









Revista Terceira Margem

AMAZÔNIA

Infâncias e a Educação em Contextos Rurais Amazônicos da Região Norte

Pesquisas, Sujeitos/ Sujeitas e Processos Educativos

TERCEIRA MARGEM
AMAZÔNIA

ISSN
versão on-line: 2525-4812
versão impressa: 2238-7641

Revista Terceira Margem

AMAZÔNIA

Infâncias e a Educação em Contextos Rurais Amazônicos da Região Norte

Pesquisas, Sujeitos/Sujeitas e Processos Educativos

23

Eliana Campos Pojo Toutonge
Maria Natalina Mendes Freitas
Rosenildo da Costa Pereira
(Organizadores)

Volume 11 – Número 23
Manaus, AM
2024

REVISTA TERCEIRA MARGEM AMAZÔNIA

Infâncias e a Educação em Contextos Rurais Amazônicos da Região Norte

Pesquisas, Sujeitos/Sujeitas e Processos Educativos

Editores Responsáveis pela Edição

Eliana Campos Pojo Toutonge

Rosenildo da Costa Pereira

Organização da Edição

Ana Luisa Araújo de Oliveira

Everaldo Nascimento De Almeida

Lindomar de Jesus de Sousa Silva

A presente edição está sob a responsabilidade do grupo de pesquisa: Agricultura Familiar, Inovação, Sustentabilidade e Ruralidade, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e liderado pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa Amazônia Ocidental).

Conselho Editorial

Alberjamere Pereira de Castro – Ufam
Alison Castilho – IEB
Ana Luisa Araújo de Oliveira – UFRGS
Antônio Carlos Witkoski – Ufam
Carla Kelen de Andrade Moraes – Ufra
Carlos Edwar de Carvalho Freitas – Ufam
Céline Raimbert – Creda/Revue Rita
César Barreira – UFC
Cloves Farias Pereira – Ufam
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo – UEA
Genival Carvalho – (In memoriam)
Gilmar Antônio Meneghetti – Embrapa
Henrique dos Santos Pereira – Ufam
João Paulo S. Maciel – Seduc/MA
José Odair Pereira – Ufam
José Olenilson Pinheiro – Embrapa
Leonardo Malcher – UFPA
Manoel Carlos Silva – Universidade do Minho
Marcos Filipe Alves Salame – Embrapa
Maria Albenize Farias Malcher – IFPA
Maria Luana Araújo Vinhote – Ufam
Maria Teresa Gomes Lopes – Ufam
Marilene Corrêa da Silva Freitas – Ufam
Marília Gabriela Gondim Rezende – Ufam
Mauro André Castro – UFPA
Miguel Pacífico Filho – UFT
Ocimar Marcelo Souza de Carvalho - Uepa
Pedro Chaves Baía – IFPA
Rafael Gastal Porto – Embrapa
Roberto Araújo Martins – NAEA/UFPA
Rogerio Almeida – Ufopa
Rosa Rocha – Gespafir/CNPq
Spartaco Astolfi Filho – Ufam
Suzy Cristina Pedroza da Silva – Ufam
Tânia N. O. Miranda – GMSECA/Uepa
Therezinha de Jesus Pinto Fraxe – Ufam

Conselho Científico

Adriano Premebida – UFRGS
Ana Maria O. Tancredi Carvalho – UFPA
Antônio Carlos Witkoski – Ufam
Armando Lírio de Souza – UFPA
Carlos Edwar de Carvalho Freitas – Ufam
César Barreira – UFC
Edane França Acioli – IEB
Elimar Pinheiro do Nascimento – UNB
Farid Eid – UFPA
Francimara Souza da Costa – Ufam
Gutemberg Guerra – NCADR /UFPA
Heloísa Fernandes – USP
Henrique dos Santos Pereira – Ufam
Jeronimo Alves dos Santos – UFSCar
Jocilene Gomes da Cruz – UEA
José Aroudo Mota – Ipea
José Camilo Ramos de Souza – UEA
José Guilherme de Carvalho – Fase
Josep Point Vidal – NAEA/UFPA
Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt – Ufam
Lindomar de Jesus de Sousa Silva – Embrapa
Maria do Socorro Ferreira – Embrapa
Maria Goretti da C. Tavares – UFPA
Maria Inês Gasparetto Higuchi – Ufam
Maria Marize Duarte – Uepa
Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão – Ufam
Marília Gabriela Gondim Rezende – Ufam
Mario Vasconcellos Sobrinho – UFPA
Martine Droulers – CNRS/Creda
Maurilio de Abreu Monteiro – UNIFESSPA
Milton Cordeiro F. Filho – Numa/UFPA
Roberto Marinho A. Silva – UFRN
Romero Ximenes – UFPA
Saint-Clair C. da Trindade Júnior – NAEA/UFPA
Saulo Baptista – Uepa
Therezinha de Jesus Pinto Fraxe – Ufam
Vilma Barban – Instituto Pólis

