

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)

MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES

AS VOZES DA INFÂNCIA RIBEIRINHA NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2017

MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES

AS VOZES DA INFÂNCIA RIBEIRINHA NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação: Currículo, sob a orientação da Profa.
Dra. Ana Maria Saul.

SÃO PAULO

2017

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer da derrota, renunciar as palavras e os pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar. Antes acreditar que duvidar, o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

CORA CORALINA

À minha mãe, Maria Tarcisia Pereira, por sua dedicação e luta em prol da educação dos seus filhos. (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.

(ANTÍSTENES)

Agradeço a Deus pela sabedoria, fé e determinação que me acompanham nas minhas jornadas pessoal e profissional, mesmo diante das adversidades, mantenho-me firme na busca de meus ideais, acreditando na educação como a grande via de transformação social.

À família, pelos incentivos legados ao longo dos anos, possibilitando que eu me aventurasse por horizontes mais enriquecedores, porém, sempre ligada às minhas raízes. Em especial ao meu pai, Edmundo Soares, às minhas irmãs Maria do Livramento, Maria do Socorro e Edna Maria e ao meu irmão Emanuel Pereira Soares.

Ao meu filho, Pedro Henrique Soares Matias, que constantemente me transmite amor e apoio espiritual, o qual em suas inabaláveis esperanças em minhas convicções fazem-me crer em melhores perspectivas, mesmo quando as circunstâncias pareciam árduas para prosseguir a caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Saul, pelos valiosos ensinamentos, rigor científico, oportunidades e compreensão.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da PUC/SP, pelo aprendizado e oportunidades.

Aos professores componentes da banca de avaliação, Prof. Dr. Antônio Chizzotti, Prof. Dr. Alexandre Saul, Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar, Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs – pela disponibilidade de ler o trabalho e pelas significativas contribuições.

Às amigas: Adriane Fin, Ana Lúcia Nunes, Ana Amélia, Corina Vasconcelos, Eliana Pojo, Enereide Matias, Edite Leite, Ignês Tereza Peixoto, Georgina Vasconcelos, Marise Leão Ciríaco, Socorro Beserra, Socorro Savedra, pela atenção, ensinamentos e experiências compartilhadas.

A todos os educadores que contribuíram para a minha formação, em especial à tia Terezinha Soares, minha primeira professora.

Aos educadores e às crianças da Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima/Parintins (AM), pela acolhida, respeito e aprendizado. Em especial, à professora Maria de Nazaré Rodrigues Ribeiro, que me recebeu em sua casa e contribuiu para a construção dos dados desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas, por me ter proporcionado a oportunidade de cursar o Doutorado.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

SOARES, Maria das Graças Pereira. As Vozes da Infância Ribeirinha na Transformação da Prática Pedagógica da Educação Infantil. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017, 180 f.

A pesquisa teve como finalidade investigar como as vozes da infância ribeirinha podem transformar a prática pedagógica vivenciada na Educação Infantil de uma escola pública, localizada na Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima, no município de Parintins (AM), tendo em vista as experiências socioculturais, os saberes e as curiosidades das crianças. Configura-se como problema de investigação: Como as vozes da infância ribeirinha podem contribuir para a transformação da prática pedagógica na Educação Infantil? Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso do tipo etnográfico para descrever e analisar o contexto da escola, focalizando os processos envolvidos na prática pedagógica de uma turma multisseriada de Educação Infantil. Para a realização do estudo foram desenvolvidas, de forma concomitante, a pesquisa teórica fundamentada nos pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire e dos autores Ariès (1981), Arroyo (1999, 2006, 2009, 2013), Brandão (2014), Charlot (2013), Faria (2002, 2009, 2011, 2012), Hage (2005), Kramer (1995, 2002, 2006, 2011, 2015, 2016), Santomé (2013), Saul e Silva (2009, 2014) e Saul e Saul (2013), e a pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos para a construção dos dados foram análise de documento, observação direta da prática pedagógica, entrevista semiestruturada com os professores e os pais e diálogo com as crianças (4 e 5 anos). Os resultados obtidos demonstram que as vozes das crianças ribeirinhas manifestam saberes, opiniões, interesses e curiosidades e são instrumentos para os professores conhecerem o universo da infância. O diálogo em rodas de conversa e as múltiplas linguagens na prática pedagógica se constituem como caminho para que as crianças possam expressar a sua palavra. Contudo, é necessário que a escola pesquisada construa/reconstrua a sua proposta curricular com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, na perspectiva de uma prática pedagógica em que as crianças, centro do processo educativo, possam problematizar e analisar as questões pertinentes à sua vida e ao seu ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil Ribeirinha. Currículo. Vozes da Infância. Transformação da Prática Pedagógica. Paulo Freire.

ABSTRACT

SOARES, Maria das Graças Pereira. The Riverside Childhood Voices in the Pedagogical Practice Transformation of the Early Childhood Education. PhD. Thesis. Post-Graduation Studies in Education Program: Curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017, 180 f.

The research had the aim to investigate how the riverside childhood voices, considering their sociocultural experiences, knowledge, and curiosities may transform the pedagogical practice experienced in the Early Childhood Education from a public school located in the community called Paraná do Espírito Santo de Cima in the city of Parintins (AM). The investigation problem is: How the riverside childhood voices may transform the pedagogical practice in the Early Childhood Education? Therefore, a qualitative research was conducted with an ethnographic case study in order to describe and to analyze the school context, focusing on the process involved in the pedagogical practice of a mixed grade class from the Early Childhood Education. It was made at the same time a field research and a theoretical research based on the Paulo Freire Pedagogy and authors as Ariès (1981), Arroyo (1999, 2006, 2009, 2013), Brandão (2014), Charlot (2013), Faria (2002, 2009, 2011, 2012), Hage (2005), Kramer (1995, 2002, 2006, 2011, 2015, 2016), Santomé (2013), Saul and Silva (2009, 2014) and Saul and Saul (2013). The methodological procedures used to collect the data were the document analysis, the direct observation of the pedagogical practice, semistructured interviews with the teachers and the parents and dialog with the children (4 to 5 years old). The results showed that the riverside children voices bring knowledge, opinions, interests, and curiosities and that they are useful tools for the teachers understand the childhood universe. The dialog in the rounds of conversation and the multiple languages in the pedagogical practices are ways through which the children may express themselves. However, the investigated school must build/rebuild its curricular proposal including all the subjects involved in the education process in the view of a pedagogical practice in which the children, the educational process center, may problematize and analyze issues related to their lives and their environment.

Keywords: Riverside Childhood Education. Curriculum. Childhood Voices. Transformation of the Pedagogical Practice. Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Trama conceitual freireana: concepção de criança	42
Figura 02 – Atividade pesqueira no Rio Amazonas	55
Figura 03 – Cultivo de melancia.....	55
Figura 04 – Crianças no Rio Amazonas	59
Figura 05 – Crianças brincando na Comunidade Ribeirinha.....	59
Figura 06 – Visão panorâmica da cidade de Parintins (AM)	70
Figura 07 – Sede da Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima.....	75
Figura 08 – Vista da Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima no período da enchente no Rio Amazonas, em 2015	77
Figura 09 – Festival do Peixe Liso	81
Figura 10 – Despesca do Pirarucu	81
Figura 11 – Escola da Comunidade	80
Figura 12 – Principal alimento dos moradores.....	82
Figura 13 – Canteiro de cebolinha feito em balcão	83
Figura 14 – Atividade de pesca no Rio Amazonas.....	83
Figura 15 – Preparação do solo para o cultivo de melancias.....	84
Figura 16 – Confecção de artesanato pelas mulheres da Comunidade	84
Figura 17 – Plantação de melancia	85
Figura 18 – Plantação de pimentão.....	85
Figura 19 – Criação de galinhas	86
Figura 20 – Residência de criança da Educação Infantil e sua família	87
Figura 21 – Residência da professora natural da Comunidade	87
Figura 22 – Residência de criança da Educação Infantil e sua família	87
Figura 23 – Moradores da Comunidade em deslocamento a Parintins, em barco de linha.....	88
Figura 24 – Desembarque do barco de linha no Porto da Comunidade	89
Figura 25 – Família de Geminiana Bulcão, doadora da imagem de São José.....	89
Figura 26 – Festa de São José no ano de 1940	90
Figura 27 – Festa de São José no ano de 1990	90
Figura 28 – Igreja de São José.....	91
Figura 29 – Festival do Peixe Liso no ano de 2001.....	91
Figura 30 – Apresentação de Dança do Kapitari Kaiamukua, na UFAM, no ano de 2011.	92
Figura 31 – Festa das Pastorinhas.....	92
Figura 32 – Turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental ano de 1991	94
Figura 33 – Visão frontal da Escola da Comunidade	97
Figura 34 – Banheiros da Escola	97
Figura 35 – Salas de aula.....	98
Figura 36 – Cozinha da Escola construída pelos moradores	98
Figura 37 – Barracão da Associação de moradores.....	99

Figura 38 – Sala de recursos didáticos	99
Figura 39 – Chegada dos educandos na Escola.....	102
Figura 40 – Saída dos educandos da Escola.....	103
Figura 41 – Crianças da Educação Infantil no transporte escolar	103
Figura 42 – Canteiro sustentável	106
Figura 43 – Atividade do Projeto interdisciplinar Kapitari Kaiamukua.....	107
Figura 44 – Momento em que as crianças produziam os seus desenhos.....	118
Figura 45 – Desenho “Ser Criança”	119
Figura 46 – Desenho “Ser Criança”	120
Figura 47 – Desenho “Ser Criança”	120
Figura 48 – Desenho “Ser Criança”	121
Figura 49 – Desenho “Minha Escola”	130
Figura 50 – Desenho “Minha Escola”	131
Figura 51 – Desenho “Minha Escola”	131
Figura 52 – Desenho “Minha Escola”	132
Figura 53 – Desenho “Coisas que eu faço”	143
Figura 54 – Desenho “Coisas que eu faço”	143
Figura 55 – Desenho “Coisas que eu faço”	144
Figura 56 – Desenho “Coisas que eu faço”	144
Figura 57 – Entrada da Escola.....	146
Figura 58 – Visão externa da sala de aula da Educação Infantil	146
Figura 59 – Visão interna da sala de aula da Educação Infantil.....	147
Figura 60 – Momento de curiosidade de uma criança.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Escolas Municipais e Estaduais do município de Parintins (AM), ano de 2016	74
Quadro 02 – Turmas multisseriadas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	100
Quadro 03 – Turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	100
Quadro 04 – Turmas do Ensino Médio Tecnológico	101
Quadro 05 – Caracterização dos professores	108
Quadro 06 – Caracterização dos pais	109

LISTA DE SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental

APESCO – Associação de Produtores do Paraná do Espírito Santo de Cima

APMC – Associação de Pais, Mestres e Comunitários

CNE – Conselho Nacional de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

GRUPACON – Grupo de Proteção ao Complexo do Macuricanã

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSEZ – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

IBMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais renováveis

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia do Amazonas

IMAZON – Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NDE – Núcleo Docente Estruturante.

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PETROBRAS – Petróleo Brasileiro S. A.

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAD – Sistema de Alerta de Desmatamento

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SEMED – Secretaria de Educação do Município

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UEVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS NA BUSCA DO SER MAIS.....	14
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS VOZES SILENCIADAS ÀS VOZES DOS SUJEITOS DE DIREITOS	25
1.1 – Os significados ideológicos da educação na infância: reflexo de uma construção histórica, cultural, social e política	25
1.2 – Educação Infantil no Brasil: do silenciamento ao direito constitucional	32
1.3 – Educação Infantil: caminhando com a Pedagogia Freireana.....	39
1.3.1 – Trama Conceitual Freireana: concepção de criança	42
1.3.1.1 – Criança sujeito histórico inacabado	42
1.3.1.2 – Criança sujeito histórico social, ser de relações	43
1.3.1.3 – Criança sujeito histórico produtor de cultura	44
1.3.1.4 – Criança sujeito histórico com direito de dizer a sua palavra	45
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA NO CONTEXTO AMAZÔNICO	48
2.1 – O contexto amazônico e a heterogeneidade de seus sujeitos sociais.....	48
2.2 – Os povos ribeirinhos da Amazônia.....	53
2.3 – A infância ribeirinha.....	57
2.4 – Educação Infantil: especificidades e experiências socioculturais da infância ribeirinha	60
2.5 – Currículo e prática pedagógica em contínuo diálogo com os sujeitos sociais	64
CAPÍTULO III – METODOLOGIA: TRILHAS DA PESQUISA NO BAIXO AMAZONAS.....	68
3.1 – Abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa.....	68
3.2 – Contexto da pesquisa: município de Parintins (AM)	70
3.2.1 – Educação no Município	73
3.2.2 – Navegando na Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima.....	74
3.2.2.1 – Localização	74
3.2.2.2 – Histórico e caracterização da comunidade	77
3.2.2.3 – Atividades desenvolvidas pelos comunitários.....	81
3.2.2.4 – Habitação dos moradores.....	86
3.2.2.5 – Meios de transporte	88
3.2.2.6 – Festas Comunitárias.....	89
3.2.2.6.1 – Festa de São José	89
3.2.2.6.2 – Festival do Peixe Liso	91
3.2.2.7 – Sistema de Tratamento de Saúde.....	93
3.2.3 – Conhecendo a Escola Ribeirinha	93

3.2.3.1 – Histórico e caracterização da escola	93
3.2.3.2 – Estrutura física da escola	96
3.2.3.3 – Calendário Escolar e organização das turmas	99
3.2.3.4 – Corpo docente e administrativo	101
3.2.3.5 – Transporte escolar.....	101
3.2.3.6 – Relação escola/comunidade.....	103
3.2.3.7 – Merenda escolar.....	104
3.2.3.8 – Projetos e programas desenvolvidos na escola.....	105
3.2.3.8.1 – Programa Mais Educação	105
3.2.3.8.2 – Projeto Interdisciplinar Kapitari Kaiamukua.....	106
3.4 – Sujeitos da pesquisa.....	107
3.5 – Instrumentos e procedimentos utilizados para a construção dos dados.....	109
3.5.1 – Pesquisa bibliográfica.....	109
3.5.2 – Análise de documentos	109
3.5.3 – Observação participante	110
3.5.4 – Entrevista com os pais e professores	111
3.5.5 – Diálogo com as crianças	112

CAPÍTULO IV – OS ECOS DA INFÂNCIA RIBEIRINHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVELAÇÕES DA PESQUISA

4.1 – Concepção de criança/ser humano	114
4.1.1 – Ser criança na voz da infância	118
4.2 – Educação Crítico-Libertadora: um caminho para a Educação Infantil Ribeirinha....	123
4.2.1 – As vozes das crianças sobre a escola.....	130
4.3 – O diálogo na prática pedagógica	136
4.4 – Saber de experiência feito e conhecimento científico: diálogo de saberes.....	138
4.4.1 – Os fazeres da infância ribeirinha na fala das crianças	142
4.5 – As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica: visão dos pais e professores.....	150

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de observação das práticas de Educação Infantil Ribeirinha	175
Apêndice B – Roteiro de entrevista aos professores	177
Apêndice C – Análise de documento	178
Apêndice D – Roteiro da entrevista para os pais ou responsáveis	179

INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS NA BUSCA DO SER MAIS

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

(PAULO FREIRE)

Iniciar este texto com a citação do educador brasileiro Paulo Freire é reconhecer que este seu pensamento expressa o significado da minha trajetória de formação pessoal e profissional, em diferentes fases da minha vida. Esse processo teve início com a minha educação no seio familiar da classe popular, permeada pelo desejo de aprendizagem e mudanças. Meus pais tiveram limitadas oportunidades de acesso aos estudos, minha mãe era boleira e meu pai agricultor, todavia, minha mãe acreditava na educação escolar como instrumento de ascensão social para oportunizar, aos seus oito filhos, a saída de uma situação de pobreza e a obtenção de melhores condições de vida.

Essa perspectiva levou minha mãe a efetuar a minha matrícula, aos cinco anos de idade, em uma escola isolada¹ de alfabetização, na cidade de Granja – Ceará (CE), minha terra natal. A professora de alfabetização, minha tia e madrinha, era leiga, mas o seu trabalho de alfabetizadora sempre foi respeitado pelas diferentes classes sociais por ensinar boas maneiras, a ler e a grafar perfeitamente as palavras, escrever e identificar os numerais, além de ensinar a desenvolver as operações fundamentais antes das crianças ingressassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o antigo primário.

Fui alfabetizada na prática da pedagogia tradicional, que possibilitava a aquisição da leitura e da escrita, mas não valorizava os saberes e as curiosidades da infância, cuja metodologia exigia crianças quietinhas nos bancos de madeira, sem direito a exporem as indagações comuns da infância, assim, somente podiam falar quando a professora chamava para fazer a lição na Cartilha de A, B e C, e na tabuada. O eco das vozes infantis vinha das lições de

¹ Escola isolada: escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 e, às vezes, mais crianças. Funciona em prédio improvisado. Disponível em [file:///C:/Users/maria/Downloads/24543-92309-1PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/24543-92309-1PB%20(2).pdf). Acesso em 10 outubro de 2016.

repetição das letras do alfabeto, da arguição da tabuada e da soletração de sílabas e palavras, cuja prática era fundamentada no método sintético² de alfabetização, metodologia que silenciava o conhecimento de mundo das crianças. Nesse período, não existiam no município turmas de Educação Infantil, e a entrada das crianças na escola regular era a partir dos sete anos de idade.

Cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano, o antigo primário) no Grupo Escolar Coronel Luís Felipe, uma das primeiras escolas fundadas na cidade de Granja, e os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e o Magistério (2º grau) no tradicional Colégio Estadual São José. A minha trajetória na educação formal, como estudante, ou profissional, foi sempre no chão da escola pública.

Após a conclusão do Curso Normal (antigo 2º grau), iniciei as atividades na docência, em fevereiro do ano de 1986 em Granja - CE, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A minha primeira experiência no Magistério foi no respeitado Patronato Monsenhor Vitorino de Oliveira, uma escola dirigida pelas irmãs Franciscanas. Foi uma experiência bem complexa, pois eu era muito jovem e tinha a responsabilidade de educar uma turma de 35 crianças em processo de alfabetização. Nessa instituição, surgiram os primeiros desafios, questionamentos e reflexões acerca da Educação na Infância, e a necessidade de maior aprofundamento na área.

Embalada pelo desejo de ser mais e na busca de uma formação profissional que contribuísse para o desenvolvimento do meu fazer docente, no ano de 1990, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), na cidade de Sobral - CE. Foi uma fase difícil, considerando que eu trabalhava em Granja e estudava em Sobral. Todos os dias me deslocava com um grupo de estudantes à Universidade, fazíamos um percurso de ônibus que totalizava 220 km (ida e volta).

No curso de Pedagogia, mais especificamente na disciplina Didática, obtive acesso pela primeira vez aos fundamentos da obra de Paulo Freire, por meio do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Os saberes necessários à prática educativa, defendidos pela Pedagogia Libertadora de Freire, possibilitaram-me uma primeira reflexão crítica sobre o fazer docente. No ano de 1994, concluí a graduação em Pedagogia e continuava trabalhando como professora na cidade de Granja, contudo, almejava outras

² Método sintético: foca seu ensino na leitura de letra por letra, ou sílaba por sílaba, e palavra por palavra, acarretando em pausas durante a leitura, motivando o cansaço e prejudicando o ritmo e a compreensão da leitura. Disponível em <http://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seusmetodos/> Acesso em: 10 out. 2016.

experiências/oportunidades profissionais que me proporcionassem melhoria salarial e na formação profissional. O município de Granja não oferecia muitas oportunidades de trabalho e de formação docente, o salário que recebia pelo desempenho da docência era insuficiente para suprir as minhas necessidades básicas.

No início do ano de 1995, meu irmão Emanuel Pereira Soares, convidou-me para buscar outras oportunidades de trabalho, na cidade de Manaus - Amazonas (AM), onde ele residia. Deixei minha família, os amigos e fui em busca de novas perspectivas e saberes na capital do Estado. Após 15 dias da chegada à cidade, participei de uma seleção de professores, fui aprovada e comecei a trabalhar na Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos, instituição filantrópica, localizada no Km 23 da BR 174 (trecho Manaus - Boa Vista). A escola atendia alunos caboclos e indígenas de diferentes municípios do Estado, oferecia Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, em regime de internato. Nesta escola iniciei como professora dos anos iniciais de uma classe multisseriada³, e depois assumi a função de Coordenadora Pedagógica (CP).

Ainda em 1995, fiz concurso público para docente da Secretaria de Educação do Município de Manaus (SEMED), sendo aprovada para trabalhar como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, trabalhava como CP durante o dia na Escola Agrícola, e no período noturno como professora da alfabetização da EJA na Escola Rosa Sverner, localizada no bairro Jorge Teixeira, periferia da cidade de Manaus. Essa rotina seguiu até o ano de 2002 e foram sete anos de muito aprendizado.

As experiências nas referidas escolas levaram-me aos primeiros desafios da educação no Estado do Amazonas. Até então, eu desconhecia as especificidades geográficas e culturais da região, os saberes, as tradições e as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos desse contexto. A convivência com a heterogeneidade da região, as experiências compartilhadas com os educadores e as conquistas na área da Educação foram determinantes para o meu processo de formação.

Em meio a esse percurso de ensinar e aprender com homens e mulheres da região, fui aprovada no concurso para pedagoga, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de

³As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial. Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela turma. Embora possa acontecer de uma escola ou turma ser multisseriada e ter mais de um professor, no meio rural, elas contam com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes (HAGE, 2012).

Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), no ano de 2001. Em 2002 assumi as atividades profissionais como pedagoga na Escola Estadual Reinaldo Thompson, no turno vespertino, na mesma cidade.

A partir desse ano, deixei a Coordenação Pedagógica da Escola Agrícola e passei a vivenciar o cotidiano da coordenação em uma Escola de Ensino Médio, da periferia de Manaus, e continuava exercendo a função de professora da EJA, no período noturno. Concomitantemente, eu cursava, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o curso de Especialização em Educação Especial, oferecido por meio de uma seleção dentre os professores da SEDUC/AM. Desse modo, a caminhada profissional possibilita-me compreender a formação docente como uma dimensão de reconstrução permanente.

Desde então, o desejo de aprendizagem e mudanças tem sido a mola propulsora para perfazer novos caminhos, enfrentar desafios, obter mais conhecimentos, galgar novos horizontes e novas conquistas. No ano de 2003, fui aprovada no concurso público para docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para atuar na docência na Educação Superior, se constituindo em um grande desafio: sair da capital do Amazonas e passar a residir no município de Parintins (AM), localizado à margem direita do Rio Amazonas e ao leste da Capital, com área de 7.069 quilômetros quadrados, situado a 369 quilômetros da capital Manaus, via fluvial.

Parintins é considerado o 2º município mais desenvolvido do Estado. A ilha de Parintins, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contava com 111.575 habitantes, em 2015, e se destaca pela sociodiversidade dos seus habitantes, composta por populações que vivem no espaço urbano e no espaço rural, como também pela realização do grandioso Festival Folclórico dos bois Garantido e Caprichoso, realizado no mês de junho.

Ingressar na docência da Educação Superior foi um marco na minha carreira profissional e, ainda hoje, é uma grande referência para prosseguir com os estudos. No Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), da UEA, convivi com grandes mestres e vivi experiências voltadas para o campo da formação de professores, bastante relevantes para minha formação acadêmica. Dentre essas experiências, destaco: a docência em diferentes cursos de licenciaturas, a coordenação do Curso Normal Superior, as primeiras orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), e também as atividades de extensão e pesquisa. Todas as ações desenvolvidas significaram um avanço teórico-prático na área de formação de professores.

Estimulada pelo desejo de continuar no Magistério da Educação Superior e sentindo a necessidade de aprofundar os fundamentos de pesquisa na área da Educação, no ano de 2006 ingressei no Mestrado em Ciências da Educação Superior, na cidade de Matanzas - Cuba, juntamente com um grupo de professores do CESP/UEA. Neste curso desenvolvi a pesquisa intitulada de “Alternativa metodológica com enfoque interdisciplinar para contribuir no ensino da Didática Geral”, dissertação orientada pelo professor Dr. C. Israel Mazario Triana, e defendida em fevereiro de 2009.

A experiência de estudar em Cuba, país de regime socialista, foi notável e significativa, pois oportunizou-me conhecer outras culturas, falar uma nova língua, estabelecer relações, obter experiências e aprofundar os estudos na área da educação. Foram dois anos de aprendizados, desafios e conquistas, registro que me remete às palavras de Freire (2007, p. 9) ao definir que “[...] o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil”.

Com a expansão da Educação Superior pública no Estado do Amazonas, no ano de 2009, após a conclusão do mestrado, fui aprovada no concurso público para o quadro de professor efetivo do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Parintins - AM. Em julho do referido ano, deixei o CESP/UEA e passei a exercer, a partir do dia 09 de agosto, as atividades de docência no Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, onde venho trabalhando há 13 anos (no município) e desenvolvendo ações voltadas à formação inicial e continuada de professores, tais como pesquisas, seminários, oficinas pedagógicas e palestras para educadores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente, exerço a função de docente e pesquisadora do curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, ministro as disciplinas Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Desenvolvo atividades na área do ensino, da pesquisa e da extensão, além da atuação em funções técnicas como a vice coordenação do curso para as turmas regulares, coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), coordenação do Laboratório de Pedagogia e membro do Colegiado, de bancas para seleção de professores e do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Todas essas atividades realizadas têm contribuído para um permanente percurso de construção e reconstrução do fazer docente.

Em cada percurso da profissionalização na docência, vivenciei diferentes concepções de infância e práticas educativas influenciadas por tendências pedagógicas que orientaram o meu

fazer pedagógico. Com a docência na Educação Superior, ampliei o meu olhar sobre a pedagogia da infância, a partir de estudos, participações em seminários, congressos, publicações de artigos, atividades de extensão e pesquisas realizadas com os acadêmicos e professores da Educação Básica. Nesse processo de constantes buscas, reflexões e indagações, o ensino e a pesquisa são fundamentais para galgar novos horizontes na formação docente.

Em meio a essa trajetória permeada de diversas experiências, aprendizados e inquietações, a partir de 2010, passei a ser coordenadora e professora da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, do curso de Pedagogia do PARFOR, atuando diretamente com os professores que trabalham nas escolas das Comunidades Ribeirinhas do Baixo Amazonas. Essas experiências e o diálogo com os professores ribeirinhos me possibilitaram a percepção de que a Proposta Curricular da Educação Infantil Ribeirinha de Parintins (AM) é a mesma utilizada nos centros de Educação Infantil urbanos, assim silenciando as especificidades, os saberes e as experiências oriundas das práticas socioculturais dos povos ribeirinhos.

Isso se dá porque os professores das escolas ribeirinhas são orientados a seguir a Proposta Curricular Pedagógica elaborada pelos técnicos da Secretaria de Educação do Município de Parintins, reproduzindo um currículo hegemônico, o que contribui para o silenciamento das vozes da infância ribeirinha na prática pedagógica.

O trabalho com os professores das escolas ribeirinhas gerou novas inquietações no campo da Educação Infantil, levando-me a perceber a necessidade de aprofundamento teórico-prático voltado às especificidades da educação da infância ribeirinha, na perspectiva de compreender como as vozes das crianças podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que se trata de um contexto educacional marcado, historicamente, por silenciar os sujeitos e por desigualdades sociais.

Os processos cotidianos, os valores, os saberes e a cultura dos povos ribeirinhos constituem importantes referências para uma educação que considere as experiências socioculturais das crianças como elementos para a construção/reconstrução da proposta curricular. As crianças, que têm o direito à liberdade de expressão, são sujeitos sociais de direitos e, como tal, devem também dizer “a sua palavra”, participar da construção de práticas pedagógicas, tendo a infância ribeirinha como referência direta.

No Estado do Amazonas, conforme dados do IBGE (2015), são mais de 90 mil comunidades ribeirinhas espalhadas às margens de rios, lagos, paranás e igarapés dos vários

rios que formam a hidrografia da região Amazônia. A maior parcela de sua população rural é constituída por famílias ribeirinhas que sobrevivem de pesca, caça, agricultura, produção de farinha e colheita dos frutos da floresta.

A Educação Infantil ribeirinha no município de Parintins se apresenta com pouca visibilidade na área de conhecimento em que se insere, pois faltam estudos que retratem essa realidade. O contexto ribeirinho e as suas interrelações com as práticas pedagógicas da Educação Infantil ainda são, em grande medida, pouco incluídas nas reflexões e nas pesquisas no município e, também, fora dele. Na base de dados da CAPES não foram encontradas referências a pesquisas relacionadas à prática pedagógica da Educação Infantil ribeirinha no município de Parintins.

A constatação dessa lacuna na área acadêmica, suscitou-me a necessidade de estudos em nível de doutorado e na busca de um Programa de Pós-Graduação para realizar os estudos de Doutorado, optei por participar da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), reconhecida nacionalmente por sua sólida contribuição ao longo de 40 anos na formação de educadores-pesquisadores-críticos. O referido Programa é referência em estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire e pela direção da Cátedra Paulo Freire⁴, que se constitui em espaço privilegiado para estudar os referenciais freireanos.

Como decorrência dessa escolha, no segundo semestre de 2013 ingressei neste Programa de Doutorado em Educação: Currículo. Os estudos, as pesquisas e as reflexões realizadas no campo do Currículo, Formação de Professores, Epistemologia, Metodologia da Pesquisa e na Cátedra Paulo Freire contribuíram na minha formação de educadora-pesquisadora-crítica e ampliação dos fundamentos teóricos-metodológicos desta tese, cujo interlocutor teórico principal é o pensamento de Paulo Freire.

A Cátedra Paulo Freire, coordenada pela pesquisadora Dr^a. Ana Maria Saul, realiza estudos, pesquisas e reflexões, a partir de referenciais freireanos e outros autores da educação crítico-libertadora, os quais são fundamentais para a compreensão crítica do objeto de pesquisa e ampliação dos fundamentos desta tese. As orientações individuais da tese foram essenciais

⁴ “A Cátedra é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando suas repercussões teóricas e práticas na educação e sua potencialidade de fecundar novos pensamentos” (SAUL; SAUL, 2014, p. 11).

para tornar inteligíveis questões referentes ao tema, à organização, ao desenvolvimento e ao relatório da pesquisa.

Esta pesquisa integra uma pesquisa nacional⁵ que se desenvolve na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP e que busca contribuir para à leitura e à reinvenção do Pensamento de Paulo Freire nas políticas e práticas educativas. A pesquisa tem apoio do CNPQ e, em sua 3ª edição, contempla o período de 2017-2020.

Para uma maior compreensão do objeto de estudo: *vozes da infância ribeirinha na Educação Infantil* realizou-se um levantamento de pesquisas correlacionadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁶), na Biblioteca da PUC/SP e na Biblioteca Digital (Ibicit⁷). Foram pesquisadas teses e dissertações concluídas no período de 2012 a 2016.

O primeiro levantamento realizado no Banco da CAPES, usando o termo “vozes das crianças ribeirinhas”, foram encontrados 948 registros, envolvendo dissertações de mestrado e teses de doutorado. Em outra busca, usando o termo “Educação Infantil e Freire”, foram encontradas 804 pesquisas. Ao usar a expressão “vozes da infância na prática pedagógica na Educação Infantil” foram localizados 1.024 trabalhos. A partir desse levantamento foram selecionados 95 e, após a leituras de resumos, sumários e textos de introduções e considerações finais, seis trabalhos foram identificados como os mais próximos do meu objeto de estudo.

As seis⁸ pesquisas selecionadas foram relevantes para conhecimentos acerca do objeto de estudo e para ampliar o leque dos autores do referencial teórico que dialogam com o pensamento de Freire, bem como, para conhecer os objetivos e os percursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores.

⁵ O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas.

⁶ Os bancos de dissertações e teses podem ser acessados, via internet, no endereço: <http://bancodeteses.capes.gov.br>.

⁷ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa dos trabalhos. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem.

⁸ A menção refere-se aos trabalhos de Lopes (2012), Marafon (2012), Souza (2014), Peloso (2015), Alboz (2016) e Ribeiro (2016).

A pesquisa de Marafon (2012) analisou a história da educação da infância e aponta a necessidade de uma nova educação da criança das classes populares fundamentada nos pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire, buscando romper a tradição assistencial e desumanizadora da Educação Infantil. Lopes (2012) investigou o processo de constituição da identidade da infância ribeirinha na região Amazônica, a partir de falas, desenhos e escritas das crianças e das informações dos educadores. Alboz (2016), à luz do pensamento de Paulo Freire e dos estudos da Sociologia da Infância, aponta novos percursos para a Educação Infantil que desvelam as vozes infantis, na perspectiva da garantia dos direitos da criança.

Com base em estudos pautados na Sociologia da infância, a pesquisa de Souza (2014) anuncia a importância dos sujeitos envolvidos no processo educativo e sinaliza para uma pedagogia em que a criança é o centro do processo educativo como produtora de cultura, enfatizando a necessidade da participação ativa da criança na prática pedagógica da infância. Os estudos de Peloso (2015) evidenciam as diferentes infâncias do campo, Lopes (2012) e Ribeiro (2016) denunciam as precárias estruturas e funcionamento das escolas da Educação Infantil do campo e defendem que o Estado deve assumir a sua responsabilidade para a educação escolar das crianças de 0 aos 5 anos, reconhecendo-as como sujeitos históricos de direitos.

Diante dos resultados obtidos por meio do levantamento das pesquisas e das reflexões que emergiram da minha trajetória na Educação Infantil, configura-se como problema de investigação nesta pesquisa a seguinte questão: como as vozes da infância ribeirinha podem contribuir para a transformação da prática pedagógica na Educação Infantil?

No propósito de buscar respostas a essa indagação, apresento como objetivo geral da minha pesquisa de doutorado: investigar como as vozes da infância ribeirinha podem transformar a prática pedagógica vivenciada na Educação Infantil de uma escola pública, localizada na Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima, município de Parintins (AM), tendo em vista as experiências socioculturais, os saberes e as curiosidades das crianças.

