e étnica da Amazônia paraense.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Geperuaz), em articulação com o Fórum Paraense de Educação do Campo e o Observatório da Educação Superior do Campo, vem acompanhando e desenvolvendo estudos com o objetivo de apresentar referências para formulação de políticas e práticas educativas contextualizadas e subsidiar os gestores públicos estaduais e municipais na implementação de tais políticas e práticas.

Nesse processo, vão se concretizando experiências formativas dos coletivos e grupos que colaboram para fortalecer o campo epistemológico e a produção de conhecimento sobre as políticas e práticas educativas a serem implementadas na Amazônia paraense. Ao mesmo tempo em que se exerce o controle social dessas mesmas políticas e práticas, procurando acompanhar sua implementação nos territórios rurais da Amazônia paraense, por meio de um conjunto de ações de mobilização desencadeadas visando à garantia e à universalização dos direitos ao conhecimento, à educação/escolarização e à vida com dignidade.<sup>1</sup>

Nesse movimento de mobilização, que evolve um conjunto ampliado de coletivos, grupos, movimentos sociais e instituições governamentais e não governamentais, temos a oportunidade de aprender com os povos do campo e de conhecer os desafios que a Educação do Campo enfrenta ao incorporar os anseios e demandas desses povos pelo reconhecimento de suas culturas, de seus saberes e de seus movimentos de luta para a garantia do direito à terra, às águas, à floresta, ao trabalho, à justiça, à saúde, à educação e a tudo o que é necessário para reprodução de sua existência humana com dignidade.

Com base na ‘escuta sensível’,<sup>2</sup> no diálogo e na partilha de conhecimentos e do saber-fazer pedagógico de cada profissional envolvido com o processo de formação continuada que

desenvolvemos, orientados por uma postura investigativa ética, temos ampliado nosso acúmulo de conhecimentos e aprendizagens sobre a heterogeneidade dos povos que constroem a Educação do Campo na Amazônia paraense, com seus tempos e espaços próprios, para juntos trilharmos ‘caminhos’ que aprofundem uma concepção democrática, dialógica e dialética do conhecimento, como referência para a construção de uma educação emancipatória e humanizadora dos sujeitos do campo, valorizando suas vozes. Como diz Freire (1992, p. 97):

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que vivendo história, cultural e socialmente existindo com seus fazedores de “seu caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim se refaz também.

Assim, conhecer/saber a abrangência e complexidade da diversidade e da heterogeneidade que constituem os territórios do campo da Amazônia paraense, de seus povos tradicionais, de suas crianças e infâncias, de seus modos de ser, viver, sentir e agir como sujeitos sociais do campo nos ajudam a compreender e analisar o atendimento das crianças que vivenciam a Educação Infantil do Campo e encaminhar processos formativos contextualizados e sintonizados com as realidades desses povos.

O presente texto segue contextualizando o território Amazônico e apresentando reflexões que referenciem os desafios enfrentados pela Educação Infantil nesse território. Na sequência, destacamos o atendimento nessa etapa escolar pelos municípios paraenses e a proposta pedagógica que vem sendo implementada, analisando aspectos relevantes da realidade encontrada.

### **Amazônia: territorialidades e implicações para a garantia de direitos das crianças**

*Navegando por águas ora claras, ora turvas, pequenos brincam em botes multicoloridos, imitando os pais no brincar-aprender a pescar. Correndo nos campos áridos ou encharcados, na floresta fechada por espécies mil, crianças sobem e descem, semeiam e colhem, se escondem, caminham longamente e caçam no brincar-aprender a sobreviver em meio à diversidade. Mas as águas também escondem o bote que navega para esmolar e prostituir as meninas e meninos dos rios, quando passam os grandes barcos. Mas os campos camuflam esconderijos de fumaça e dor, traduzindo o trabalho infantil nas carvoarias ou a agricultura familiar que caleja as mãos de pequeninos. Elas são pardas, negras, brancas e amarelas; são meninas, meninos e adolescentes; são indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e urbanos – expressão de um território gigante, marcado de grandezas e contradições. (HAGE, 2011, p. 1).*

A epígrafe apresentada nos motiva a compreender que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade, que se expressa nos aspectos ambientais, produtivos, culturais, e isso suscita inúmeras questões e contradições a serem consideradas quando pretendemos apresentar políticas e propostas contextualizadas que universalizem e assegurem os direitos das crianças à educação, sintonizadas com a diversidade sociocultural e geográfica que constitui seus territórios.

A Amazônia brasileira ocupa aproximadamente 60% do território nacional e, com relação à *heterogeneidade ambiental*, é formada por um conjunto de ecossistemas, que vão dos florestais aos não florestais, constituindo complexas e ricas teias de biodiversidade. Ela possui a maior área preservada de floresta tropical do planeta (1/3 das reservas mundiais), a maior diversidade biológica e o maior reservatório de água existente, que abriga 1/5 da água potável disponível no mundo.

Esse potencial hídrico da Amazônia é visto pelos setores produtivos de larga escala na região como um enorme ativo energético para alimentar a exploração e a extração de minérios. Em vista disso, os projetos das grandes barragens são colocados na ordem do dia, causando grandes impactos ambientais, econômicos e socioculturais, poluindo rios e desestruturando os modos de vida de populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas, comprometendo a existência das populações e a sustentabilidade do ecossistema.