Equipe Técnica

Projeto gráfico e editoração eletrônica:
Gleise Maria Teles de Oliveira

Revisão de texto: Edane França Acioli, Eliana Campos Pojo Toutonge e Rosenildo da Costa Pereira

Normalização bibliográfica: Maria Augusta Abtibol Brito de Sousa

Secretaria: Alessandro Carvalho

Sistema eletrônico e publicação digital: Marcos Filipe Alves Salame

Fotos da capa: Eliana Campos Pojo Toutonge

13ª edição
Publicação digital (2024)

Contatos

Revista Terceira Margem Amazônia
Rodovia AM-010, Km 29, Estrada Manaus/Itacoatiara
Caixa Postal 319
Fone: (92) 3303-7919
Celular e Whatsapp: (92) 99462-6782
69010-970 – Manaus, AM
E-mails: editor@revistaterceiramargem.com / revistaterceiramargemamazonia@gmail.com

Submissão de artigos
Homepage da revista: www.revistaterceiramargem.com

Revista Terceira Margem Amazônia é um veículo de registro e divulgação de trabalhos interdisciplinares resultantes de estudos, pesquisas e experiências sociais que versem sobre assuntos relacionados direta ou indiretamente à Amazônia, que estimulem o intercâmbio e o debate entre a comunidade acadêmico-científica e atores sociais e contribuam para a produção de conhecimentos sobre a região. A revista publica textos originais e inéditos em português, espanhol, inglês e francês. Adota a avaliação anônima por pares (*peer review*) para trabalhos submetidos às seções: artigos originais e de revisão, resenhas, notas de pesquisa, conferências e, eventualmente, dossiês temáticos, volumes especiais e/ou suplementos.

Indexadores

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Revista Terceira Margem Amazônia / Embrapa Amazônia Ocidental. – v. 11, n. 23, 2024. – Manaus: Embrapa Amazônia Ocidental, 2024.
v. il. : 23 cm.

Semestral
Tema: Infâncias e a educação em contextos rurais amazônicos da Região Norte: pesquisas, sujeitos/sujeitas e processos educativos.
ISSN versão on-line: 2525-4812 / versão impressa: 2238-7641
O vol. 1, nº 1 desta Revista foi publicado em agosto de 2012.

1. Ciências Sociais – Periódicos. 2. Ciências Sociais Aplicadas – Periódicos. 3. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 4. Ecossistema. 5. Amazônia. I. Toutonge, Eliana Campos Pojo. II. Freitas, Maria Natalina Mendes. III. Pereira, Rosenildo da Costa. IV. Embrapa Amazônia Ocidental.

CDD (21. ed.) 330.005

Maria Augusta Abtibol Brito de Sousa (CRB-11/420)
© 2024

Sumário

Editorial.....7

Apresentação.....9

Artigos

Criança, infância e Amazônia na produção acadêmica da pós-graduação em educação: Região Norte.....11

Maria Natalina Mendes Freitas, Murilo Matos de Alcântara

Brincadeiras, narrativas e a imaginação das crianças ribeirinhas da Comunidade do Limão de Baixo, Parintins, Amazonas, Brasil.....27

Gyane Karol Santana Leal, Luciane Maria Schlindwein, Leuzeny Corrêa Marchão

Crianças e gênero no contexto da Educação Infantil na Amazônia Bragantina.....39

Ana Paula Vieira e Souza, Lana Carvalho Braga, Joana Darc de Vasconcelos Neves

Por uma prática educativa com paus, pedras e trilhas na Educação Infantil das escolas do campo.....57

Maria Natalina Mendes Freitas, Eliana Campos Pojo Toutonge

A Educação Infantil em territórios quilombolas do município de Abaetetuba, PA: diálogos entre conhecimentos tradicionais e curriculares.....69

Eliana Campos Pojo Toutonge, Rosenildo da Costa Pereira, Márcio José Silva

Escola e saberes culturais de crianças dâw, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, Brasil.....85

Patrícia Lisboa de Aguiar, Mauro Gomes da Costa

Supervisão formativa e diagnóstica na Educação Infantil do Campo: a perspectiva da formação de professores(as).....97

Alzilene Ribeiro Vilhena, Maria de Jesus Ferreira Ferreira

Retos de las comunidades ancestrales Achagua: reflexiones sobre el Resguardo Umapo en la Vereda Pueblo Nuevo del municipio Puerto López, Meta, Colombia.....115

Jhon Edisson Garavito Romero, Daniel Esteban Guevara Moreno, Mónica Del Pilar Rodríguez Rodríguez, Jorge Luís Triana Riveros

Educação Infantil no campo: extratos do trabalho docente com crianças.....139

Jaqueline da Costa Silva, Juliana da Costa Silva, Rosenildo da Costa Pereira

Nota de pesquisa

Efeitos da pandemia sobre o comércio eletrônico no Brasil.....155

Rosilane Bruna de Souza Alves, Leonardo Coviello Regazzini

Editorial

A Revista Terceira Margem Amazônia é um veículo de registro e divulgação de trabalhos interdisciplinares resultantes de estudos, pesquisas e experiências sociais que versem sobre assuntos relacionados direta ou indiretamente à Amazônia, que estimulem o intercâmbio e o debate entre a comunidade acadêmico-científica e atores sociais e que contribuam para a produção de conhecimentos sobre a região.