Decorrem do propósito mais amplo os objetivos específicos: Identificar a concepção de criança e a finalidade da Educação Infantil na Proposta Curricular Pedagógica do município de Parintins e na percepção de pais, professores e crianças; Analisar a contribuição do diálogo para a participação das crianças e das famílias na prática pedagógica; Descrever as experiências socioculturais e os saberes das crianças da Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima, município de Parintins (AM); Analisar as concepções dos pais e dos professores acerca da contribuição das vozes da infância ribeirinha na prática pedagógica da Educação Infantil.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se no enfoque dialético, compreendendo o homem como ser histórico, social e criador de sua própria realidade e por meio de sua prática. Para a construção dos dados, foram desenvolvidas, de forma concomitante, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo na comunidade. Os sujeitos envolvidos diretamente nesta pesquisa foram o gestor, o professor da turma de Educação Infantil, os professores da coordenação da Educação do Campo e da Educação Infantil, os pais e as crianças (4 e 5 anos) de uma turma multisseriada de uma escola da comunidade.

Para cumprir e alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes técnicas para a produção de dados: análise de documentos, observação direta das práticas pedagógicas, entrevista semiestruturada e diálogos com as crianças nas rodas de conversas e diálogos intermediados por meio de desenhos elaborados por elas.

A tese está estruturada da seguinte forma:

A introdução – **Os caminhos na busca do ser mais** – apresenta um breve memorial de minha trajetória pessoal e profissional, focalizando os interesses que conduziram para a realização do estudo.

O capítulo I – **Educação Infantil: das vozes silenciadas às vozes dos sujeitos de direitos** – apresenta uma discussão teórica acerca da educação na infância como reflexo de uma construção histórica, cultural, social e política, e destaca a contribuição da educação crítico-libertadora de Paulo Freire para a pedagogia da infância na contemporaneidade.

O capítulo II – **Educação Infantil Ribeirinha no contexto Amazônico** – apresenta o referencial teórico na perspectiva de uma Educação Infantil Ribeirinha, alicerçada na comunicação dialógica e na valorização das experiências socioculturais, dos saberes e das especificidades da criança ribeirinha, reconhecendo-a como sujeito de voz e capaz de dizer a sua palavra.

O capítulo III – **Trilhas da pesquisa no Baixo Amazonas** – apresenta o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo a abordagem, o tipo de pesquisa, a caracterização do contexto da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a construção dos dados.

No capítulo IV – **Os ecos da Infância Ribeirinha na Educação Infantil: revelações da pesquisa** – apresenta e analisa os dados, organizados em eixos temáticos oriundos do referencial teórico e das evidências da pesquisa de campo: Criança/ser humano; Ser criança na voz da infância; educação crítico-libertadora: um caminho para a Educação Infantil Ribeirinha;

As vozes das crianças sobre a escola; O diálogo na prática pedagógica; Saber de experiência feito e conhecimento científico: diálogo de saberes; Os fazeres da infância na fala das crianças; As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica: visão dos pais e professores.

Nas **Considerações Finais** faz-se uma retomada dos objetivos da pesquisa, apresentando os resultados da investigação e apontando sugestões e contribuições para futuros estudos na área, a partir dos resultados alcançados.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS VOZES SILENCIADAS ÀS VOZES DOS SUJEITOS DE DIREITOS

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

1.1 – Os significados ideológicos da educação na infância: reflexo de uma construção histórica, cultural, social e política

No fragmento do poema *Na infância*, a poetisa Cora Coralina demonstra um retrato de uma educação na infância⁹ que teve como alicerce a repressão, a incompreensão, o silêncio, o medo, a ausência do direito a pronunciar opiniões e expressar a fala espontânea e indagadora própria da criança¹⁰.

Inicia-se o primeiro capítulo desta tese ressaltando-se, a partir do fragmento poético, como as concepções acerca da educação na infância influenciaram o ato de educar as crianças¹⁰. Não se tem a intenção de fazer um histórico linear desse processo, mas provocar uma reflexão sobre os significados ideológicos de educação na infância como reflexo de uma construção histórica, cultural, social, política e, a partir dessa reflexão, propor uma caminhada na Educação

⁹ Infância: quer dizer, etimologicamente, ausência de fala. Essa ausência foi entendida historicamente como incapacidade de falar, tanto que o termo latino *infans* foi usado para se referir aos que, mesmo falando, pela sua minoridade, não estavam ainda habilitados para testemunhar-nos: *infans* é assim ‘o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho’ (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 53-4). Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=57>. Acesso em: 02 fev. 2016.

¹⁰ Criança: pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=57>. Acesso em: 02 fev. 2016

Infantil¹¹, constituída pela comunicação dialógica da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire, compreendendo a criança como sujeito com direito de dizer a sua palavra.

Nesse sentido, o significado do vocábulo *infância* será destacado. O termo infância, etimologicamente, origina-se da palavra latina “in-fans”, que significa um ser sem linguagem, um ser sem voz, ou seja, a fala da criança não era considerada. No pensamento filosófico ocidental, o infante significava um sujeito desprovido de pensamento, de conhecimento, de razão. Sublinha-se já nesse ponto que, com base nos significados atribuídos ao termo “infância”, parte desde a etimologia do vocábulo à concepção de criança como um ser desprovido de voz, pensamento e conhecimento.

A partir desses significados, são abordadas as ideias que foram construídas ao longo do processo histórico acerca da educação na infância, bem como são destacados alguns pensadores que influenciaram nessa construção histórica, social, cultural e política. As primeiras ideias sobre educação das crianças menores estão registradas nos escritos deixados por Platão, no período da antiguidade clássica, em que se evidencia a educação das crianças como de responsabilidade da família, com a finalidade de prepará-las para o exercício da cidadania. Esses registros não faziam menção às necessidades e às especificidades da primeira infância e tampouco mencionavam os instrumentos necessários para essa instrução. Para Platão, a família era a principal instituição de educação das crianças pequenas.

Na história da humanidade, a criança e a educação sempre foram temas presentes, mas o seu significado ideológico passa por diferentes concepções em contextos diversos. Felipe Ariès, importante historiador do século XX e considerado pioneiro na análise e na concepção da infância, fez um estudo sobre o tema, desde a Idade Média até a Modernidade (séculos V/XV) e apresenta contribuições importantes para compreender a historicidade da educação na infância.

Na obra *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) defende a tese de que na sociedade medieval não existia consciência sobre as particularidades da infância, visto que a criança podia sobreviver sem os cuidados básicos da mãe ou de sua ama, e mais ou menos por

¹¹ Educação infantil: A noção de educação infantil não é unívoca. Entendida num sentido amplo, ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelos bebês e pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes de atingirem a idade da escolaridade obrigatória ou do ensino fundamental. Concerne tanto à educação familiar como à educação que se passa em instituições específicas, de tipos diversos. Mundialmente a educação infantil tem sido designada também como educação inicial ou educação da primeira infância. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=57>. Acesso: 02 de fevereiro. 2016.

volta dos seis anos de idade esta era inserida no mundo dos adultos. Para o autor, entre os séculos XIII e XVII, a criança passa lentamente a conquistar o seu espaço na sociedade.

Nessa direção, Charlot (2013, pp. 157-158), na obra *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, enfatiza que “[...] o sentimento de infância nasce no século XVII, período em que se observa o despertar do interesse pela criança. Durante a Idade Média, a criança só tinha interesse iconográfico na medida em que simbolizava a estrutura do mundo, a santidade, a morte, o tempo [...]”.

Ariès (1981) fez estudos com base na iconografia medieval e detectou dois sentimentos da infância. O primeiro era conhecido como *paparicação* e originou-se no meio familiar, e estava relacionado à visão de criança como brinquedo, bichinho de estimação, imagem engraçadinha e instrumento de diversão dos adultos. A *paparicação* de crianças, de acordo com o pesquisador, era vivenciada em todas as classes sociais e limitava-se às primeiras idades. Porém, quando a criança completava seis anos e tornava-se independente dos cuidados básicos da mãe, passava a ser vista como um adulto em miniatura.

A infância era vista como uma fase de transição para o mundo adulto e a criança, desde muito cedo, já era concebida pela sociedade como pequeno adulto, ou seja, um *adulto em miniatura*. As crianças pobres conforme iam crescendo, ficavam independentes de certos cuidados da mãe e passavam a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendiam o básico para a sua integração no âmbito social. As crianças oriundas da classe nobre tinham os melhores professores, mas também eram preparadas para o mundo dos adultos. Corroborando com essa ideia, os estudos da pesquisadora Oliveira (2002) afirmam que, ao longo dos séculos, a educação das crianças era tarefa da família, principalmente da mãe e de outras mulheres.

Pode-se apontar que a educação na infância partia das relações e das instruções de pessoas mais velhas e favorecia o desenvolvimento das capacidades das crianças. Elas eram vistas pelos seus educadores como vazias de conhecimento, comparadas como uma folha de papel em branco, uma tábula rasa, um recipiente vazio.

O segundo sentimento da infância apresentado por Ariès (1981) era o da *fragilidade infantil*, que surge em oposição ao primeiro, sendo parte dos eclesiásticos, dos doutores da lei, dos moralistas e dos educadores do século XVII preocupados com a moral, os bons costumes e a disciplina. A fragilidade infantil estava relacionada com a dependência e a incapacidade das crianças, que eram vistas como “frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (p. 164). Essa compreensão parte do desejo de salvar as frágeis criaturas

infantis de serem corrompidas pela sociedade. Os infantes, nesse sentido, eram educados para o desenvolvimento de suas capacidades e para o desenvolvimento da razão. Essa tendência foi a base de inspiração para a educação escolar das crianças desse período.

Para Charlot (2013, p. 172), foi a partir da ideia da fragilidade da infância que:

[...] nos séculos XV e XVI começou o grande fechamento das crianças em escolas organizadas pelos adultos, e que se começou, por razões de ordem pública justificadas *a posteriori* por argumentos morais e pedagógicos, a expulsar as crianças da vida social adulta.

As práticas de educação das crianças nesse período foram influenciadas pelos dois entendimentos sobre a infância (ARIÈS, 1981), seja como instrumento de paparcos, seja como objeto frágil. Tais práticas foram associadas à necessidade dos cuidados com a higiene e a saúde, uma vez que não existia a preocupação com o cuidado e o bem-estar do corpo infantil.

Comenius (2001), fundador da didática moderna, foi um dos primeiros educadores a pensar na educação das crianças. Em sua obra *A Escola da Infância* escrita no século XVII, enuncia a criança como um ser de natureza específica, que deve ser respeitado e inserido em um projeto educacional levando em conta as suas especificidades.

Na obra *Didática Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, este autor anunciava que o desejo de saber surge na infância, fase propícia para estimular os estudos. Defendia, portanto, a necessidade da criança ser incentivada a partir da primeira infância para os estudos. “[...] importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz” (p. p.115). Ele comparava o aluno a uma planta que deve ser bem cultivada para dar bons frutos e o professor a um jardineiro que deve cuidar bem da sua plantinha, para que ela possa ter um desenvolvimento harmonioso.

Rousseau, filósofo genebrino (1712-1778) publicou, em 1762, a obra *Emílio ou da Educação* e nela apresenta uma visão de criança como um ser que possui uma inocência infantil e natural. “[...] A infância tem sua maneira de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias; nada menos sensata de querer substituí-las pelas as nossas [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 65). Para ele, a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser que tem características próprias e, sendo assim, as suas particularidades devem ser respeitadas.

A partir do século XVIII foram criados os jardins de infância para as crianças menores e enfatizou-se a importância da educação para atender às especificidades da natureza infantil. A criança era concebida como sujeito de necessidades, objeto de expectativas, trazendo à luz a

metáfora da plantinha que precisa ser regada e bem cultivada para florescer e dar bons frutos. Froebel, criador do jardim de infância, foi o primeiro educador a criar um ambiente propício para educar as crianças menores de sete anos.

Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, defensores da tendência romântica na Educação Infantil, conceberam a criança como flor ou semente, e a professora, a jardineira, como aquela que cuida e cultiva as crianças (flores) do jardim para que elas possam desabrochar e atingir sua plena beleza. Nesse paradigma de educação, a professora (jardineira) providencia as condições essenciais para favorecer o harmonioso desenvolvimento infantil. Entretanto, nesse período, somente as crianças da classe nobre tinham acesso aos jardins de infância, enquanto as crianças pobres, negras ou abandonadas viviam em precárias situações de miséria.

Os defensores da tendência romântica estabeleceram as bases para um sistema de educação centrado na criança, reconhecendo que elas tinham necessidades e características próprias do universo infantil. Charlot (2013, p. 178) esclarece que “[...] a pedagogia nova, ao contrário, representa a natureza da criança como inocência original e busca proteger o natural infantil. Proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança [...]”.

Ao longo da construção do pensamento pedagógico, a ideia disseminada pela tendência romântica muito contribuiu para o desenvolvimento da Educação Infantil, rompendo com uma educação tradicional e propondo um novo paradigma para a educação na infância, em que as crianças passaram a ser compreendidas como seres ativos. Essa visão influenciou as práticas pedagógicas da Educação Infantil e, ainda hoje, observam-se práticas educativas, recursos didáticos e nomenclaturas fundamentadas nessa proposta. Todavia, Charlot (2013, p. 186) afirma que “a pedagogia nova é também uma pedagogia ideológica, embora tenha desenvolvido uma concepção da infância completamente diferente daquela da pedagogia tradicional [...]”.

Nesse trajeto da Educação Infantil permeado por diferentes paradigmas, Charlot (2013, p. 194) é enfático ao afirmar que:

Após analisar a imagem da criança no pensamento pedagógico comum e o conceito de infância nos sistemas ideológicos, estamos em condições de precisar os significados ideológicos veiculados por essa ideia de infância. Eles são de dois tipos, como já dissemos. Alguns derivam da integração da ideia de infância em uma pedagogia, ela mesma ideológica. Outros se ligam mais diretamente a essa dimensão específica da infância que o tempo representa. Todos mascaram e justificam, ao mesmo tempo, o significado social da infância [...].

Com base na citação de Charlot (2013), pode-se dizer que o significado de criança corrompida da pedagogia tradicional e de criança inocente e criativa, da pedagogia da Escola Nova, possibilitou avanços no desenvolvimento da visão de criança e nas práticas pedagógicas de Educação Infantil, porém mascarou o significado social da infância.

Durante muito tempo, a escola da infância foi um ambiente onde preponderava a concepção de criança como sujeito frágil, incapaz, sujeito sem conhecimento, prevalecendo, no processo educativo, o ato de depositar informações pelo professor em que predominava a cultura do silêncio, a memorização e a repetição, sem o reconhecimento do direito da criança indagar e expressar opiniões e os saberes da infância.

Com o avanço do desenvolvimento científico e das expansões comerciais, surgiram outras ideias sobre a educação na infância. No século XIX surgiu uma concepção de criança baseada no conhecimento científico sob a influência da Psicologia do Desenvolvimento. A partir do século XX, os estudos de Jean Piaget e seus seguidores evidenciaram a criança como sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimentos com base nos estágios de desenvolvimento.

Becker (2010, p. 97), no livro *O Caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*, expressa a visão de sujeito na teoria Piagetiana:

Para Piaget, a experiência não é recepção; é antes, ação e construção progressivas. O sujeito passivo do empirismo é substituído pelo sujeito ativo cuja experiência pressupõe uma atividade organizadora ou estruturante, de modo que a experiência é construída e não impressa tal e qual no espírito do sujeito.

De acordo com os estudos apresentados por Piaget, o sujeito se desenvolve a partir da interação com o meio em que está inserido e o processo construtivo do conhecimento resulta de ações e interações entre o sujeito e o objeto. Os estudos piagetianos tiveram forte influência nas práticas pedagógicas e, ainda hoje, são referências importantes para a educação. Kramer (2006, p. 31) explica que no construtivismo de Piaget os objetivos da educação infantil “[...] consistem na formação de homens ‘criativos, inventivos e descobridores’, na formação de pessoas críticas e ativas e na construção da autonomia”.

Os estudos de Vygotsky¹² e dos seus seguidores também contribuíram para compreender que a criança é um sujeito histórico, social e o seu desenvolvimento está intimamente

¹² Lev Semionovich Vygotsky nasceu em Orsha, uma pequena povoação da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896. A teoria de Vygotsky é uma teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores. Segundo ele é por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se desenvolve em suas

relacionado ao contexto sociocultural. O desenvolvimento e a aprendizagem nessa concepção são um processo que se dá na apropriação da experiência histórica e cultural.

Na contemporaneidade, a infância vem sendo objeto de estudos por diversas áreas de conhecimento, sobretudo no campo educacional, uma vez que a educação tem um relevante papel no desenvolvimento humano e social das infâncias. As pesquisas vêm destacando a Educação Infantil como uma via fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito e a progressão de estudos posteriores, como ressalta Faria (2009, p. 2):

Hoje temos um acervo bastante denso com as pesquisas revelando infâncias diferenciadas, crianças curiosas e inventivas, capazes de estabelecer múltiplas relações e levantar hipóteses de várias naturezas, derrubando por terra, portanto, as concepções da criança incompleta, incapaz, egoísta por natureza [...].

A multiplicidade de perfis e conceitos de infância é revelada em estudos que apresentam concepções da criança como sujeito histórico-social-cultural, sujeito de direitos, sujeito produtor de cultura, sujeito ativo, como é possível constatar nas obras de Corsaro (2002; 2011), Sarmiento (2007; 2008), Kramer (1999) e Faria (2002; 2011). No entanto, a Educação Infantil ainda é um campo marcado pela exclusão, memorização e repetição do conhecimento, pela pedagogia da resposta e da cultura do silêncio, centrada na figura do professor. Nesse sentido, Freire (2008, p. 41) esclarece que:

[...] assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária).

Na contemporaneidade, cenário de afirmação das identidades, conquistas de direitos e do reconhecimento do sujeito infantil, há necessidade de uma pedagogia para a Educação Infantil fundamentada nos princípios da comunicação dialógica, reconhecendo a criança como ser capaz de pronunciar seu mundo, ser de voz, capaz de expressar suas ideias e opiniões.

Apesar disso, a prática pedagógica na Educação Infantil, ainda hoje, é uma ação permeada pelos resquícios de uma educação excludente, assistencialista, centrada no poder do adulto

atividades. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau (IVIC, 2010).

sobre a criança, que não reconhece as potencialidades das crianças, impedindo o diálogo, a indagação, enfim, o direito da criança dizer a sua palavra.

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (2008, p. 60) elucida que “[...] é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros [...]”. Vive-se um novo tempo, marcado por diversas transformações tecnológico-científicas, ético-sociais que exigem uma educação alicerçada na comunicação dialógica, em que a fala e a escuta são instrumentos para o exercício democrático a partir da Educação Infantil.

Freire (2015, p. 115), ao escrever a obra *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, define que precisamos de uma educação:

[...] capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras, não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que treina, em lugar de formar. Não pode ser a que deposita conteúdos na cabeça vazia dos educandos, mas a que pelo contrário, os desafia a pensar certo.

Diante disso, a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire situa-se como importante referencial teórico para a afirmação de uma pedagogia dialógica, a partir da Educação Infantil, e assim, evidenciando o direito da criança pronunciar a sua palavra.

1.2 – Educação Infantil no Brasil: do silenciamento ao direito constitucional

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

As políticas de Estado para a Educação Infantil somente começaram a ser criadas, no Brasil, a partir dos anos 30 do século XX, por meio de ações voltadas para as práticas de higiene e saúde, numa perspectiva assistencialista. “Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova apresentava uma proposta para a educação brasileira sem excluir a idade pré-escolar - constantemente criticada até os dias de hoje, por ser elitista, assistencialista” (FARIA, 2002, p. 30).

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

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

Pode-se constatar, a partir dos artigos citados, que a Lei 4.024/1961 apenas mencionava o público alvo da Educação Infantil e o tipo de escolas destinadas a esse grupo de crianças, porém não assegurava o direito à educação escolar para esse nível de ensino. De acordo com a referida Lei, era obrigação apenas das empresas manterem instituições de educação para as crianças das mães trabalhadoras. No percurso desse processo, a negação do direito à educação na primeira infância ainda permaneceu na Lei 5.692 de 1971, publicada em 11 de agosto de 1971, no período da Ditadura Militar.

Esta Lei, em seu Parágrafo 2º do Art. 19, determinava que os sistemas de ensino velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. No Art. 61 propunha-se que os sistemas de ensino estimulassem as empresas que tivessem em seus serviços as mães de crianças menores de sete anos, a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, a educação que precedia o ensino de 1º grau.

Nesse momento histórico ditatorial, tempo de autoritarismo, a Lei 5.692/71 apenas recomendava que as crianças na fase da pré-escola recebessem uma educação conveniente em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. Adicionalmente, apenas repetiu o determinado pela Lei 4.024/61 acerca da obrigatoriedade às empresas de ofertarem educação aos filhos menores de sete anos das mães trabalhadoras, sem assegurar ao poder público a responsabilidade da educação das crianças na primeira infância.

A Educação Infantil para as crianças provenientes das classes sociais de baixo poder aquisitivo assumia, naquela época, uma função compensatória, sendo vista como capaz de suprir as carências e as deficiências culturais, linguísticas, nutricionais, de higiene e afetivas.

Para Kramer (1995), os índices de atendimento ao meio urbano eram cerca de 50 vezes maiores em relação ao meio rural.

Esse percurso histórico nos revela que a Educação Infantil no Brasil sempre ocorreu de forma excludente e as políticas públicas, durante muito tempo, denegaram o direito à educação escolar para as crianças menores de seis anos, ainda que esse direito fosse reconhecido na Declaração Universal dos Direitos das Crianças/Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicada em 20 de novembro de 1959. Dentre os diversos direitos garantidos à infância, é assegurado na Declaração, o direito à educação a todas as crianças, sem exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

No Princípio VII, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças outorga que:

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 (UNICEF, 1959, p. 5).

As políticas públicas brasileiras, durante séculos, negaram o direito à Educação Infantil, sendo apenas nos anos 80, em resposta aos vários movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, foram obtidas relevantes conquistas no campo da Educação Infantil. A Constituição Federal Brasileira de 1988, marco importante na história da Educação Infantil, assegura a educação das crianças de zero aos seis anos de idade como direito do cidadão e dever do Estado.

No Art. 208, inciso IV, da Constituição Federal/88, fica estabelecido “que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Assim, a Educação Infantil constitui-se direito da criança e de sua família e, ainda, na mesma Lei, no Art. 211, § 2º, a Educação Infantil constitui área de atuação prioritária dos Municípios. Com esta Constituição, Lei suprema do país, a Educação Infantil passou a ser direito de todas as crianças de zero aos seis anos.

Com base nesse preceito legal, nos anos 90, ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulariza os direitos da criança e do adolescente, uma referência importante na história da Educação Infantil

no Brasil. O ECA declara, no Art. 54, inciso IV, que “é dever do Estado assegurar a Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”.

A LDBEN nº 9.394/96 traduz um avanço na história da Educação Infantil em nosso país. A referida Lei, pela primeira vez, incluiu, no Art. 21, a Educação Infantil. A Educação Básica passou a ser composta pelas três grandes etapas formativas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A LDBEN nº 9.394/96 define, no Art. 29, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e expressa que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança. A Seção II e seus Arts. 29, 30 e 31 são dedicados à Educação Infantil, apresentando os seus objetivos, modalidades e a avaliação da aprendizagem. Fica, então, definido por essa lei que a educação de crianças de zero aos três anos será oferecida em creches ou entidades equivalentes, enquanto que as crianças de quatro aos seis anos serão educadas em pré-escolas. O processo de avaliação do desempenho das crianças se fará a partir do acompanhamento e do registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promover o educando para o acesso ao Ensino Fundamental (Art. 31).

Faria (2009, p. 2) explica que:

Direito adquirido com a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996, as crianças de 0 a 6 anos têm direito de serem educadas fora de casa, fora da esfera privada da família, em ambientes coletivos, na esfera pública, por profissionais formados, que não dão aulas, no entanto, com intencionalidade educativa para além do espontaneísmo, sem acelerar o crescimento infantil, mas que (des)organizam o espaço e o tempo para as crianças produzirem entre elas as culturas infantis. Com um papel bastante ativo, as professoras/educadoras são protagonistas ao lado da centralidade na criança [...].

Depreende-se do exposto que, após muitas décadas de negação do direito à educação escolar à primeira infância, somente com a Constituição de 1988, a LDBEN 9.394/96 e outros documentos legais complementares, a Educação Infantil foi reconhecida por sua importância na vida das crianças, destacando suas funções pedagógica e social, bem como a preocupação com a formação dos profissionais que trabalham na área.

A partir da conquista dos preceitos legais, o trabalho pedagógico na Educação Infantil adquiriu maior reconhecimento e ganhou dimensão mais ampla no Sistema Educacional

Brasileiro, inclusive com a publicação, em 1999, das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil¹³ (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 01/99).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.1172, de 09 de janeiro de 2001, com vigência constitucional para um período de 10 anos, apresentou como um dos seus objetivos melhorar a educação em todos os níveis de ensino. Estabeleceu, ainda, como objetivo e meta para Educação Infantil no período de 2001-2011, ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro aos seis anos (ou quatro e cinco anos) e, até o final da década, alcançar a meta de atendimento escolar para 50% das crianças de zero aos três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos.

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou o Art. 6º da Lei 9.394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Fica assim estruturada a Educação Infantil no Brasil: creche de zero aos três anos, e pré-escola de quatro aos cinco anos e 11 meses de idade.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/09 e da Resolução CNE/CEB nº 05/09, aprova as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que definem Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 14).

Os princípios fundamentais para a Educação Infantil nas DCNEIs, anteriormente estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 1/99 e no Parecer CNE/CEB nº 22/98), continuam atuais e estão presentes nas DCNEIs de 2009. São eles:

¹³ Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs): estabelecem parâmetros básicos que articulam o processo peculiar de ensino-aprendizagem na Educação Infantil com as diferentes etapas da Escola Básica, vencendo a longa tradição assistencialista e escolarizante que tem marcado as creches e pré-escolas. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=150>. Acesso em: 02 fev. 2016.

- Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

No ano de 2013, em atendimento à Emenda Constitucional nº 5/2009, a LDBEN 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 12.796. A educação básica obrigatória e gratuita é garantida aos cidadãos brasileiros dos quatro aos 17 anos de idade, organizada em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir dessa modificação, a Educação Infantil torna-se obrigatória para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade.

O PNE em vigor, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 anos, apresenta como uma das suas diretrizes a universalização do atendimento escolar. Determina como meta para Educação Infantil, no período de 2014-2024: 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, a 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Nas últimas décadas, a Educação Infantil vem recebendo uma demanda acelerada em função da necessidade das famílias de uma instituição para prover a educação das crianças, enquanto os pais trabalham. Além disso, as pesquisas têm demonstrado a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e para estudos posteriores.

Conforme o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO 2012), intitulado *Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil*, as crianças de quatro e cinco anos totalizam 5,6 milhões e, entre elas, 25,2% ainda excluídas da escola. Na faixa de até três anos, a população é de 10,5 milhões, sendo que 81,6% permanecem sem acesso à educação. Ainda que seja uma opção da família não matricular as crianças de zero aos três anos na escola, esse percentual de excluídos é elevado, em face da demanda que se tem verificado nos municípios, instância prioritariamente responsável pela oferta pública.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), estão matriculadas em creches 1.933.445 crianças, e na pré-escola 3.636.703 crianças, incluindo escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais.

Considerando os dados apresentados pela UNESCO (2012) e INEP (2015), há um grande desafio para os municípios brasileiros na garantia do direito à Educação Infantil para todas as crianças. A normatização dos preceitos legais ainda não possibilitou a todas as crianças do território brasileiro o acesso à Educação Infantil. Esse direito à educação pública ainda não foi cumprido para muitas crianças, pois não há instituições escolares suficientes para atender a toda população na faixa etária da Educação Infantil, necessitando de ampliação, estruturação de creches e pré-escolas, além da necessária formação dos educadores para garantir o direito social da criança à educação escolar.

Entre as famílias de baixa renda encontra-se o maior percentual de crianças que não tem acesso à Educação Infantil. Essa realidade de negação do direito à Educação Infantil é visível em todas as regiões brasileiras, principalmente, nas regiões norte e nordeste. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016), é grande o desafio a ser enfrentado em relação à garantia do direito à Educação Infantil, porque há cerca de 604 mil crianças fora da escola. Embora essa parcela seja consideravelmente menor do que em 2005, quando era de 1,8 milhão de alunos, o atendimento à Educação Infantil requer expressivos investimentos, inclusive na construção de creches e pré-escolas.

Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF 2016), publicados no relatório *Agenda pela Infância no Município Desafios e Propostas 2017/2020*, relatam que no Brasil existem mais de 3 milhões de crianças e adolescentes de quatro aos 17 anos fora da escola e 75,4% dos meninos e meninas de até três anos fora da creche. Assim, não se restringe à Educação Infantil a difícil situação relativa à universalização do atendimento escolar. Entretanto, um dos maiores desafios da Educação Infantil pública é cumprir a meta estabelecida pelo PNE (2014-2024), tornando universal a Educação Infantil na modalidade pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, além de ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, a 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até 2024.

De acordo com o UNICEF (2016), para atingir a meta do PNE que estabelece a matrícula de 50% das crianças de até três anos até 2024, é necessário que os municípios planejem a inclusão de mais de 2,6 milhões de crianças que não frequentam creches. Para o cumprimento da meta estabelecida pelo PNE (2014 - 2024) há que se garantir um conjunto de políticas

públicas que promovam a ampliação e estruturação das creches e pré-escolas, valorização profissional e formação dos educadores.

Portanto, é imprescindível proporcionar uma educação pública que dê conta da diversidade das infâncias e ofereça respostas adequadas às características e às necessidades das infâncias brasileiras, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Para evidenciar os direitos da infância, apresentam-se fragmentos do poema *O Direito das Crianças*, de Ruth Rocha (2002).

Toda criança no mundo deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar,
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir [...]

(RUTH ROCHA, 2002)

Esta pesquisa visa adensar as produções que se engajam na luta pela garantia de todos os direitos sociais às infâncias brasileiras, sem discriminação, respeitando as diferenças étnicas, sociais, raciais, de gênero, do campo e da periferia.

1.3 – Educação Infantil: caminhando com a Pedagogia Freireana

O pensamento de Paulo Freire tornou-se clássico, universal e atual e constitui referência também para a pedagogia da infância, como enfatiza a pesquisadora Ana Maria Saul (2014, p. 49), estudiosa da obra de Paulo Freire:

O pensamento de Paulo Freire mantém-se como importante matriz para o desenvolvimento de políticas de currículo que assumem o compromisso com a educação, defendida por todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto atual fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade.

As pesquisas nacionais e internacionais e os estudos realizados na Cátedra Paulo Freire, da PUC/SP, sob a orientação da professora Ana Maria Saul, destacam a importância do pensamento de Paulo Freire para uma educação crítico-libertadora.

No texto *Pesquisando Políticas de Currículo em um mesmo território: o pensamento de Freire em sistemas público de ensino*, Saul e Silva, enfatizam: “A obra de Freire inscreve-se na moldura da educação libertadora. Nessa concepção estão implicados os conceitos de politicidade da educação, democracia, justiça social, poder, liberdade, utopia e ética” (2014, p.13).

Freire não elaborou uma pedagogia específica para Educação Infantil, mas elaborou uma teoria de educação, cujos princípios podem inspirar propostas e práticas desde a Educação Infantil, na perspectiva de um projeto educativo comprometido com a humanização, o direito, a justiça social e a transformação. “Nessa concepção de educação estão a criança e a infância contextualizadas” (RENDIN, 2010, p.138).

Corroborando sobre a relevância do pensamento de Paulo Freire para a Educação Infantil, Alexandre Saul e Camila Godói (2015, p. 1) no texto *Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas* afirmam que:

Os pressupostos teóricos de Paulo Freire articulados à brincadeira, assumida como eixo orientador da escola de Educação Infantil, podem auxiliar na criação/recriação de teorias e práticas que permitem o desenvolvimento de uma proposta de educação de crianças pequenas, entendidas como sujeitos de conhecimento. Sujeitos que têm o direito de dizer a sua palavra e que trazem consigo saberes, desejos e experiências desde a mais tenra idade.

Portanto, defende-se uma pedagogia da infância pautada nos estudos da Pedagogia de Paulo Freire, compreendendo a criança como sujeito histórico inacabado, sujeito de relações, sujeito produtor de cultura, sujeito com direito de dizer a sua palavra e a Educação Infantil como um processo educativo para desenvolvimento da consciência crítica. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46).

Os pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire são referências para uma proposta de Educação Infantil alicerçada na comunicação dialógica comprometida com a justiça social e a transformação. Desse modo, o diálogo, direito humano, será fundamental na prática pedagógica para estimular “[...] nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação” (FREIRE, 1992, p. 141).

O pensamento freireano nos orienta que o ponto de partida é a leitura do contexto onde as crianças vivenciam suas experiências concretas de vida, compreendendo a criança como ser no mundo, com o mundo e com os outros. Freire (2008, p. 19) defende que:

[...] para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se).

Nessa perspectiva, a ação - reflexão na Educação Infantil é um processo permanente alicerçado na comunicação dialógica. Freire (2001a, p.14) orienta que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Assim, a escola da infância, lócus de formação humana e transformação, torna-se um ambiente de constantes reflexões sobre o processo educativo, tais como: Quem são nossas crianças? De onde elas vêm? Quais seus conhecimentos de mundo? Quais os interesses, curiosidades e medos das crianças? Quais as necessidades das crianças? Qual a função social da escola? Qual a finalidade da Educação Infantil? Qual a concepção de criança? O que é educar? Para que educar? Qual o conhecimento que importa? Como educar?