Essas particularidades que envolvem a biodiversidade da Amazônia, advindas da floresta e dos rios, também causam impacto sobre a vida das crianças da região. Por um lado, elas têm a possibilidade de usufruir de todo esse manancial ambiental como fonte de vida e de saber, como oportunidade para criarem situações de lazer e de sociabilidade, que envolve práticas coletivas, compartilhadas, solidárias e fundamentalmente sustentáveis de seus modos de vida. Mas, por outro, há situações que violam os direitos das crianças, envolvendo a floresta, os rios e determinadas atividades produtivas, que retiram as crianças da escola, prejudicam sua aprendizagem e ameaçam a sua existência e desenvolvimento, como: a extração da madeira, do palmito e do fruto do açaí, as práticas de mendicância, nas quais as crianças esmolam em seus pequenos cascos, e a exploração sexual em troca de alimento, sabão, querosene ou outros produtos necessários à sobrevivência, por ocasião da passagem de navios e embarcações nas proximidades de suas comunidades.

Todas essas situações são decorrentes da pobreza em que vive um número significativo de famílias na Amazônia, que, pela negligência para com direitos humanos e sociais fundamentais à sua sustentabilidade, são submetidas a situações de exploração material e humana que não lhes permitem vislumbrar possibilidades de futuro com dignidade.

No tocante à questão produtiva, a Amazônia apresenta uma estrutura bastante complexa e peculiar, haja vista abrigar em seu território, de forma contraditória, atividades econômicas de base familiar, cooperadas e solidárias, que envolvem tecnologias simples, e também processos de produção capitalistas, caracterizados por médios e grandes empreendimentos, que usam sofisticadas e complexas tecnologias. Essa situação termina por desenhar uma matriz geográfica conflituosa de uso e de significado de seu território e dos recursos naturais que abriga, expressando-se em lógicas e práticas de trabalho, produção e intervenção diferentes, opostas e/ou antagônicas.

Na perspectiva específica do grande capital, grandes projetos de exploração e exportação têm sido implementados por grandes empresas nacionais e multinacionais, assentadas numa plataforma científico-tecnológica de larga escala, que amplia seu potencial de produção, de mercado, sobretudo externo, e seu astronômico volume de lucros, explorando o potencial mineral, madeireiro, energético, hídrico, ambiental e cultural, sem considerar e respeitar as características de vida pujante da região.

Em perspectiva contraditória, os modos de produção cooperados e solidários também se fazem presentes na Amazônia, com a agricultura camponesa, que, no cultivo da roça, envolve todos os componentes da família com a produção da sua existência; com a coleta de produtos existentes na floresta, nos territórios marítimos e no mangue; com a pesca artesanal nos rios e igarapés; entre muitas outras atividades realizadas pelos povos tradicionais e por produtores de pequena escala na Amazônia.

Contudo importa para nós refletir nesse momento sobre a participação das crianças da Amazônia nessas atividades produtivas de base familiar, uma vez que ela pode ser interpretada como uma questão cultural, que afirma e reproduz os modos de vida próprios dos povos tradicionais, compartilhando as tarefas relacionadas à sobrevivência de todos os membros da família e assim exercendo o trabalho na perspectiva marxiana, como elemento fundante da produção da cultura e de homens e mulheres como seres humanos.

Por outro lado, essas atividades produtivas que envolvem o trabalho na roça, nas casas de farinha e em muitas outras atividades agrícolas, mantêm as crianças ocupadas, trabalhando, ao invés de frequentando a escola. Dados recentes, divulgados pelo Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil, indicaram a existência de 412.753 crianças ocupadas na Região Norte, e o Estado do Pará como líder nesse processo, com 192.302 crianças trabalhando. Esses mesmos dados indicam que 80,7% têm entre 5 e 9 anos e que a maioria delas trabalha em atividades agrícolas (DAMASCENOS; SANTOS, 2011, p. 95).

Com relação à heterogeneidade sociocultural da Amazônia, sua compreensão remete inicialmente ao fato de que, em termos demográficos, sua população representa 13% da

população nacional, estimada em cerca de 24 milhões de habitantes, muito embora a densidade demográfica seja baixa (4,8 habitantes por quilômetro quadrado) em relação à média brasileira (22,4). A maioria de sua população se concentra em áreas urbanas (72%), e nos territórios rurais vivem os povos tradicionais e camponeses, que constituem uma das maiores diversidades étnicas e culturais do mundo.

A compreensão do processo de concentração da população nas cidades deve levar em conta os desdobramentos do contexto histórico advindo da implantação de grandes projetos e da abertura de rodovias para a integração da Amazônia ao restante do país, que alavancou e expandiu desordenadamente a ocupação socioespacial, provocando o fenômeno de urbanização precária ou excludente, em que a maioria da população habita um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não lhes assegurarem os direitos básicos.

Nesse contexto, o processo imigratório e migratório assume papel importante na ampliação da heterogeneidade sociocultural da Amazônia, que passa a ser habitada por populações que vivem no espaço urbano e rural disputando sua ocupação: indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, camponeses, posseiros, agricultores familiares, assentados, sem-terra, sem-teto, atingidos por barragens, migrantes, estrangeiros, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, da classe trabalhadora e das elites agrárias, como: fazendeiros, madeireiros, sojeiros, latifundiários e outros grandes produtores rurais.