O escopo da revista contempla duas partes, batizadas de Corpus e Práxis. O Corpus é organizado em seções dedicadas à produção científica: artigos, notas de pesquisa, resenhas, resumos de teses e dissertações, dossiês. A Práxis agrupa seções destinadas à exposição de ideias e práticas no formato de entrevistas, debates, depoimentos, reportagens, fotografias e outros.

Por que Terceira Margem Amazônia? A escolha do nome da revista passou por um cuidadoso debate e foi escolhido em virtude de a expressão terceira margem evocar "outro caminho", acrescentando-se ao final a palavra Amazônia, por ser o lócus privilegiado pela revista. Terceira Margem é o título de um conto de Guimarães Rosa que expressa a necessidade de olhar a realidade para além de uma perspectiva dual ou mecânica do certo ou errado. Expressão também usada por Benedito Monteiro quando se referiu ao debate dos problemas socioambientais da Amazônia, em que as questões não se explicam somente pela margem direita ou pela margem esquerda (dos rios), e sim por serem partes de uma complexidade sistêmica, se explicam a partir de uma Terceira Margem (nos rios).

Portanto, é na perspectiva de pensar a Amazônia de forma interdisciplinar e compreender toda a sua diversidade que o nome Terceira Margem foi escolhido.

Edane França Acioli

Gutemberg Guerra

Apresentação

Nesta edição, o **Dossiê Infâncias e Educação em Contextos Rurais da Região Norte: Pesquisas, Sujeitos/Sujeitas e Processos Educativos – Revista Terceira Margem Amazônia**[1] abre as portas para promoção do diálogo com pesquisadores e educadores que atuam nas Universidades e escolas da região amazônica por meio de artigos. Tais sujeitos/sujeitas buscam assim dar visibilidade aos saberes e às experiências vivenciadas nos territórios amazônicos de águas, dos campos e das matas no tocante a práticas educativas e de construção de currículos que garantam a identidade cultural e o pertencimento desses com seus territórios. Pontuam, especialmente, a formação de crianças que frequentam as escolas ou outros espaços formativos nesses territórios.

Os pesquisadores e educadores, por meio dessas produções, colocam-se numa mesma empreitada, a de pôr em cena as crianças em suas infâncias, suas amazonices, seus processos educativos. Navegamos, então, pelo ideário da educação como prática de liberdade, cujo diálogo se faz importante no sentido do bem comum, do consenso por vida digna às crianças, da valorização de suas vozes e saberes, bem como o viver com cidadania plena (Freire, 1975)[2].

São autores pesquisadores e educadores que atuam na região, e que, no exercício de olhar lá e escrever aqui, registram, narram, apontam e refletem tomando como base as culturas locais, processos escolares e experiências desses/dessas sujeitos/sujeitas amazônidas espraiadas nos territórios da Amazônia nortista.

Assim, as temáticas versam sobre as infâncias na Amazônia, refletindo a Educação Infantil do Campo e os processos educativos e culturais de crianças. São textos que tratam das crianças e suas práticas sociais, que focalizam suas brincadeiras, modos de vida e como são vistas na produção acadêmica.

São produções que acentuam experiências de pesquisas e de estudos imersos na formação docente, na prática educativa, na organização do trabalho pedagógico e no currículo com ênfase na Educação Infantil. Aqui, são abordados temas que discutem questões de gênero, de cultura, dos territórios quilombola, ribeirinho e indígena, os quais entrecortam a educação das crianças, seus ciclos infantis e a educação escolar nesses territórios.

É com satisfação que tornamos públicas as produções construídas em parceria com os profissionais que fazem a educação nos territórios amazônicos brasileiros, buscando cada vez mais qualificar e visibilizar as práticas educativas, o currículo e os projetos pedagógicos de crianças em seus primeiros anos de formação humana.

Eliana Campos Pojo Toutonge
Maria Natalina Mendes Freitas
Rosenildo da Costa Pereira
Organizadores

---

[1] Neste Dossiê Educação, além dos artigos temáticos, coordenados pelos organizadores do número, a edição conta com um artigo no formato de nota de pesquisa sobre pandemia e comércio eletrônico no Brasil, incluído pelos editores da revista.