Na Pedagogia de Paulo Freire, as reflexões sobre o processo educativo reconhecem que as crianças, ao chegarem à escola, trazem seu conhecimento de mundo. Freire (1992, p.44), em *Pedagogia da Esperança*, pontua que:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

A Pedagogia de Paulo Freire é uma matriz relevante para se compreender a essência do “ser criança” na relação com o mundo e com os outros e a educação como um processo permanente fundado na inconclusão do ser humano.

1.3.1 – Trama Conceitual Freireana: concepção de criança

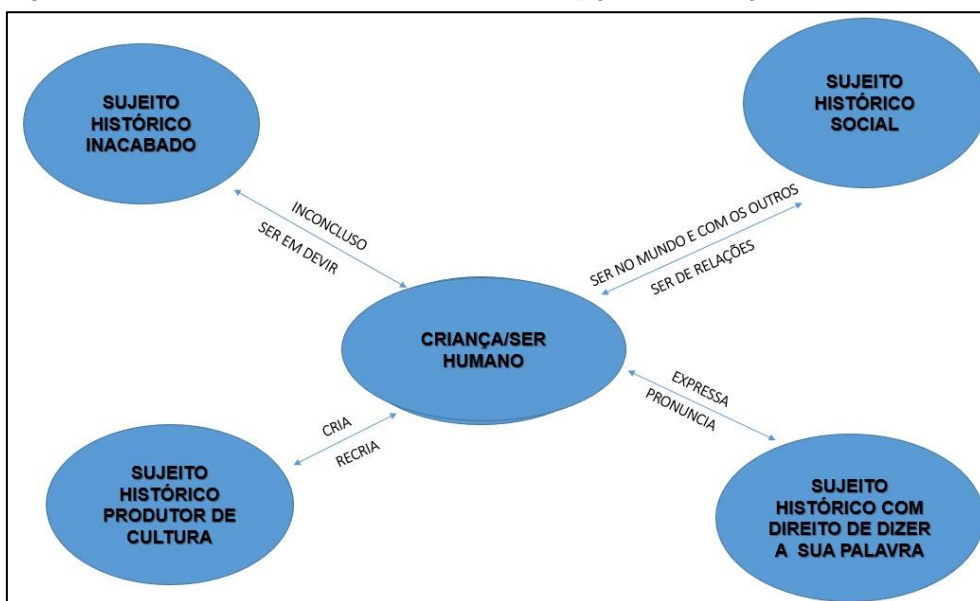
A trama, um recurso construído na cátedra Paulo Freire da PUC/SP, desde o ano de 2001 apresenta uma composição que articula um conceito central a outros, selecionados da obra de Paulo Freire. Essa composição pode ser apresentada esquematicamente.

Para Saul e Saul (2013, p. 108):

A elaboração de tramas conceituais freireanas para o desenvolvimento de pesquisas, ou em contextos de ensino - aprendizagem, requer do pesquisador/educador a construção de representações que incluem conceitos que se unem, uns aos outros, a partir de um conceito central.

Neste trabalho, a trama conceitual freireana buscou compreender o conceito de criança, no contexto do pensamento de Paulo Freire. “As relações entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer da relação que existe entre os mesmos, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama” (SAUL, 2012, p. 106).

Figura 01 – Trama conceitual freireana: concepção de criança



Fonte: a pesquisadora.

1.3.1.1 – Criança sujeito histórico inacabado

A criança é um ser interdependente dos adultos e das instituições sociais, porque necessita de proteção, amor, afeto, alimentação, cuidados, lazer, acesso ao conhecimento, ou seja, precisa de uma atenção constante para que tenha pleno desenvolvimento. Ela é um ser que está em

processo de formação, necessitando de educação e cuidados necessários para sua formação integral, pois como enfatiza Freire (2008, p. 48): “os homens são seres históricos incompletos”.

Partindo dessa compreensão, o inacabamento da criança é um pressuposto fundamental para uma reflexão permanente no processo pedagógico na Educação Infantil. “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pelas práxis” (FREIRE, 2008, p. 42).

O inacabamento da criança não significa ter uma educação centrada no professor, na memorização e repetição dos conhecimentos, porque essa prática de educação mecânica desconsidera a criança como produtora de cultura. Não reconhece que ela tem percepções de mundo e capacidade de criar, recriar, imaginar, indagar e emitir opiniões. No caminhar desse processo, “[...] é bom admitir que somos todos seres humanos, por isso, inacabados. Não somos perfeitos e infalíveis” (FREIRE, 2008, p. 55).

A concepção de sujeito inacabado em Freire (2001a, p. 94) nos orienta que:

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados, mas não históricos, os homens sabem-se incompletos, [...]

Com base nesse pressuposto, a educação crítico-libertadora concebe a inconclusão da criança, reconhecendo-a como sujeito histórico social situado no tempo e no espaço com capacidade de fazer uma reflexão crítica sobre a realidade, na qual está inserida em comunhão com outras crianças. “[...] Um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo [...]” (FREIRE, 2001a, p. 12).

A inconclusão da criança nesse sentido, é um princípio para, proporcionar a partir da infância a busca do “ser mais”, por meio de práticas pedagógicas potencializadoras de reflexão, socialização, construção, reconstrução, autonomia e dos cuidados necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

1.3.1.2 – Criança sujeito histórico social, ser de relações

Toda criança traz uma experiência vivida bem antes de adentrar no contexto escolar. Ela vem de um mundo histórico, social, cultural, origina-se de uma instituição familiar, tem uma

história e está inserida em um determinado contexto. Faz, portanto, parte de um sistema de relações.

Logo que a criança nasce, começa a estabelecer relações dentro e fora da esfera familiar e vai se apropriando de conhecimentos e de experiências socioculturais que ajudam a construir sua própria história, sua identidade humana. “É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 2008, p. 59).

No processo educativo de meninos e meninas, Freire pontua que “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2008, p. 39).

Quando a criança chega à escola, traz - das relações que estabelece com o mundo e com os outros - sua linguagem, crenças, valores, ideias, percepções. Traz do seu contexto histórico social cultural o seu jeito de ser criança. Para Freire (2008), o homem não vive fora do mundo, fora da realidade.

A criança, “ser no mundo, com o mundo, e com os outros” (FREIRE, 2012, p. 37), traz sua história, traz sua vida. “A criança traz consigo conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores e educadoras” (SAUL; GODÓI, 2015, p. 4).

A escola, ambiente de desenvolvimento e aprendizagem da criança, precisa estar atenta às linguagens advindas do universo infantil, como também estabelecer uma relação afetiva de confiança e respeito entre educador e educando para favorecer a comunicação na prática pedagógica.

1.3.1.3 – Criança sujeito histórico produtor de cultura

Conceber as vozes das infâncias na transformação das práticas pedagógicas indica que se parte da visão de que a criança é um ser produtor de cultura. Freire (2008, p. 21) afirma em seus estudos que “a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor [...] Por este fato cria cultura”. O autor define cultural como:

Todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 2008, p. 21).

Com base na acepção de Freire acerca de cultura, compreende-se que a criança é um ser produtor de cultura, pois, a partir das interações que estabelece com seu contexto sociocultural, cria e recria por meio das representações sociais, das brincadeiras, dos gestos, das falas, dos desenhos, da música. Ela põe em prática sua capacidade de indagar, expressar, discernir, criar e recriar, específico da natureza infantil, diferente da cultura adulta.

As crianças têm percepções acerca do mundo, da vida, as quais possibilitam realizar suas expressões próprias, singulares da infância, isto é, produzir cultura. Freire (2008, p. 20) argumenta:

Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam.

Quando a criança chega à escola, já traz do seu contexto saberes, valores, crenças, oriundos de suas experiências socioculturais, leva a marca de sua identidade cultural, carrega sua vida. A escola precisa compreender a criança com base na leitura que ela faz de si e do seu mundo. “Não é possível criar uma disciplina intelectual, castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança - de si mesmo e do mundo que a cerca [...]” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 73).

A escola, ambiente de culturas, deve proporcionar às crianças espaços e recursos que as possibilitem diferentes expressões e manifestações culturais por meio das brincadeiras, dos gestos, da música, da dança, dos desenhos, da fala, da escrita, dos rabiscos, das pinturas, da fantasia, contribuindo, dessa forma, para estimular a capacidade da criança criar/recriar.

1.3.1.4 – Criança sujeito histórico com direito de dizer a sua palavra

A Convenção sobre os Direitos da Criança, das Nações Unidas, de 1989, outorga que as crianças têm direito de exprimir suas opiniões, reconhecendo-as com direito de dizer a sua

palavra. No Artigo 12, declara: “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

Com base no estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança, ressalta-se que os pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire são referências para reconhecer que as crianças emitem opiniões e devem exprimir seus pontos de vista. Elas precisam ter voz e vez nas práticas pedagógicas, para que possam participar das discussões que envolvem o seu mundo. “Eles têm muito para dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional” (FREIRE, 1986, p. 75).

Para isso, requer do educador criar possibilidades nas práticas pedagógicas para que as crianças possam expressar, com espontaneidade, suas opiniões sobre questões que lhes dizem respeito, permitindo-lhes problematizar a vida. “Trata-se de deixar de ser in-fans - de recuperar a capacidade de falar” (KRAMER, 20011, p. 116).

Saliente-se que o diálogo é o interlocutor na construção desse processo, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de discernimento, de expressão, da criação e da consciência crítica. O diálogo, direito humano, estimula “[...] nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação” (FREIRE, 1992, p. 141).

A comunicação dialógica nas práticas pedagógicas da Educação Infantil contribuirá para reconhecê-las como sujeitos participativos na construção de sua cidadania e no processo de seu desenvolvimento. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 108).

Os educadores devem acreditar nas potencialidades da criança. “O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens” (FREIRE, 2008, p. 43). É essencial que a comunicação dialógica seja iniciada a partir da Educação Infantil para que as crianças possam problematizar e analisar criticamente as questões pertinentes à sua vida e ao seu ambiente.

Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-

se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros (FREIRE, 2001c, p. 96).

Dessa maneira, compreende-se que o diálogo possibilita constituir uma prática pedagógica que escuta com atenção e respeito as vozes da infância, contribuindo para novas práticas pedagógicas que tenham como referência a criança, centro do processo educativo.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

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

(GEREAPUZ)¹⁴

2.1 – O contexto amazônico e a heterogeneidade de seus sujeitos sociais

A discussão acerca das vozes da infância ribeirinha na Educação Infantil tem como ponto de partida a leitura do contexto em que as crianças, sujeitos sociais, habitam, isto é, o conhecimento da realidade em que elas vivem e das relações socioculturais que estabelecem com o meio, os modos de vida - o *ethos*¹⁵ do lugar - em interlocução com a educação.

Brandão (2014, p. 24), no livro *História do menino que lia o mundo*, explica os elementos que fazem parte do contexto.

[...] O contexto de nossas vidas abriga o **mundo natural**, como a TERRA e tudo o que nela há. Tudo mesmo, como as mangueiras do Paulo menino, os sabiás, os milhos, os rios e a Lua, e mais o Sol e a chuva [...]. E dentro de um “contexto” está também o que os **seres humanos**, que vivem no mundo, fazem nele e com ele. Seres humanos somos todos nós (Grifos do autor).

¹⁴ GEPERUAZ - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. O Grupo já existe há 11 anos e vem realizando inúmeras atividades no campo da pesquisa, do ensino e da extensão, desenvolvidas no âmbito da Amazônia paraense. Parafraseando o coordenador do Grupo, Salomão Hage, o Geperuaz se configura em um espaço de formação de uma nova geração de pesquisadores educadores - militantes, comprometidos com uma concepção de educação e de ciência dialógica, engajada e transformadora, que envolve pesquisadores da universidade, profissionais da educação e integrantes dos movimentos e organizações sociais na disputa pela hegemonia de um projeto popular e emancipatório de sociedade, pautado pela interculturalidade e afirmação das diferenças, pela sustentabilidade, pela convivência e solidariedade entre os grupos sociais. Disponível <https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=7248>. Acesso em: 1 set. 2015.

¹⁵ O *ethos* de um povo, na perspectiva de Geertz (1989), pode ser entendido como o modo de vida, os jeitos e suas formas práticas, ou ainda o espírito – sentido valorativo de um povo ou de uma determinada sociedade.

Assim, se faz necessário descrever aspectos peculiares do mundo natural e das relações sociais, culturais, políticas e educacionais da Região Amazônica, onde vivem os povos ribeirinhos, uma vez que compreendemos a educação como um processo que se desenvolve na inter-relação do homem com o seu mundo.

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

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

A região Amazônica é caracterizada por uma abundante biodiversidade¹⁶, constituída pela pluralidade dos povos que habitam a região, pela grandeza de sua esplêndida e misteriosa floresta e pela grandiosidade de sua hidrografia.

Hage (2005, p. 63), no texto *Amazônia: identificando singularidades e suas implicações* para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares, destaca a extensão e riqueza da bacia hidrográfica da região

A região possui ainda o maior reservatório de água doce existente na terra, com uma extensão de 4,8 milhões de Km², que representam cerca de 17% de toda a água líquida e 70% da água doce do planeta. A grande maioria dos rios amazônicos é navegável, são vinte mil quilômetros de via fluvial que pode servir ao transporte em qualquer época do ano. Esses rios são diferentes entre si, uns são de “águas brancas”, outros de “águas pretas” e outros de “águas claras”, e em conjunto, abrigam cerca de 1.700 espécies de peixes.

¹⁶ Biodiversidade (grego *bios*, vida) é a diversidade da natureza viva. Desde 1986, o termo e conceito têm adquirido largo uso entre biólogos, ambientalistas, líderes políticos e cidadãos conscientizados no mundo todo. Este uso coincidiu com o aumento da preocupação com a extinção, observado nas últimas décadas do Século XX. Refere-se à variedade de vida no planeta Terra, incluindo a variedade genética dentro das populações e espécies, a variedade de espécies da flora, da fauna, de fungos macroscópicos e de microrganismos, a variedade de funções ecológicas desempenhadas pelos organismos nos ecossistemas; e a variedade de comunidades, habitats e ecossistemas formados pelos organismos. Disponível em: <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Seresvivos/Ciencias/biodiversidade.php>. Acesso em: 10 mai. 2015.

A Bacia do Amazonas¹⁷, maior bacia hidrográfica do mundo, faz parte do Brasil, proclamado nas palavras de Freire, ao destacar a beleza natural do nosso país, no livro *À sombra desta mangueira*: “Minha terra é boniteza de águas que se precipitam de rios, de praias, de vales, de florestas, de bichos, de aves” (FREIRE, 2012, p. 43).

Nesse rico e majestoso cenário de belezas naturais, habitam os sujeitos sociais, frutos de uma complexa formação humana, assim descrita por Hage (2005, p. 64):

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

Ainda no tocante à multiculturalidade dos povos amazônicos, Oliveira (2008, p. 102) ressalta:

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

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

Há muitas práticas sociais comuns em contextos como esses, que estão vinculadas à interatividade dos sujeitos habitantes das águas, à vida imbricada com a terra, com a floresta e até à forma como se relacionam com áreas urbanas do lugar. Esse diferencial de muitas Amazônias também é ressaltado por Oliveira (2008, p. 26):

¹⁷ Bacia do Amazonas: é a maior bacia hidrográfica do mundo, ocupa áreas no Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guianas e na Venezuela. O principal rio desta bacia é o Amazonas que nasce no Peru e corre no sentido oeste para leste, desembocando no Oceano Atlântico. É o primeiro rio do mundo em volume de águas e o mais extenso rio do continente americano. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAeZ8AK/dicionario-geografico> Acesso em: 10 mai. 2015.

Muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sociodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que vive e convive nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônias.

Os laços dos povos amazônicos estão interligados com o mundo natural, sobrenatural e sua organização social, ou seja, as relações estabelecidas com a água, a terra, a floresta, a caça, a pesca, o contexto urbano, a relação de trabalho, a produção de cultura e suas crenças. São ações e dinâmicas sociais que tecem processos inditários do ser amazônico nas várias Amazônias. “Isto é, não existe uma Amazônia e uma única lógica de trabalho mercadológica hegemônica, mas sim diversas Amazônias e diversas lógicas de relações sociais de produção, como é o caso das comunidades rurais-ribeirinhas [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 44).

Sobre essas muitas Amazônias “[...] pode se falar numa etno-bio-diversidade,¹⁸ isto é, a riqueza da natureza da qual participam os humanos, nomeando-a, classificando-a, mas de nenhuma maneira nomeando-a selvagem e intocada”, como expressa Diegues (2008, p.181). E, nelas, a construção das identidades se enraíza pelas interações de uma etno-bio-diversidade e, também, nas relações de desigualdades sociais, uma vez que a população vivencia situações precárias de educação, saúde, habitação, lazer e transporte.

No entanto, as situações que passam os moradores na região, somadas ao rico arsenal cultural do lugar e suas gentes, têm, por si só, uma relevância para diferentes atores sociais, inclusive para os próprios habitantes.

Nesta teia multicultural, as identidades são modificadas pelas interações sociais, culturais e naturais, ou seja, por meio dos laços construídos pelos sujeitos no processo de interdependência. O poeta amazonense Thiago de Melo ressalta, por meio do poema *A magia*, a expressão social desse lugar.

¹⁸ Pode-se concluir que a biodiversidade pertence tanto ao domínio do natural e do cultural, mas é a cultura como conhecimento que permite que as populações tradicionais possam entendê-la, representá-la mentalmente, manuseá-la e, frequentemente, enriquecê-la” (DIEGUES, 2000).

Eu venho desse reino generoso,
 onde os homens que nascem dos seus verdes
 continuam cativos esquecidos
 e contudo profundamente irmãos das coisas
 poderosas, permanentes como as águas, os ventos e
 a esperança.
 Vem ver comigo o rio e as suas leis.
 Vem aprender a ciência dos rebojos,
 vem escutar os cânticos noturnos no mágico silêncio
 do igapó coberto por estrelas de esmeralda.
 (TIAGO DE MELO, 1984)

Nesse reino *onde os homens nascem dos seus verdes* há também registros da degradação da natureza causados pelo próprio homem. Segundo os dados do Sistema de Alerta de Desmatamento (SAD, 2016) do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), foram detectados 387 (trezentos oitenta e sete) quilômetros quadrados de desmatamento na Amazônia Legal no ano de 2016, cuja vegetação foi intensamente explorada pela atividade madeireira e/ou queimadas. Os dados são reveladores de ações de devastamento da floresta ocasionadas em prol do interesse do capitalismo excludente.

Também há, nesse contexto, retratos de desigualdades sociais, uma vez que os direitos sociais de homens e mulheres são omitidos. Essa negação se reflete na precariedade ou ausência dos serviços básicos relacionados à educação, à saúde, ao transporte, ao lazer e à habitação. Portanto, são evidenciados, neste estudo, apenas alguns dados que silenciam os direitos sociais da infância, área de estudo desta pesquisa.

O relatório UNICEF (2015), que trata dos avanços e desafios relacionados à infância e à adolescência nos 25 anos do ECA, mostra que, apesar do Brasil ser uma referência no mundo por ter se destacado na redução de mortalidade infantil, bebês de até 1 ano, especialmente de populações indígenas, ainda morrem por causas que poderiam ser evitadas.

De acordo com esse relatório, as maiores vítimas da mortalidade infantil no Brasil hoje são as crianças indígenas. Elas têm duas vezes mais risco de morrer antes de completar 1 ano do que as demais crianças brasileiras. A desnutrição infantil está associada às principais causas dessas mortes: diarreia, infecções respiratórias e malária. Entre as crianças indígenas que residem na Região Norte, o percentual de desnutrição crônica chega a 40%, enquanto a prevalência no país é, em média, de 7%.

Outro dado do relatório que chama a atenção está relacionado ao direito de homens e mulheres ao registro civil de nascimento. Segundo o Censo Demográfico (2010), 600 mil

meninas e meninos brasileiros de até 10 anos de idade ainda permaneciam invisíveis aos olhos do Estado. Desses, 400 mil residiam nas regiões Norte e Nordeste. A violação desse direito é ainda mais grave entre crianças indígenas. Apenas 57,9% das crianças indígenas são registradas no primeiro ano de vida.

Para o UNICEF (2014), os principais obstáculos para o não cumprimento do direito ao registro civil das crianças indígenas estão associados ao desconhecimento da população indígena sobre os benefícios do registro civil de nascimento e às dificuldades e altos custos de deslocamento na região. A negação desse direito vem principalmente dos cartórios da região que oferecem resistência em emitir a certidão de nascimento para indígenas ou ainda realizam cobranças indevidas para o registro e emissão do documento.

Quanto à educação escolar das crianças, as informações, de acordo com o relatório, mostram que houve crescimento da Educação Infantil no Brasil. A taxa de frequência à escola/creche cresceu de 55,0% (2001) para 78,2% (2012), na população de 4 e 5 anos, e de 10,6% (2001) para 21,2% (2012), porém os indígenas constituem o segmento em que a exclusão do sistema educacional é mais pronunciada em todas as faixas etárias.

O percentual de indígenas fora da escola é relativamente elevado, sendo quatro vezes maior do que o dos brancos. Na idade de Educação Infantil (4 e 5 anos), quase dois terços das crianças indígenas não estão no sistema educacional, o que se deve, em parte, a práticas culturais em que não é atribuída importância à educação escolar nessa faixa etária.

A partir dessas informações, pode-se constatar a permanência das desigualdades sociais e negação dos direitos sociais no campo das infâncias amazônicas. Nos dados apresentados nesta pesquisa são evidentes a exclusão e discriminação, principalmente das crianças mais vulneráveis, aquelas que vivem em situação de pobreza nas regiões mais distantes do país. Entre essas regiões, destaca-se a Região Norte, região de maior abrangência da Amazônia Legal.

2.2 – Os povos ribeirinhos da Amazônia

Diegues e Arruda (2001), na obra *Saberes Tradicionais e biodiversidade no Brasil*, tecem uma considerável especificação do que chamam de *caboclos/ribeirinhos amazônicos*, situando-os como população não-indígena e agrupados nas populações tradicionais extrativistas. Distinguem modos próprios de viver à beira dos rios e igarapés, em áreas de várzea ou terra firme; desenvolvem trabalhos de extrativismo, pesca, caça e agricultura, numa produção em regime familiar e com venda do excedente.

Arruda (2000), define que as populações tradicionais são grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do ambiente. Nesse grupo se incluem os povos ribeirinhos, contingentes populacionais participantes do Movimento Sem Terra, roceiros tradicionais, comunidades quilombolas e grupos extrativistas.

No Brasil, o decreto nº 6.040, de 07 de Fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais apresenta a seguinte definição de povos e comunidades tradicionais:

São grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, Art. 3.º, I, 2007).

Devido às peculiaridades desse modo de vida dos ribeirinhos na Amazônia, são reconhecidos como grupo social particular que os coloca numa especificidade cultural ou de população tradicional (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Para os ribeirinhos, habitantes da beira de rios - recorte desta tese, a Amazônia se apresenta de forma própria e somente um olhar sensível e observante sobre as práticas sociais nela existentes poderá situá-la de forma concreta e fora de visões generalistas e exóticas a que muitas vezes é submetida.

As populações ribeirinhas produzem e expressam seus conhecimentos tradicionais (que estão vinculados às suas práticas socioculturais) nas atividades religiosas, econômicas, ambientais, culturais e educacionais. Esse conhecimento, segundo Diegues (2008, p. 179), é “[...] o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial, transmitidos oralmente de geração em geração”.

Para Oliveira (2008, p. 34), os povos ribeirinhos são caracterizados pela heterogeneidade:

[...] as comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens identitária sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade [...].

A população ribeirinha encontra-se familiarizada com a natureza, por meio da terra, dos rios e da floresta. Nela adentra para retirar os recursos de que necessita, não tem receio de fazer uso das águas no curso dos rios, respeita o tempo dos trovões e das intensas chuvas. As figuras 01 e 02 apresentam atividades do cotidiano ribeirinho.

Figura 02 – **Atividade pesqueira no Rio Amazonas**



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 03 – **Cultivo de melancia**



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Há no contexto ribeirinho um “[...] sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois é com ele que agem sobre o meio natural [...]” (DIEGUES; ARRUDA, 2001, p. 26).

Quanto ao sistema de representações dos povos ribeirinhos, Oliveira (2008, p. 44) ressalta que:

[...] no entrecruzar desse múltiplo tecido de atividades, entrecruzam-se, por conseguinte, nessas comunidades, múltiplos saberes e representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações socioambientais e de conhecimentos e práticas bastante complexos.

Nesse complexo mundo de teias socioambientais, o tempo da natureza, a floresta, os rios, os lagos e os igarapés são responsáveis pelos destinos e pelo cotidiano dos povos ribeirinhos. Os rios interferem e definem o curso de suas vidas, movimentam seus barcos, seus medos, suas emoções e suas esperanças.

Os rios estão presentes em tudo o que os ribeirinhos fazem e planejam: são fonte de renda, de lazer, de alimentação; são palco de alegrias, porque levam ao encontro de parentes e de amigos, provêm acesso aos serviços prestados às comunidades. Os rios são elos fundamentais para os ribeirinhos nas suas relações de trabalho, amizade, lazer, separação, alegria, tristeza, como bem enfatiza Diegues (1998, p. 24):

[...] o rio, os mares representam o curso da existência humana e as flutuações dos desejos e dos sentimentos. O mar, água em movimento, é o lugar das transformações e do renascimento, simbolizando, também, um estado transitório, ambivalente [...].

A vida dos povos ribeirinhos atravessa e é atravessada pelo curso das águas, pois é nesse fluxo que transcorre o cotidiano ribeirinho. A imbricação entre o cotidiano ribeirinho e as relações com a natureza estão presentes na formação e no desenvolvimento sociocultural de homens e mulheres.

No período das cheias do Rio Amazonas, a população ribeirinha enfrenta mais desafios, porque os alagamentos das comunidades e de suas habitações inviabilizam as plantações e as criações de animais, reduzindo a renda das famílias e dificultando a alimentação.

Em virtude desse fenômeno que acontece nas áreas de várzea¹⁹, muitos dos moradores das comunidades ribeirinhas, na época das enchentes do rio, deslocam-se de suas casas para o contexto urbano na perspectiva de manter a sobrevivência de suas famílias.

¹⁹ Área de várzea: Existente principalmente na região amazônica, as várzeas são conhecidas por serem constituídas por áreas com vegetação e terreno que sempre sofre com enchentes ou alagamentos durante a época de grandes chuvas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/varzea/> Acesso: 10 de agosto. 2016.

2.3 – A infância ribeirinha

Curumim²⁰ da baixa
[...] O sonho curumim
Lua de palha prateia
Traça um caminho de luz, guia a canoa dos sonhos
Que a infância conduz
Nas águas que brotam do peito
Águas de pura emoção
Águas que rola dos olhos
Vindas do meu coração
E o banzeiro das embarcações
Que beijam ribanceiras
Que abraçam o curumim
Que se flecha na emoção
Faz pião de goiabeira
Pra ver o mundo então girar
Papagaio brincadeira
Com um boizinho de curuatá
Garantido um boizinho de curuatá
Garantido meu boizinho pra brincar

(ASSOCIAÇÃO FOLCLÓRICA BOIBUMBÁ GARANTIDO)

Os versos da toada²¹ do Boi Garantido²² *Curumim da baixa*’, expressam uma breve representação dos *curumins* do Amazonas, que são os sujeitos sociais dessa infância. Nesse contexto de etno-bio-diversidade, as vozes da infância também têm vida, mesmo historicamente silenciadas, excluídas, vítimas das desigualdades sociais. São vozes que transmitem saberes, vivências, curiosidades, sonhos e carregam desejos, indagações e esperanças.

No reino extenso das águas e floresta há uma infância, ainda pouco revelada dentre a diversidade das infâncias. Atinar como essas crianças percebem o mundo que as rodeia, conhecer a “canoa dos seus sonhos”, como constroem e reconstróem seus saberes no contexto dessa infância é fundamental para refletir sobre a Educação Infantil.

Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire (1992, p. 44), ressalta o significado do respeito ao saber popular no processo educativo:

²⁰ Curumim: Palavra de origem tupi, e designa, de modo geral, as crianças indígenas. Disponível em <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/curumim/> Acesso em: 25 mar. 2016

²¹ Toada: Cantiga de harmonia simples, constante e de composição textual normalmente curta, contudo, com estrofes e refrão. Música apresentada durante a festa do boi-bumbá, na Amazônia. Disponível em <http://www.dicio.com.br/toada/> Acesso em: 10 mai. 2016

²² Boi Garantido: Associação Folclórica Boi-Bumbá Garantido, conhecida como Boi Garantido, é um dos dois bois folclóricos que competem anualmente no Festival Folclórico de Parintins, no Amazonas. Disponível em https://pt./Boi_Garantido Acesso em: 10 mai. 2016

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Com base nas ideias de Freire, pode-se afirmar que o respeito ao saber popular e às crenças dos povos da floresta amazônica parte do conhecimento do contexto sociocultural, onde esses povos vivenciam suas experiências concretas sintonizadas pela magia das águas e da floresta.

[...] assim, os saberes, as representações e imaginários construídos por essa população rural-ribeirinha precisam ser olhados com atenção pelos educadores, porque eles nos apontam para uma pedagogia a ser trabalhada com o saber-fazer das práticas sociais cotidianas dos educandos trabalhadores [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 79).

Para tanto, é imprescindível que os educadores conheçam os modos de sociabilidade da infância ribeirinha, em que a beira-rio²³ e a floresta são os espaços referenciais da infância, compondo um cenário que lhes assegura o bem viver e a autonomia no cotidiano.

Na visão de Pojo (2014), no contexto da infância ribeirinha há sedimentação de *saberes das águas*²⁴ e da floresta ditados por representações simbólicas, pelos seus modos de viver e estar no espaço-tempo dos rios, furos, igarapés e florestas, vida, esta, tangenciada por uma travessia histórica-social-cultural.

Por exemplo, se tomarmos as produções socioculturais e as vivências da infância, pode-se perceber que as crianças criam e recriam os territórios das brincadeiras, ou seja, recriam os espaços, onde os *lôcus* do brincar se produzem mediados pelas relações sociais e simbólicas, sedimentando, nesses termos, o que estamos chamando de sociabilidades de crianças ribeirinhas na sua infância. O mesmo trapiche²⁵ que serve de descida para as pessoas e de atracação das

²³ Termo da obra de Otávio G. Velho *Frentes de expansão e estrutura agrária* (1972) e, também, utilizado por Brandão (2013), no texto Retratos de rostos de gente de rio e beira-rio, na obra *Etnografias do rio São Francisco* (p. 207 a 248). A perspectiva desses autores é utilizada como referência, quando vinculam beira-rio e gente de rio aos sujeitos que historicamente construíram modos de vida, possuem valores sociais e simbólicos e, principalmente, defendem o viver nesses lugares em que a vida margeia os rios, furos e igarapés em cursos d'água.

²⁴ Sedimentação de saberes das águas: Tal dimensão é tratada minuciosamente no artigo intitulado As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes, de autoria de Pojo, E. et al. (2014).

²⁵ Trapiche: porto pequeno feito em madeira muito comum nos beiradões da Amazônia. Disponível em: rthur-euqueromaisfolclorear.blogspot.com.br/2012/03/tempo-de-trapiche.html Acesso em set. 2015.

rabetas²⁶ é também o lugar do brincar; assim como a beira-rio onde eles apanham água para os fazeres domésticos é o espaço da contação de histórias ou do pulo em momentos de brincadeiras livres.

As crianças têm uma forte relação com o rio: remam, pescam, banham-se, brincam e se divertem nesse espaço-tempo. As figuras 04 e 05 apresentam tais vivências:

Figura 04 – Crianças no Rio Amazonas



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 05 – Crianças brincando na Comunidade Ribeirinha



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

As crianças ribeirinhas, antes de chegarem à escola, adquirem, assim como tantas outras, saberes da escola chamada *vida*, pois “aprendem convivendo com os outros: com as plantas,

²⁶ Rabetas são pequenas embarcações motorizadas que podem ser cobertas (com toldo) ou descobertas, normalmente de pequeno porte. Tais embarcações transportam pessoas e coisas num percurso de ida e volta das comunidades do município. E rabeteiros são moradores que trabalham como condutores dessas rabetas.

com os bichos e com as pessoas, com tudo e com todos com quem a gente reparte momentos alegres e momentos tristes de nossa vida” (BRANDÃO, 2014, p.19).

Peloso (2015, p. 148), em sua tese de doutorado *Infância do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais*, apresenta uma análise a partir de um mapeamento das produções acadêmicas na área de educação sobre a infância do e no campo. De acordo com a análise realizada, a infância ribeirinha é marcada por:

- a) experiência coletiva: destacamos a importância da igreja e dos espaços comunitários;
- b) conhecimento passado de geração para geração;
- c) interação direta com as pessoas adultas;
- d) relação íntima com o rio e a mata;
- e) conhecimento do seu território e liberdade para estar e agir sobre ele;
- f) brincadeiras a partir dos elementos da natureza, contemplados de forma lúdica.

Dadas as singularidades de vida e existência, no que concerne a educação escolar das comunidades ribeirinhas, é necessário que as políticas e práticas curriculares considerem as experiências vivenciadas pelas crianças em suas práticas socioculturais, bem como suas relações com a etno-bio-diversidade.

2.4 – Educação Infantil: especificidades e experiências socioculturais da infância ribeirinha

A educação escolar das crianças de zero a cinco anos foi reconhecida pela Constituição (1988), pelo ECA (1990) e pela LDBEN (1996) como um direito humano e social de todas as crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Para a garantia e efetivação do direito à Educação Infantil, precisa contemplar os diversos grupos sociais sem distinção de origem geográfica, etnia, nacionalidade, sexo, deficiência, nível socioeconômico ou classe social. “No que se refere à Educação Infantil, é preciso garantir o acesso de todos o que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender” (KRAMER, 2011, p.73).

A LDBEN 9.394/96, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 13).

No que se refere à escola do campo²⁷, o Parágrafo 3º do Artigo 8º das DCNEIs (BRASIL, 2009) versa que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, atendendo a filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças.