São populações que convivem em meio a uma teia complexa de relações, mobilizações e movimentos sociais, formada pela conjugação de relações que são diversas e singulares, envolvendo conflitos e alianças, que se formam em função das disputas pela afirmação das diversas identidades culturais existentes e de interesses, demandas e necessidades próprias dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização vivenciados pelos grupos, coletivos e populações em meio às relações de poder desiguais.<sup>3</sup>

Importa para nós compreender que esses processos têm imposto a migração dos sujeitos que vivem no meio rural e, conseqüentemente, provocado ocupação socioespacial desordenada e excludente, ampliando as desigualdades sociais. A falta de emprego e de oportunidades para os pais e a baixa remuneração das famílias que têm crianças acabam sendo algumas das conseqüências desse processo, uma vez que, hoje, 25% das famílias no Pará com crianças ou adolescentes de 0 a 14 anos vivem com meio salário-mínimo.

Essa realidade tem estreita ligação com as violações dos direitos das crianças, pois a vivência nas periferias urbanas expõe as crianças e adolescentes ao enfrentamento de situações como: o trabalho nas ruas e nas feiras, reparando carros, vendendo picolé, jornal e tudo aquilo que lhes possa render algum dinheiro. As práticas de violência doméstica, o abuso sexual e os maus-tratos também são muito frequentes, pois as crianças são mais vulneráveis a essas situações de abandono e pobreza extrema.

Essas particularidades, em seu conjunto, fortalecem uma visão negativa, pejorativa e depreciativa da situação da infância na Amazônia, em face dos desafios que devem ser enfrentados para que os preceitos constitucionais de prioridade absoluta atribuídos às crianças sejam assegurados e universalizados, que incluem o direito à educação nas fases iniciais de vida, às quais corresponde a primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil –, em duas fases: creche (de zero a três anos) e pré-escola – (dos quatro aos cinco anos).

Em vista disso, impõem-se a necessidade e o desafio do fortalecimento institucional e da mobilização social pela garantia dos direitos de todas as crianças da Amazônia. Somente o olhar sobre a diversidade sociocultural e territorial da Amazônia paraense poderá afiançar, entre todos os direitos relativos à pessoa em desenvolvimento, a educação como direito fundamental humano e universal das crianças que nela vivem.

### **Educação Infantil do Campo: trilhando caminhos e seus desafios**

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, afirmam as crianças como sujeitos de direito, e garantem o direito à educação de todas as crianças brasileiras, assim como de todos os trabalhadores urbanos e rurais.

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, Art. 227).

Art. 3º 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).

Estas conquistas significaram um avanço para toda a sociedade brasileira, em especial para as crianças, que passaram a ser reconhecidas como sujeitos plenos de direitos e por isso



devem ter prioridade absoluta na implementação de políticas públicas que oportunizem o seu desenvolvimento integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de 1996, expressa as conquistas acima mencionadas no plano da legislação educacional brasileira, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Art. 29).

Neste texto, destacamos o artigo 29 da LDB, a ela incorporado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que evidencia a finalidade da Educação Infantil, qual seja, “[...] desenvolver integralmente a criança nos seus aspectos físicos, social, psicológico e intelectual complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013a). Este artigo é revelador da intencionalidade educativa que deve ter toda educadora e todo educador que atua em espaços educativos com crianças de 0 a 5 anos, ao apontar para a necessidade de conhecer as fases do desenvolvimento humano, visto que esta fase da vida é determinante para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos do mundo, da sociedade, da natureza, dos valores ou, como bem define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010 quando se refere ao currículo a ser explorado com as crianças:

Para a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que 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, 2010, p. 3).

Se, no âmbito nacional, as políticas de atendimento à infância de 0 a 5 anos estão postas e claras, nas esferas estadual e municipal temos um campo de desafios que exigem compromisso por parte de todos os sujeitos engajados em assumir a efetivação destas políticas. E, tratando-se da Educação Infantil do Campo, as políticas e ações têm sido ínfimas, tanto da parte dos estados quanto da parte dos municípios.

A construção da história da Educação Infantil do Campo teve início durante o longo processo vivido pelos sujeitos do campo a partir de 1998, quando vários coletivos e movimentos sociais do campo e outras entidades e organizações pautaram, na Conferência Nacional em Luziânia, Goiás, as discussões sobre a Educação no Campo, bem como as demandas e as dificuldades acerca da garantia do direito à educação em todos os territórios rurais do país. Esta Conferência serviu como mediadora dos interesses dos povos do campo, constituindo-se em um despertar dessas populações, que culminou com uma ampla

mobilização dos movimentos sociais engajados na luta pela terra e pela garantia dos direitos humanos e sociais aos povos do campo.

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. A consolidação da Educação Infantil do Campo no cenário nacional não se fez apenas pela mudança de nomenclatura mas sobretudo pela “[...] compreensão da sociedade e da educação como elemento fundamental para a luta e a transformação social” (BARBOSA, 2013, p. 302).

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.