[2] FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 29/5/2022
Aceito em: 20/9/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

FREITAS, M. N. M. de; ALCÂNTARA, M. M. de. Criança, infância e Amazônia na produção acadêmica da Pós-Graduação em Educação – Região Norte. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 11-26, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p11-26.

CRIANÇA, INFÂNCIA E AMAZÔNIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGIÃO NORTE

Maria Natalina Mendes Freitas[1]
Murilo Matos de Alcântara[2]

Resumo: O presente estudo busca dar visibilidade às produções acadêmicas sobre a temática criança, infância e Amazônia, a partir do mapeamento das teses e dissertações produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do País, período que corresponde ao recorte temporal de 2010 a 2020. Buscou-se compreender, com base na Sociologia da Infância e nos estudos da História da Infância, o estado do conhecimento sobre criança-infância-Amazônia na Região Norte do Brasil, produzido em Programas de Pós-Graduação em Educação, para situar seu sentido. Objetiva-se verificar como os efeitos de dizer dos produtos e seus resultados produzem um conhecimento que circula entre os textos dos interlocutores da área; e mapear os sentidos que os textos produzem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que está em andamento e se aproxima de estudos configurados como estado do conhecimento. A partir dos termos "criança", "infância" e "Amazônia", foram catalogadas, nos repositórios de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação da Região Norte, as produções acadêmicas, totalizando 73 produções (59 dissertações e 14 teses) referentes à temática foco do estudo. Acreditamos estar contribuindo para que as crianças e suas infâncias na Amazônia sejam reconhecidas em seus saberes, experiências e cultura local, merecendo atenção no campo das políticas públicas, formação acadêmica e continuidade de pesquisas.

Palavras-chave: estado do conhecimento, infância, criança, Amazônia.

[1] Professora da Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Infância, Educação, Cultura na Amazônia Paraense/NEPIECAP.
E-mail: mnfreitas@ufpa.br
https://orcid.org/0000-0003-0034-5618

[2] Licenciado em Pedagogia, membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Infância, Educação, Cultura na Amazônia Paraense/NEPIECAP.
E-mail: matos mutilo22@hmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7724-8950

CHILD, CHILDHOOD AND AMAZON IN THE ACADEMIC PRODUCTION OF THE POST-GRADUATION IN EDUCATION – NORTHERN REGION

Abstract: This paper seeks to give visibility to academic productions on the theme child, childhood and Amazon, from the mapping of theses and dissertations produced and defended in Post-graduation Programs in Education in the North Region of the country. A period that corresponds to the time frame from 2010 to 2020. The objective is to understand the state of knowledge about child-infancy in the North Region of Brazil, produced in Post-graduation Programs in Education, based on Sociology of Childhood and History of Childhood studies, in order to situate its meaning. Methodologically, this is a qualitative and bibliographical research, which is in progress and approaches studies configured as state of knowledge. Based on the terms "children", "childhoods" and "Amazon", we catalogued the academic productions in the repositories of theses and dissertations from Post-Graduation Programs in the North region, totaling 73 productions (59 dissertations and 14 theses) referring to the theme focused on the study. We believe we are contributing to the children and their childhoods in the Amazon are recognized in their knowledge, experiences, and local culture, deserving attention in the field of public policies, academic training, and continued research.

Keywords: state of knowledge, childhood, child, Amazon.

Introdução

Este texto originou-se no âmbito da Pesquisa "Crianças, Infâncias, Amazônia: Mapeamento de Produções Acadêmicas em Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte" (FACED/UFPA - Bragança/PA). Objetiva-se, neste sentido, socializar os resultados parciais da pesquisa, que se encontra em andamento. Sua relevância justifica-se por ser uma temática que pouco aparece nas produções acadêmicas de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte.

A história da educação da criança e da infância brasileira na Amazônia vem ganhando visibilidade, ainda que timidamente, nas últimas décadas. É desejo dos pesquisadores consolidar essa área temática nas ciências humanas e sociais da região, desejo esse expresso por Mota (2016), devendo constituir-se como uma área própria, onde estão presentes saberes específicos, que dialogam e se articulam com as outras áreas de conhecimento. Assim, apontam Freitas e Toutonge (2021, p. 4):

> Adentrar no universo cotidiano do contexto amazônico se apresenta relevante por contribuir para o aprofundamento de aspectos das ruralidades existentes no país e, também, constitui-se uma forma de registro dos saberes e dos fazeres de sujeitos em formas de vida e de produção, de práticas educativas que poderão ser úteis para pensar políticas públicas educacionais para esses contextos.