Para tanto, as propostas pedagógicas curriculares para a educação do campo²⁸ devem estar vinculadas à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, bem como as práticas ambientalmente sustentáveis.

Arroyo (1999), defende um projeto de educação básica do campo com uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura como direitos e, por consequência, considerarmos as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

As escolas de Educação Infantil do campo sempre estiveram submetidas a um modelo de currículo urbano, negando as singularidades e as experiências socioculturais das crianças que

²⁷ Escola do campo: a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacao> do Campo.pdf / Acesso em: 10 mai. 2016.

²⁸ Educação do campo: nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa a incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-%20graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaodoCampo.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

residem nas comunidades rurais, pois a Educação Infantil seguiu uma trajetória urbana que serviu de modelo para as escolas do campo.

Na contemporaneidade, com o reconhecimento das suas especificidades, a educação do campo ganha novos significados, materializados, por exemplo, em diretrizes nacionais para educação do campo, com vistas a atender os sujeitos do campo e no campo. As novas propostas defendem uma educação para a emancipação humana, considerando as especificidades do campo, os aspectos socioculturais da população, a identidade dos sujeitos, as relações socioambientais e as organizações políticas.

Nesse grupo, está incluída a Educação Infantil ribeirinha. Conforme as DCNEIs (BRASIL, 2009, p. 26), as propostas pedagógicas da Educação Infantil ribeirinha devem:

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

As DCNEIs (BRASIL, 2009) pautam objetivos de uma proposta pedagógica específica para a Educação Infantil Ribeirinha, porém, trata-se de mudanças recentes, requerendo construir/reconstruir novas propostas curriculares e envidar esforços na ampliação de políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação e à igualdade social das crianças que habitam em comunidades ribeirinhas. Santomé (2013, p. 12), defende que uma educação de sucesso não ignora a cultura dos sujeitos, considerando que estes ,

[...] não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado.

O cotidiano dos povos ribeirinhos mediados por ações e simbologias constituem processos educativos desse lugar e são imprescindíveis para o processo educativo escolar, pois qualquer projeto político pedagógico tem significado, quando pensado a partir e com os sujeitos em suas necessidades e especificidades. Como sublinha Freire (1983, p. 51):

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo.

Para isso, torna-se fundamental que os educadores possam conhecer quem são as crianças ribeirinhas e suas famílias. Conhecer como elas vivem, a linguagem que utilizam para expressar suas opiniões, as relações que estabelecem em seu contexto, os seus fazeres no cotidiano da comunidade e suas necessidades, conforme reitera Santomé (2013, p. 63):

[...] Toda proposta minimamente rigorosa sobre a educação no mundo rural implica iniciar um debate sobre os modos de vida no país que se trata; se interrogar sobre que tipo de economia, quais modelos produtivos, quais localizações preferimos incentivar para que as pessoas que lá habitam possam viver; decidir quais infraestruturas é preciso construir, que recursos a população irá utilizar para poder viver, trabalhar e desenvolver todas as suas potencialidades como seres humanos [...].

Para o autor, qualquer proposta educativa voltada para o contexto rural exige um debate com os sujeitos do campo. O debate envolve os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, os quais estão interrelacionados com o projeto educativo. A educação como processo de formação e humanização, está vinculada ao contexto sociocultural dos educandos.

O aprender na escola implica um conjunto de saberes e dentre eles o saber de experiência feito. Na concepção dialógica da educação defendida por Freire, esse saber “traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educando - educador. Esclarece que isso não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-lo” (FREITAS, 2010, p. 365).

A criança ribeirinha, ao chegar à escola, traz a sua leitura de mundo, seus saberes, suas indagações e curiosidades, fruto das interações sociais que ela estabelece com o meio, com os sujeitos sociais e com as experiências da mobilidade urbana. Freire esclarece que “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (1996, p. 46).

No contexto escolar, a criança ribeirinha precisa expressar sua leitura de mundo, uma vez que a escuta é fundamental para o educador conhecer o universo dessa infância, entrecruzado por múltiplos saberes. As vozes das infâncias são referências para ressignificar as práticas pedagógicas.

2.5 – Currículo e prática pedagógica em contínuo diálogo com os sujeitos sociais

Historicamente, as políticas e práticas curriculares da Educação Infantil do campo, desconsideraram as especificidades da educação ribeirinha, contribuindo para que as vozes dos sujeitos envolvidos no processo educativo fossem silenciadas ou estereotipadas.

Na atualidade, temas acerca do currículo escolar e da prática pedagógica para a educação do campo vêm ocupando lugar de destaque nas pesquisas, seminários e debates no âmbito educacional, na direção de uma educação comprometida com a formação crítico-dialógica dos sujeitos do e no campo.

Diante de um cenário de luta para assegurar conquistas, como respeito as especificidades dos povos do campo, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, acesso à escola pública e gratuita na comunidade onde vivem, melhoria nas condições de funcionamento da escola e do trabalho docente, o currículo e a prática pedagógica não podem se constituir como instrumentos de silenciamento, negação, opressão e discriminação dos povos ribeirinhos.

O currículo e a prática pedagógica como práticas sociais comprometidas com a transformação, são abordadas nas contribuições de Freire (1992), Gimeno Sacristán (2000), Hage (2005), Souza (2009), Saul e Silva (2014) e Franco (2016).

No que diz respeito ao currículo escolar, Gimeno Sacristán (2000, pp. 15-16) explica:

O currículo é uma práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Para Saul e Silva (2014, p. 13) “o currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, com intencionalidade educativa, numa perspectiva crítico-transformadora”

Com base nos pressupostos adotados nesta pesquisa compreende-se que o currículo é instrumento político que expressa a função social da escola e que se materializa por meio do conjunto de práticas que devem articular as experiências socioculturais e os saberes das crianças com o conhecimento científico, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

O conjunto de práticas intencionais que a instituição escolar vivencia, mediadas pelo conhecimento, são denominadas por Souza (2009) como prática pedagógica, compreendida, ainda, como a síntese de práticas plurais: a prática docente, a prática discente, a prática gestora, a prática epistemológica. Franco (2016, p. 537) compreende que se trata de “práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”.

No que se refere ao currículo para a Educação Infantil, as DCNEIs o definem como:

Conjunto de práticas que buscam articular as 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 (BRASIL, 2009, p. 12).

E como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, estas diretrizes apresentam as interações e a brincadeira para garantir às crianças experiências que:

promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, pp. 28-29)

As interações e as brincadeiras proporcionam às crianças a participação ativa em diversas e significativas experiências que propiciam o conhecimento de si e do mundo. Constituem-se como instrumentos para dar voz às crianças na prática pedagógica, possibilitando-lhes diversão, conhecimento, criatividade, indagações e reflexão crítica.

Desse modo, a prática pedagógica na Educação Infantil tem intencionalidades, objetivos e expressa concepções de criança, de educação, de escola. É uma prática social crítico - reflexiva com a finalidade de educar/cuidar das crianças em diferentes espaços da escola na interação com os sujeitos.

Pensar um projeto educativo comprometido com a formação e humanização das crianças ribeirinhas parte do reconhecimento das especificidades desses sujeitos. Os estudos de Hage (2005, p. 67), chamam atenção para as políticas e práticas curriculares da educação ribeirinha no sentido de considerar as especificidades desses povos.

Diante de situações existenciais tão diversas que envolvem ecossistemas, biodiversidade, sócio-diversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências, e tecnologias da região, é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região.

As políticas e práticas curriculares da Educação Infantil ribeirinha devem emergir do diálogo com pais, professores, gestores, cozinheiras, condutores dos barcos. Nesse conjunto, destaca-se a participação das crianças nesse processo. “A participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta e necessária com a prática educativo-progressista” (FREIRE, 2001, p. 37).

A participação das crianças no processo educativo, anuncia o seu reconhecimento enquanto sujeito histórico, inacabado, social, produtor de cultura, sujeito de voz. A organização curricular e a prática pedagógica, nesse sentido, estão em contínuo diálogo com os sujeitos e são instrumentos de inclusão, de inserção e de respeito dos povos ribeirinhos. Escutar o que

eles expressam contribui no diálogo de saberes, na reflexão crítica da realidade e na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A tarefa do educador se consubstancia, na busca por “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória” (FREIRE, 1996, p.45). Assim, na prática pedagógica, o processo de fala/escuta ganha real significado, uma vez que, ao escutar o educando, o educador aprende a falar com ele. Para Freire (1996), o educador que se recusa a escutar o educando, nega a concepção do educando como sujeito construtor de conhecimento.

A família tem uma participação relevante nesse processo. “O papel da família no acompanhamento do desenvolvimento da criança é fundamental, no sentido de contribuir com informações importantes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem fora dos muros escolares” (AGUIAR, 2014, p. 47).

A Educação Infantil ribeirinha anuncia um projeto compartilhado envolvendo a escola e a família, reconhecendo o direito de participação das crianças, por meio de ações que orientem a construção coletiva da organização curricular e do desenvolvimento das práticas pedagógicas, alicerçadas no diálogo contínuo com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA: TRILHAS DA PESQUISA NO BAIXO AMAZONAS

[...] Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(PAULO FREIRE)

Neste capítulo serão apresentados os caminhos da trajetória da pesquisa, destacando a abordagem e os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da investigação, o contexto da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos para a construção dos dados.

3.1 – Abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se no enfoque dialético, compreendendo o homem como ser social e criador de sua própria realidade por meio da prática. Chizzotti explica que, na abordagem de pesquisa qualitativa, é necessário atentar-se a uma relação de interdependência entre o contexto e os sujeitos:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

O autor destaca que a pesquisa qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

A escolha por essa abordagem se deu por compreender que os sujeitos da pesquisa são parte integrante desse conhecimento, são peças fundamentais na investigação. Na investigação qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos. Pressupõe-se, então, segundo Chizzotti (2011), que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais.

Tendo como base os referenciais teóricos e os princípios da pesquisa qualitativa, foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico em uma turma multisseriada de Educação Infantil de uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha no município de Parintins, estado do Amazonas.

Uma das vantagens do estudo de caso, na visão de André (2008, p. 33), “é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social, complexa, composta de múltiplas variáveis”.

Nesta pesquisa, portanto, foi utilizado o estudo de caso, por considerar que:

[...] é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2008, p.102).

Para o desenvolvimento do estudo de caso foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações e teses e uma pesquisa de campo na comunidade ribeirinha São José Paraná do Espírito Santo de Cima, Parintins (AM). Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que, na abordagem qualitativa, há um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

O objeto de estudo desta pesquisa se situa no contexto da Educação Infantil ribeirinha para identificar os elementos que demonstrem a valorização das vozes da infância para a transformação da prática pedagógica. A escolha da instituição para a realização da pesquisa foi pautada pelo critério de uma escola ribeirinha que atendesse a crianças da Educação Infantil.

Os contatos iniciais para a realização da pesquisa aconteceram no primeiro semestre de 2015, via Secretaria Municipal de Educação de Parintins - AM, por meio de e-mails e contatos telefônicos. Os primeiros contatos foram fundamentais para definir a escola, o período da pesquisa empírica, estabelecer comunicação com os líderes da comunidade, gestor da escola e saber os caminhos para chegar ao *locus* da pesquisa.

A partir da comunicação com os sujeitos responsáveis pela comunidade e pela instituição escolar, foi realizada a pesquisa de campo no período de agosto a dezembro de 2015. O primeiro contato direto com a comunidade e a escola ocorreu no início do mês de agosto de 2015, em que os objetivos da pesquisa foram socializados com o presidente da comunidade, a gestora, o professor da Educação Infantil e a professora que nos cedeu hospedagem. Nesse momento foi

realizada, para os responsáveis, a leitura do documento *Autorização para a realização da pesquisa*, expedido pela Secretaria de Educação do Município.

3.2 – Contexto da pesquisa: município de Parintins (AM)

Figura 06 – Visão panorâmica da cidade de Parintins (AM)



Fonte: Portal Parintins (2015).

O município de Parintins - AM, do qual faz parte a comunidade ribeirinha São José Paraná do Espírito Santo de Cima, *locus desta* pesquisa, recebeu, desde sua gênese, a notável influência dos grupos indígenas que habitavam a região do Baixo Amazonas: as tribos Mundurucu, Parintintin, Sapopé, Uapixana, Patuaruana, Paraviana, Maué e, sobretudo, pela tribo Tupinambá, que tiveram de seguir o curso do caudaloso *Mar Dulce* (Rio Amazonas, na nomenclatura usada por Vicente Pinzón) para escaparem ao genocídio e à escravidão empreendidos na América Hispânica. “Como muitos municípios brasileiros, Parintins foi primeiramente habitado por indígenas” (SOUZA, 2013, p.45). No entanto, apesar desses fatos antecedentes, a descoberta oficial da ilha só ocorreu em 1749, ano em que o explorador José Gonçalves da Fonseca, ao navegar próximo à margem direita do rio, notou a proeminência dessa formação insular em relação às demais.

A partir desse fato, o arranjo citadino da localidade começou a ser traçado em meados de 1796, quando seu fundador, José Pedro Cordovil, chegou à ilha, acompanhado de seus agregados, a fim de se dedicar à pesca do pirarucu e à prática da agricultura. Como a ilha fora habitada historicamente pelos índios Tupinambás, ela recebeu o epíteto de Tupinambarana, sendo entregue como homenagem à Rainha de Portugal, D. Maria I. A soberana, como

retribuição à honraria, legou a Pedro Cordovil sesmarias em outras localidades, o que fez com que ele deixasse o pequeno povoado.

Ao longo dos anos, o vilarejo recebeu vários nomes, como o de Missão de Vila Nova da Rainha, em 1803, sendo gerida por missionários carmelitas. Na etapa de transição da colônia para Império, em virtude da remodelação das atribuições administrativas da província do Grão-Pará, a missão foi elevada à categoria de freguesia com o nome de Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, estando atrelada à comarca do Alto Amazonas (criada por meio de um decreto datado de 25 de junho de 1833).

Em 1848, a localidade foi finalmente elevada à condição de vila, com a denominação de Vila Bela da Imperatriz, em clara homenagem à Imperatriz Dona Tereza Cristina, esposa de D. Pedro II. No entanto, a localidade só recebeu foros de município a partir da Lei Provincial nº499, em 30 de outubro de 1880, passando a denominar-se Parintins, em homenagem a um grupo oriundo dos índios tupinambaranas, denominado Parintintin.

Parintins é o segundo município mais desenvolvido do Estado do Amazonas. Está localizado na 9ª sub-região, região do baixo Amazonas²⁹, na divisa do Estado do Amazonas com o Estado do Pará. O município ocupa uma área territorial de 7.069km² e é constituído pelos distritos: Vila Amazônica, Mocambo e Cabori. A sede do município está situada à margem direita do rio Amazonas, na ilha de Tupinambarana, dista 369 km em linha reta de Manaus, capital do Estado do Amazonas e 475 km por via fluvial.

Para Souza (2013), a ilha de Parintins faz parte do maior sistema fluvial do mundo, a Bacia Amazônica. O rio Amazonas é o maior rio em volume de água do mundo, com um deflúvio médio anual estimado em 250.000 m³/s. No trecho compreendido entre a foz do rio Nhamundá e a cidade de Parintins, a sua largura é de aproximadamente 5km. O rio representa uma importante via de escoamento e abastecimento, um grande percurso de águas que liga o município de Parintins a Manaus, capital do Estado do Amazonas e ao Oceano Atlântico.

Ao longo dos anos, Parintins foi se transformando gradativamente em uma espécie de polo regional, passando de uma cidade com pouco mais de 37.500 habitantes em 1960, para uma cidade de porte médio, com mais de 100.000 habitantes em 2010, o que revela um

²⁹ O Baixo Amazonas é constituído por sete municípios: Urucará, São Sebastião do Uatumã, Parintins, Barreirinha, Nhamundá, Boa Vista do Ramos e Maués (WITKOSKI; FRAXE, 2011).

crescimento de mais de 270%. Segundo os dados do IBGE (2015), o município tem 111.575 habitantes.

O município apresenta aspectos muito similares aos apresentados por outros municípios localizados na Região Norte: população com traços de influência indígena e formação de assentamentos ao longo das margens dos rios, sendo a região, geograficamente marcada pelas dificuldades de acesso por vias terrestres, dispõe, como meio mais viável para o deslocamento, da utilização das vias fluviais, em virtude da densidade hidrográfica da Bacia Amazônica.

Destacamos na caracterização do município, o processo de formação das raízes multiétnicas presentes até hoje nas tradições e manifestações culturais do município, congregando características da cultura nativa, como também aspectos socioculturais oriundos de outros povos, e outras regiões do país, com destaque para a região Nordeste. Durante os meados do século XIX e início do século XX, grupos de nordestinos migraram para a Amazônia, a fim de escapar das consequências das desastrosas secas de 1877/1879 e de 1915, período do *boom* econômico do ciclo da borracha.

Nesse período, os nordestinos em sua maioria advindos dos estados do Maranhão e do Ceará, migravam para a região norte para atuar principalmente como seringueiros de onde trouxeram também a manifestação folclórica Bumba meu boi, representada pela figura do boi bravo, do vaqueiro (homem valente do sertão) e do coronel (latifundiário).

Os nordestinos, ao trazerem esses personagens folclóricos para a Amazônia, acabaram sendo influenciados também pelos mitos da cultura indígena, com seus personagens típicos, tais como o pajé (mestre espiritual da aldeia), da índia virginal (que é concebida como uma espécie de vestal da natureza), além dos deuses da floresta, como Tupã (deus do Trovão), Jaci (deusa da Lua), Quaraci (deus do Sol), dentre outras representatividades. Essa multiculturalidade que deu origem à cultura dos bois Caprichoso e Garantido é representada em ritmo de boi-bumbá na toada *Miscigenação* do Boi Garantido (2011):

[...] Tem herança do nordeste
Bumba-meu-boi, cabra-da-pesto
Tem gingado de quilombo
Tem poeira levantando
Tem rufar de tambores tribais
Sou afro-ameríndio
Caboclo, mestiço
Eu sou
A própria miscigenação [...].

(ASSOCIAÇÃO FOLCLÓRICA BOI-BUMBÁ GARANTIDO)

A partir dessa amálgama intercultural, pode-se conceber a figura do boibumbá como um dos símbolos da cultura e da sociedade parintinense, em que a conexão entre religiosidade, tradição e misticismo foi fundamental para a formação de uma matriz identitária, que, nas palavras de Freire (2001, p. 21), “não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando”.

Oriunda dessa interação com a historicidade, a cultura do boi-bumbá finca raízes consistentes no município, principalmente, por intermédio das agremiações folclóricas associadas ao Boi Vermelho (Garantido) e ao Boi Azul (Caprichoso), que são responsáveis tanto pela saudável polarização dos foliões, quanto pela pressuposta divisão existente dentro do perímetro urbano municipal, com o estabelecimento da “Cidade Azul” e da “Cidade Vermelha”.

É interessante salientar que a correspondência afetiva entre a população e os Bois-Bumbás é trabalhada desde a infância, seja pela influência dos pais, que logo colocam as crianças para participar dos ensaios dos bois nos currais, ensinando-lhes as toadas e as coreografias, seja pelo incentivo das escolas que, por meio de festividades folclóricas e de atividades culturais, geram nas crianças o interesse pelos costumes, pelas tradições, pelos personagens típicos e pelos rituais míticos que envolvem a complexa representatividade do Boi-Bumbá. E é justamente essa representatividade que dá a tônica para um dos festivais folclóricos mais significativos e grandiosos do Brasil, no qual a cultura amazonense pode ser analisada em sua densidade e magnificência, chamando a atenção dos mais diversos olhares, sejam eles locais, nacionais ou até mesmo internacionais.

3.2.1 – Educação no Município

No que se refere à educação escolar no município, Parintins é um polo regional de educação do Baixo Amazonas, atende a municípios do Estado do Amazonas e do Estado do Pará. Tem um sistema de educação voltado para os educandos de diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica a Educação Superior.

O sistema de educação no município é formado por duas universidades públicas: campus da Universidade Federal do Amazonas/UFAM e campus da Universidade Estadual do Amazonas/UEA; uma (1) faculdade particular; um (1) Instituto Federal de Educação/IFAM, vinte e uma (21) escolas estaduais, cento e cinquenta e quatro (154) escolas municipais e duas

(2) escolas particulares (Educação Infantil e Ensino Fundamental). No município, não há instituição escolar pública para as crianças de zero aos dois anos.

O quadro a seguir apresenta o número de escolas estaduais e municipais de Parintins, assim como o número de alunos por elas atendidos:

Quadro 01 – Escolas Municipais e Estaduais do município de Parintins (AM), ano de 2016

	Nível de Ensino	Nº de escolas urbanas	Nº de escolas rurais	Nº de escolas indígenas	Total de alunos
Escolas Municipais	Educação Infantil (3 aos 5 anos)	14	108	06 turmas	4.756
	Ensino Fundamental	15	118	06	12.759
	Educação de jovens e adultos	06	118	06	926
Escolas Estaduais	Ensino Fundamental	18	20	05 turmas	7.869
	Ensino Médio	08	01	-	6.421
	Educação de jovens e adultos	03	01	-	579

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados fornecidos pela SEMED e SEDUC.

3.2.2 – Navegando na Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima

A caracterização da comunidade, no que tange a localização, histórico, atividades desenvolvidas pelos moradores, habitação, meios de transportes, festas comunitárias e sistema de tratamento de saúde compõem o contexto da Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima.

3.2.2.1 – Localização

A comunidade ribeirinha São José Paraná do Espírito Santo de Cima está localizada na região do Baixo Amazonas e no maior sistema fluvial do mundo, a Bacia Amazônica. Situa-se em uma área de várzea³⁰, região caracterizada pela inundação anual do Rio Amazonas, e na região do complexo de lagos Macuricanã. A região está inserida em uma Unidade de Conservação, na Categoria Área de Proteção Ambiental, denominada APA Nhamundá.

³⁰ Área de várzea: Existentes principalmente na região amazônica, as várzeas são conhecidas por serem constituídas por áreas com vegetação e terreno que sempre sofrem com enchentes ou alagamentos durante a época de grandes chuvas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/varzea/>. Acesso: 10 de agosto. 2016.

A sede da comunidade está situada à margem direita do Rio Amazonas, distante 4 km em linha reta de Parintins, via fluvial.

Figura 07 – Sede da Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

A comunidade é cercada de belezas naturais, possibilitando um contato direto com a natureza. Localiza-se em uma área propícia para o cultivo de hortaliças, de plantas frutíferas e rica na produção de pescados, oferecendo aos moradores alimentos naturais extraídos do rio, da floresta e do cultivo das plantações. Nesse lugar, as crianças vivem em um contexto de biodiversidade.

A região é bastante procurada para visitação turística, lazer e para pesquisas científicas de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas nas áreas de Geografia e Biologia.

O período de inverno na região começa aproximadamente no mês de janeiro e se estende até junho com chuvas fortes, relâmpagos, trovões, ventanias, frequentemente com cheias do rio que invade as casas próximas às suas margens, ocasionando o deslocamento temporário dos moradores.

No período das enchentes do rio, a população ribeirinha fica impossibilitada do deslocamento por terra, pois o chão barrento alaga. Os ribeirinhos utilizam marombas³¹ para

³¹ Maromba: jirau alto, feito de tábuas ou troncos, onde se põe o gado durante as grandes enchentes na região amazônica. Serve também para pôr a salvo plantas, animais domésticos e objetos de utilidade do ribeirinho. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/maromba/>. Acesso em: 16 ago. 2016.

transitarem em suas casas e na comunidade. Os espaços das brincadeiras das crianças limitam-se ao rio, as marombas e as embarcações.

Nesse período, as crianças ficam mais expostas as picadas de animais peçonhentos, que ao fugirem das águas se alojam no telhado ou assoalho das casas dos moradores. Outro perigo constante para elas são as possibilidades de afogamentos no rio, ainda que, na cultura local, elas aprendam a nadar muito cedo.

Durante o período das enchentes do rio, os moradores da comunidade que se deslocam de suas casas alojam-se em casas de parentes na terra firme, tanto na zona urbana, quanto na zona rural. Quando as águas do rio baixam, eles retornam para suas habitações, consertam as partes estragadas e realizam novas plantações. Os moradores que permanecem em suas habitações durante o inverno é porque suas casas foram construídas para atender às especificidades de acesso e sobrevivência na área de várzea durante as enchentes do rio.

A mudança temporária no período da enchente do Rio atinge os animais de criação locais como porcos, bois, vacas, cavalos, galinhas, patos, carneiros, os quais são transportados em balsas para a terra firme e retornam geralmente nos meses de agosto e setembro, período em que as águas baixam.

A enchente do rio modifica o sistema de cultivo das plantas, por isso, as plantações, em períodos de cheias, são realizadas em balcões feitos de madeira para não serem prejudicadas pelas águas.

Essas inundações periódicas fazem da várzea uma paisagem “anfíbia”. Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre. A falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas) faz com que existam quatro “estações climáticas” no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas). Nesse ambiente, constantemente submetido a fortes estresses, a biota e o homem amazônico desenvolveram os mais variados comportamentos adaptativos (PEREIRA, 2007, p. 15).

As especificidades geográficas da região alteram o calendário escolar, tornando-o diferente das escolas localizadas em terra firme. Enfim, todas as ações realizadas nesse contexto estão interligadas à subida e à descida das águas do Rio Amazonas.

Figura 08 – Vista da Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima no período da enchente no Rio Amazonas, em 2015



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

3.2.2.2 – Histórico e caracterização da comunidade

O histórico da comunidade³² começou a ser elaborado no ano de 2005 por meio de uma pesquisa realizada com dez moradores mais antigos, descendentes das primeiras famílias que povoaram o lugar. A pesquisa foi realizada pela professora Maria de Nazaré Rodrigues Ribeiro, natural da comunidade e pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Escola local. Os dados obtidos nessa pesquisa foram registrados em um caderno, de posse, da referida professora.

Segundo a pesquisa realizada com os moradores em 2005, não há registros escritos e nem informações orais acerca da data específica de fundação a comunidade. Conforme o relato da moradora Francisca Rodrigues de Souza (2005), 78 anos, conhecida como “Dona Doca”, a senhora Ana Rodrigues de Souza, sua mãe, narrava para a família a história da origem da comunidade.

Para Ana Rodrigues de Souza, a história da formação da comunidade iniciou-se na década de 20, quando a senhora Massa, uma ex- escrava, marcada de ferro na coxa, veio morar nessa

³² Histórico e caracterização da Comunidade São José Paraná do Espírito Santo de Cima foram sistematizados pela pesquisadora com base em registros manuscritos coletados pelos educandos e por uma professora coordenadora de uma pesquisa realizada, em 2005, com os moradores mais antigos da comunidade. Também contribuíram para a construção desse histórico e caracterização da comunidade, as informações obtidas nas entrevistas realizadas com a diretora da escola e com os pais dos educandos. Não foram encontradas referências bibliográficas sobre a comunidade.

região e engravidou de um índio chamado senhor Raimundo Bunda. Devido a essa gravidez, o casal fugiu para morar numa área mais alta das terras, que nomearam como Terra Santa, lugar que hoje recebe o nome de Paranazinho.

O casal de fugitivos (a escrava e o índio), se embrenhou na floresta, fixou moradia e cultivou grandes extensões de terra com o plantio de cacau, principal produto comercializado na época. O casal constituiu uma família formada por quatro filhos. A família construiu um patrimônio invejável para a época: uma casa de madeira coberta com telhas de barro, local onde os navios de carga aportavam para embarcar o cacau, e um sistema de comunicação terrestre por meio de fios de aço que ia até o distrito de Cabori. Nesse período, esse sistema tecnológico era um grande avanço.

Os filhos de Massa e Raimundo nasceram e cresceram na comunidade e constituíram outras famílias, além de terem recebido outros parentes que também se casaram e tiveram vários filhos.

A comunidade Paranazinho foi assoreada com o fenômeno das terras crescidas, aumentando a extensão das terras habitadas, onde as novas famílias fixaram outras moradias, contribuindo para a extensão do lugarejo. Os descendentes da senhora Massa passaram a morar nas áreas da frente do Paranazinho.

A formação étnica da comunidade revela um quadro de pluralidade cultural, que reitera as raízes da miscigenação do povo brasileiro, fruto de diferentes matrizes que incluem o negro, o índio e o branco.

Com o passar do tempo, outras pessoas vieram morar e trabalhar nesse local, oriundas de outras localidades, como os nordestinos. A exemplo da família da senhora Miloca e do senhor Francisco Quintino, vaqueiro que veio cuidar do gado. Essa família era muito religiosa, tinha um oratório em sua casa e reunia um grupo de moradores para fazer orações, formando-se o primeiro grupo de oração na comunidade nomeado de Congregação Mariana. A senhora Miloca fez uma doação de 200m de terra para a construção da Igreja Católica de São José, padroeiro da comunidade. Na década de 50, com a chegada dos padres italianos em Parintins - AM, os membros da Congregação Mariana reuniam-se na casa da senhora Miloca.

As atividades escolares na comunidade se iniciaram no ano de 1950, com a finalidade de ensinar os moradores a ler e escrever, sendo que essas atividades eram realizadas na casa dos comunitários mais antigos. A primeira professora da comunidade era remunerada pela Prefeitura Municipal. Os primeiros professores/as eram leigos.

Na década de 60, a economia da comunidade girava em torno do plantio da juta. Nesse período, a escola, que, até então, funcionava na casa de professores, começou a desenvolver suas atividades em um prédio de madeira cedido pela Associação de Moradores, na sede da comunidade.

Na década de 70, com a inserção da pesca industrial trazida pelos paraenses e com o avanço das novas tecnologias, os pescadores e os comerciantes da região adquiriram novos instrumentos pesqueiros para contribuir no desenvolvimento da pesca em rios e lagos da região. Os novos recursos de pesca apresentavam maior agilidade para capturar os pescados e dentre eles destacava-se a conhecida rede de arrastão.

Com o avanço ocasionado pela pesca industrial, os pescadores artesanais passaram a adquirir motores de popa, adaptados às canoas, denominados rabetas e as malhadeiras com linhas de tamanhos variados. A partir da década de 80, houve, assim, uma maior intensificação da pesca na região do complexo de lagos Macuricanã.

Na década de 70, foi construído o primeiro prédio escolar (de madeira), com uma sala de aula, uma cantina e um alojamento com dois quartos para hospedar os professores que vinham trabalhar na escola. Com o passar do tempo e com as cheias frequentes do Rio Amazonas na região, o prédio ficou muito danificado e foi totalmente demolido no ano de 2000 e a escola foi nucleada. As atividades escolares foram transferidas para a Comunidade Paraná do Espírito Santo do Meio.

Na década de 90, deu-se início ao primeiro festival do peixe liso³³ para contemplar o período da piracema, o trabalho dos pescadores e a grande quantidade de peixes lisos da região. A festa tornou-se tradicional e acontece sempre na primeira lua nova do mês de setembro, época em que os peixes sobem o Rio Amazonas para a reprodução.

³³ Peixe liso: uma espécie de bagre-de-água-doce. Em sua família estão incluídos mais de 90 peixes desprovidos de escamas – siluriformes –, desde espécies de pequeno porte até peixes que atingem mais de 2 m. Disponível em <http://www.pescagerais.com.br/pesca/peixes-aguas-brasileiras/>. Acesso em: 25 mar. 2016

Figura 09 – Festival do Peixe Liso



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

Em 2002, foi realizada a desnucleação da escola e a instituição escolar volta a desenvolver suas atividades na comunidade, em prédio cedido pela Associação de Moradores.

No ano de 2003, foi fundada, na comunidade, a Associação de Produtores do Paraná do Espírito Santo de Cima (APESCO), cujo presidente é eleito pelos votos dos sócios, a cada dois anos.

No ano de 2006, foi efetivado, na comunidade, o Grupo de Proteção ao Complexo do Macuricanã (GRUPACON). O grupo foi criado por sete comunidades localizadas no extenso complexo de lagos de várzea do médio Amazonas: Brasília, Catespera, Espírito Santo, São Francisco, São José, Santa Rita do Boto, São Sebastião do Boto. Foi realizado pelo grupo o primeiro acordo de pesca aprovado pelos povos das comunidades. No ano de 2007, o grupo fez a primeira despesca³⁴ do pirarucu e, no ano de 2008, a despesca do tambaqui.

³⁴ Despesca: é a colheita ou retirada dos peixes dos viveiros ao alcançarem o peso de mercado ou de consumo. Disponível em: <http://www.grupoaguasclaras.com.br/o-que-e-despesca>. Acesso em set. 2015.

Figura 10 – Despesca do Pirarucu



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

No ano de 2007, foi construído o primeiro prédio oficial da escola, em madeira, com duas salas de aula e uma pequena cozinha, sem saneamento e sem banheiro.

Figura 11 – Escola da Comunidade



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

3.2.2.3 – Atividades desenvolvidas pelos comunitários

A comunidade é formada por 63 famílias que sobrevivem da pesca, agricultura e pequenas criações de animais. Há também moradores que são servidores públicos do município de Parintins e do Estado do Amazonas, os quais desempenham funções de professor, serviços gerais, vigia e merendeira.

As famílias têm uma renda mensal de aproximadamente um a dois salários mínimos. Outra fonte de renda familiar é oriunda do Programa Bolsa-Família do Governo Federal. Quanto à alimentação dos moradores, os alimentos mais consumidos nas refeições diárias são os peixes de escama jaraqui, tambaqui, pirarucu e o surubim (peixe liso), a farinha, as frutas e as hortaliças cultivadas na região.

Figura 12 – Principal alimento dos moradores



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

As principais atividades desenvolvidas pelos comunitários são a pesca dos peixes da região: tucunaré, tambaqui, pacu, jaraqui, sardinha, surubim, curimatã; atividades agrícolas: cultivo de milho, melancia, abóbora, cheiro verde, maxixe, manga, goiaba, banana, melão, milho, macaxeira, pepino, maracujá, mamão, plantas medicinais e algumas atividades de extrativismo vegetal, como a extração de mel de abelha, cipó unha de gato e a criação de animais, como galinhas, gado, porcos, carneiros etc.