O apoio e o suporte governamentais para o enfrentamento desses desafios são cruciais, especialmente a aplicação e distribuição de recursos, nos quais se incluem os materiais escolares, didático-pedagógicos, materiais de construção para melhoria da estrutura física escolas, fornecimento de alimentação e transporte, entre outros.

Na compreensão de Barbosa (2012, p. 5), esses desafios que as crianças dos territórios rurais enfrentam quanto ao acesso à educação/escolarização despertam preocupação, haja vista sofrerem de “[...] um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual [por parte] das políticas públicas”. Entretanto, aos poucos, as crianças do campo vêm ganhando visibilidade na história do atendimento educacional e nos planos das políticas públicas brasileiras, confrontando-se com a realidade no estado do Pará, onde predomina a situação de precariedade e abandono quanto ao atendimento das crianças que frequentam a Educação Infantil.

Os dados apresentados pelas pesquisas do Geperuaz (UFPA, 2016) apontam que a maioria das escolas que atendem as crianças não são sequer autorizadas pelos Conselhos Municipais ou Estadual de Educação. Geralmente, são escolas anexas, vinculadas às escolas-polos, que, não raras vezes, localizam-se nas sedes dos municípios, que contabilizam as

matrículas dessas crianças como urbanas. A situação de precarização que enfrenta grande parte dessas escolas anexas tem servido de argumento para muitos gestores públicos, municipais e estaduais, adotarem a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento dessas escolas em face das condições infraestruturais explicitadas na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1** – Escolas Rurais – Infraestrutura – Estado do Pará

<b>Condições</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
Escolas sem água filtrada	4.069	49,01
Escolas sem prédio próprio	1.094	13,18
Escolas sem luz elétrica (rede pública)	3.868	46,59
Escolas sem sanitários (dentro do prédio)	5.189	62,50

Fonte: elaborada pelos autores com dados do Censo Escolar (INEP, 2014) e do Geperuaz (UFPA, 2016).

De acordo com o Documento-Base do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC, 2015, p. 3), esses são alguns dos elementos que inviabilizam o atendimento educacional das crianças e jovens dos territórios rurais de nosso estado e revelam o descaso para com a educação/escolarização dos povos do campo, tanto pela rede estadual quanto pelas redes municipais de ensino, pois, sem as condições básicas para o atendimento educacional, torna-se inviável assegurar o desenvolvimento integral das crianças, que possuem um potencial enorme a ser estimulado e enriquecido.

A situação é tão dramática que, nos últimos quinze anos, entre 2000 e 2015, foram fechadas 110.873 escolas em todo o Brasil, entre as quais 35.432 urbanas e 75.441 rurais. E, no Estado do Pará, nesse mesmo período, foram fechadas 5.355 mil escolas, sendo 944 urbanas e 4.411 no campo. No campo, as escolas fechadas, geralmente, são aquelas localizadas nas pequenas comunidades rurais e que funcionam por meio de turmas multisseriadas, nas quais são atendidos todos os estudantes dessas comunidades, entre os quais as crianças pequenas, que, com o fechamento das escolas, são obrigadas a utilizar o transporte escolar ou abandonar os estudos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), diante da situação excludente do atendimento educacional no país, estabeleceu algumas metas visando *garantir o direito à educação básica com qualidade*, especialmente na Educação Infantil, dentre as quais se destacam:

**Quadro 1** – Meta da Educação Infantil do PNE e situação nas áreas rurais do Brasil e do Pará

<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<p><b>Meta 1 do PNE:</b> universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em Creches para, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o ano de 2022.</p> <p><b>Estratégia (1.10):</b> limitação à nucleação de escolas e ao deslocamento de crianças, garantido consulta prévia e informada às comunidades.</p>
<b>Situação no Brasil Rural:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5% (84.346) do total de crianças de 0 a 3 anos (1.699.187) está matriculada em Creche.</li> <li>• 46,3% (451.752) das que tem entre 4 e 5 anos (976.180) está matriculada na Pré-Escola.</li> </ul>
<b>Situação no Pará Rural:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3,08% (6.574) do total de crianças de 0 a 3 anos (213.340) está matriculada em creche. 65,14% (74.893) das que tem entre 4 e 5 anos (114.970) estuda na Pré-Escola.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do PNE (BRASIL, 2014b).

Nota: ano de referência: 2013.

Este quadro, conforme reflete o Documento-Base do FPEC (2015), evidencia, de forma específica, a distância entre as metas e estratégias do PNE/2014 que se referem ao atendimento educacional nas várias etapas da Educação Básica, neste caso, o atendimento à Educação Infantil, e a realidade educacional nos territórios rurais do Brasil e do estado do Pará, revelando a abrangência e a complexidade dos desafios para a garantia do direito à educação nesses territórios.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), formada por uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade, em suas publicações, tem analisado os impactos sociais da política fiscal no Brasil e denunciado a agenda permanente de austeridade fiscal imposta pela aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), cujo conteúdo descumpra as metas e estratégias que buscam a garantia do direito à educação pública de qualidade para todos.