Esse adentrar pode desvelar e elucidar as diversas culturas infantis, os saberes e as experiências de aspectos das manifestações infantis frente à cultura escolar, e aos modos próprios de viver de crianças e suas infâncias na Amazônia. Requer também ouvir e perceber as crianças nas vivências interativas com seus pares e com os adultos, buscando compreender os sentidos atribuídos "aos processos dialógicos que se estabelecem nas suas interdependências e alargando-as das relações intergeracionais às intrageracionais", conforme sinalizado por Ferreira e Lima (2020, p. 4).

Nessa direção, os pesquisadores podem identificar as problemáticas sociais, seus conflitos socioculturais, assim como as políticas educacionais que são propostas para os territórios rurais amazônicos e, neste sentido, em longo prazo, buscamos consolidar, alicerçados por tais estudos e pesquisas nesses/desses contextos, a construção de uma possível Sociologia e Antropologia da infância amazônida e de uma Pedagogia da infância nas/das águas e nas/das matas para a educação do campo paraense.

A Amazônia apresenta uma cartografia social que contempla uma diversidade e uma pluralidade de sujeitos/sujeitas. Neste sentido, são múltiplos os tempos da infância, coexistindo com realidades e com representações diversas. Daí, a necessidade de se compreender criança e infância, pois esses coletivos estão interconectados com seus contextos, suas culturas, suas histórias e seus saberes.

Se antes a criança era estudada pelo que lhe faltava, a partir dos estudos da Sociologia da Infância, essa criança passa a ser entendida a partir de suas culturas e da compreensão de seus modos de pensar e viver. A perspectiva que almejamos é dar visibilidade às crianças e à infância na/da Amazônia, seja a partir do cenário educacional brasileiro que, nas últimas décadas, vem ganhando destaques nas produções acadêmicas, seja pelas amplas discussões suscitadas por pesquisadores, juristas, psicólogos, professores, entre outros atores, a partir do novo ordenamento legal vigente no país, onde se destaca a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2000), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Brasil, 2001a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 2001b). São conquistas significativas, que despertaram um novo olhar para as realidades dos territórios rurais, onde se encontram as crianças brasileiras, culminando com a mobilização nacional em prol do novo paradigma da educação do Campo.

Esse novo paradigma faz florescer um amplo debate sobre/com os/as sujeitos/sujeitas do campo e, a partir de então, diversas pesquisas são desencadeadas nos programas de pós-graduação brasileiros e, de modo mais específico, Programas de Pós-Graduação de Educação. No desses estudos estão as crianças e as infâncias na/da Amazônia, ganhando visibilidade, despertando os mais diversos interesses para falar, escrever e refletir sobre as realidades em que se encontram nesses rincões amazônicos do nosso país.

Assentando-se nesta perspectiva, este texto busca dar visibilidade às produções acadêmicas sobre a temática criança, infância e Amazônia, a partir do mapeamento das teses e dissertações produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do País, período que corresponde ao recorte temporal dos anos de 2010 a 2020. Elege-se esse recorte, por termos percebido uma concentração de pesquisas acerca da temática, e pelas questões que nelas estão imbricadas. Percebe-se, nessas pesquisas, uma multiplicidade de objetos de estudos que abrangem variados temas: práticas pedagógicas, saúde e infância, imaginário amazônico, educação em ciências, o brincar, Educação Infantil ribeirinha, entre tantos outros temas pertinentes, relacionados com os territórios amazônicos.

Observa-se que às crianças amazônidas tem-se assegurado cada vez mais uma infância em que a educação se coloca como direito inalienável e que, decerto, a produção acadêmica corrobora para esse avanço, mas é preciso compreender essa produção na dimensão do impacto que vem

provocando (ou não) para a ampliação desse direito e na sua real articulação com a história das crianças desse território.

É com base nessas reflexões, resultantes de um volume de trabalhos empíricos realizados, que deslocamos nosso olhar para a produção acadêmica que trata da relação criança-infância-educação na Amazônia, tendo em vista a recorrência dos seguintes indicadores: os Programas de Pós-Graduação das Universidades da Região Norte do País, as linhas de pesquisa, os objetos de estudo, as abordagens metodológicas e as técnicas/os instrumentos de pesquisa desses trabalhos.

Criança e Infância nas Pesquisas

As discussões sobre as crianças e a infância são contemporâneas e se apresentam acerca da condição infantil na sociedade, despertando interesse entre os profissionais da educação que, por meio dos estudos sociais da Infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância), buscam ressignificar os conceitos de criança, de infância e de educação escolar.

Esses estudos apontam que as crianças precisam ser incentivadas a produzir conhecimento, e não apenas a consumi-lo. Observar, entender e respeitar as relações estabelecidas entre as crianças e adultos não parece ser uma tarefa fácil. Deve ser um convite diário ao exercício do inusitado, do lúdico, das dimensões humanas e artísticas, para refletir sobre as ações educativas destinadas às crianças da Educação Infantil, do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir das relações estabelecidas entre meninos e meninas da mesma idade e de idades diferentes, nos espaços públicos institucionais de educação, seja no meio urbano, seja no meio rural.