Os homens e as mulheres da comunidade acordam muito cedo para desenvolver suas atividades diárias, dentre as quais o cultivo das hortaliças, geralmente praticado pelas mulheres e crianças. As figuras a seguir apresentam atividades desenvolvidas pelos comunitários.

Figura 13 – Canteiro de cebolinha feito em balcão



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 14 – Atividade de pesca no Rio Amazonas



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 15 – Preparação do solo para o cultivo de melancias



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

As mulheres, além das atividades domésticas e das atividades da lavoura, realizam a confecção de artesanatos em crochê e pinturas, como varanda de rede, guardanapos, tapetes e toalhas de mesa e banho. As peças confeccionadas são vendidas nas feiras comunitárias na cidade de Parintins e nos vilarejos próximos: Caburi, Mocambo, Brasília e até na capital do Estado.

Figura 16 – Confecção de artesanato pelas mulheres da Comunidade



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

As crianças se envolvem nas atividades laborais da família, seja na pesca, seja no cultivo das plantações. Elas, desde muito cedo, obtêm conhecimentos acerca dos peixes, das plantas e dos animais da região. “O conhecimento das populações tradicionais é transmitido de geração

em geração. É um saber passado pelas relações de parentesco e vivência. As crianças aprendem com os adultos, quando os acompanham nas atividades diárias” (PEREIRA, 2007, p. 15).

Figura 17 – Plantação de melancia



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 18 – Plantação de pimentão



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 19 – Criação de galinhas



Fonte: foto tirada por uma das crianças da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

3.2.2.4 – Habitação dos moradores

Os moradores habitam em casas denominadas palafitas³⁵, construídas de madeira assoalhadas (itauba, cedro, louro, massaranduba) extraídas da floresta. Algumas casas são construídas pelos próprios moradores e outras por profissionais das comunidades próximas, dependendo das condições financeiras de cada morador.

Observa-se, nas imagens apresentadas a seguir, que a casa mais bem estruturada pertence à professora nativa e residente na comunidade, uma vez que, em relação aos demais moradores, é a que recebe melhor salário e, portanto, tem condições para construir e manter sua moradia.

³⁵ Palafitas: São casas construídas em cima de estacas que ficam em níveis acima da terra, pois elas ficam situadas em terrenos que, em épocas de chuvas ou enchentes, alagam. Disponível em www.dicionarioinformal.com.br/palafita/ Acesso em: 16 ago. 2016.

Figura 20 – Residência de criança da Educação Infantil e sua família



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 21 – Residência da professora natural da Comunidade



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 22 – Residência de criança da Educação Infantil e sua família



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

3.2.2.5 – Meios de transporte

Os moradores utilizam para ir às comunidades próximas e a cidade de Parintins, pequenas embarcações tais como barcos de linha, voadeiras (pertencentes às famílias), lanchas, canoas, bajaranas e rabetas. São pequenas embarcações utilizadas para fazer a travessia do Rio Amazonas. O percurso fluvial pelo Rio Amazonas até a cidade de Parintins dura aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Os horários de saída dos barcos e lanchas da cidade de Parintins para a comunidade acontecem às segundas, quartas e sextas-feiras, às 11 horas, com saída do Porto de Parintins. No sentido inverso, os horários de saída dos barcos são nos mesmos dias, às 5 horas da manhã.

Os comunitários têm um contato contínuo com a cidade de Parintins, porque comercializam nas feiras os produtos produzidos na comunidade, como artesanatos, peixes, frutas, macaxeira, abóbora, mel, cipó, ovos de tracajá, leite, queijo, plantas medicinais, assim como trazem do comércio urbano produtos industrializados para as necessidades básicas.

No contexto urbano, os comunitários realizam várias atividades, de acordo com suas necessidades desde os serviços da Prefeitura Municipal, dos bancos, das casas lotéricas, dos postos de saúde e outros serviços que se desenvolvem apenas na cidade. As crianças geralmente acompanham os pais e participam da mobilidade urbana.

Figura 23 – Moradores da Comunidade em deslocamento a Parintins, em barco de linha



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

As embarcações que fazem o percurso para a cidade de Parintins são inseguras. Ao fazer esse trajeto nos dois barcos de linha da comunidade, observou-se que os passageiros não fazem uso de coletes salva-vidas, as acomodações dos tripulantes são precárias, como também os portos para o embarque e desembarque de passageiros são improvisados pelos moradores,

colocando em risco a vida das pessoas que fazem uso desses transportes, como ilustra a figura a seguir:

Figura 24 – Desembarque do barco de linha no Porto da Comunidade



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

3.2.2.6 – Festas Comunitárias

3.2.2.6.1 – Festa de São José

A festa do padroeiro São José acontece no mês de março, e os preparativos desde o mês de janeiro, com a realização de torneios esportivos, bingos e vendas de guloseimas para arrecadar recursos destinados ao festejo. Os filhos da comunidade que residem em outras localidades e os devotos de São José de outras comunidades participam da festa.

Figura 25 – Família de Geminiana Bulcão, doadora da imagem de São José



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

Figura 26 – Festa de São José no ano de 1940



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

Figura 27 – Festa de São José no ano de 1990



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

Figura 28 – Igreja de São José



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

3.2.2.6.2 – Festival do Peixe Liso

O festival do peixe liso tem como finalidade contemplar o período da piracema, celebrar a pesca desenvolvida pelos pescadores e principalmente a fartura de peixes lisos da região.

Figura 29 – Festival do Peixe Liso no ano de 2001



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

Os moradores participam de outras atividades culturais tais como culto das famílias realizado aos domingos na igreja de São José, campeonatos de futebol, festas dançantes, pastorinha, dança do Kapitari Kaiamukua³⁶ e a dança dos ribeirinhos que representa a vida dos ribeirinhos na região dos lagos Macuricanã. As danças são representadas pelos alunos da escola e foram criadas pelos moradores e por duas professoras.

Figura 30 – Apresentação de Dança do Kapitari Kaiamukua, na UFAM, no ano de 2011



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

Figura 31 – Festa das Pastorinhas



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

³⁶ Kapitari Kaiamukua: termo cultural criado pelos antigos pescadores dos lagos do Macuricanã, em referência à preservação dos quelônios na região.

3.2.2.7 – Sistema de Tratamento de Saúde

As doenças mais comuns que afetam os moradores como gripe, febre, dor de cabeça e diarreia são tratadas à base de remédios naturais, como mel de abelha, banha dos peixes, banha de cobras e chás e xapores das ervas da região e das plantas medicinais cultivadas nos quintais de suas casas: arruda, trevo roxo e hortelã. Em alguns casos de doenças, os moradores recorrem às benzedadeiras da região para tratarem da saúde.

A utilização de plantas com propriedades terapêuticas e a crença no seu poder curativo são os principais meios de cura que comunidades distantes dos centros urbanos na Amazônia utilizam para a cura das mais diversas enfermidades (PEREIRA, 2007, p. 15).

Os casos de doenças considerados graves são encaminhados para os hospitais públicos da cidade de Parintins, via *ambulancha* (lança hospitalar). Os casos de doenças mais graves que não podem ser tratados em Parintins são encaminhados para Manaus, capital do Estado.

3.2.3 – Conhecendo a Escola Ribeirinha

3.2.3.1 – Histórico e caracterização da escola³⁷

Como registrado no histórico da comunidade, a educação escolar teve início no ano de 1950. As atividades escolares funcionavam na casa dos moradores até a década de 60, com a finalidade ensinar os comunitários a ler e escrever. Nesse período, os professores eram leigos. Para ser professor/a era necessário apenas ter a 3ª ou 4ª série do primeiro grau.

No início da década de 70, a escola passou a funcionar num prédio de madeira cedido pela Associação dos Comunitários. A cada ano os professores eram substituídos e não há registros ou informações de suas passagens na instituição, pois não havia cobrança de registros pelos órgãos do sistema de educação.

Na década de 80, foi inaugurado o primeiro prédio escolar construído em madeira. Tinha uma sala de aula, uma cantina e, ao lado, foi construída uma casa com dois quartos e uma pequena varanda para abrigar os professores que vinham da cidade de Parintins. Ao final da

³⁷ O histórico e a caracterização da escola foram sistematizados pela pesquisadora, com base em registros manuscritos de um caderno de uma professora natural da comunidade, nos documentos da escola e na entrevista realizada com a diretora. Não foram localizadas referências sobre o histórico da escola.

década de 80, começaram a lecionar na escola os primeiros professores com formação em Magistério (antigo Curso Normal). Os pioneiros foram os professores Manoel e Cleide, que permaneceram na comunidade até 1990.

No ano de 1990, ingressaram na instituição duas jovens professoras, filhas de antigos moradores da comunidade que contaram com a ajuda de um professor que lecionava na escola. Naquele momento, o prédio contava com uma sala de aula construída, há dez anos, e em estado de deterioração, porém abrigava um total de 46 educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas.

Figura 32 – Turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental ano de 1991



Fonte: acervo de morador / foto cedida à pesquisadora.

No ano de 1991, iniciou-se a primeira turma de alfabetização para crianças a partir de seis anos, mesmo que antes muitas delas acompanhavam os irmãos maiores à escola, porque os pais ao saírem para o trabalho não tinham com quem deixar os filhos menores. Até que uma ordem da Secretaria de Educação do Município impediu-as de permanecerem no espaço escolar, evidenciando a necessidade de educação escolar para as crianças menores de seis anos.

De 1999 a até 2002, a partir do sistema de nucleação das escolas do campo, as atividades escolares foram transferidas para a escola Pedro Reis Ferreira, situada na comunidade de Paraná do Espírito Santo do Meio. Com a mudança foram contratados dois barcos para conduzir os educandos (1º ao 8ºano) nos turnos matutino e vespertino até a escola do núcleo.

No ano de 2002, a comunidade reivindicou a desnucleação da escola. Os educandos apresentavam um bom aproveitamento na Escola Pedro Reis Ferreira, no entanto, as dificuldades para o deslocamento dos educandos e professores até a Comunidade Paraná do Espírito Santo do Meio interferiam na rotina, porque eles acordavam às 3 horas e 30 minutos da manhã para pegar o barco, enfrentavam fortes chuvas e temporais, durando a viagem, aproximadamente, uma hora e meia a duas horas.

As atividades escolares retornaram para a comunidade no ano letivo de 2002 com 46 educandos em turmas multisseriadas (1ª e 2ª séries) e (3ª e 4ª) do Ensino Fundamental. As docentes foram aprovadas no concurso público para o magistério no final do ano de 2001, promovido pela Prefeitura Municipal de Parintins.

Quando aconteceu a desnucleação, a pedido do prefeito para prestar homenagem seu pai, a escola mudou de nome. Nesse período, as atividades da escola aconteciam no centro social e no bar cozinha da comunidade. Duas bajaranas (pequenas embarcações) faziam o transporte dos educandos até à escola. Em 2004, foi fundada a Associação de Pais e Mestres (APMC) da escola.

Em agosto de 2007 foi construído o primeiro prédio oficial para abrigar a escola. Uma edificação erguida em madeira com duas salas de aula, pequena cozinha, sem saneamento básico e sem banheiros. Como a instituição foi entregue à comunidade sem banheiros, os comunitários improvisaram um banheiro (casinha) no quintal da escola para atender às necessidades fisiológicas dos educadores e dos educandos.

A partir daí começou a funcionar a primeira turma da 5ª série do Ensino Fundamental, sendo os professores da comunidade. A turma era composta 14 educandos, dos quais nove eram pais.

Para atender os moradores da comunidade que, ao concluírem o Ensino Fundamental não davam sequência aos estudos devido à difícil de acesso à escola em outras comunidades ou na cidade de Parintins, os comunitários reivindicaram a implantação do Ensino Médio Tecnológico na escola.

No 2011 foi realizada a implementação do Ensino Médio presencial com Mediação Tecnológica com a mesma carga horária do ensino regular (200 dias letivos). As primeiras turmas tinham 32 educandos, distribuídos entre o 1º ao 3º ano. Além dos educandos da comunidade, outros educandos das comunidades próximas Katiespera e Brasília fizeram parte do grupo.

No Ensino Médio Tecnológico, as aulas são transmitidas via satélite por meio do sistema de IPTV (internet por televisão), com interatividade de som, imagens e dados. No estúdio do Centro de Mídias de Educação, localizado na cidade de Manaus, os professores de cada área ministram as aulas que são transmitidas em tempo real para os educandos residentes nas comunidades onde não há Ensino Médio. Nas escolas com esse sistema de ensino, os professores - coordenadores são os mediadores e facilitadores das disciplinas do curso.

A educação escolar das crianças menores de seis anos começou na instituição em 2011. A implantação partiu da necessidade de um grupo de sete crianças que já frequentavam a escola como ouvintes na turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Era interesse dos pais que as crianças frequentassem a escola na companhia dos irmãos mais velhos e como não havia turma de Educação Infantil, a gestora permitiu a presença das crianças na escola.

3.2.3.2 – Estrutura física da escola

O prédio atual da escola é construído em madeira, pintado nas cores verde e laranja. A distribuição da estrutura consta de secretaria, duas salas de aula, pequena sala de recursos didáticos e mais cozinha e dois banheiros, estes construídos pelos moradores. Fazem parte da estrutura escolar mais três salas e um barracão, cedidas pela Associação dos Comunitários.

Nas dependências cedidas funcionam a turma multisseriada de Educação Infantil/primeiro ano do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e uma turma de Ensino Médio Tecnológico. No barracão são realizadas outras atividades desenvolvidas pela instituição escolar, como as apresentações culturais e reuniões de pais e mestres. O espaço também é utilizado para prática de esportes e ambiente de socialização entre alunos, pais e professores.

Figura 33 – Visão frontal da Escola da Comunidade



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

O prédio escolar apresenta necessidade de reestruturação, pelo poder público, para atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Grande parte das instalações da escola são dependências precárias cedidas pela Associação de Moradores.

Nas imagens a seguir, podem ser observadas as precárias condições em que se encontram os banheiros, as salas de aula, cozinha, barracão e sala de recursos utilizados.

Portanto, destaca-se a necessidade na comunidade de uma escola com infraestrutura adequada que ofereça com alojamento para educadores, salas ventiladas, auditório, sala de professores, refeitório, cozinha, biblioteca escolar, brinquedoteca, quadra de esportes, sala de recursos didáticos.

Figura 34 – Banheiros da Escola



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 35 – Salas de aula



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015. .

Figura 36 – Cozinha da Escola construída pelos moradores



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 37 – Barracão da Associação de moradores



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 38 – Sala de recursos didáticos



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

3.2.3.3 – Calendário Escolar e organização das turmas

Conforme o § 2º do Art. 23 da LDBEN 9.394/96, “o calendário escolar deverá se adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas previstas nesta lei” (BRASIL, 1996, p.8).

Com base na LDBEN, as escolas ribeirinhas da Amazônia têm um calendário escolar diferenciado, por causa das peculiaridades da região. As comunidades onde se localizam essas escolas são marcadas pelas cheias e vazantes do Rio Amazonas. Geralmente, o inverno começa

no final de dezembro até o mês de junho, com intensidade das cheias do rio nos meses de abril e maio. A vazante do rio acontece entre os meses de agosto a outubro, exigindo um calendário escolar diferenciado para as escolas ribeirinhas.

Nesse sentido, o calendário da escola pesquisada segue o calendário das escolas de várzea. O ano letivo inicia-se no mês de agosto e se estende até abril do ano seguinte, devido ao ciclo da enchente.

Os quadros 02, 03 e 04 apresentam a organização das turmas do ano de 2015, na Escola pesquisada.

Quadro 02 – Turmas multisseriadas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Turmas multisseriadas / turnos		Nº de turmas	Nº de alunos	Total de alunos
Matutino (02 turmas)	Ensino Fundamental 2º ano	01	05	10
	Ensino Fundamental 3º ano		05	
	Ensino Fundamental 4º ano	01	02	11
	Ensino Fundamental 5º ano		09	
Vespertino (01 turma)	Educação Infantil (4 e 5 anos)	01	08	13
	Ensino Fundamental 1º ano		05	
Total de alunos: 34				

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Escola.

Quadro 03 – Turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Turmas EJA / turno	
Noturno (02 turmas)	1ª etapa – 6º e 7º anos do Ensino Fundamental
	2ª etapa – 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Escola.

Quadro 04 – Turmas do Ensino Médio Tecnológico

Turmas Ensino Médio Tecnológico / turno			
Noturno (03 turmas)	Ensino Médio	Nº de turmas	Nº de alunos
	1º ano	01	22
	2º ano	01	14
	3º ano	01	09
Total de alunos: 45			

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Escola.

3.2.3.4 – Corpo docente e administrativo

O quadro docente é formado por 1 (uma) gestora e 4 (quatro) professores, todos graduados e 3 (três) monitores do Programa mais educação. O quadro administrativo é formado por 1 (um) serviço geral, 1(um) vigia. Uma professora reside na comunidade, os demais docentes e a gestora são da cidade de Parintins e ficam hospedados nos alojamentos cedidos pela Associação de Moradores.

Os professores oriundos da zona urbana deixam suas famílias na cidade de Parintins, e retornam mensalmente à cidade quando acontece o pagamento do salário, como também para visitarem suas famílias. No período das festas da comunidade, os educadores que ocupam os alojamentos são convidados a desocupá-los, porque essas dependências são utilizadas para acolher os visitantes e os filhos da comunidade residentes em outras localidades e retornam a fim de participar dos festejos locais.

Os educadores da zona urbana que trabalham na comunidade realizam um trabalho coletivo para prepararem suas refeições diárias. Os comunitários também os convidam para fazerem refeições em suas residências.

3.2.3.5 – Transporte escolar

O transporte escolar é financiado pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar(PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos educandos da Educação Básica residentes em área rural nas escolas. O transporte escolar atende aos três turnos da escola e é realizado em pequenas

embarcações de madeira que transportam educandos e professores, com embarque e desembarque nos portos improvisados das casas dos comunitários.

Acompanhou-se o percurso de um dos barcos que transportam os educandos e foi possível constatar o descaso com o transporte escolar das crianças ribeirinhas que dependem do meio de transporte fluvial para chegarem até a escola. Meninos e meninas são conduzidos diariamente até a escola em barcos que não oferecem conforto e muito menos segurança.

Durante embarque, desembarque, traslado dos educandos e professores ficou perceptível o desconforto e a falta de segurança do transporte escolar. Observou-se a ausência de coletes salva-vidas, precariedade dos portos improvisados, acúmulo de lama nas margens do rio, acarretando riscos de quedas e até mesmo afogamentos. Geralmente, os professores e os irmãos/ãs mais velhos/as ajudam no embarque e desembarque das crianças menores.

No período de seca na região, os barcos ficam impedidos de atracar em alguns portos dos moradores e os educandos caminham em trilhas encharcadas de lama para chegarem até a escola.

Quando a prefeitura não efetua o pagamento aos donos de barco que realizam o transporte escolar, os educandos ficam impedidos de frequentarem a escola, afetando o cumprimento do calendário e do tempo escolar. As imagens a seguir mostram o embarque, desembarque e o trajeto dos educandos à escola.

Figura 39 – Chegada dos educandos na Escola



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 40 – Saída dos educandos da Escola



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 41 – Crianças da Educação Infantil no transporte escolar



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

3.2.3.6 – Relação escola/comunidade

De acordo com o Art. 12º, Inciso VI, da LDBEN nº 9.394/96, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A escola ribeirinha constitui um espaço social em que é fundamental garantir a participação democrática das famílias e/ou responsáveis no processo de educação das crianças

e jovens. Para tanto, a instituição escolar necessita ter uma relação de contínuo diálogo com os comunitários, pautada na reflexão crítica, por meio de diferentes ações que promovam uma interação entre família e escola.

Observou-se que há entre a escola, as famílias dos educandos e Associação de Moradores uma relação de reciprocidade. A escola ribeirinha é um dos principais pontos de socialização entre os comunitários. Todas as atividades desenvolvidas na escola estão integradas com a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), Conselho Escolar, Igreja. As festas comemorativas da escola: Dia das Crianças, Semana Santa, Natal, visitas em outras comunidades como Boto, Divino, Caburé, Brasília envolvem a participação das famílias.

É fundamental o fortalecimento dessa relação em prol de uma educação comprometida com a justiça social, com o acesso ao conhecimento sistematizado e com a reflexão crítica. Uma relação família/escola dialógica comprometida com a construção do Projeto Político Pedagógico da instituição uma vez que a escola precisa construir o seu projeto político pedagógico.

3.2.3.7 – Merenda escolar

A merenda escolar é fornecida pela SEMED do município de Parintins. Os produtos da merenda são entregues à escola, a cada vinte dias. Os alimentos destinados à alimentação dos educandos são industrializados, como: carnes enlatadas, salsichas, conservas, charques, seletas de legumes, biscoitos, sucos com conservantes. Em geral, esses produtos são insuficientes para uma base nutricional adequada para os educandos, além de contribuir para o silenciamento e negação da cultura alimentar dos povos ribeirinhos.

Segundo a gestora e os pais entrevistados, a alimentação oferecida na merenda escolar tem causado problemas de saúde aos educandos, uma vez que a base alimentar deles consiste em produtos naturais produzidos na comunidade. Em algumas situações, a merenda fornecida é rejeitada pelos educandos, causando desperdício de alimentos. Os educadores por diversas vezes notificaram à Secretaria de Educação em relação à merenda escolar, porém não são ouvidos e os problemas permanecem.

No ano de 2013 a comunidade foi contemplada no *Programa Luz para Todos*. A partir daí a escola e os moradores dispõem de equipamentos de refrigeração para conservar os alimentos. A valorização dos produtos regionais na merenda escolar é uma aspiração dos

comunitários e dos educadores. Essa prática beneficiaria a produção e consumo dos produtos locais.

A escola vem cultivando, a partir do *Programa Mais Educação*, desenvolvido pelos professores, monitores e alunos, hortaliças, ervas e legumes (pimentão, cheiro verde, alface, repolho, maxixe, pimenta de cheiro e abóbora) para enriquecer a merenda fornecida pela Secretaria de Educação.

3.2.3.8 – Projetos e programas desenvolvidos na escola

3.2.3.8.1 – Programa Mais Educação

É um programa do Ministério da Educação, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. O programa tem por finalidade ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

As atividades do Programa Mais Educação desenvolvidas na escola são: canteiro sustentável, dança e práticas de esporte que são realizadas no horário de contraturno e coordenadas por quatro monitores sendo dois monitores no turno matutino e dois no turno vespertino. Os monitores têm formação em Ensino Médio e são moradores da comunidade.

O canteiro sustentável integra as atividades do Programa Mais Educação objetivando desenvolver no contexto escolar ações voltadas para a educação ambiental. As atividades visam o desenvolvimento de práticas sustentáveis para que os educandos tenham consciência de sua responsabilidade na preservação do meio ambiente, estimulando o trabalho coletivo, em consonância com Freire, “o homem não pode participar ativamente na história na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua capacidade para transformá-la” (2001, p. 46).

Orientados pelos monitores, os educandos cuidam do solo, preparam os canteiros, fazem o plantio das mudas, realizam limpeza do ambiente, e regam diariamente as plantas. No canteiro, são cultivadas cheiro verde, pimenta de cheiro, pimentão, temperos que contribuem para melhorar o sabor da merenda escolar.

As atividades do canteiro sustentável acontecem no turno inverso ao das aulas para os educandos do Ensino Fundamental; de modo que os educandos que estudam no turno da tarde praticam as atividades no horário da manhã, e os educandos que estudam pela manhã praticam

as atividades no horário da tarde. Portanto, defende-se que as atividades do canteiro sustentável sejam estendidas para a Educação Infantil, proporcionando, às crianças menores o acesso a vivências propiciadoras de conhecimentos acerca da preservação e sustentabilidade do meio ambiente, bem como a articulação do conhecimento científico com o saber dos povos ribeirinhos.

Figura 42 – Canteiro sustentável



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

3.2.3.8.2 – Projeto Interdisciplinar Kapitari Kaiamukua

O Projeto Manejo Comunitário de Quelônios do Baixo Amazonas e Juruá (Pé-de-Pincha) foi criado, em 1999, por comunitários da cidade de Terra Santa no Pará e pesquisadores da UFAM. O nome do projeto refere-se às pegadas do Tracajá (*Podocnemis unifilis*), que, na areia, ficam no formato de "pinchas" (tampinhas de refrigerantes de garrafas de vidro).

O Projeto Pé-de-Pincha é desenvolvido em municípios do Estado do Amazonas e do Pará e conta com parcerias de diversas entidades, tais como o ICSZ/UFAM, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais renováveis (IBAMA), Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia do Amazonas (IFAM) - Campus Parintins, além de professores e educandos das escolas municipais. Essa iniciativa é patrocinada pelo Petróleo Brasileiro S. A. (PETROBRAS), através do Programa Petrobras Socioambiental, e tem por finalidade preservar e conservar as populações de quelônios da Amazônia, realizando trabalhos sociais nas comunidades ribeirinhas.

O projeto “Pé-de-pincha” vem desenvolvendo pesquisas e o manejo de quelônios em comunidades ribeirinhas do Baixo Amazonas. A comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima

é uma das comunidades ribeirinhas da área de abrangência desse projeto. Em 2014, o referido projeto começou a atuar na comunidade

A escola pesquisada em parceria com as ações do projeto Pé-de-Pincha desenvolveu o projeto interdisciplinar “Kapitari Kaiamukua” nos diferentes níveis de ensino, com o objetivo de contribuir na preservação dos quelônios da região.

O termo Kapitari Kaiamukua, usado para nomear o projeto interdisciplinar, refere-se ao nome dado aos quelônios pelos antigos pescadores da região. O projeto desenvolveu várias atividades na comunidade como palestras, gincanas, dança do Kapitari Kaiamukua, oficinas e técnicas de manejo de quelônios. Contou com a participação dos coordenadores do projeto Pé-de-Pincha, profissionais do IBAMA, comunitários, acadêmicos da UFAM, professores e alunos da escola, promovendo por meio dessas ações o diálogo de saberes.

Figura 43 – Atividade do Projeto interdisciplinar Kapitari Kaiamukua



Fonte: acervo de moradora, cedido à pesquisadora.

3.4 – Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos diretamente nesta pesquisa foram:

- Gestora da escola;
- Professores da Coordenação da Educação Infantil e da Educação do campo, os quais são responsáveis pelo planejamento e coordenação das atividades desenvolvidas nas escolas ribeirinhas;

- Professor da turma multisseriada de Educação Infantil;
- Pais das crianças da Educação Infantil;
- Crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos).

Os quadros 05 e 06 apresentam a caracterização dos professores e pais entrevistados.

Quadro 05 – Caracterização dos professores

Sujeitos	Formação (cursos)	Tempo de serviço na Educação	Regime de trabalho
Gestora	Biologia Pedagogia/PARFOR	10 anos	40 horas
Professor turma multisseriada	Normal Superior/ PROFORMAR	10 anos	
Professora / Coordenação da Educação Infantil	Artes Visuais/UFAM	11 anos	
Professora / Coordenação da Educação Infantil	Pedagogia	10 anos	
Professor / Coordenação da Educação do Campo		12 anos	
Professor / Coordenação da Educação do Campo		10 anos	
Professor / Coordenação da Educação do Campo		17 anos	
Professor / Coordenação da Educação do Campo	Matemática	10 anos	
Professor / Coordenação da Educação do Campo	Artes Plásticas	10 anos	

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados fornecidos pelos professores.

Quadro 06 – Caracterização dos pais

Sujeitos	Formação		Profissão	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Pais 1	Ensino Médio	Estudante de Pedagogia	Pescador	Merendeira
Pais 2	Ensino Médio	Ensino Médio	Vigia	Doméstica
Pais 3	Ensino Superior	Ensino Médio	Professor	Servente
Pais 4	Ensino Médio	Ensino Médio	Pescador	Doméstica
Pais 5	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pescador	Agricultora e monitora
Pais 6	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pescador	Agricultora e doméstica
Pais 7	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Pescador	Agricultora e doméstica
Pais 8	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pescador	Agricultora e doméstica

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados fornecidos pelos pais.

3.5 – Instrumentos e procedimentos utilizados para a construção dos dados

Para o cumprimento e alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos para a construção dos dados:

3.5.1 – Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica sobre a temática foi realizada por meio do levantamento da literatura pertinente: estudos publicados em revistas, livros, dissertações e teses, seguida de leituras, análises e fichamentos. O pensamento de Paulo Freire é a referência principal deste estudo.

3.5.2 – Análise de documentos

Os documentos são vias importantes de conhecimento e representam na pesquisa “[...] uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”

(LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Os documentos selecionados para análise foram utilizados para contribuir na compreensão do objeto de estudo.

Conforme Ludke e André (2013), a análise de documento contribui para a complementação das informações obtidas por outras técnicas, desvelando aspectos novos do tema ou problema em estudo.

Com esta intencionalidade, foi analisada a Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil do Município de Parintins (AM), com a finalidade de identificar a concepção de criança e os objetivos da Educação Infantil.

Para contribuir na construção de informações acerca o contexto pesquisado, foram analisadas atas da Associação de Moradores e da Igreja Católica, além de um caderno manuscrito com informações sobre o histórico da comunidade e da escola. Os dados registrados no caderno foram obtidos por meio de uma pesquisa realizada no ano de 2005 por uma professora da comunidade e alunos do Ensino Fundamental da escola investigada. Ao todo, foram entrevistados dez moradores, sendo eles os mais antigos da comunidade.

Foram analisadas, ainda, informações constantes em documentos oficiais produzidos pela SEMED/Parintins como fichas de matrículas, fichas do rendimento escolar e atas. Todo o material analisado contribuiu para a sistematização do histórico e caracterização da comunidade e da escola.

3.5.3 – Observação participante

A observação participante tinha por objetivo identificar indicadores que demonstrassem a valorização das vozes infantis na prática pedagógica. Para a realização da observação foi elaborado um roteiro e cronograma de atividades, os quais foram continuamente revistos a cada síntese diária.

Lüdke e André (2013, p. 31) afirmam que: “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

No intuito de obtenção de uma maior aproximação e conhecimentos sobre a realidade investigada, foi observado o contexto da escola, focalizando os processos envolvidos na prática pedagógica de uma turma multisseriada de educação infantil. As observações foram realizadas em diferentes espaços e atividades, como: trajeto do transporte escolar, chegada e saída dos

educandos, ações recreativas da escola, reuniões de pais e mestres, momentos de socialização dos educandos no barracão da Associação de moradores, prática pedagógica docente-discente na sala de aula, horário da merenda, visitas a residências das crianças e as brincadeiras infantis na comunidade. As situações observadas foram registrados no diário de campo da pesquisadora e em registros fotográficos.

3.5.4 – Entrevista com os pais e professores

A entrevista é entendida como instrumento de interlocução que tem como propósito obter informações necessárias para se atingir o objetivo pré-estabelecido, de forma mais precisa.

Para Bogdan e Bicklen (1994, p. 134) “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

As entrevistas semiestruturadas tiveram por finalidade conhecer as concepções dos educadores acerca da contribuição das vozes da infância ribeirinha para a transformação das práticas pedagógicas. Foram entrevistados oito professores e oito pais. Todas as entrevistas foram agendadas de acordo com o horário disponível dos participantes.

Antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora informou a finalidade da pesquisa, os objetivos da entrevista e fez a leitura do Termo de Consentimento de participação na pesquisa. Solicitou-se dos entrevistados a assinatura do referido termo e informações sobre sua formação escolar. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Lüdke e André (2013, p. 41), enfatizam que “ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”.

As entrevistas com os pais das crianças foram realizadas em suas residências e aconteceram geralmente ao final da tarde, horário disponível dos pais ou responsáveis. As entrevistas com os professores que fazem parte da Coordenação da Educação Infantil e da Educação do Campo foram realizadas na Secretaria de Educação/SEMED, localizada no centro da cidade de Parintins.

3.5.5 – Diálogo com as crianças

O diálogo foi o procedimento utilizado para identificar as percepções que as crianças ribeirinhas têm acerca de ser criança, da escola e da comunidade. Os estudos de Freire (2013, p. 109) mostram que “o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Os encontros dialógicos foram conduzidos pelos pressupostos adotados nesta pesquisa, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos inacabados, sociais, produtores de cultura com direito de dizer a sua palavra.

Os diálogos foram realizados em rodas de conversas na sala de aula da Educação Infantil e o diálogo com cada uma das crianças para registrar a sua fala sobre os desenhos, foram realizados na secretaria da escola. Participaram dos diálogos, oito crianças da turma de Educação Infantil, na faixa etária de 4 e 5 anos. As datas dos encontros dialógicos foram agendadas com o professor da turma. Todas as etapas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Os encontros dialógicos com as crianças foram desenvolvidos de acordo com as seguintes etapas:

- Visita à casa das famílias das crianças para apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização, por escrito, dos pais ou responsáveis para elas participarem da pesquisa.

- Interação entre as crianças e a pesquisadora em diferentes ambientes da comunidade e da escola na perspectiva de desenvolver um clima de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Os ambientes de interação foram: barracão e corredor da escola, sala de aula, casa das crianças, transporte escolar, transporte da comunidade, transporte familiar (canoa), igreja, plantação de melancia, atividades recreativas na escola e na comunidade.

- Rodas de conversas em momentos diferentes para dialogar sobre os temas: Ser criança, Minha escola, Minha comunidade, Coisas que eu faço. Para contribuir com o desenvolvimento do diálogo foram utilizadas fotografias da comunidade, a partir dos registros realizados em situações observadas.

- Desenhos pelas crianças. Os desenhos são compreendidos como manifestações da voz infantil e foram realizados em diferentes etapas com base nos temas propostos pela pesquisadora. Para a realização dos desenhos, as crianças receberam papel A4 colorido, lápis de escrever, pincéis, lápis de cor, lápis de escrever e borracha.