Considerando que o atendimento à Educação Infantil, de acordo com a legislação educacional vigente, é prioritariamente dos Municípios, e os inúmeros fatores negativos que incidem sobre a oferta educacional por parte destes entes federativos, dentre os quais destacamos a falta de competência técnica instalada, a rotatividade dos gestores e a transitoriedade das políticas municipais, bem como a relação custo-benefício que determina os investimentos públicos em todos os níveis e esferas de gestão pública, vislumbramos a amplitude da luta e da pressão que teremos que realizar para superar a atual agenda de austeridade e fazer cumprir os parâmetros de atendimento e qualidade educacional garantidos por lei como direitos de todas as crianças brasileiras.

A Tabela 2, a seguir, evidencia um acréscimo ínfimo do atendimento em creche e o decréscimo do atendimento na pré-escola no ano de 2013, quando comparados com dados disponibilizados anteriormente no Quadro 1:

**Tabela 2** – População do Estado do Pará por etapa de atendimento na Educação Básica

Etapa	Urbano			Rural		
	População	Matrícula	%	População	Matrícula	%
Creche	395.908	34.053	8,60	236.999	9.148	3,90
Pré-escola	188.935	132.385	70,10	132.262	78.821	59,60

Fonte: elaborada pelos autores com dados do Censo Escolar (INEP, 2014) e do Geperuaz (UFPA, 2016).

Do total de 213.340 crianças de 0 a 3 anos, 3,08% (6.574) estão matriculadas em creche; e do total 114.970 crianças que têm entre 4 e 5 anos, 65,14% (74.893) estudam na pré-escola. Uma das interpretações possíveis, nesse caso, para o decréscimo no atendimento à pré-escola no estado do Pará entre os anos de 2013 e 2014, mas que necessita ainda de mais estudos para uma afirmação mais fundamentada, apoia-se no fato de que muitos municípios optaram por ampliar o atendimento do Ensino Fundamental, matriculando inclusive as crianças de 5 anos nos Anos Iniciais, motivados pela falta de compreensão da legislação educacional ou mesmo pela preocupação em cumprir a meta proposta pelo PNE, o que de modo algum justifica essa iniciativa.

Para dar mais visibilidade à maneira com que os municípios vêm atuando quanto à política de atendimento às creches e pré-escolas, explicitamos, nas Tabelas 3 e 4, a seguir, dados dos municípios que integram a Região Metropolitana de Belém, a título de exemplo:

**Tabela 3** – População do Estado do Pará por etapa de atendimento em Creche – Região Metropolitana

Municípios	Urbano			Rural		
	População	Matricula	%	População	Matrícula	%
Ananindeua	15.391	1.043	6,78	15.941	–	–
Belém	40.051	1.989	4,72	41.492	5	0,01
Benevides	2.401	21	0,87	1.582	29	1,83
Marituba	4.188	889	21,23	4.312	79	1,83
Santa Bárbara do Pará	1.336	72	5,39	427	–	–

Fonte: elaborada pelos autores com dados do Censo Escolar (INEP, 2014) e do Geperuaz (UFPA, 2016).

Nota: Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Os dados da Tabela 3 oportunizam a compreensão da distância entre as metas de atendimento educacional nas creches previstas no PNE, explicitadas anteriormente, e a realidade do atendimento nas creches, tanto nos territórios urbanos quanto nos territórios rurais do Estado do Pará. Os dados também revelam que, nos territórios rurais, a realidade é

ainda mais problemática, a exemplo de Ananindeua e Santa Bárbara do Pará, que sequer oferecem o atendimento. Nos casos de Belém, Marituba e Benevides, além de muito menos expressivo, quando ocorre, o atendimento vem sendo realizado por creches que, em sua grande maioria, localizam-se nas sedes desses municípios ou em distritos e vilas mais populosas, e as crianças dos territórios rurais, para serem atendidas, dependem de transporte escolar, a fim de se locomoverem e terem acesso à escola.

**Tabela 4** – População do Estado do Pará por etapa de atendimento na Pré-escola - Região Metropolitana

Municípios	Urbano			Rural		
	População	Matrícula	%	População	Matrícula	%
Ananindeua	9.399	4.378	46,58	6.579	17	0,26
Belém	24.148	10.987	45,50	16.905	153	0,91
Benevides	1.273	516	40,53	891	541	60,71
Marituba	2.559	2.545	99,47	1.791	205	11,45
Santa Bárbara do Pará	420	279	66,49	294	237	80,69

Fonte: elaborada pelos autores com dados do Censo Escolar (INEP, 2014) e do Geperuaz (UFPA, 2016).

Os dados da Tabela 4 revelam que o atendimento à pré-escola, apesar de mais expressivo do que à creche, ainda se encontra muito distante das metas de atendimento estabelecidas pelo PNE, em quase todos os municípios da Região Metropolitana de Belém, tanto nos territórios urbanos quanto nos territórios rurais, com exceção de Marituba, cujo índice de atendimento é de 99,47% no território urbano, e de Santa Bárbara do Pará, que apresenta 80,69% de atendimento em creches nos territórios rurais, merecendo, portanto, um estudo mais específico para compreender essa situação.

No caso de Belém, capital do estado do Pará, o atendimento à pré-escola se dá nas 39 ilhas que abrigam as comunidades ribeirinhas e pescadoras, localizadas no entorno da sede do município. Apesar da expressiva demanda nessas comunidades, o atendimento é feito nas escolas de Ensino Fundamental e, em determinadas situações, em turmas multisseriadas. Além disso, como a Educação Infantil não é ofertada em todas as ilhas, o atendimento exige o deslocamento por barco, colocando a vida das crianças em perigo e descumprindo o que determina a legislação educacional que trata especificamente dessa questão, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo:

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.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

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

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008).