A atenção a essas questões passam a exigir, a partir de então, a busca de uma maior interlocução disciplinar que pudesse dar conta, de forma mais articulada, dos processos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais envolvidos na educação dessas crianças. Nessa perspectiva, a criança constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Dessa forma, essas crianças têm direito a uma educação que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do ser criança e de sua infância, assim como os modos de convivência e de produções culturais.

Em 1940, Florestan Fernandes surge como um dos primeiros sociólogos a apresentar estudos focalizando a criança em suas pesquisas. Podemos encontrar em seu livro Folclore e mudança social na cidade de São Paulo, registros de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de suas observações em grupos de crianças e suas brincadeiras na rua de um bairro operário judeu paulistano (Fernandes, 2004).

O autor observou, registrou e analisou o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, entre elas e com os/as adultos/as, como organizam seus espaços de sociabilidade, as características dessas práticas sociais, enfim, como as crianças constroem a cultura infantil.

Ter compreensão desses aspectos, assim como a transformação demarcada pela cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir de suas próprias práticas como condição humana, implica o reconhecimento das peculiaridades do lugar e da territorialidade onde estão inseridas essas crianças, são discursos que caracterizam e

identificam a infância, a educação e a cultura de pares, contribuem para um pensar educativo de pertencimento, valorizando seus saberes e os modos de vida nos seus territórios.

Corsaro (2011) afirma que o mais difícil tem sido romper com a imagem da criança individual, da criança que aprende, cresce e se desenvolve sozinha, independentemente de seu contexto, por apresentar uma concepção formulada e constantemente asseverada pela Psicologia evolutiva clássica. Acredita esse mesmo autor que outras teorias estão sendo hoje formuladas para compreender o desenvolvimento humano, sempre relacionando a criança à presença de "outros significativos". Diz ainda que inicialmente a ênfase sempre fora dada à relação entre as crianças e os adultos, mas que, nos últimos anos, a importância das relações e interações entre pares vem sendo observada como uma efetiva forma de socialização e desenvolvimento.

Manuel Sarmento, estudioso português do campo da Sociologia da Infância, nos ajuda a compreender como essa área se constituiu e vem se constituindo como campo de estudo. Esse autor destaca, a partir desse campo epistemológico, um duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais; e a infância como categoria social. Transitar nesse campo epistemológico nos ajuda a compreender o papel que a escola exerce na educação da criança e de sua infância (Sarmento, 2011).

Nesta mesma direção, Muller (2006, p. 6) entende a cultura escolar como "toda a vida escolar com seus atos, ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer". Por esse viés é que a escola organiza o currículo, os conteúdos escolares, os tempos e os espaços com a intenção de imprimir nas crianças os modos desejados e impostos por interesse de determinada sociedade.

Outra contribuição importante sobre a cultura escolar nos vem de Sacristán (2005). Este nos diz que foram os adultos, por meio de suas experiências históricas, que inventaram o aluno como uma construção social. Isso significa que o tempo escolar é um tempo de não ser adulto, no sentido de que o tempo de estar na escola seria um tempo de aprender a ser aluno. Segundo ele, é tão natural ser aluno que não se questiona o que "significa ter essa condição social que é contingente e transitória" (Sacristán, 2005, p. 13). O autor destaca ainda que, em torno da categoria aluno, criou-se uma ordem social, com determinados papéis e modos de vida que se tornaram familiares, justamente pelo fato de estarmos acostumados a eles. Assim, essa ordem vai garantindo e submetendo os/as sujeitos/sujeitas a uma determinada maneira de ser.

Os estudos desses autores indicam caminhos, perspectivas e desafios para quem se lança a percorrer o labirinto de pesquisas com crianças, infância na/da Amazônia, em face do avanço das produções e da ampla difusão de conhecimentos científicos que se vêm gerando nos últimos anos. Assim, Cruz (2008, p. 13) enfatiza que "buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas".

Nessa perspectiva, as produções acadêmicas geradas nos Programas de Pós-Graduação da Região Norte têm buscado capturar as vozes das crianças, assim como seus saberes, suas vivências imersas entre os rios, a floresta e os campos da Amazônia Paraense. Assim, capturam-se realidades amazônidas de crianças e suas infâncias que possuem características próprias, e que

produzem e reproduzem práticas sociais cotidianas, em um espaço multicultural e de uma riqueza espraiada em sua sociobiodiversidade, visibilizada em sua heterogeneidade.