Para Kosminsky (1992 *apud* GOBBI, 2015, p. 145):

Os desenhos são considerados um modo de comunicação cuja expressão revela as relações que a criança estabelece em seu meio [...]. Para fim de pesquisa, é necessário também registrar a fala das crianças sobre o desenho realizado e articular ambos com os dados sobre a criança (idade, moradia, condição familiar etc).

Após cada etapa da produção de desenhos, foram realizados encontros dialógicos individuais entre a pesquisadora e cada criança, para registrar a fala das crianças sobre os desenhos por elas elaborados. Os encontros tinham por objetivo conhecer as percepções das crianças acerca dos temas abordados na roda de conversa, mediados pelos desenhos produzidos.

CAPÍTULO IV – OS ECOS DA INFÂNCIA RIBEIRINHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVELAÇÕES DA PESQUISA

*Precisamos contribuir para criar a **ESCOLA** que é **AVENTURA**, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A **ESCOLA** em que se **PENSA**, em que se **ATUA**, em que se **CRIA**, em que se **FALA**, em que se **AMA**, se adivinhe, a escola que apaixonadamente diz sim à **VIDA**.*

(PAULO FREIRE) (grifo nosso)

Este capítulo tem por finalidade fazer a apresentação e a análise dos dados construídos na pesquisa de campo, por meio da observação participante, das entrevistas com os professores e pais, do diálogo com as crianças e da análise da Proposta Pedagógica Curricular do Município de Parintins (AM). A análise está organizada em cinco eixos decorrentes da articulação da categorização dos dados com o referencial teórico desenvolvido, objetivando compreender como as vozes da infância podem contribuir para a transformação das práticas pedagógicas da Educação Infantil Ribeirinha.

4.1 – Concepção de criança/ser humano

Apontou-se, nesta pesquisa, como referência para a Educação Infantil, uma visão de criança fundamentada nas ideias de Paulo Freire, reconhecendo a criança como sujeito histórico inacabado, histórico social, ser de relações, sujeito histórico produtor de cultura e sujeito histórico com direito de dizer a sua palavra, pois, na visão de Freire (2013), o ser humano é um ser histórico, finito, inconcluso, um ser ininterruptamente em busca e naturalmente em processo.

Marafon (2012, p. 12) esclarece que “À luz de Paulo Freire é possível afirmar a concepção de uma criança com características próprias que lhe conceda identidade e, além disso é pertinente conceber a partir daí uma infância humanizada”.

Na análise da Proposta Pedagógica Curricular de Educação Infantil Ribeirinha do Município de Parintins (AM), buscou-se compreender o conceito de criança que norteia o trabalho pedagógico na Educação Infantil, bem como conhecer o que pensam os pais, os professores e as crianças da Educação Infantil acerca desse significado. Esta proposta foi elaborada no ano 2009, pela equipe técnica pedagógica da Educação Infantil da SEMED, com base nas DCNEIs para a Educação Infantil (2009).

As Diretrizes definem proposta pedagógica ou projeto político pedagógico como:

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009, p. 15).

A partir dessa concepção, a proposta curricular para Educação Infantil do município de Parintins, ao definir o conceito de criança, adota a concepção das DCNEIs que reafirma a criança como sujeito histórico e sujeito de direitos:

Sujeito histórico e de direitos, o qual, nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas, 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 (PARINTINS, 2009, p. 2).

Em relação à compreensão de criança, os professores expressaram as suas concepções que norteiam as práticas pedagógicas:

A criança deve ser vista na educação com o direito de ser criança, onde o brincar é uma necessidade. Muitas vezes, o professor trata a criança ainda como adulto em miniatura (Professor A).

Dentro da proposta, temos trabalhado a criança como um ser social e buscando conhecer as nossas crianças por meio das famílias (Professor B).

Compreender a criança partindo de suas vivências (Professor C).

Nossas crianças são outras, mesmo estando em escola ribeirinha, são sujeitos de direitos (Professor D).

Precisamos olhar para a criança como sujeito histórico para pensar o currículo (Professor E).

Criança, um ser com necessidades e desejos (Professor F).

As infâncias são diferenciadas e temos que trabalhar a criança como ser social, conhecer a criança a partir de sua família (Professor G).

Na escola do campo trabalhamos com a concepção do referencial Freireano. A compreensão de sujeito histórico, sujeito de direitos, sujeito ativo, considerando o conhecimento prévio das crianças para dar voz à infância (Professor H).

As falas apresentadas revelam que as concepções de criança estão fundamentadas nas dimensões do sujeito de direito, sujeito social, sujeito com necessidades e desejos. Os professores B, C e G enfatizaram a necessidade de conhecer a criança a partir das suas vivências do contexto familiar.

Nas suas reflexões sobre a concepção de criança, Kramer (1999, p. 2) expressa:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

A autora é pioneira na pesquisa da história da infância no Brasil e defende uma concepção de criança que reconhece as especificidades da infância, compreendendo que “as crianças são cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura” (KRAMER, 1999, p. 1).

Na maioria das falas dos professores não foi verbalizado o reconhecimento da criança como ser inacabado, produtor de cultura, sujeito com direito de dizer a sua palavra. Apenas o professor G mencionou que na escola do campo os professores trabalham com a concepção de sujeito do referencial Freireano, valorizando na prática pedagógica os saberes que veem da vivência da criança para dar voz à infância. “Paulo Freire formulou uma concepção de educação libertadora, fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não se restringindo à dimensão cognitiva” (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 396).

No que concerne à visão de criança, os pais revelaram:

Ser criança é ser livre, brincar, aprender e respeitar os mais velhos (Pai 1).

Significa aprender com os mais velhos, com a professora (Pai 2).

É brincar e aprender os conhecimentos da comunidade e outros conhecimentos da escola (Pai 3).

Ser criança é aprender boas maneiras, ler, escrever, cantar (Pai 4).

É ir aprendendo coisas para a vida (Pai 5).

Aprender, brincar, respeitar os colegas e as pessoas mais velhas (Pai 6).

Ser criança do interior é diferente de ser criança na cidade. A criança do interior tem mais liberdade para brincar, pois na cidade tem violência (Pai 7).

As crianças precisam da atenção dos pais e dos professores. Ser criança é aprender em casa com os pais e os irmãos, e na escola com os colegas e o professor. Aprende também na igreja (Pai 8).

Na fala dos pais fica evidente uma concepção de criança relacionada com a aprendizagem que ocorre em diferentes espaços, como família, comunidade e escola. A ideia de criança, de acordo com eles, expressa liberdade, formação de valores como o respeito às pessoas mais velhas e aos colegas e aprendizagem para a vida a partir de todas as suas relações sociais. Outro

aspecto citado está relacionado à participação das crianças em atividades lúdicas com liberdade e espontaneidade, sendo estas características da infância.

Freire e Guimarães (2011, p. 72) comentam que o “apoio ao desenvolvimento da capacidade crítica do educando e à sua curiosidade implica, necessariamente, respeito e estímulo à espontaneidade da criança”.

Ao destacar como é ser criança na zona rural, a fala de um dos pais revela que a vivência da infância na comunidade Ribeirinha é diferente da vivência da criança na cidade, pois a criança da zona rural tem mais liberdade para brincar e desenvolver ações, como subir em árvores, correr, pescar e nadar, sendo que as atividades são praticadas no ambiente externo das casas porque há mais espaço para as atividades lúdicas ao ar livre e não há muita violência como na cidade.

Os pais demonstraram a percepção que ser criança é aprender na interação com as pessoas – pais, professores, colegas, moradores da comunidade – e brincar livremente. Para eles, a aprendizagem é para toda a vida. Os pais destacaram que as crianças necessitam de muita atenção dos pais e professores, justificam a importância da criança aprender a ler e a escrever.

Nesse processo, o respeito às especificidades da criança, o cuidar/educar e as interações são preponderantes para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para estes pais, muitos são os espaços de aprendizagem e desenvolvimento da criança nas comunidades Ribeirinhas, no rio, no quintal das casas, na escola, que são espaços das vivências da infância, onde se brinca de nadar no rio, de apanhar frutos, de fazer casinha com elementos da natureza (barro, sementes, galhos, tábuas, folhas e flores), de subir nas árvores, de pular da ponte ao rio, mas, também se brinca com os brinquedos industrializados.

Kramer (1999, p. 2) explica que:

Para a Educação Infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural. [...].

A autora defende que a Educação Infantil, para cumprir sua função social, necessita olhar a criança como cidadã, produtora de cultura, capaz de construir, indagar e opinar. Esse olhar de criança, na perspectiva da prática pedagógica, implica mudanças nas propostas curriculares e no reconhecimento, por parte dos educadores, das potencialidades da infância e na importância do diálogo com as famílias.

4.1.1 – Ser criança na voz da infância

Freire e Guimarães (2011, p. 50) compreendem que a criança é um sujeito que possui saberes e sua linguagem deve ser considerada como fonte importante para a compreensão do ser criança. “A sua linguagem é o concreto e tem mesmo uma concretude simbólica enorme.”

As percepções das crianças são importantes e contribuem para o conhecimento e a reflexão sobre a infância. “[...] precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções” (KRAMER, 2011, p. 91).

Com o objetivo de dar voz às crianças e de compreender o que estas pensam sobre ser criança, a pesquisadora realizou um diálogo com as crianças, em rodas de conversas, sendo o primeiro tema: ser criança. Após esse diálogo, as crianças fizeram um desenho com a representação do tema proposto e, em encontro individual com a pesquisadora, cada criança explicou a sua ideia apresentada no desenho.

Figura 44 – Momento em que as crianças produziam os seus desenhos



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015

As crianças foram simbolicamente identificadas com nome de peixes, convergindo com o interesse e o conhecimento que demonstraram sobre os pescados da região. As vozes e os desenhos das crianças são reveladores do significado de ser criança na infância ribeirinha:

Brincar na terra, fazer castelo, fazer bolinho de areia (Criança Apapá).

É pular na água, pescar jaraqui com minha malhadeira (Criança Mapará).

Brincar com meus irmãos, estudar e plantar pimenta e couve (Criança Pirarucu).

É brincar de bola, de papagaio, pescar apapá, surubim, jogar isca para os peixes (Criança Pacu).

Tomar banho no rio, brincar de carro, de papagaio, pular do trapiche na água, estudar na escola (Criança Tambaqui).

Brincar de casinha, pular na água, fazer bolinho de terra (Criança Surubim).

É brincar de boneca e estudar na escola (Criança Curimatã).

Tomar sorvete, brincar debaixo da minha casa, fazer boneco e casinha de madeira, nadar no rio (Criança Sardinha).

Os desenhos apresentados a seguir expressam as representações das crianças sobre “ser criança”.

Figura 45 – **Desenho “Ser Criança”**



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 46 – Desenho “Ser Criança”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 47 – Desenho “Ser Criança”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 48 – Desenho “Ser Criança”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

As falas das crianças e os desenhos evidenciam que a infância ribeirinha se desenvolve em um ambiente natural, em contato com o rio, a floresta, a terra, a água, os peixes e demais atividades do cotidiano que participam, intermediado pelas relações humanas próprias ao povo ribeirinho. Os resultados desse diálogo, a partir dos desenhos e das falas, foram significativos para conhecer as concepções das crianças sobre ser criança no contexto da Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima.

Em sua tese, Lopes (2012, p. 139) pronuncia que “o rio se destaca no cotidiano de práticas sociais das crianças, nele elas nadam, pescam, andam de canoa, brincam, enfim constroem e reconstroem identidade com o lugar”.

Na comunidade *lócus* desta pesquisa, a infância tem uma forte relação com o rio. Cedo, as crianças aprendem a nadar, a pescar, a brincar dentro da canoa, a tomar banho no rio, a lidar com a enchente e a vazante das águas. Nesse ambiente, o brincar, é uma linguagem que faz parte do “ser criança”, pois, independentemente de qualquer condição social e de qualquer contexto, toda criança gosta de brincar.

Em relação à importância do brincar na infância, Kishimoto (2010, p. 1), no texto *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*, justifica:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

O brincar da criança ribeirinha está relacionado com a terra, com a floresta, com o rio, com a pesca e com os peixes, com as atividades do cotidiano ribeirinho, ou seja, com o lugar e com as relações em que elas vivenciam as suas experiências concretas de vida.

Além da linguagem do brincar, outro aspecto importante e citado pelas crianças está relacionado ao estudo na escola como um desejo da infância, assim, é essencial que a escola as desperte para “a paixão de conhecer o mundo” (FREIRE, 1983). Para tanto, a partir da primeira infância, necessita-se da instituição escolar nas comunidades ribeirinhas, de modo a possibilitar o acesso das crianças ao conhecimento sistematizado, porque “[...] este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos” (FREIRE, 1989, p. 40).

A escola, direito público, é o segundo ambiente de socialização mais importante da comunidade ribeirinha. A instituição escolar é primordial na aprendizagem e no desenvolvimento infantil porque irá possibilitar, à criança, o acesso a novas linguagens, conhecimentos sistematizados e relações sociais.

No que se refere à Educação Infantil, Kramer (2011, p. 73) afirma que é “[...] preciso garantir o acesso de todos que os que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender”.

A Educação Infantil nas comunidades ribeirinhas não pode ser desenvolvida em um ambiente qualquer, improvisado. Por isso, há necessidade, na comunidade investigada, assim como em todas as demais, de uma escola com estrutura e recursos adequados às necessidades das crianças e dos professores. As crianças ribeirinhas, como todas as crianças brasileiras, têm direito a uma Educação digna e no contexto em que vivenciam sua infância.

4.2 – Educação Crítico-Libertadora: um caminho para a Educação Infantil Ribeirinha

Freire (2001a, p. 10), no livro *Política e educação: ensaios*, concebe a educação “como um processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura pela boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos [...]”.

No que se refere à finalidade da Educação Infantil, a Proposta Pedagógica Curricular do Município de Parintins (AM) segue o objetivo exposto no título V, capítulo II, seção II, art. 29 da LDBEN/96 e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI): a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças, de zero aos cinco anos, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, assim complementando a ação da família e da comunidade.

A estrutura curricular dessa proposta seguem as indicações do RCNEI, publicado em 1998 pelo MEC, Secretaria de Educação Fundamental (SEF), para orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil, apresentadas em dois eixos de trabalho: Formação Pessoal e Social; e Conhecimento de Mundo e da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Em concordância com o RCNEI, a Proposta Pedagógica Curricular, objeto desta análise, apresenta objetivos que explicitam intenções educativas e capacidades que as crianças poderão desenvolver:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, música, plástica, oral e escrita) ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação (PARINTINS, 1999, p. 5).

O documento apresenta, em sua estrutura curricular, os eixos de trabalho para a construção das diferentes linguagens pelas crianças: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem oral e escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática.

Kramer (2002, p. 15), no texto *Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate*, faz uma crítica ao RECENEI por ter desconsiderado as produções, os debates nacionais, as experiências dos educadores e as especificidades regionais da Educação Infantil no Brasil.

[...] O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? [...].

A Educação Infantil das escolas ribeirinhas do município de Parintins segue as orientações da Proposta Curricular das escolas urbanas, não reconhecendo as especificidades das crianças que residem em comunidades ribeirinhas.

As vivências da infância ribeirinha, tecidas por múltiplos saberes e representações sociais, são imprescindíveis na tessitura de um projeto educativo crítico-libertador, uma vez que a sua proposição exigirá a construção de uma prática pedagógica que contemple as experiências socioculturais das crianças. Para Freire (1983, p. 51) a educação crítico-libertadora “[...] não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo”.

Em relação à finalidade da Educação Infantil ribeirinha, os professores relataram os seguintes ponto de vista:

A Educação Infantil que atende a escola rural segue a mesma proposta da Educação Infantil urbana, mas tem um calendário diferenciado (Professor A).

Uma educação voltada para as crianças ribeirinhas que busca atender às suas necessidades. Educação que caminha com muitas dificuldades; necessitamos de mais atenção e recursos por parte das Secretarias de Educação (Professor B).

É a educação para as crianças de 4 a 5 anos que moram nas comunidades ribeirinhas (Professor C).

É a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. Buscamos atender aos princípios da Educação Infantil, de acordo com a LDB (Professor D).

Educação que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, mas nessa comunidade atende a crianças a partir dos 4 anos (Professor E).

A Educação Infantil do campo está muito atrelada à Educação Infantil urbana, até porque não existiam turmas de educação em todas as escolas do campo, somente nas escolas polos. Tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças (Professor F).

Uma educação que visa ao desenvolvimento integral das crianças, onde não há escola específica de Educação Infantil em função dos pequenos números de alunos nas comunidades ribeirinhas (Professor G).

Educação em que as turmas de Educação Infantil estão organizadas de forma multisseriada com o Ensino Fundamental. É um desafio ainda a ser superado (Professor H).

Ao analisar os extratos acima, podemos inferir, em relação à finalidade da Educação Infantil ribeirinha, que se observa nos posicionamentos dos professores e na proposta curricular segue o exposto no Art. 29 da LDBEN/96. Os professores apontaram que essa Educação não está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais apresentam orientações para as propostas pedagógicas específicas para a educação das infâncias do campo (ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, quilombolas, entre outros).

As características da educação ribeirinha citadas pelos professores evidenciam o que vem caracterizando a educação do campo, como calendário diferenciado, turma multisseriada, pequeno número de crianças, desafios a serem superados e currículo silenciador dos saberes do povo do campo. As vozes destes professores também denunciam o descaso do Estado com a Educação Infantil nas comunidades ribeirinhas.

Hage (2005, p. 5), no texto *A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional*, reforça os desafios da educação do campo.

As escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, inspirado em compreensões universalizantes, que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, em detrimento dos saberes, e modos de vida do campo. Essa situação deve ser confrontada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo.

As turmas multisseriadas são uma realidade presente nas escolas do campo no Estado do Amazonas, em função do pequeno número de alunos, da carência de professores ocasionada pela desvalorização profissional e, de modo mais amplo, do descaso com a educação do campo.

Na escola pesquisada, a Educação Infantil está integrada com o primeiro ano do Ensino Fundamental, dificultando o trabalho docente. O professor atende, na mesma classe, dois grupos

de crianças com níveis de ensino diferenciados, totalizando 13 crianças, sendo oito da Educação Infantil (quatro e cinco anos) e cinco do Ensino Fundamental (seis anos).

Outro aspecto observado e relatado pelos professores foi a precariedade da estrutura da escola e dos recursos materiais destinados à Educação Infantil. Além da ausência de recursos como lápis de cor, lápis de escrever, livros infantis, brinquedos, papel higiênico, importantes para o desenvolvimento das atividades do educar/cuidar, dificultando as atividades pedagógicas na turma multisseriada, especialmente na Educação Infantil, evidenciando um processo de exclusão, de acirramento da desigualdade social e de descaso com a educação das crianças do campo.

Não será com essa escola, mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade sem verba, que poderemos ajudar o educando a inserir-se no processo da nossa democratização e do nosso desenvolvimento (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.75).

Arroyo (1999, p. 181) nos alerta que “para a infância pobre, negra, dos campos e das periferias está muito distante seu reconhecimento como sujeitos de direitos”. Essa ideia é fortalecida pelos estudos de Faria (2002, p. 24) no livro *Educação Pré-Escolar e Cultural*:

[...] não somente em relação à escola, mas em relação ao pleno direito à educação, o Estado brasileiro ainda não assumiu por completo a sua responsabilidade. Quase sempre agiu sem atender às necessidades próprias das novas gerações, atendendo apenas a interesses específicos de um determinado grupo. Dessa forma, tanto o direito à educação dos ‘não burgueses’, como seu direito à infância, ainda não é uma realidade [...].

Na discussão do texto *Retratos de realidade das escolas multisseriadas na Amazônia*, Hage (2005, p. 46) argumenta que:

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo.

As instituições de Educação Infantil têm um relevante papel político na defesa e efetivação dos direitos das crianças. Ao analisar as informações decorrentes das entrevistas com os professores, constatou-se que a educação oferecida às crianças da Comunidade Paraná do

Espírito Santo de Cima não corresponde aos direitos assegurados, às crianças, para uma educação que visa ao desenvolvimento integral.

A luta por uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento humano e social e a garantia dos direitos da criança envolve um trabalho compartilhado entre a escola, as famílias, os líderes da Associação de moradores e o poder público. “A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 4).

O direito a uma educação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças ribeirinhas está sendo negado pelo município de Parintins, uma vez que a escola pesquisada enfrenta inúmeras dificuldades no que concerne à proposta curricular, à estrutura física, aos recursos didáticos, à formação de professores, à alimentação das crianças, ao transporte escolar e às condições adequadas para o trabalho docente.

Mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas na escola, observou-se que o professor da turma e a gestora uniam esforços com a finalidade de realizar um trabalho comprometido com a educação das crianças, na perspectiva de integrar as famílias dos educandos e o presidente da comunidade, porém, havia dependência das decisões e ações da Secretaria de Educação do município, as quais impedem o melhor desenvolvimento das atividades escolares.

O Art. 211 da Constituição de 1988 outorga, em seu § 2º, que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. É responsabilidade do município a garantia de uma educação com promoção de igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Todavia, os fatos evidenciados nas observações da pesquisadora e nas entrevistas com os professores denunciam o descaso do Poder Público com a Educação Infantil na Comunidade Ribeirinha. É necessário que sejam proporcionadas pelo Estado as condições adequadas para que as crianças ribeirinhas tenham acesso à creches e pré-escolas comprometidas com o seu desenvolvimento. “Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais” (FREIREa, 2001, p. 53).

Santomé (2013, p. 64) comenta que:

[...] as diferentes leis educativas nunca contemplaram com a devida atenção as características do meio rural e, em consequência, como deve ser a rede educativa destinada a esse meio. Entre as características distintivas deste meio se destacam: a dispersão da população, o pequeno número de crianças na mesma idade, a dificuldade de acesso a recursos e materiais educativos, etc. [...].

Os indicadores da pesquisa denunciam os desafios da Educação Infantil na comunidade ribeirinha, como também anunciam os anseios da comunidade escolar por uma Educação Infantil que contemple as reais necessidades e os interesses das crianças.

Para Freire (2011c) a educação crítica-libertadora está fundamentada em uma reflexão sobre o homem concreto e o contexto no qual ele está inserido e considera a vocação ontológica do homem em ser sujeito.

Ao conversarem sobre a Educação Infantil na comunidade ribeirinha, os pais destacaram a importância que essa etapa tem na vida dos seus filhos:

É importante, porque desde cedo as crianças começam a frequentar a escola e aprendem melhor para a vida. Aprendem coisas novas que os pais não sabem ensinar e ajuda no comportamento delas e a conviverem melhor com os outros (Pai 1).

Porque logo cedo a criança começa a ir para escola, começa a aprender. Aprender boas maneiras, ler, escrever, cantar. A Educação Infantil precisa de uma sala maior e de brinquedos (Pai 2).

Nós somos da comunidade ribeirinha e logo cedo a criança deve aprender na escola o que significa sustentabilidade, manejo e biodiversidade (Pai 3).

Na Educação Infantil a criança aprende ler, escrever, pintar, desenhar, cantar, dançar e plantar, porque minhas crianças já sabem plantar melancia (Pai 4).

É a educação da escola. As crianças precisam da escola porque os pais trabalham e elas não têm com quem ficar em casa. Elas precisam começar a se alfabetizar, respeitar os outros, aprender a história da comunidade (Pai 5).

É bom a criança entrar cedo na escola para começar a alfabetização, conviver com outras crianças, pegar nos livros, ver as letras, ver as palavras. A comunidade é pouco evoluída, quanto mais cedo começar a estudar, mais cedo desenvolve a mente, mas a escola precisa melhorar, precisa de um banheiro melhor (Pai 6).

Quando a criança começa a estudar, fica ativada e começa a gostar de estudar. Na nossa família a mãe trabalha, o pai trabalha, os irmãos trabalham e a gente não tem preocupação quando os filhos estão na escola. A merenda da escola, elas não gostam e a escola precisa de um banheiro novo (Pai 7).

A criança, quando começa a estudar bem pequena, toma gosto pelos estudos e tem uma base para o primeiro ano. A Educação Infantil precisa de muita atenção e cuidado com as crianças, mais conforto e ventilação para as crianças, um banheiro novo (Pai 8).

Nesses relatos, os pais reconheceram a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e à aprendizagem das crianças ribeirinhas, pois a escola possibilita aos seus

filhos acesso ao conhecimento sistematizado, socialização, boas maneiras para o convívio social e conhecimentos voltados para o desenvolvimento da comunidade como preservação ambiental, sustentabilidade, manejo e biodiversidade.

Os pais evidenciam a necessidade da Educação Infantil na comunidade ribeirinha para que possam deixar os seus filhos em local seguro enquanto estão trabalhando para garantir o sustento da família. Entretanto, ressaltam que é preciso um ambiente propício para as atividades da Educação Infantil, uma vez que é um nível de ensino para acolher e educar/cuidar das crianças. Kramer (2011, p. 73) reitera que “o cuidado, a atenção e o acolhimento precisam estar presentes na Educação Infantil, a alegria e a brincadeira também”.

As carências da Educação Infantil ribeirinha são denunciadas pelos pais que almejam uma escola com estrutura e recursos adequados às atividades pedagógicas, um melhor ambiente para a educação de seus filhos, uma estrutura com salas amplas bem ventilada, confortável, acolhedora, brinquedos e outros recursos apropriados ao desenvolvimento infantil. Um destaque recorrente nos relatos dos pais é a carência em relação aos banheiros que são adequados como também uma merenda escolar feita com produtos naturais da região, de acordo com a cultura alimentar das crianças, beneficiando, assim, a produção local.

Para Ribeiro (2016) é preciso fortalecer a política de Educação Infantil do campo, considerando que as crianças têm direito à Educação Infantil e isso não se constitui um favor ou assistencialismo.

Freire (2008, p. 08) afirma que “É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo”.

A Educação Infantil tem papel relevante no desenvolvimento humano e social das crianças ribeirinhas, pois possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado e à socialização, estimulando-as para a busca do ser mais.

Na escola pesquisada, a Educação Infantil é uma realidade marcada pelo não cumprimento dos direitos à educação da criança. O descaso com a Educação Infantil na comunidade ribeirinha Paraná do Espírito Santo de Cima é denunciado nas falas dos pais, dos professores e nas observações da pesquisadora. Os obstáculos evidenciados pela pesquisa na Educação Infantil mostram o desrespeito com a educação escolar das crianças em comunidade ribeirinha na Amazônia.

4.2.1 – As vozes das crianças sobre a escola

A escola é o segundo ambiente social mais importante na vida dos povos ribeirinhos e tem um papel fundamental na transformação social e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Para saber o que as crianças pensam sobre a escola foi realizado um diálogo entre as crianças e a pesquisadora sobre o tema “minha escola”. Em seguida, foi pedido que fizessem um desenho da sua escola e, após o desenho, cada criança comentou a sua ideia de escola representada no desenho.

As falas e os desenhos abaixo, anunciam o que as crianças pensam da escola.

Eu aprendo na escola. Faço tarefa, pinto meus desenhos, canto (Criança Apapá).

Eu gosto da minha escola, porque desenho, escrevo, pinto, brinco. Não gosto da enchente do rio, porque não tem aula (Criança Mapará).

Na escola brinco com meus amigos, desenho, pinto (Criança Pirarucu).

Eu gosto de estudar na escola porque tem tarefa (Criança Pacu).

Na escola a gente aprende a fazer o nome, escrever, pintar (Criança Tambaqui).

Pego o barco com meu irmão para vir pra escola. Na escola a gente escreve, canta, desenha, pinta, brinca. Na escola tem merenda (Criança Surubim).

Gosto de estudar na escola, gosto de escrever. Gosto do professor (Criança Curimatã).

Gosto da minha escola. Quando o rio está cheio não tem escola, eu não gosto. Gosto de estudar na escola (Criança Sardinha).

Figura 49 – Desenho “Minha Escola”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 50 – Desenho “Minha Escola”



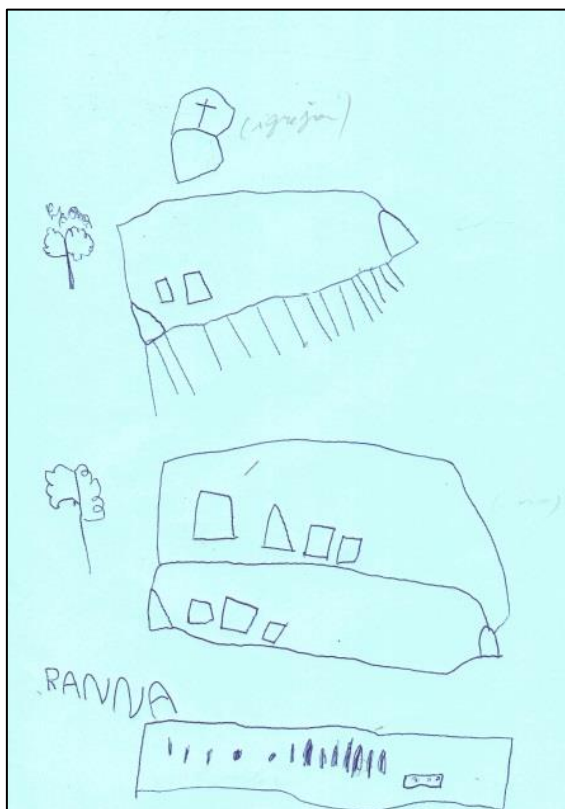
Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 51 – Desenho “Minha Escola”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 52 – Desenho “Minha Escola”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Para estas crianças, a escola é um espaço para desenhar, escrever, pintar, ler, brincar e cantar, representa um ambiente para a realização de diversas atividades que envolvem pinturas, desenhos, brincadeiras, escrita, cantos, danças e, também, para estabelecer relações com as outras crianças da Comunidade e com os professores. “A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política” (GADOTTI, 2007, p. 11).

Os relatos das crianças destacam a importância da escola, pois, a escola possibilita o encontro com outras crianças, com professores e com o conhecimento sistematizado. Ouvir o que as crianças têm a dizer confirma que a escola tem um papel fundamental na sua formação humana e social, bem como na luta e na defesa dos direitos da infância. Assim, dar voz às crianças na prática pedagógica significa dizer que estas precisam participar ativamente das questões que envolvem a sua vida e o seu ambiente.

Reportando-se à função social da escola, Feldmann e D’Agua (2009, p. 190) expressam:

A escola é uma instituição social que tem por finalidade garantir a educação de uma sociedade, assegurando que os direitos e saberes por ela proferidos se perpetuem através de gerações. Nesse sentido, está diretamente comprometida com as questões culturais, históricas, econômicas e políticas de uma sociedade e, como lugar de

encontro de pessoas de uma determinada cultura, acaba por ser um representante legítimo das relações de poder que são veiculadas no entorno social.

Ao estudar o olhar docente sobre a escuta na Educação Infantil, Algoz (2016) enfatiza que a escola é o local onde a criança vive a infância e deveria ser o espaço para o exercício de participação ativa destas crianças. Para tal, os professores precisam escutar com atenção as crianças para compreendê-las, considerando que são sujeitos de pouca idade.

As atividades observadas na sala de aula da Educação Infantil, pela pesquisadora, eram iniciadas geralmente com uma oração e a roda de conversas, momento em que as crianças falavam do seu cotidiano a partir de questionamentos dirigidos pelo professor, tais como: o que vocês fizeram pela manhã? Quem acordou cedo? O que comeram no café e no almoço? Qual o peixe que vocês mais gostam de comer? Quem foi para a cidade de Parintins? Quem foi pescar com os pais?

O professor também chamava atenção para os cuidados que as crianças deveriam ter no dia a dia, como evitar mordidas de jacaré, de cobra, procurar não correr atrás das vacas que circulavam no pasto, ficar atentas quando estivessem tomando banho, pescando ou pegando água do rio. Ele comentava sobre as notícias de ataques de jacarés aos moradores das comunidades próximas.

As crianças ouviam com atenção as recomendações diárias e os comentários do professor, e respondiam às perguntas dirigidas a elas. Apesar da atenção e do interesse destas crianças, o professor não aproveitava esse momento rico de informações para problematizar, gerar questionamentos, opiniões e reflexões críticas sobre a realidade, a partir das vivências na comunidade, porém, a prática pedagógica não favorecia uma reflexão crítica da realidade e o diálogo de saberes.

Freire (1986, p. 67) orienta que a educação deve ser alicerçada no diálogo crítico e na problematização, sendo que “para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”.

O professor escutava com atenção as vozes das crianças na roda de conversa e, em outros momentos da aula; no entanto, as perguntas dirigidas às crianças e suas falas não proporcionavam uma reflexão crítica da realidade e não se articulavam com as atividades pedagógicas. “A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2015, p. 47).

Após o momento das rodas de conversa, o professor entregava às crianças as atividades xerocopiadas de livros, de acordo com o seu nível de aprendizagem, e passava as instruções para o desenvolvimento das tarefas. As atividades envolviam pinturas, desenhos, colagens de papel e traçados pontilhados de letras do alfabeto.

O professor acompanhava, individualmente, as crianças no desenvolvimento das tarefas indicadas e se esforçava para atender e dar atenção a todas. Quando era um dia dedicado a uma data comemorativa, comentava com elas informações correspondentes à data ou cantavam músicas relacionadas. E assim se desenvolvia o dia a dia da turma multisseriada de Educação Infantil.

A educação, numa perspectiva crítico-libertadora, é uma prática social que tem intencionalidade, faz uma análise concreta da realidade e promove a articulação dos conhecimentos fundamentada na reflexão crítica. “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo [...]” (FREIREc, 2001, p. 19).

As observações realizadas na sala de aula e em outros ambientes da escola, nas falas dos pais e dos professores, e no diálogo com as crianças, apontam que é necessária – na prática pedagógica – uma leitura da realidade a partir da comunicação dialógica com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Freire (1985, p. 85), em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, explica que “A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios”.

Diante desse retrato que ainda é presente na educação ribeirinha, a escola mantém em silêncio o mundo da experiência dos sujeitos. Nesse sentido, Hage (2005, p. 56) comenta sobre a necessidade da construção coletiva de um projeto educativo para promover mudanças.