Quando comparamos os dados e a realidade de atendimento à Educação Infantil com os parâmetros legais estabelecidos, identificamos as distâncias abissais existentes entre eles e a importância do movimento social organizado para fazer cumprir a legislação, assegurando o direito que as crianças já possuem de ter acesso à pré-escola exclusivamente nas comunidades em que vivem, de escolas próprias para realizar o atendimento e, de modo algum, serem sujeitadas a utilizar o transporte escolar ou estudar como ‘encostado’ ou mesmo matriculado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas ou não.

A legislação é clara, inclusive para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assegurando o direito das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica a acessar a escola na própria comunidade onde residem, para que sejam evitados a nucleação e o transporte escolar. E, apenas para os casos excepcionais, permite o atendimento em escolas nucleadas nessa etapa, porém com o deslocamento intracampo, exigindo dos Conselhos Municipais ou do Conselho Estadual, onde inexistente o Sistema Municipal de Educação, a definição do tempo máximo que os estudantes podem ser deslocados, com a escuta da comunidade para a definição do local e, conseqüentemente, do percurso e do transporte com que as crianças serão atendidas, assegurando sempre a menor distância a ser percorrida, bem como o transporte das crianças do campo para o campo, considerando-se as especificidades territoriais múltiplas e complexas.

No caso da Amazônia paraense, as especificidades próprias que configuram a heterogeneidade e a complexidade de seus territórios rurais de modo algum deveriam constituir-se em marcas de exclusão e desigualdade para os povos que nela vivem, especialmente as crianças, que são prioridade absoluta, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 227).

Na sessão seguinte, abordamos questões referentes às propostas pedagógicas próprias para o enfrentamento dos dilemas aqui apresentados, que expressam a gravidade do que tem se constituído o atendimento/não atendimento na Educação Infantil no Campo.

### **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Campo**

A implantação das políticas públicas para a Educação do Campo e para a Educação Infantil nas últimas décadas do século XX implicou mudanças significativas no modo de se conceber e elaborar propostas pedagógicas, currículo, planejamento e avaliação no âmbito dos processos educativos com as crianças de 0 a 5 anos de idade, dando visibilidade e tirando do anonimato 536.098 crianças brasileiras em suas diversidades, conforme expressam os dados oficiais do Censo Escolar (INEP, 2014).

A efetivação das políticas públicas para a Educação Infantil e Educação Infantil do Campo é uma oportunidade ímpar de se pensar a escola, as relações que ocorrem pela via da interação entre os diferentes segmentos geracionais e a organização do trabalho pedagógico, ou seja, a organização das ações que serão desenvolvidas no espaço escolar e deverão propiciar estímulo, interações, criatividade, curiosidade, organização e aprendizagens.

Como expressão dessas mudanças, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, no que se refere à proposta pedagógica para a Educação Infantil do Campo, estabelecem que a elaboração de tais propostas deve atentar para a valorização dos “saberes e o papel das populações do campo na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural” (BRASIL, 2009b, art. 3º, IV) e para a necessidade de “flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto a atividade econômica dessas populações” (BRASIL, 2009b, art. 3º, III). E ainda que 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.

No estado do Pará, conforme os dados apresentados anteriormente neste artigo, o cumprimento legal do que determina a legislação em vigor para essa etapa específica da Educação Básica ainda tem muito que avançar. No âmbito das políticas públicas e de sua gestão, os desafios e os caminhos ainda estão distantes do desejável, e os desdobramentos dessa situação na concretização das propostas pedagógicas são muito significativos.

Como exemplo, citamos as constantes mudanças/rotatividade de profissionais que atuam na gestão dos sistemas educacionais nos municípios, situação que prejudica o avanço na elaboração/implementação daquelas propostas pedagógicas construídas com educadores e



com as comunidades que já haviam sido encaminhadas e acabam por ser engavetadas por discordâncias políticas de orientação partidária ou por divergências sobre a concepção do trabalho educativo a ser efetivado com as crianças de 0 a 5 anos.

De fato, além de serem poucas as propostas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo implementadas nos municípios paraenses, a maioria delas encontra-se distante das realidades dos povos da Amazônia, constituídos por uma diversidade de culturas que se formam e se conformam às peculiaridades ambientais, sociais, históricas e produtivas próprias desse território. Daí não ser possível elaborar e implementar propostas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo sem um olhar mais atento às crenças, aos costumes, aos jeitos de falar, de se vestir, de se alimentar, de se banhar nos rios e igarapés, entre outros.

Os modos de ser e agir dessas populações incorporam uma tradição muito rica e complexa, que deve ser preservada e conhecida por todos os que se dedicam a ensinar e educar as crianças, os jovens e os adultos nesse território. E somente conhecendo realidades tão diversas como as encontradas na Amazônia será possível colocar em prática o que propõem as DCNEI/2009:

- I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; (BRASIL, 2009b, art. 3º).