Escolhas Metodológicas

Em termos metodológicos, nos aproximamos dos estudos configurados como estado do conhecimento e estado da arte, que possibilitam, num recorte temático e temporal, sistematizar a produção sobre um determinado campo: categorizar temas e subtemas: (re)conhecer os principais resultados de pesquisas; identificar recorrências, convergências, temas emergenciais, bem como ausências, lacunas e potencialidades.

Romanowski e Ens (2006) dizem que a intensificação de publicações do tipo "estado da arte" e/ou "estado do conhecimento" na área da Educação têm gerado muitas inquietações[3]. Nessa direção, elas levantam as seguintes indagações:

> [...] Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais as contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação: a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? Parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

De fato, como pesquisadores da infância e da educação, temos constatado que os resultados das pesquisas, embora venham influenciando políticas públicas, não têm impactado com veemência a prática cotidiana da escola. É por conta dessa não tão expressiva alteração na prática, ainda que estudos publicados tenham crescido consideravelmente, que também nos propomos a analisar as interpretações e análises que vêm sendo produzidas em dissertações e teses. Entendemos que elas, de certa forma, podem explicar a falta de maior articulação com mudanças práticas, mas, para isso, é preciso recorrer a essas produções, dissecá-las na sua estrutura interna, articulá-las ao mundo exterior, aos acontecimentos/eventos e à organização das sociedades nas quais foram produzidas.

Para Ferreira (2002), os estudos configurados como estado da arte e/ou estado do conhecimento caracterizam-se pelo desafio de empreender mapeamentos da produção acadêmica sobre um campo de conhecimento, destacando as recorrências, convergências e lacunas que, em síntese, possibilitam o delineamento de "pistas" para novas pesquisas na perspectiva da complementariedade, aprofundamento, entre outros. A autora situa que, metodologicamente, tais estudos têm um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica fomentada sobre um tema ou campo de conhecimento.

Muito mais que identificar a produção, o estado da arte e o estado do conhecimento implicam analisar, categorizar, desvelar múltiplos enfoques e perspectivas de análise empreendidos nos produtos analisados. Num estado da arte é importante considerar, de acordo com Soares e

[3] Embora grande parte dos autores não identifiquem diferenças entre esses dois tipos de pesquisa, entendemos que há, sim, diferenças e que este estudo, em particular, está muito mais próximo do tipo estado do conhecimento.

Maciel (2000, p. 4), “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

De um modo geral, os autores que se debruçam sobre a metodologia e as dimensões de pesquisas desse tipo não identificam diferenças entre estado da arte e estado do conhecimento. Muitos tratam as duas como sendo a mesma coisa, como sinônimas, mas uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de conhecimento pode nos indicar sutil diferença.

O conhecimento, para além da apropriação intelectual de um determinado campo empírico ou ideal de dados, é também um campo de conhecimento, o que significa dizer que ele se coloca como objeto de investigação. Trata-se de um conhecimento sobre o conhecimento, que requer do pesquisador não apenas a sistematização e identificação de correlações entre conhecimentos produzidos, mas um aprofundamento acerca da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. Podemos dizer que realizar o estado do conhecimento é um ato científico-filosófico na medida em que requer procedimentos metodológicos bem definidos (como a definição de palavras-chave para a localização do material, a leitura de resumos etc.), mas também um olhar concentrado entre a “coisa conhecida” e o “ato de conhecer” atravessado por um EU (que é um NÓS), isto é, o sujeito do conhecimento. Nessa perspectiva de interpretação, entendemos ser o estado do conhecimento um aprofundamento do estado da arte.

Fato é que o estado da arte, também tratado como "estado da questão" ou "revisão da literatura", é correntemente empregado para estudos que fazem mapeamento de produções em um determinado campo científico, ou seja, constroem um inventário identificando tendências, convergências e divergências entre elas, enquanto que o conhecimento, para além do mapeamento ou do inventário, a partir do qual as tendências são identificadas, visa fazer a crítica sobre o conhecimento e, neste caso, ultrapassa os objetivos de construir uma cartografia.

Entendemos, assim, que o estado do conhecimento se constitui numa pesquisa do tipo bibliográfica, que perpassa as ações necessárias ao "estado da questão" ou da "revisão da literatura", isto é, de fazer um exaustivo levantamento da produção, que engloba o estado da arte, porque identifica as tendências, as convergências e as divergências, mas avança em direção a uma terceira dimensão: ao de adentrar nos meandros da produção, ao trazer à superfície as estratégias de construção dos discursos que materializam o texto científico na relação entre o sujeito que conhece e o conhecimento sistematizado.

Na realização da pesquisa bibliográfica, optamos por algumas escolhas metodológicas que pudessem subsidiar as buscas e, ao mesmo tempo, delimitar a produção levantada. Assim, priorizamos as obras resultantes das pesquisas empreendidas nas Universidades. Sabe-se que esse espaço não é o único lócus de produção do conhecimento, no entanto essa opção deve-se ao fato de que essa é uma de suas tarefas principais.