O enfrentamento dessa situação desastrosa no contexto da educação do campo pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia.

Há urgência, na escola investigada, de um projeto de educação ribeirinha comprometido com a formação humana, com o desenvolvimento social e com o exercício da reflexão crítica, cuja educação não separe a escola da vida. Assim, os conhecimentos científicos articulados aos saberes de experiência feito são instrumentos para refletir, criticamente, sobre a realidade e gerar mudanças, considerando as vozes dos sujeitos no processo educativo.

O diálogo, nesse processo, vai possibilitar troca de saberes, os pronunciamentos dos sujeitos e uma reflexão crítica sobre a realidade, com a intencionalidade de fazer a problematização do homem-mundo. “Deste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo, gira em torno da problematização do homem-mundo” (FREIRE, 2008, p. 57).

A escola da infância na educação crítico-libertadora é um espaço de reflexão crítica, socialização, participação, construção e criatividade. Para isso, as múltiplas linguagens são vias potencializadoras para que as crianças possam expressar opiniões, desejos, medos, experiências, criatividade, saberes, curiosidades e indagações. Por isso, as atividades envolvendo diversas linguagens na Educação Infantil são imprescindíveis para dar voz às crianças, principalmente às crianças ribeirinhas que não dispõem de espaços diversificados de linguagens que lhes permitam o acesso às diversas formas de descobrimento e à apropriação da cultura letrada.

Ao observar a prática pedagógica e escutar as crianças, constatou-se que estas demonstram gosto pela escola, mesmo com as precárias condições de infraestrutura, ausência de recursos materiais, as dificuldades do transporte e a falta de qualidade da merenda escolar. No diálogo com a pesquisadora, as crianças expressaram não gostar das cheias do rio porque ficam impossibilitadas de frequentar a escola. No período da observação ficou perceptível, à pesquisadora, que as crianças são assíduas às aulas, se ausentando apenas por problemas de saúde, de transporte escolar ou quando acompanham os pais para a cidade de Parintins.

Nas atividades promovidas pela escola, como atividades comemorativas e passeios nas comunidades próximas, as crianças da Educação Infantil participavam com os educandos e professores de outros níveis e modalidades de Ensino. Na percepção de Freire (2001a, p. 50), a escola é “um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves”.

A convivência e a socialização das crianças da Educação Infantil com as crianças e jovens do Ensino Fundamental são aspectos relevantes na aprendizagem e no desenvolvimento infantil porque possibilitam compartilhar experiências, desenvolver senso de responsabilidade e estabelecer relações afetivas e de cuidados.

4.3 – O diálogo na prática pedagógica

O processo educativo que estabelece compromisso com a educação democrática valoriza as vozes da infância e das famílias na prática pedagógica. Nesse processo, o educador estimula a comunicação e escuta com atenção e respeito todos os sujeitos envolvidos, como expõe Freire (2008, p. 123):

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem.

O diálogo como interlocutor da prática pedagógica possibilitará ao educador conhecer, analisar e refletir: Quem são as crianças? Quais são os seus saberes? Como as crianças constroem sua identidade? Quais os saberes significativos que devem ser contemplados no currículo? Como os conhecimentos socialmente construídos podem contribuir para compreensão, atuação e transformação da realidade? Como organizar o tempo/espço de aprendizagem, considerando as especificidades das crianças ribeirinhas? Como avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? De que forma as crianças podem contribuir na constituição do currículo que considere e respeite seus saberes, experiências e curiosidades? O que elas nos apontam para pensarmos na proposta curricular e no planejamento de ensino?

Segundo os pais, o diálogo na prática pedagógica é importante porque:

Ajuda no aprendizado das crianças e a conhecer melhor as crianças (Pai 1).

É importante o professor conversar com os pais e com as crianças para saber o que elas comem, como elas vivem, as brincadeiras que elas gostam (Pai 2).

É importante o professor conhecer a vida das crianças ribeirinhas (Pai 3).

É importante o professor conversar com as crianças para elas perderem o medo do professor e possam falar de sua vida na comunidade (Pai 4).

O professor deve conversar com os pais e as crianças para saber como é a vida delas em casa. Saber o que elas comem, do que elas gostam e quais as brincadeiras que elas brincam (Pai 5).

A maioria dos professores vem da cidade de Parintins e não conhece as crianças ribeirinhas. É importante conversar com elas para conhecer a vida das crianças (Pai 6).

As crianças ribeirinhas sabem muitas coisas como plantar, pescar, conhecer os peixes, mexer no celular, na televisão. O professor precisa conversar com as famílias e com as crianças para conhecer a vida dos ribeirinhos (Pai 7).

A conversa com as crianças e com as famílias ajuda conhecer o professor e o professor conhece a criança para ter uma convivência de respeito (Pai 8).

As afirmativas apresentadas pelos pais apontam que o diálogo na prática pedagógica da Educação Infantil é imprescindível para os professores conhecerem os saberes, as percepções, as necessidades e os modos de vida dos povos ribeirinhos.

Freire (1986, p. 36) explica a importância da comunicação dialógica nesse processo:

Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Os sujeitos não podem transformar a realidade se não tomarem consciência da realidade e da sua capacidade de promover mudanças. Na visão freireana, o diálogo na prática pedagógica desenvolve nos sujeitos uma atitude crítica e contribui para a transformação “através do diálogo, refletimos juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1986, p. 65).

O diálogo na educação crítico-libertadora “permite uma reflexão crítica dos homens em suas relações com o mundo para sua autêntica libertação, pois nega o homem abstrato, desligado do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente dos homens e considera que somente na comunicação tem sentido a vida humana” (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 398).

As falas dos professores, apresentadas a seguir, demonstram o que estes pensam sobre o diálogo na prática pedagógica:

Não moro na comunidade, o diálogo me ajuda a conhecer as crianças, suas famílias e a comunidade (Professor A).

O diálogo na roda de conversa possibilita uma aproximação com as crianças e os pais (Professor B).

O diálogo na prática pedagógica nos ajuda a conhecer mais sobre os povos ribeirinhos, porque o professor quando vem da cidade muitas vezes não tem conhecimentos sobre a comunidade ribeirinha (Professor C).

O diálogo na roda de conversa é fundamental para conhecer as crianças. É o momento que sabemos quem são as crianças ribeirinhas (Professor D).

Por meio do diálogo com as crianças e com os pais conhecemos o cotidiano da comunidade ribeirinha. É um instrumento para conhecermos as crianças e as famílias (Professor E).

O diálogo com as crianças e os pais contribui para que eles possam expressar o que pensam (Professor F).

O diálogo em roda de conversa possibilita ao professor conhecer as vivências da comunidade ribeirinha, porque os professores são da cidade de Parintins e necessitam ter conhecimento sobre a comunidade (Professor G).

Por meio do diálogo em roda de conversa conhecemos os saberes das crianças ribeirinhas e as atividades e necessidades das famílias que habitam na comunidade (Professor H).

No que tange ao diálogo na prática pedagógica, as falas dos professores denotam que a comunicação dialógica possibilita conhecer os saberes, as atividades cotidianas, as necessidades das crianças e das famílias que habitam no contexto ribeirinho, porque os professores vem da cidade de Parintins e não conhecem as especificidades e vivências da comunidade ribeirinha. Por isso, eles recomendam o diálogo permanente com as crianças por meio das rodas de conversas.

Todavia, os professores não apontaram o diálogo para promover uma reflexão crítica da realidade e promover mudanças na prática pedagógica. Uma menção tangencial a esse tema foi o destaque do Professor F quanto ao diálogo “como um recurso” para as crianças e os pais emitirem ideias e opiniões sobre os temas discutidos no contexto escolar.

Souza (2014) salienta que a roda de conversa é um momento potencializador para a participação da criança, tornando-se um espaço significativo para o diálogo sobre diversos temas, no qual as crianças exercitam a fala, a escuta, a imaginação e a criatividade. A roda de conversa valoriza os saberes oriundos das famílias, o respeito à diversidade e promove partilha de experiências, contribuindo para o envolvimento e a participação da criança na prática pedagógica.

4.4 – Saber de experiência feito e conhecimento científico: diálogo de saberes

A educação crítico-libertadora compreende o ser humano num processo de relações homens-mundo e homens-homens, e valoriza o conhecimento do contexto sociocultural para gerar um processo de reflexão crítica.

Freire e Guimarães (2011, p. 50) afirmam que o menino e a menina que vêm dos grupos sociais menos favorecidos têm uma linguagem oriunda da vida concreta. Para os autores, “ele aprende com seu pai, com sua mãe, com os vizinhos, com seus amigos de rua, a descrever o mundo, a descrever o real, descrever a ausência das coisas, que é afinal, falar do concreto”.

Freire (1996) considera que o ato de ensinar exige conhecimento e troca de saberes, necessitando de trocas de experiências e novas informações, respeitando os saberes de experiência feito. O ato de ensinar, na visão do autor, exige o diálogo de saberes, ou seja, a articulação do saber popular com o conhecimento científico instituído na proposta curricular.

Os professores abordaram o que pensam acerca do diálogo de saberes na Educação Infantil, como registram as falas a seguir:

Temos uma proposta pedagógica urbana que não considera os saberes dos povos ribeirinhos e dificulta o diálogo de saberes no processo ensino aprendizagem das crianças (Professor A).

Através do diálogo de saberes descobrimos muitas coisas sobre as crianças, suas famílias e a comunidade (Professor B).

Há dificuldade dos coordenadores da Educação Infantil orientarem aos professores sobre o diálogo de saberes na educação ribeirinha, porque não temos formação para o trabalho da Educação Infantil do campo (Professor C).

O diálogo permanente com as crianças por meio das rodas de conversas é fundamental no processo ensino aprendizagem (Professor D).

São necessárias propostas curriculares e metodologias que considerem os saberes das crianças ribeirinhas no processo ensino aprendizagem (Professor E).

Existem dificuldades para o diálogo de saberes no processo ensino aprendizagem por parte do professor que não conhece os povos ribeirinhos (Professor F).

O diálogo de saberes é fundamental para conhecer a criança. Criança é criança em qualquer lugar, é espontânea, curiosa, gosta de perguntar e falar (Professor G).

A proposta curricular da Educação Infantil do campo não contempla os saberes das crianças ribeirinhas, há necessidades de reconstrução para atender às especificidades das crianças e contribuir no diálogo de saberes (Professor H).

Na visão dos professores A, E e H, a Proposta Curricular da Educação Infantil ribeirinha de Parintins não contempla as especificidades das crianças ribeirinhas, dificultando a articulação do saber de experiência feito com o conhecimento científico da proposta curricular. No pensamento de Freire (1992, p. 44), “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo”.

No texto Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, Silva e Pasuch (2010, p. 1) comentam sobre a proposta pedagógica da Educação Infantil do campo:

[...] as propostas pedagógicas não podem ser pacotes fechados, já prontos, que apenas são aplicados por algum professor dedicado. Elas devem ser construídas a partir de um movimento de pesquisa, observação e conhecimento das crianças do campo inseridas em seus grupos, como membros de uma comunidade que possui

suas complexidades, seus arranjos, suas manifestações culturais, suas relações com os modos de organização produtiva e social.

Como demonstram as falas dos professores, os saberes dos povos do campo ainda são negados e silenciados nas propostas curriculares, imperando um currículo que não valoriza os saberes, os valores e as especificidades culturais dessa população. Para o Professor F uma dificuldade no diálogo de saberes, por parte do professor, é quando não conhece a educação ribeirinha para promover a articulação do saber de experiência feito com o conhecimento científico, uma vez que os professores que vêm da zona urbana para trabalharem nas escolas do campo, muitas vezes, desconhecem os modos de vida, as experiências socioculturais e as necessidades da população campesina. As falas dos professores B e G demonstram que, por meio do diálogo de saberes, os professores conhecem as crianças, suas famílias e a comunidade.

Os professores, em sua grande maioria, recomendam o diálogo permanente com as crianças por meio das rodas de conversas. “Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos” (FREIRE, 1986, p. 67).

O reconhecimento e a valorização dos modos de vida, das relações, dos saberes, das crenças, dos desejos e das necessidades da população ribeirinha, em sua dinamicidade, é condição para que os professores considerem, na prática pedagógica, as vozes de esperança, vozes de saberes e de indagação de sujeitos sociais que, ainda, são desconhecidos por grande parte da população brasileira.

Quanto aos saberes das crianças ribeirinhas, os pais destacaram:

As crianças ribeirinhas começam a nadar logo cedo, a partir de cinco anos, os pais ensinam elas a nadar no rio. Com sete anos controlam uma canoa sozinho e pescam a partir dos seis anos. Muitas crianças pescam para ajudar no sustento da família. Meninos e meninas dirigem rabetas e pescam sozinhos (Pai 1).

As crianças aprendem muitas coisas com os pais e os irmãos mais velhos como nadar, pescar, plantar, dirigir rabeta, vender peixe. As crianças também sabem mexer no celular, mexer na televisão (Pai 2).

A criança ribeirinha sabe nadar, remar, plantar, pescar, pilotar uma rabeta, conhece os peixes do rio (Pai 3).

A criança pesca peixe do assoalho no tempo da cheia, sabe catar espinhas do peixe, escamar peixe, fazer farofa, plantar melancia, nadar e conhece o nome de alguns peixes como: pacu, curimatã, dourado, apapá (Pai 4).

Elas sabem muitas coisas da comunidade e a escola deve perguntar o que elas sabem (Pai 5).

Sabe mexer no celular porque aprende com o irmão, sabe capinar, descamar peixe, colocar o peixe na brasa para assar, sabe fazer suco. A gente não aprende só na escola (Pai 6).

Sabe falar das coisas da comunidade, como pescar, plantar melancia, falar dos animais e dos peixes (Pai 7).

Elas começam a nadar no rio com cinco anos. Elas sabem escamar e ticar peixe e aprendem a pescar brincando. Nas cheias, pescam peixe na porta de casa. Sabem mexer no celular, no DVD e na televisão (Pai 8).

As falas dos pais apontam para um conjunto de saberes das crianças ribeirinhas oriundos das experiências diárias na família e na comunidade, as quais são fontes das vivências, dos valores e das especificidades do contexto ribeirinho e contexto urbano. Os Pais 2 e 6 falaram que a aprendizagem da criança do escamar do peixe ao uso do celular, se dar a partir das interações, uma vez que essas crianças também mantêm contato com recursos das novas tecnologias.

Freire (1986) nos orienta que a educação crítico-libertadora parte da compreensão de que os alunos têm suas experiências diárias; portanto, a prática pedagógica deve começar a partir da descrição de suas experiências da vida para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Corroborando com o pensamento freireano, Brandão (2014, p. 17) acentua que, antes de chegar à escola, a criança já tem muitos conhecimentos que aprendeu no seu mundo:

Aprendeu com o mundo. Aprendeu de olhar, tocar e ver o mundo onde ela vive. Aprendeu com os outros: a mãe e o pai, os irmãos e as irmãs mais velhas, os primos e os outros parentes. Aprendeu com as amigas e com os amigos da mesma idade. Aprendeu com a vida. Pois a vida que a gente vai vivendo, um pouquinho cada dia, é a melhor professora de cada uma e de cada um de nós [...].

É possível interpretar que os depoimentos dos pais estão em sintonia com as afirmativas de Brandão (2014), ao evidenciar que as crianças aprendem na vida concreta. Essa ideia também se vincula à proposição de Kramer (1999), quando a autora frisa que a criança tem saberes oriundos do seu contexto sociocultural.

É condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a Educação Infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (KRAMER, 1999, p. 3).

As ideias defendidas por Freire (1986), Kramer (1999) e Brandão (2014) são referências para reconhecer e valorizar os saberes da criança ribeirinha, que ao chegar na escola, “[...] já

aprendeu tanta coisa! Já aprendeu a subir nos galhos da mangueira e a saber qual é a diferença entre um gato e um galo. Já aprendeu a conviver com o pai e a mãe, com os irmãos e as primas” (BRANDÃO, 2014, p. 17). Portanto, a escola não pode silenciar as experiências socioculturais vivenciadas no contexto da infância ribeirinha, porque tais vivências são instrumentos fundamentais para articulação dos saberes e manifestação das vozes das crianças na prática pedagógica.

4.4.1 – Os fazeres da infância ribeirinha na fala das crianças

Na perspectiva de conhecer os fazeres das crianças ribeirinhas, a pesquisadora realizou um diálogo com as crianças sobre o tema “Coisas que eu faço”, oportunizando às crianças falarem sobre as atividades que elas realizam em seus cotidianos. Em seguida, foi solicitado que elas elaborassem um desenho sobre o tema proposto. Após os desenhos, foi pedido que, individualmente, elas falassem das coisas que elas costumavam realizar na comunidade, utilizando o desenho por elas elaborado. Foi um momento rico de informações sobre as experiências das crianças ribeirinhas.

As falas e os desenhos, abaixo, representam os fazeres das crianças:

Eu pesco pirarucu, surubim, dourado, piaba com meu pai. Coloco a isca e jogo a linha para pegar peixe. Planto couve e pimenta com minha mãe. Brinco com meus irmãos de pular na água (Criança Apapá).

Brinco nas árvores, brinco no rio, brinco xotando boi. Estudo na escola (Criança Mapará).

Pesco apapá, surubim, pirarucu com meu pai. Eu jogo a isca para os peixes (Criança Pirarucu).

Estudo na escola. Tomo banho no rio pulando na água. Eu coloco a isca para pegar peixe (Criança Pacu).

Faço cova de plantar macaxeira. Eu pesco com meus irmãos no rio. Gosto de xotar vaca (correr atrás), gosto de brincar de bola. Estudo com o professor (Criança Tambaqui).

Brinco com meus brinquedos debaixo da casa. Vendo peixe com meu pai para comprar “frigerante”. Eu gosto muito de tracajá e aracu (Criança Surubim).

Meu pai me ensinou a nadar no rio. Eu pulo na água com o Gugu (irmão). Eu gosto de comer apapá amarelo assado. Planto roseira com minha mãe. Ajudo a carregar água do rio com meu baldinho. Estudo na escola. Brinco com meu irmão (Criança Curimatã).

Pesco na canoa com o pai e a mãe. A mãe vai na proa e o meu pai atrás da canoa. Pesco pirarara, bodó. O pai só volta quando pega bodó. Eu gosto de pular na água, pescar, brincar de boneca. Estudo na escola com meu irmão (Criança Sardinha).

Figura 53 – Desenho “Coisas que eu faço”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 54 – Desenho “Coisas que eu faço”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 55 – Desenho “Coisas que eu faço”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

Figura 56 – Desenho “Coisas que eu faço”



Fonte: criança da Educação Infantil / pesquisa de campo 2015.

As vozes das crianças apresentam uma infância rica de experiências e interações na comunidade, nos grupos familiares, na escola e na zona urbana. As falas e os desenhos representam o contexto e suas especificidades onde as crianças vivenciam a sua infância.

Todas as experiências citadas e representadas nos desenhos estão relacionadas às vivências socioculturais do ambiente ribeirinho, ou seja, espaços naturais, sociais, geográficos e culturais, revelando um conjunto de saberes e o modo de viver a infância na comunidade como lugar de vida, lugar de relações, de conhecimentos e de produções culturais.

A educação crítico-libertadora parte do princípio de que os saberes de experiência feitos devem ser o ponto de partida para problematização e articulação do conhecimento científico. Freire (2015, p. 94) nos orienta que:

Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior de que é seu, é parte. [...]. Não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticas-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar o seu saber de experiência feito.

Para a educação crítico-libertadora é fundamental considerar os saberes populares e, com base nesse fundamento, procurou-se identificar, na escola pesquisada, indicadores que demonstrassem a valorização do saber de experiência feito, das curiosidades e das necessidades das crianças. Assim, foram observados o ambiente da sala de aula e outros espaços de socialização da escola na busca de evidências que valorizassem os aspectos socioculturais, as representações e as necessidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos sociais e produtores de cultura.

As figuras a seguir apresentam as características do ambiente escolar.

Figura 57 – Entrada da Escola



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Figura 58 – Visão externa da sala de aula da Educação Infantil



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

O ambiente observado é pouco revelador das características da identidade é da cultura dos povos ribeirinhos. No contexto da escola investigada, especialmente na sala de aula, não havia brinquedos e outros objetos que expressassem e valorizassem as características

ambientais e experiências socioculturais da comunidade. A escola silencia o mundo das experiências dos sujeitos.

Na sala de aula havia poucos recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. No seu interior, tinham alguns livros da literatura infantil mais voltados para os alunos do Ensino Fundamental, uma caixa de papelão com alguns brinquedos quebrados, um painel exposto na parede contendo as letras do alfabeto, as vogais e a base decimal e um pequeno armário, como se observa na figura a seguir:

Figura 59 – Visão interna da sala de aula da Educação Infantil



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

Quanto à escassez de recursos didáticos na sala observada, o professor alegou a dificuldade da Secretaria de Educação em proporcionar recursos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas do campo. No livro *Partir da Infância: diálogos sobre educação*, Freire e Guimarães (2011) argumentam que a escola, espaço político-pedagógico, pode aproveitar os recursos naturais, fragmentos de mundo que as crianças brincam, para contribuir na compreensão de ser das coisas.

Kishimoto (2010, p. 15) sugere uma variedade de recursos que valorizam as experiências do brincar das crianças ribeirinhas:

As crianças que vivem na zona rural têm experiências diferentes das que moram na cidade. Vivem em contato direto com a natureza, em florestas ou matas, junto a rios ou campos. Os pais caçam, pescam, plantam e colhem cereais e frutos, fazem artesanato. As crianças brincam nas árvores, fazendo cabanas, gangorras e balanços com cipós, nadam nos rios e riachos, mas também brincam com bonecas e assistem à televisão. Para aproveitar essa vivência, é preciso colocar na instituição infantil brinquedos com troncos de árvores, carrinhos de madeira, cabanas com troncos e galhos, madeira para fazer estilingue ou pião, flores e frutos para fazer “comida”,

além de outros, industrializados. Uma pedrinha tem inúmeras utilidades: vira uma peça de jogo ou serve para marcar os pontos. A brincadeira da pescaria estimula a emergência do letramento na matemática, quando a criança “conta” quantos peixes pescou.

Constatou-se que na escola não havia espaços planejados para as atividades lúdicas, e na sala de aula havia poucos recursos didáticos. No ambiente da sala de aula foram vistos alguns brinquedos velhos e quebrados, que estavam guardados em uma caixa de papelão. Mesmo assim, esses objetos chamavam atenção das crianças que, nos momentos livres, recorriam aos brinquedos para brincar.

O brincar, linguagem universal de todas as infâncias, muitas vezes, é silenciado, negado no contexto escolar. A negação do brincar na prática pedagógica também colabora para silenciar as vozes da infância, impedindo as crianças de interagir, imaginar, criar, expressar saberes por meio da ludicidade.

Saul e Godói (2015, p. 7) sugerem um conjunto de atividades para a Educação Infantil que valoriza a linguagem do brincar e contribui para o desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

A brincadeira não pode ser entendida como um espaço/tempo único, exclusivo, no conjunto das atividades da criança e sim deve permear todos os momentos de aprendizagem. Ao pensar no trabalho com as crianças na escola de Educação Infantil, quer na sala de aula ou em ambientes externos, tomando a brincadeira como centro organizador do currículo, é possível trabalhar em diferentes situações de aprendizagem que propiciam o desenvolvimento da criança: dança, teatro, contação de histórias, música, artes plásticas, rodas de conversa e outras.

As atividades que valorizam a linguagem do brincar podem ser realizadas em diferentes ambientes da escola. Durante a observação da prática pedagógica o professor não utilizou o ambiente interno e externo da escola para realização de atividades lúdicas. A prática na Educação Infantil desconsiderava as atividades lúdicas e a organização do ambiente não priorizava as brincadeiras. Nos momentos de espera da chegada do professor ou do transporte escolar, as crianças brincavam livremente no barracão e na área externa da escolar.

Sobre o brincar, Kishimoto (2010, p. 1) explica que:

[...] é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

A escola pesquisada é cercada de recursos naturais, como o rio, a vegetação, os animais da criação local, que poderiam ser valorizados no desenvolvimento da prática pedagógica. “Assim, a sala de aula libertadora também procura absorver os temas e os materiais dos contextos sociais que dirijam a atenção crítica à realidade” (FREIRE, 1986, p. 57). Na sala de aula da Educação Infantil, observada durante esta pesquisa, tinha um espaço pequeno. No ambiente havia quatro janelas que davam acesso ao ambiente externo, formado por uma bela paisagem, mesmo assim, as janelas eram altas e não permitiam que as crianças contemplassem a beleza do lugar.

Os poucos objetos existentes no ambiente (brinquedos quebrados e livros de literatura infantil) chamavam atenção das crianças, porém, além de insuficientes não eram utilizados na prática pedagógica. A figura a seguir registra um momento de curiosidade e atenção de uma das crianças da turma de Educação Infantil.

Figura 60 – **Momento de curiosidade de uma criança**



Fonte: a pesquisadora / pesquisa de campo 2015.

A criança é um ser curioso, por meio desta imagem pode-se observar que ao encontrar algo que desperta o seu interesse ela fica bem atenta. O livro, que estava na caixa no canto da sala, com o título *Apostando com o monstro*, narra a história de um monstro que adorava ganhar apostas e um menino muito esperto se muda para a aldeia e tira o sossego do monstro. O livro despertou interesse em uma das crianças da Educação Infantil. Ela retirou o livro da caixa e perguntou à pesquisadora: Qual o nome dessa história? A pesquisadora leu para ela o título do livro e esta deitou no tapete velho da sala e folheou o livro com muita atenção, manteve-se bem concentrada na leitura das imagens.

Diante desse momento de observação e vivência na sala de aula de Educação Infantil, ressalta-se a necessidade de um ambiente onde as crianças tenham acesso a recursos diversos e lhes possibilitem novas descobertas, mais indagações, outros conhecimentos sistematizados e, assim, estimulando-as a emitir ideias, refletir, construir novos saberes e percepções de mundo. “Precisamos disponibilizar para as crianças instrumentos para elas conhecerem o mundo, explorarem o mundo [...]” (FARIAS, 2012, p. 111).

4.5 – As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica: visão dos pais e professores

A história da Educação Infantil revela que as crianças não participavam das decisões que as envolviam, porque o poder do adulto sempre foi determinante na educação da infância. Na contemporaneidade, cabe explicitar que as crianças são vistas como atores sociais, sujeitos de vozes e, como tais, têm direito de dizerem a sua palavra e serem escutadas com atenção e respeito, tornando-se, dessa forma, referências importantes para o planejamento do processo educativo. “Dizer a palavra implica romper com a cultura do silêncio imposta e hegemonizada” (BASTOS, 2010, p. 128).

A criança ribeirinha é sujeito de direito, sujeito de conhecimento e, como tal, tem direito de pronunciar a sua palavra: o diálogo se constitui como um caminho para possibilitar às crianças emitirem suas opiniões e apresentarem suas necessidades, interesses e curiosidades.

Nesse processo da fala/escuta da criança, Charlot (2013, p. 183) esclarece:

A educação não se baseará, portanto, na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade; em todas as áreas da existência da criança, ao adulto deve se apagar diante da criança, e mesmo tomar a criança como modelo [...].

Na comunicação dialógica todas as vozes são escutadas, como expõe Santomé (2013, p. 135):

[...] Nesse processo, nenhuma voz deve deixar de ser escutada; por isso a importância do diálogo, de uma “democracia dialógica” baseada no “reconhecimento da autenticidade do outro”, cujas perspectivas e ideias as pessoas possam debater e escutar como um processo mútuo [...].

A educação, no âmbito da pedagogia dialógica, requer que os professores saibam “[...] o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham, o universo de seus sonhos, a

linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 2008, p. 66).

No que concerne a importância da fala/escuta das crianças nas práticas pedagógicas, os pais ressaltaram que:

A criança leva muitas coisas que aprende na família e ajuda o professor a conhecer a comunidade (Pai 1).

Ela leva coisas importantes sobre suas brincadeiras no rio, brincadeiras de sua casa, sua comida, sua vida (Pai 2).

Contribuição de falar sobre as coisas da comunidade: pesca, planta, peixe, rio (Pai 3).

Ela sabe muita coisa que deve levar para a escola. A professora pode perguntar quais os peixes da comunidade “como apapá”, porque elas já sabem responder. A criança sabe muita coisa, a professora não aproveita. A escola na comunidade é atrasada (Pai 4).

Vivendo com a criança, sabemos o que ela faz e sabe fazer; às vezes, o professor esquece o que a criança já sabe (Pai 5).

Levar para a escola o que ela aprendeu na sua casa para ativar e ensinar os outros. É importante o que a criança traz para a escola para ensinar e conversar com os colegas o que elas já sabem (Pai 6).

A criança leva o seu cotidiano, o que ela faz e quer contar para o professor e os colegas se ela pescou, brincou, plantou. Ela fala em casa o que conversa com o professor na escola (Pai 7).

A contribuição de levar para o professor sobre a comunidade, porque os professores são da cidade e, muitas vezes, eles não sabem falar da comunidade (Pai 8).

Para os pais, escutar as crianças com atenção e respeito, especialmente por parte dos professores, possibilita conhecerem as crianças enquanto detentoras de saber, de conhecimento, de reflexão da realidade e de vida.

O diálogo é o instrumento interlocutor na constituição de uma prática pedagógica que possibilita conhecer o universo da infância ribeirinha como condição histórica, social, cultural e política. Por meio do diálogo compreendemos que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar [...]” (FREIRE, 2013, p. 141).

A escuta/fala da criança é o veículo para problematizar as condições do mundo, para gerar a curiosidade epistemológica e a construção de novos conhecimentos é instrumento privilegiado para conhecer as crianças e as suas famílias. Permitir a fala e escutar todas as crianças exige do

professor atenção e respeito sem discriminar os povos ribeirinhos. Tal percepção pode ser observada no pensamento de Freire (1996, p. 45):

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la.

Ao longo de sua história, a educação escolar nas comunidades ribeirinhas negou as especificidades, os valores, os saberes e os modos de vida dos povos ribeirinhos, uma vez que essa população era discriminada, vista como uma população atrasada, sem conhecimentos, silenciando as vozes das crianças.

Freire (2008, p. 53), no livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, afirma que conhecer a realidade em que vive o aluno “[...] é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”.

Ao serem questionados sobre as vozes da infância na prática pedagógica, os professores reconhecem a importância das vozes e do contexto históricosocial onde se desenvolve a infância ribeirinha para a transformação da prática pedagógica, como expressam as falas abaixo:

Estamos em processo de mudança, na perspectiva de atender a essas vozes. No Programa Escola da Terra tem uma proposta que vem trabalhando a educação do campo como um direito a partir da infância de ouvir as vozes dos povos do campo, que na história da educação foram silenciadas. Infelizmente não temos uma proposta para Educação Infantil ribeirinha, estamos em processo de estudos, mas é fundamental ouvir as crianças para mudar (Professor A).

O currículo prescrito não contempla os saberes das crianças ribeirinhas, mas na prática o professor relaciona os conhecimentos com o contexto local para ouvir as crianças. As formações de professores não contemplavam a educação ribeirinha, dificultando aos docentes trabalharem na perspectiva de ouvir as crianças nas práticas pedagógicas (Professor B).

A nossa coordenação sempre vem trabalhando com os nossos professores na perspectiva de uma melhor educação. O professor deve valorizar sobretudo o que as crianças das comunidades vivenciam, articulando com outras linguagens, na perspectiva de atender a suas vozes (Professor C).

Acima de tudo precisamos de um currículo que atenda às necessidades das crianças do campo, porque tem um currículo de Educação Infantil com uma trajetória urbana, gerando dificuldades para o professor desenvolver o processo educativo que considere as vozes da infância. Nos últimos anos, a formação do professor do campo tem sido esquecida por parte dos nossos governantes, há necessidade de um trabalho

coletivo, contínuo que promova uma formação para atender às necessidades da educação ribeirinha (Professor D).

É necessário um currículo que atenda às necessidades geográficas, climáticas dos povos ribeirinhos. Um currículo que trabalhe as reais necessidades desse contexto, a partir das vozes dos sujeitos para promover mudança. Um projeto fundamentado [...] nos estudos de Paulo Freire, Salomão Hage (Professor E).

O currículo da Educação Infantil ribeirinha ainda é uma reprodução da escola urbana e não atende às especificidades dos alunos ribeirinhos, fazemos a tentativa de adequar às reais necessidades para que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas como, por exemplo, partir das vivências da comunidade como trabalho, alimentação, agricultura, pecuária local, destacando sempre a importância do meio rural. Mesmo com todas as dificuldades, mostramos as coisas positivas do meio rural e fortalecemos que a educação será importante para o desenvolvimento da comunidade e os alunos serão os sujeitos da transformação e constroem sua história constantemente. A comunidade é um espaço também de oportunidades (Professor F).

Como professores das escolas ribeirinhas, temos que nos mobilizar para pensar uma nova proposta curricular para a Educação Infantil ribeirinha juntamente com a coordenação da Educação Infantil e educação do campo, pois temos uma proposta bem ultrapassada. O professor deve perceber as necessidades das crianças para ter uma nova visão que transforma as práticas docentes da Educação Infantil ribeirinha. Nossas crianças são outras, mesmo estando em contexto ribeirinho, elas têm acesso à televisão, internet, celulares modernos e conhecem alguns aplicativos como o facebook. Precisamos olhar essa nova realidade para pensar o currículo. Destacamos os fundamentos de Paulo Freire e de Salomão Hage como um fundamento importante que mais se aproxima de nossa realidade (Professor G).

Primeiramente, é necessária a reconstrução do currículo pelos professores da Educação Infantil ribeirinha para planejar práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e anseios das crianças, partindo de suas vivências, conhecer o dia dessas crianças. Dentro da sala de aula, o professor deve aproveitar os saberes dessas crianças para planejar suas práticas. A criança que vive no ambiente rural também tem necessidades de saber de vivências urbanas, mas devemos começar com as experiências do cotidiano (Professor H).