Um fazer nessa perspectiva requer, em meio aos conhecimentos, capturar o humano em seu contexto, para dar autoria e assim produzir o *conhecimento do conhecimento*, como acreditava Wilhelm Dilthe (2000, 2014), do que depreendemos que a compreensão da Educação Infantil do Campo na Amazônia só será possível por meio de estudos e pesquisas sobre as infâncias e suas crianças no cotidiano das margens dos rios e igarapés, da floresta, dos vicinais, assentamentos, acampamentos e quilombos, entre outros locais pertencentes ao seu território.

Assim sendo, as propostas pedagógicas que defendemos para a Educação Infantil do Campo na Amazônia Paraense devem assentar-se no tempo histórico, cultural, social e econômico atual e valorizar os saberes e vivências das crianças nos rios e igarapés, na floresta, nas atividades com a agricultura, a pesca e o extrativismo. Essas experiências devem integrar os currículos e práticas educativas, favorecendo a convivência entre crianças, adultos e crianças e a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, ao oportunizar a articulação “[...] dos saberes das crianças com os conhecimentos que 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”, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, art. 3º, *caput*).

### Para finalizar a discussão

Assumindo como intencionalidade mais ampla a garantia por parte do poder público, em suas várias esferas, do direito de todas as crianças, jovens e adultos do campo ao acesso, à permanência e à conclusão da escola pública, gratuita e de qualidade, a partir da materialização do Regime de Colaboração, necessário se faz que as Escolas do Campo possuam infraestrutura adequada e sejam autorizadas para funcionar nas comunidades onde vivem os povos do campo, bem como que estejam aptas para acessar os programas educacionais e desenvolver ações pedagógicas sintonizadas com a diversidade sociocultural e territorial do campo na Amazônia, especialmente na Educação Infantil do Campo, foco de discussão neste artigo, assim como em todas as etapas e modalidade da Educação Básica.

Para que isso se concretize, temos realizado inúmeras ações por meio do Geperuaz, em conjunto com os movimentos sociais que integram FPEC, as quais pretendem intervir junto aos órgãos estaduais e municipais que gestam e implementam as políticas e propostas para a Educação infantil do Campo, com o objetivo de fazer cumprir a legislação educacional, que já assegura às crianças da Amazônia e do Brasil o direito à educação de qualidade. Entre as ações mais significativas, destacamos:

- 1) Realização de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que investiga os povos da Amazônia, procurando analisar as relações entre as lutas pelos pelo território, a construção de territorialidades e a relação com os processos educativos sociais e escolares protagonizados por ribeirinhos/pescadores, quilombolas, extrativistas, assentados e indígenas;
- 2) Plenárias Regionais contínuas, com a participação dos Promotores de Justiça que integram o Grupo de Trabalho Agrário do Ministério Público Estadual, de Defensores Públicos e da União dos Dirigentes Municipais de Educação – (Undime) – Seccional Pará, para discutir e acompanhar as políticas e programas que têm sido implementados para o atendimento educacional dos sujeitos do campo no Estado do Pará, em âmbito municipal e estadual;
- 3) Criação do **Banco de Dados ‘Realidades e Desafios da Educação do Campo na Amazônia Paraense’**, que reúne informações sistematizadas a partir dos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2014 nas 12

Regiões de Integração do Estado do Pará. Nele, encontramos informações sobre o fechamento de escolas urbanas e rurais, sínteses das matrículas por etapa de ensino da Educação Básica, juntamente com a população residente em cada município, com a perspectiva de acompanhar o cumprimento ou não das metas do PNE/2014 (em consonância com o Plano Estadual e os Planos Municipais de Educação), além de dados de formação e vínculo de trabalho de professores, e de condições de funcionamento das escolas do campo;<sup>4</sup>

- 4) Encontros com os coletivos e povos da Amazônia – ribeirinhos/pescadores, quilombolas, extrativistas, assentados e indígenas –, com destaque para as Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária e o evento ‘Educação e Pesquisa com os Povos Tradicionais e Camponeses da Amazônia (EDUPESq Amazônia), realizado em dezembro de 2017,<sup>5</sup> com o objetivo de reunir pesquisadores, discentes de graduação, especialização, mestrado e doutorado e bolsistas de iniciação científica, educadores e gestores de instituições públicas e privadas de ensino, bem como lideranças de organizações e movimentos sociais representativos dos povos tradicionais e camponeses da Amazônia, para socialização, divulgação e diálogo sobre as produções acadêmicas e experiências formativas que vêm sendo construídas com esses povos, a fim de fortalecer o Movimento de Educação do Campo no Pará em seu esforço de mobilizar os atores sociais para a elaboração e efetivação de políticas e práticas educacionais que garantam o direito à educação dos povos tradicionais e camponeses da Amazônia paraense;
- 5) Criação da ‘**Campanha contra o fechamento de escolas rurais: nenhuma escola a menos!**’ e do **disque-denúncia contra o fechamento das Escolas do Campo**, que pode ser acessado pelo número (091) 99191-7282, com o objetivo de impedir o avanço do fechamento das escolas rurais e da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, fazendo cumprir o que determina a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, como resultado da pressão dos movimentos sociais do campo, que alterou a atual LDB, “[...] para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014a).

Essas e outras ações têm sido implementadas por meio de uma ampla política de comunicação, que inclui o Portal da Educação do Campo do Pará,<sup>6</sup> o Facebook,<sup>7</sup> Email coletivo,<sup>8</sup> grupos de WhatsApp e a *Revista Maré: memórias, imagens e saberes do campo* (eletrônica – ISSN 2237-9509),<sup>9</sup> periódico semestral de caráter científico, cultural e

pedagógico voltado à divulgação das múltiplas experiências de produção dos sujeitos envolvidos com a realidade do campo e suas populações, especialmente as que vivem na Amazônia Paraense.

---

### Notas

<sup>1</sup> HAGE, Salomão. Apresentação na Plenária do FPEC com a participação do GT Agrário do Ministério Público Estadual. Fórum Paraense de Educação do Campo. Prefeituras de: Belém, Santa Barbara, Benevides, Ananindeua, Marituba e Santa Izabel. Maio de 2016.

<sup>2</sup> A escuta sensível é necessária por ser mediadora de todos os sentidos no diálogo com os sujeitos com os quais trabalhamos. Para aprofundamento, consulte: BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (coord.). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

<sup>3</sup> A reinvenção da questão agrária no Brasil, evidenciando os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização enfrentados pelos povos tradicionais e camponeses posseiros, que vêm marcando a cena agrária da Amazônia nos últimos anos, em meio às relações de poder desiguais existentes, pode ser aprofundada nos estudos de Porto-Gonçalves *et al.* (2015), incluídos no *Relatório de Conflitos do Campo*, produzidos pela Comissão Pastoral da Terra em 2015.

<sup>4</sup> <http://www.educampoparaense.com.br/publicacao/banco-de-dados>.

<sup>5</sup> <https://www.even3.com.br/edupesqamazonia2017/>.

<sup>6</sup> <http://educampoparaense.com.br/>.

<sup>7</sup> [www.facebook.com/Disk-Denuncia-contra-o-Fechamento-de-Escolas-do-Campo](http://www.facebook.com/Disk-Denuncia-contra-o-Fechamento-de-Escolas-do-Campo).

<sup>8</sup> [forumparaense2016@yahoo.com.br](mailto:forumparaense2016@yahoo.com.br).

<sup>9</sup> <http://revistamare.educampoparaense.com.br/>.

### Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 299-315, jan./jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v0i0.3388>. Disponível em: <https://bit.ly/380AMtp>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL (Constituição [1988]). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2rRknXF>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2ReA5a6>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/35TDQWA>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 18 dez. 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/36oH30v>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 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, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/2ReA5a6>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <https://bit.ly/2E3OSwD>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases 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, DF, Seção 1, p. 1, 28 mar. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/37W1Jyw>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/37W1Jyw>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL (Constituição [1988]). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LLwwof>. Acesso em: 19 set. 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CNDE). **Austeridade e retrocesso**: impactos sociais da política fiscal no Brasil. 1. ed. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2018. v. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2R7EED8>. Acesso em: 19 set. 2018.

DILTHE, Wilhelm. **Crítica de la razón histórica**. Tradução: Carlos Moya Espí. Barcelona: Ed. Península, 2000.

DILTHE, Wilhelm. **Psicologia y teoría del conocimiento**. Tradução: Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Formação docente, cultura, saberes e práticas**: desafios em face das territorialidades e sociocultural diversidade da Amazônia. *In*:

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE, 20. Manaus, 2011. **Anais** [...]. Manaus: EDUA, 2011. v. 1, p. 205-229. 1 CD-ROM.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. Amazônia: territorialidades e implicações para a garantia de direitos das crianças e adolescentes paraenses. *In*: ESCOLA DE CONSELHOS DO PARÁ. Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros do Direitos e Tutelares da Amazônia paraense. **Coletânea de textos para as ações formativas**. [S. l.: s. n.]: 2011. (Mimeo).

HAGE, Salomão Mufarref; CORREA, Sergio Roberto Moraes. **Educação do Campo na Amazônia**: referenciais para política e práticas educacionais. [S. l.: s. n.], [201-?]. (digitalizado).

DAMASCENOS, Alberto; SANTOS, Érica. O novo PNE, a Amazônia e o desafio da educação como direito humano. *In*: MANHAS, Cleomar (org.) **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Inesc, 2011. p. 85-116. Disponível em: <https://bit.ly/34hlgqk>. Acesso em: 20 set. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter *et al.* *Bye bye Brasil, aqui estamos: a reinvenção da questão agrária no Brasil*. *In*: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; ANDRADE, Thiago Valentim Pinto (coord.). **Conflitos no Campo – Brasil 2015**. Goiânia: CPT Nacional, 2015. p. 86-98.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Grupo de pesquisa formação de professores, práticas pedagógicas e epistemologias do professor do campo/no campo (FPEC). **Documento-base para apresentação na Secretaria de Estado de Educação (Seduc)**. Boa Vista: [s. n.], ago. 2015. (Mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). **Relatório conclusivo da pesquisa “Políticas de Nucleação e Transporte Escolar**: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia”, apresentado ao CNPq. Belém: [s. n.], 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). **Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia**: formação permanente de educadores das escolas das comunidades rurais. Belém: [s. n.], 2013. (Mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). **Banco de Dados ‘As realidades e desafios da Educação do Campo na Amazônia Paraense’**. Informações coletadas no Censo Escolar do Inep. Guamá, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Ea1fHA>. Acesso em: 13 jun. 2018.