Na visão dos professores, o currículo da educação ribeirinha do município de Parintins (AM), ainda hoje, segue uma proposta pedagógica da Educação Infantil da zona urbana. Entretanto, a coordenação da educação do campo informou estar em processo de estudos, na perspectiva de um currículo que considere as reais necessidades desse contexto, a partir das vozes dos sujeitos. E assim, predomina, na escola *lócus* desta pesquisa, um currículo excludente baseado em um paradigma voltado para a negação do modo de vida e dos saberes dos sujeitos do campo.

As DCNEIs (BRASIL, 2009) reconhecem as especificidades dos modos próprios de vida no campo, os saberes e o papel da população campesina na produção de conhecimentos; defendem o diálogo de saberes entre o conhecimento dos povos do campo e o conhecimento

científico; e proclamam a organização de espaços que respeitem as características ambientais e socioculturais de cada comunidade.

Os professores denunciam que os cursos de formação de professores, promovidos pela Secretária de Educação, não contemplam a educação ribeirinha, gerando dificuldades para o professor desenvolver uma prática pedagógica que considere as experiências socioculturais e os saberes das crianças. “Na medida em que a escola é quase como se fosse superposta ao mundo da criança, ela é uma instituição autoritária. Ele se impõe de cima para baixo, despreocupada com o que ocorre naquele mundo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 55).

A Educação Infantil, nesse contexto, está impregnada de uma proposta curricular que silencia os sujeitos que moram nas comunidades ribeirinhas. É interessante ressaltar que foi salientada, pelos professores em geral, a urgência de um trabalho coletivo para discussão e reconstrução da Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil ribeirinha na perspectiva de uma prática pedagógica que considere a manifestação das vozes infantis.

Construir/reconstruir/reorientar o currículo na perspectiva emancipatória requer antes de tudo uma nova compreensão do próprio currículo, uma consideração necessariamente mais abrangente do próprio conceito. Implica ter clareza de concepções de mundo, sociedade, homem, educação, escola, antes de pensar currículo. Essas concepções interpenetram o currículo e permitem explicitar uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia (SAUL, 1998, p. 03).

A construção/reconstrução da proposta curricular comprometida com uma educação crítico-libertadora requer uma escuta comprometida com os sujeitos que historicamente foram silenciados nas propostas curriculares. Para Freire (1981), negar a palavra dos sujeitos implica negar-lhes o direito de pronunciar o mundo.

Mediante a necessidade de mudanças na proposta curricular numa perspectiva crítico-libertadora, o Professor G citou os fundamentos de Paulo Freire e de Salomão Haje³⁸, como referências para fundamentar a nova proposta curricular da Educação Infantil ribeirinha, esses fundamentos são referências para a reflexão crítica da realidade pautada na participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Superando a concepção bancária da educação, Freire formulou as bases para uma educação libertadora, uma educação como prática da liberdade, fundamentada em uma teoria da ação dialógica, que substituiu o autoritarismo presente na escola

³⁸ Salomão Haje: Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do GEPERUAZ e integrante da coordenação do Programa EducAmazônia.

tradicional pelo diálogo democrático na sala de aula (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 397).

Na educação crítico-libertadora, a escola é um ambiente democrático em que o planejamento e as tomadas de decisões envolvem a participação de todos os sujeitos sociais, e o ato da escuta é tão importante quanto o da fala. “A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso” (FREIRE, 2013, p. 67).

Os professores entrevistados, mesmo com as dificuldades geradas pela Proposta Pedagógica Curricular para o diálogo com as crianças da Educação Infantil ribeirinha, tentam adequar o planejamento didático às reais necessidades das crianças, para que suas vozes sejam consideradas objeto de reflexão e mudança da prática pedagógica.

Outro ponto destacado, especialmente pelo Professor F, está relacionado à construção de novos conhecimentos, uma vez que a criança que vive no ambiente rural necessita ter acesso aos conhecimentos construídos socialmente. O currículo deve contemplar, a partir dos conhecimentos do saber de experiência feito, a articulação com conhecimento científico, uma vez que as crianças precisam ter acesso ao conhecimento sistematizado. Na construção de novos conhecimentos, os conteúdos curriculares irão dialogar com os saberes das crianças ribeirinhas, a partir dos eixos do currículo da Educação Infantil: interações e brincadeiras, estimulando-as a se expressarem e questionarem sobre mundo que as cerca.

Para Freire (1992), a construção do processo educativo precisa estimular o gosto pela pergunta, a paixão pelo saber, a curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco, pois sem estes não há criação.

No texto *A infância e sua singularidade*, Kramer (2006, p. 16) elucida sobre a finalidade do trabalho pedagógico na educação das crianças.

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica[...] A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

No livro *Medo e ousadia*, Freire (1986, p. 131) explica sobre o ponto de partida do trabalho pedagógico:

[...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...] minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade.

De acordo com os professores, são enfatizados na prática docente, os aspectos positivos do meio rural e a relevância da educação para o desenvolvimento da comunidade e dos educandos. Segundo eles, no processo de reflexão crítica com os educandos, os professores falam que eles são os sujeitos da transformação, porém, observou-se que as atividades propostas pela prática pedagógica não proporcionavam um diálogo de saberes e a reflexão crítica da realidade.

Para tanto, a comunicação dialógica deve ser iniciada na Educação Infantil, contribuindo dessa forma para que as crianças possam falar e serem escutadas. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro[...]” (FREIRE, 1996, p. 45).

O professor que adota uma perspectiva de educação dialógica valoriza as linguagens advindas do contexto real da infância, rompendo com o paradigma que coloca a criança na posição de sujeito incapaz, sem conhecimentos. “O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47).

A educação dialógica reconhece as linguagens da infância, permitindo que as crianças manifestem suas opiniões, expressem os conhecimentos de si e do mundo, estimulando, assim, o desenvolvimento da curiosidade epistemológica e da consciência crítica.

Com base nesse princípio, a prática pedagógica deve contemplar as múltiplas formas de comunicação das crianças, como a fala, os gestos, as brincadeiras, os desenhos, as narrativas, o choro, as garatujas, a escrita, as dramatizações, o canto e a fantasia, porque as diversas linguagens são instrumentos de expressão que denotam as múltiplas percepções advindas da infância, fase na qual o contexto de vivência, sobretudo o escolar, é fundamental para a compreensão das linguagens infantis.

Freire e Guimarães (2011, p. 73) argumentam que a criança tem “inúmeras maneiras de expressar sua espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o não criado[...]”. Para retratar as linguagens infantis, segue um fragmento do poema “*Ao contrário as cem existem*”,

do educador italiano Lóris Malaguzzi (1999, p. 5): “A criança é feita de cem. A criança tem uma centena de línguas. Cem mãos. Uma centena de pensamentos. Uma centena de maneiras de pensar de brincar, de falar [...]”.

As “cem linguagens” são instrumentos que possibilitam às crianças expressarem seus saberes, opiniões, indagações e experiências. Cabe à prática pedagógica proporcionar às crianças ribeirinhas serem ouvidas nas suas diferentes formas de expressão. “Como aprender a decidir, proibidas de dizer a palavra, de indagar, de comparar” (FREIRE, 2015, p. 17).

A necessidade de uma participação ativa do educando na prática pedagógica, como já elucidado por Freire, é um dos maiores desafios para a educação na contemporaneidade, portanto, esse processo deve ser iniciado na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desta investigação partiu da trajetória histórica da educação na infância, em que a criança era vista como um ser incapaz (ou sem direito) de falar e expressar opiniões. As práticas e as propostas pedagógicas na Educação Infantil veem, historicamente, contribuindo para silenciar o conhecimento de mundo e a participação ativa das crianças.

Nessa trajetória, registrou-se o silenciamento histórico das políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil; como também os fundamentos legais a partir da Constituição de 1988 que garantem o direito à educação escolar das crianças de zero aos cinco anos, cujo atendimento passa a ser dever do Estado, complementando a ação da família e da comunidade, reconhecendo-as como sujeito histórico de direitos. O percurso sinaliza os desafios do Estado na garantia plena desse direito.

Fundamentado na Pedagogia de Paulo Freire e nos estudos de Kramer, este percurso anuncia a concepção de criança como sujeito histórico social, inacabado, produtor de cultura e com o direito de dizer a sua palavra. Nessa perspectiva, compreende-se que a Educação Infantil, alicerçada na comunicação dialógica, deve estar comprometida com a justiça social e a transformação pautada nas vozes da infância. As concepções apresentadas implicam em valorizar as potencialidades da criança e a comunicação dialógica na prática pedagógica, respeitando as idades, a maturidade e as especificidades da infância.

No diálogo entre o pensamento Freireano e outros autores, tais como Ariès (1981), Arroyo (1999; 2006), Brandão (2014), Chalort (2013), Diegues e Arruda (2001), Faria (2002; 2009; 2011; 2012), Saul e Silva (2009; 2014), Saul e Saul (2013), Santomé (2013) e os estudos de Apoluceno (2008), Fraxe (2007) e Hage (2005), acerca do contexto da educação ribeirinha na Amazônia, foi possível evidenciar os processos cotidianos, os saberes e a cultura dos povos ribeirinhos.

Com base nos fundamentos adotados na pesquisa, à luz do estudo de caso etnográfico, mergulhou-se no universo da infância ribeirinha da Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima no município de Parintins (AM), para descrever e analisar o contexto da escola da comunidade. Por meio dessa abordagem, focalizaram-se os processos envolvidos na prática pedagógica de uma turma multisseriada de Educação Infantil, objetivando investigar como as vozes da infância podem contribuir para a transformação da prática pedagógica na Educação Infantil ribeirinha.

Imergir na pesquisa no contexto ribeirinho da Amazônia é tarefa complexa, envolve dificuldades quanto aos deslocamentos, alojamentos e alimentação, precariedade na comunicação, intempéries climáticas e ambientais. No entanto, esses percalços foram suavizados pela acolhida afetiva e disponibilidade envolvente dos comunitários, contribuindo para amenizar os desafios do trabalho de investigação.

O processo de construção da pesquisa suscitou o compromisso com a formação crítica-libertadora das crianças residentes no contexto ribeirinho, a partir da compreensão que as crianças possuem saberes, expressam opiniões, manifestam desejos, curiosidades e têm direito a voz: é a palavra a sua expressão mais participativa e cidadã. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 78).

Pontuaram-se, de forma sistemática, algumas considerações produzidas pela investigação, ancoradas na fundamentação teórica e no delineamento dos dados construídos a partir da pesquisa de campo, tanto no cotidiano escolar como na comunidade.

A Educação Infantil ribeirinha a partir da Constituição Federal (1988), seguida pelo ECA (1990), LDBEN (1996) e DCNEIs (1999, 2009), obteve conquistas importantes, resultantes de lutas dos educadores e movimentos sociais organizados. Conquistas essas que correspondem à garantia do direito à Educação Infantil das crianças de zero aos cinco anos, sendo obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade, como também o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil ribeirinha nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), exigindo reflexão e mudanças no currículo e dando vez à voz das crianças na prática pedagógica.

Na análise da concepção de criança nos aspectos legais, na Proposta Curricular do município de Parintins (AM) e na percepção dos professores e dos pais, compreende-se que as crianças são sujeitos históricos sociais de direitos e como tal, têm direito à Educação Infantil digna, no contexto de vivência de sua infância para que possam, dessa maneira, pronunciar a sua palavra.

O pensamento de Freire é referência para analisar, criticamente, a Educação Infantil na perspectiva de uma educação dialógica como instrumento para dar voz às crianças, aos pais e aos professores, pois a educação crítico-libertadora precede de uma leitura reflexiva acerca do homem e do contexto no qual está inserido. Os saberes e as experiências socioculturais vivenciadas pelas crianças no contexto ribeirinho são o ponto de partida para articulação do saber de experiência feito com o conhecimento científico da proposta curricular da Educação Infantil, na perspectiva da transformação. Como afirma Freire (2015, p. 46): “Gostaria de

sublinhar, na linha destas considerações, que o exercício constante da “leitura do mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe”.

A Educação Infantil na Comunidade Ribeirinha é reconhecida e anunciada pelos pais, professores e crianças como nível de ensino relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os pais ressaltam que a escola é um local seguro para deixar as crianças enquanto eles desempenham as atividades diárias de busca e garantia da subsistência familiar. No entanto, as instalações do espaço institucional escolar, em funcionamento no período da pesquisa, apresentaram condições inapropriadas para o desenvolvimento integral das crianças. Os pais denunciam e reivindicam uma escola melhor estruturada e com funcionamento adequado para cuidar/educar as crianças. Em consonância com Freire (2008, p. 79): “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe”.

Nesse contexto, os pais e os professores salientam a relevância do diálogo na prática pedagógica para conhecer o universo da infância ribeirinha, uma vez que os professores veem da cidade de Parintins e desconhecem as especificidades da comunidade ribeirinha.

Os professores enfatizam a necessidade da construção/reconstrução da proposta curricular da Educação Infantil ribeirinha do município de Parintins (AM) com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que o currículo seja um projeto educativo para dar voz à infância. Eles denunciam as dificuldades da educação escolar em contexto ribeirinho, geradas pelo descompromisso do poder público com esse nível de ensino. Nesse sentido, Freire (2015, p. 123) explica que:

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual nada há que fazer, a realidade é assim mesmo.

As vozes das crianças, manifestadas nos diálogos e nos desenhos, revelam que estas são sujeitos capazes de expressar o que pensam sobre questões que lhe digam respeito, pois já dispõem de um conjunto de saberes oriundos das experiências cotidianas, tanto na família como na comunidade. Em suas falas expressam vivências, conhecimentos e especificidades culturais presentes no contexto ribeirinho. O diálogo em rodas de conversa e as múltiplas linguagens na prática pedagógica se constituem como caminho para que as crianças possam expressar a sua palavra.

Os resultados obtidos por meio da entrevista com os pais, professores e diálogos com as crianças demonstram que as vozes das crianças ribeirinhas manifestam saberes, opiniões, interesses e curiosidades e são instrumentos para os professores conhecerem o universo da infância. Contudo, é necessário que a escola pesquisada construa/reconstrua seu Projeto Político Pedagógico com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, na perspectiva de uma prática pedagógica em que as crianças, centro do processo educativo, possam problematizar e analisar as questões pertinentes à sua vida e ao seu ambiente.

As considerações aduzidas nesta pesquisa mostram que os fundamentos teóricos, as diretrizes para a Educação Infantil e os sujeitos – pais e professores – reconhecem a contribuição das vozes da infância na prática pedagógica. Validar a participação ativa e criativa da crianças na transformação da prática pedagógica significa, colocá-las, no ensaio pedagógico do aprender, como sujeitos que sabem de si, sabem onde estão, sabem do que faz parte suas vidas, em suma, estão ávidas, diante dos princípios de pertença e identidade que lhes são atribuídos em determinado local. Significa mediar a ação pedagógica no sentido de troca entre sujeitos com especial relevância ao que elas dizem e fazem. Significa, por exemplo, valorizar o brincar no rio e na mata, pois por seus brincar aprehendem e interpretam o contexto vivido, o convívio com pessoas e com a natureza. Pelo brincar, as crianças vão intermediando o aspecto individual ao “ser social”, e dessa forma vão captando modos de espí, de sentir, de agir.

Em síntese, as aprendizagens e percepções advindas da sociabilidade por entre as matas, as águas, as beiradas dos trapiches, os rios e igarapés, os diversos caminhos, as árvores e, mais, as interações com adultos e demais atividades do cotidiano que participam, são elementos para pensar a prática pedagógica na escola pesquisada. Para isso, transformar a ação pedagógica pressupõe adentrar na ambiência sociocultural de vida das crianças e, num processo, dialógico, analítico e investigativo com os sujeitos envolvidos na educação, criar outras/novas alternativas pedagógicas de validação da criança como sujeito social com direito de dizer a sua palavra.

Diante dos resultados obtidos na investigação, considera-se urgente a construção/reconstrução de um projeto de educação ribeirinha comprometido com a formação humana e o desenvolvimento social, e com o exercício da reflexão crítica, a fim de que não se separe a escola da vida, já que é preponderante uma prática pedagógica que valorize as experiências socioculturais, os valores, as particularidades culturais e os saberes da infância ribeirinha, tendo como finalidade dar voz às crianças.

Para essa construção, é necessária a participação da instituição escolar, da sociedade civil e da Universidade, a partir do trabalho coletivo com todos os sujeitos envolvidos no processo

educativo, em defesa dos direitos da Educação Infantil para as crianças que residem em comunidades ribeirinhas, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para a efetivação de uma educação comprometida com a formação e a humanização dos povos ribeirinhos da Amazônia.

Os resultados da investigação sugerem, ainda, novas pesquisas, na direção de aprofundar questões que não foram apontadas nesta trajetória. Portanto, espera-se que esta pesquisa fomenta outras investigações, como também sirva de subsídio na implementação de políticas públicas e práticas curriculares para a Educação Infantil ribeirinha, no sentido de avançar na estruturação das escolas e na construção de práticas pedagógicas, em que as crianças sejam vistas como sujeitos inacabados, que pensam e expressam opiniões, desejos, saberes e curiosidades.

REFERÊNCIAS

ALBOZ, V. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios**, 2016 149 f. Dissertação de Mestrado (Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ARRUDA, R. S. V. Populações Tradicionais e a proteção dos recursos naturais em Unidades de Conservação. In: DIEGUES, A. C. (Org.). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: Hucitec/Nupaub-USP, 2000. p. 273-290.

ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. Série Pesquisa, vol. 13.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, G. M.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília/BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castangna. **Educação do campo e pesquisas: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BASTOS, F. da P. de. Dizer a sua palavra. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 127-129.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. ed. Petropolis RJ: Vozes, 2010. v. 1. 296 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. Retratos de rostos de gente de rio e beira-rio. In: BORGES, M. C.; LEAL, A. F. (Org.). **Etnocartografias do Rio São Francisco: comunidades tradicionais ribeirinhas no Norte de Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 207-248.

_____. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 10 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **LDBEN - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 10 dez. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. Ministério da Educação. **LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/** Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso: 12 de maio. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Lei Nº 010172, DE 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso: 30 ago. 2015.

_____. **Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. Disponível em: https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=C211BR977D20150812&p=tps%3A%2F%2Fwww.fn.de.gov.br%2Ffn.delegis%2Faction%2FUrlPublicasAction.php%3Facao%3DabrirAtoPublico+%26sgl_tipo%3DLEI%26num_ato%3D00010880%26seq_ato%3D000%26vlr_ano%3D2004%26sgl_orgao%3D Acesso em: 30 set. 2015.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 02 de junh. 2016.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica.** Editora Moderna, 2016. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf. Acesso em: 15 de maio 2016>.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso: 02 de jun. 2016.

_____. **Lei Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/777410.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº.7/2010**. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. **Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015**. Disponível em: ced.ufsc.br/.../RES-2-2015-CP-CNE-DiretrizesCurriculares-Nacionais-para-a-Educacao-Basica. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores Educacionais/ INEP**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 30 abr. 2016.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. CALDART, R. S. *et al* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2016.

CORALINA, C. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. São Paulo: Editora Global, 1986.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COMENIUS, J.A. (1638). **Didáctica Magna**. 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

_____. **A escola da infância**. Tradução Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Unesp, 2011.

DIEGUES, A. C. **Ilhas e mares: simbolismo e imaginário**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza dos trópicos**. São Paulo: NAPAUB, 2000.

_____; ARRUDA, R. S. V. (Org.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

_____. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec/Nupaub-USP, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A.L. G. de. **Educação Pré-Escolar e Cultural**. Campinas-SP: Cortez, 2002.

_____; MELLO, S.A. de (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

_____; MELLO, S. A. de (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

FELDMANN, M. G. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009, p. 189-200.

FRANCO, M.A.S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v.97,n.247,p 534 – 551,set/dez. 2016

FRAXE, T. de J. P.; PEREIRA, H. dos S.; WITKOSKI, A. C. In **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. (Orgs.). Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

_____. **Educação como prática da liberdade.** 36.ed. rev. atual. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. Coleção Questões de Nossa Época, v.23.

_____. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001c.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001d.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

_____; GUIMARÃES, S. **Partir da Infância:** diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **À sombra desta mangueira.** 10. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 54.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora: UNESP, 2015.

FREITAS, A. L. S. de. Saber de experiência feito, In: STRECK, D. R.; EUCLIDES, R.; ZITKOSKI J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 2 ed.rev.ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAGE, S. A. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.

_____. Escolas multisseriadas. In: **Dicionário da educação do campo**. CALDART, R. S. *et al* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2015: Características Gerais da População**. Resultados da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2011/default_populacao.shtm>. Acesso em: 2 maio 2013.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 10 fev. 2016

KOHAN, W. Infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://http://:20www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso: 02 fev. 2016

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Criança e Legislação: A educação de 0 a 6 anos. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, abril/junho, 1999.

_____. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Acesso em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século**. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000.

_____. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **Revista Proposições**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

_____. **A infância e sua singularidade**. In: Ministério de Educação. Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015

_____. **As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. (Coord.) **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Criança. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso: 02 fev. 2016.

_____; BAZILIO, L. C. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. S.C. **A Construção da Identidade da Infância na Amazônia Ribeirinha: ilha de Cotijuba Belém – Pará**, 2012, 216 f. Tese Doutorado em Desenvolvimento Rural - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARAFON, D. **Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da Educação Infantil - a realização do ser mais**, 2012, 203 f. Tese Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

MELLO, T. de. **Mormaço na Floresta**. 1ª ed. Rio de Janeiro: **Editora: Civilização Brasileira**, 1981.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. **Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo espaço do currículo**. v.3, n.1, pp.395-402, março de 2010 a setembro de 2010 ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 395

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M.. Escola do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Cortez, 2002.

OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e Representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazonas**. Belém-PA: EDUEPA, 2008.

PARINTINS. Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Desporto e Lazer, Coordenação da Educação Infantil. **Proposta Curricular Pedagógica**. Parintins, 2009.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**, 2015, 222 f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

PEREIRA, H. dos S. A dinâmica da paisagem socioambiental das várzeas do Rio Solimões-Amazonas. In: FRAXE; T. de J. P.; PEREIRA; H. dos S.; WITKOSKI; A. C. (Orgs.) **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007.

WITKOSKI; A.C. In **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. (Orgs.). Manaus: EDUA, 2007.

POJO, E. et al. **As águas e os ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes**. Revista Margens: UFPA/Campus de Abaetetuba, vol.8. n. 11, p. 176-198, ago/2014.

PRIBERAM. **Novo Dicionário Lello da Língua Portuguesa**. Porto, Lello Editores, 1999. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/significados>. Acesso em: 19 mar. 2016.

RIBEIRO, M.de F. **Educação Infantil do Campo: mais respeito nossas crianças têm direito**, 2016, 92 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. Ilustração de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROCHA, E.A.C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas-SP: Papirus, 2013.

ROCHA, I.A., HAGE, S.M. (Orgs) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – Coleção Caminhos da educação do Campo, nº 2.

SALES, S. R. Diretrizes Curriculares. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso: 02 fev. 2016

SANTOMÉ, J.T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, A.M. (Org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2005

_____. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 224, p. 233-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.oei.es/pdf2/rbep_224_legado_paulo_freire_politicas_curriculo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016

SAUL, A.M. Escutar. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAUL, A.; C.G. da SILVA. **Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SAUL, A.M. et al. **Tramas conceituais freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. 2012. Disponível em: <<http://redefreireana.com.br/portal/tramas>>. Acesso em: 15 abr.2015.

SAUL, A.M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, 102-120. 2013. Dossiê Especial. Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SAUL, A.M.; AGUIAR, D. R. da C. A. (Orgs.). **Políticas e Práticas Educativas Curriculares: Contribuições de Paulo Freire**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SAUL, A.M.; SILVA, A. F. G. da. Pesquisando políticas de currículo em um mesmo território: o pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino. In: SAUL, A. M.;

AGUIAR, D. R. da C. (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: contribuições de Paulo Freire. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 11-34.

SAUL, A.; C.G. da SILVA. **Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil**: implicações para as políticas públicas. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. Currículo sem fronteiras v.14.n.3 p. 129-142, set /dez 2014.

SOUZA, J. F. de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (Orgs.). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Ed.Universitária da UFP, 2009.

STRECK, D. R.; EUCLIDES, R; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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. I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

SOUZA, K.B.F. de. **Educação Infantil e Currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no Currículo de uma Instituição de Educação Infantil de Imperatriz-Maranhão**, 2014, 271 f. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUZA, N. D. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM)**: evolução e transformação. São Paulo, 2013, 155 f. Tese de Doutorado em Geografia Humana. Universidade de São Paulo/USP, São Paulo

REDIN, E. Educação e infância. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.138-139.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio, ou, Da Educação**. Trad. Roberto For Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

UNESCO, **Education for All 2000-2015: achievements and challenges**; EFA Global Monitoring Report, 2015; Summary

_____. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

_____. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>. Acesso em 3 de set 2015.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças** - 20 de novembro de 1959. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm Acesso em 7 mar. 2016.

_____. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**- em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf Acesso em 21 jan. 2016.

_____. Relatório Digital: **Situação Mundial da Infância 2015**. Disponível em http://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2015_Summary_Portuguese_Web.pdf Acesso em 21 jan. 2016.

_____. Eca 25 anos. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil**. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf> acesso em agosto de 2016.

_____. **Agenda pela infância no município**: desafios e propostas 2017-2020. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/unicef_agenda_pela_infancia_no_municipio_2017_2020.PDF>. Acesso em: 05 de jun. 2016.

VIC, I. E. P. C. (org.) **Lev Semionovich Vygotsky** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores).

VIEIRA, L. F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE; Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso: 02 fev. 2016.

SITES CONSULTADOS

<http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Seresvivos/Ciencias/biodiversidade.php>. Acesso em: 10 mai. 2015.

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAeZ8AK/dicionario-geografico> Acesso em: 10 mai. 2015.

<https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=7248> Acesso em: 1 set. 2015.

<http://rthur-euqueromaisfolclorear.blogspot.com.br/2012/03/tempo-de-trapiche.html>. Acesso em set. 2015.

<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=57>. Acesso em: 02 fev. 2016.

http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 02 fev. 2016

<https://www.dicionariodelatim.com.br/tabula-rasa/>. Acesso em: 02 fev. 2016

<http://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/curumim/> Acesso em: 25 mar. 2016

<http://www.pescagerais.com.br/pesca/peixes-aguas-brasileiras/>. Acesso em : 25 mar. 2016

https://pt.wikipedia.org/wiki/Festival_Folcl%C3%B3rico_de_Parintins. Acesso em: 10 mai. 2016

<https://www.significados.com.br/varzea/> Acesso: 10 de agosto. 2016.

<http://www.pescagerais.com.br/pesca/peixes-aguas-brasileiras/>. Acesso em : 25 mar. 2016

<https://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seusmetodos/>. Acesso em: 10 out. 2016.

<http://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=57>. Acesso em: 02 fev. 2016.

<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaoCampo.pdf%20/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/amazonialegal.shtm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaoCampo.pdf/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/maromba/> Acesso em: 16 ago. 2016.

<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 16 set. 2016

https://www.unicef.org/publications/files/SOWC2015_Summary_Portuguese_Web.pdf. Acesso em: 11 fev. 2016.

<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf> Acesso em: 15 fev. 2016.

<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de1971-lei-5692-71> Acesso em: 1 set. 2015.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 15 ago. 2015.

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf> Acesso em: 15 ago. 2015.

<https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=7248>. Acesso em: 1 set. 2014

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 3 de set.2015.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-daeducacao-basica-2016/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm Acesso em: 10 out . 2015.

http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm Acesso em: 10 out. 2015.

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 11 set. 2015.

<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 25 de out. 2015.

<http://www.ibge.gov.br/home/mapeamento/mapeamento.php#populacao>. Acesso em: 25 mai. 2016.

https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublic%20o&sgl_tipo=LEI&num_ato=00010880&seq_ato=000&vlr_ano=2004&sgl_orgao=NI. Acesso em: 25 set. 2015

http://www.avozdapoesia.com.br/autores.php?poeta_id=313 Acesso em: 02 jan. 2016

<http://www.biblioteca.posgraduacaoredentor.com.br/?q=Cidade&publisher=Biblioteca+Digitais+de+Teses+e+Dissertações+da+USP> Acesso em: 01 ago. 2015

<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10105>. Acesso em: 13 ago. 2014

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de observação das práticas de Educação Infantil Ribeirinha

Objetivo: Observar, registrar e analisar criticamente como a prática pedagógica pode contribuir para a valorização das vozes das crianças, considerando as singularidades, curiosidades e experiências socioculturais das crianças da Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima/ Parintins- AM.

Horário de início da aula: _____

Horário do término da aula: _____

Turma:

Número de alunos:

Data:

1- Chegada, recepção e saída das crianças da escola

- Meio de transporte utilizado pelas crianças
- Sujeito que conduz as crianças à escola e para o retorno de suas casas
- Como é realizada a recepção das crianças na escola

2- Espaço físico da escola como indicador da comunicação dialógica e das experiências socioculturais e curiosidades das crianças

- Concepção de infância
- Sala de aula
- Refeitório
- Espaço das atividades lúdicas
- Banheiros
- Mobiliário e organização da mobília
- Organização e ornamentação da sala de aula
- Recursos didáticos
- Brinquedos
- Área interna e externa

3-Prática pedagógica: o cuidar/educar em diálogo com as vozes da infância

- Planejamento, registro e avaliação das atividades
- Atividades desenvolvidas na área interna e externa
- Espaço/tempo das atividades

- Interação estabelecida entre as crianças
- Interação professor x criança
- Atividades e recursos didáticos preferidos pelas crianças
- Atividades que proporcionam o diálogo e o conhecimento de mundo das crianças
- Atitudes das crianças nas diferentes atividades proporcionadas
- Linguagens que se estabelecem entre o professor e as crianças e entre as crianças.
- Linguagens utilizadas na educação das crianças
- Curiosidades e questionamentos das crianças
- Atitudes do professor nas indagações feitas pelas crianças
- Observações e avaliações das crianças

4- Relações da escola com a comunidade

- Momentos de interação da escola com a família
- Atividades promovidas pela instituição para interação escola x comunidade

Apêndice B – Roteiro de entrevista aos professores

Objetivo: Conhecer as concepções dos professores sobre a contribuição das vozes da infância ribeirinha para a transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

1. Como se realiza o planejamento curricular da Educação Infantil?
2. Qual a sua concepção de criança e de Educação Infantil?
3. O que é Educação Infantil ribeirinha e qual sua finalidade?
4. Quais as especificidades da Educação Infantil ribeirinha?
5. O que representa para você ser educador de crianças?
6. No currículo da Educação Infantil são contemplados os saberes da cultura ribeirinha? Quais?
7. Que vozes das crianças estão presentes no currículo da Educação Infantil?
8. Que desafios estão postos ao currículo escolar e a sua prática docente para o educar/cuidar das crianças ribeirinhas, visando à transformação das práticas pedagógicas?
9. Quais as suas sugestões para a construção do currículo da Educação Infantil ribeirinha na perspectiva de valorizar as vozes da infância como instrumento potencializador da transformação das práticas pedagógicas?
10. Quais os fundamentos teórico-metodológicos utilizados para realizar as práticas pedagógicas da Educação Infantil?
11. Como ocorre o planejamento, o registro e a avaliação das atividades de ensino aprendizagem?
12. Qual a contribuição do diálogo nas práticas pedagógicas da educação das crianças?
13. Quais os procedimentos metodológicos utilizados para propiciar a escuta do professor das vozes da infância?
14. Qual a contribuição do diálogo de saberes no processo ensino aprendizagem da Educação Infantil ribeirinha, considerando as experiências socioculturais, curiosidades e especificidades das crianças?
15. Quais as atividades desenvolvidas para possibilitar o diálogo com o conhecimento de mundo das crianças?
16. Qual a contribuição das vozes da infância para a transformação das práticas pedagógicas?
17. Qual a contribuição do diálogo entre família e a escola?
18. O curso de Pedagogia propicia conhecimentos acerca das especificidades da educação ribeirinha? Justifique:
19. Dê sugestões para contribuir na formação de professores para Educação Infantil ribeirinha.

Apêndice C – Análise de documento

I- Proposta Pedagógica Curricular

Objetivo: Conhecer a concepção de criança, finalidade da Educação Infantil postulados na Proposta Pedagógica Curricular utilizada para orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil ribeirinha, bem como conhecer sua estrutura e organização.

- 1- Concepção de criança:
- 2- Finalidade da Educação Infantil
- 3- Estrutura e organização da proposta

II - Outros documentos para obter informações sobre a comunidade e a escola: atas, fichas, quadros demonstrativos etc.

Apêndice D – Roteiro da entrevista para os pais ou responsáveis

Objetivo: Obter informações sobre a importância das crianças e de suas famílias para as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Dados de identificação

Cognome: (pai de 1 a 8):

Idade: Formação:

Profissão:

Local onde mora:

- 1- O que significa para você, viver em comunidade ribeirinha?
- 2- Qual a importância dos rios e da floresta para a vida de um ribeirinho?
- 3- Quais as atividades que você desenvolve para o sustento da família?
- 4- O que significa ser criança?
- 5- Qual a importância da Educação Infantil para as crianças da comunidade ribeirinha?
- 6- Na Educação Infantil o que a criança precisa aprender?
- 7- Que saberes dos ribeirinhos deveriam fazer parte da Educação Infantil? Porque?
- 8- Qual a importância da família para educação escolar das crianças?
- 9- O que significa a participação da família na educação escolar das crianças?
- 10- Quais as atividades promovidas pela escola para o acompanhamento da educação das crianças?
- 11- Quais os saberes da criança ribeirinha?
- 12- Qual a contribuição dos saberes que a criança traz da comunidade ribeirinha para a transformação das práticas pedagógicas da Educação Infantil?
- 13- Qual a importância do diálogo do professor com as crianças e com os pais ou responsáveis?
- 14- O que precisa para melhorar a Educação Infantil ribeirinha?