A temática investigada nos permite possíveis diálogos com outros meios de divulgações de pesquisas e levantamento bibliográfico, tais como: artigos em periódicos, livros, trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação/Anped, Banco de Teses e Dissertações da Capes, entre outros espaços dedicados à produção de conhecimento.

O período de busca das publicações foi estabelecido considerando como marco o período de efervescência do paradigma da Educação do Campo, que tomou conta dos debates envolvendo os movimentos sociais, as universidades e vários segmentos da sociedade civil organizada, culminando com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Doebec) (Resolução CNE/CEB nº 01/2002) (Brasil, 2002) e, em 2008, das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008) (Brasil, 2008). Esse movimento desencadeou vários questionamentos acerca da realidade das crianças, dos jovens e dos adultos que residem em comunidades rurais do nosso país. Esse despertar suscitou interesse nas mais variadas áreas de conhecimento, introduzindo diversos estudos e pesquisas envolvendo os sujeitos do campo. Assim, a pesquisa foi realizada em sete universidades federais e duas universidades estaduais da Região Norte (Pará e Amazonas), conforme Tabela 1.

Tabela 1. Programas de Pós-Graduação da Região Norte.

Estado	Programa de Pós-Graduação
Acre	Educação – Ufac
Amapá	Educação – Unifap
Amazonas	Educação – Ufam Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – UEA
Pará	Educação – UFPA
	Educação – Uepa
	Educação – Ufopa
	Educação e Cultura Cametá – UFPA
Rodônia	Educação – Unir Educação Escolar – Unir
Roraima	Educação e Formação de Professores – UFRR
Tocantins	Educação – UFT

Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2021–2022).

Outro levantamento ao qual fazemos referência diz respeito às linhas de pesquisas oferecidas pelos programas de pós-graduação. Apesar de não termos encontrado nenhuma linha específica relacionada às crianças e às infâncias, essas linhas de pesquisas ofertadas possibilitam a realização de investigações que tratem da criança, infância e Amazônia (Tabela 2).

Tabela 2. Linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-Graduação.

Instituto de ensino superior	Programa de pós-graduação	Linha de pesquisa
UFPA	Educação – PPGED	I- Educação, Cultura e Sociedade
		II- Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educacionais
		III- Políticas Públicas Educacionais
UFPA Cametá	Educação e cultura – PPGEDUC	I-Culturas e Linguagens
		II-Políticas e Sociedades

Continuação [...]

Tabela 2. Continuação.

Instituto de ensino superior	Programa de pós-graduação	Linha de pesquisa
Ufopa	Educação – PPGE	I-História, Política e Gestão Educacional na Amazônia
		II-Conhecimento e Formação na Educação Escola
		III-Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia
Ufac	Educação – PPGE	I-Políticas e Gestão Educacional
		II-Formação de Professores e Trabalho Docente
Unifap	Educação – PPGED	I- Educação, Culturas e Diversidades
		II-Políticas Educacionais
UFT	Educação – PPGE	I-Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes
		II-Estado, Sociedade e Práticas Educativas
Unir	Educação – PPGE	I-Formação Docente
		II-Políticas e Gestão Educacional
UFRR	Educação – PPGEDUC	I-Formação de Professores e Práticas Educativas
		II-Educação e Processos Inclusivos
Unir	Profissional em educação – PPGEE	I-Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Básica
		II-Currículo, Políticas e Diferenças Culturais na Educação Básica
Uepa	Educação – PPGED	I-Formação de Professores e Práticas Pedagógicas
		II-Saberes Culturais e Educação na Amazônia
UEA	Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – PPGECA	I-Currículo, Cognição e Formação de Professores
		II-Epistemologias, Divulgação Científica e Espaços não Formais
Ufam	Educação – PPGE	I-Processos Educativos e Identidades Amazônica
		II-Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional
		III- Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos
		IV-Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico

Fonte: Produção dos autores do Projeto de Pesquisa, 2021–2022.

A partir do levantamento das linhas de pesquisa que correspondem aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, podemos constatar que, apesar de os estudos da infância se tornarem um campo teórico de natureza interdisciplinar, que cada vez mais vem ganhando espaço em pesquisas científicas, nota-se que nos referidos programas ainda não há um quantitativo expressivo em relação à temática foco deste artigo. As pesquisas apresentam temas diversos, geralmente relacionados ao processo escolar, ao currículo, à formação de professores, entre outros. A Universidade que tem dado mais ênfase nessa temática é a Universidade do Estado do Pará (Uepa). Acreditamos que essa visibilidade fica por conta da proximidade com a linha de pesquisa **Saberes Culturais e Educação na Amazônia**, na qual encontramos algumas produções focando as temáticas: criança, infância e Amazônia.

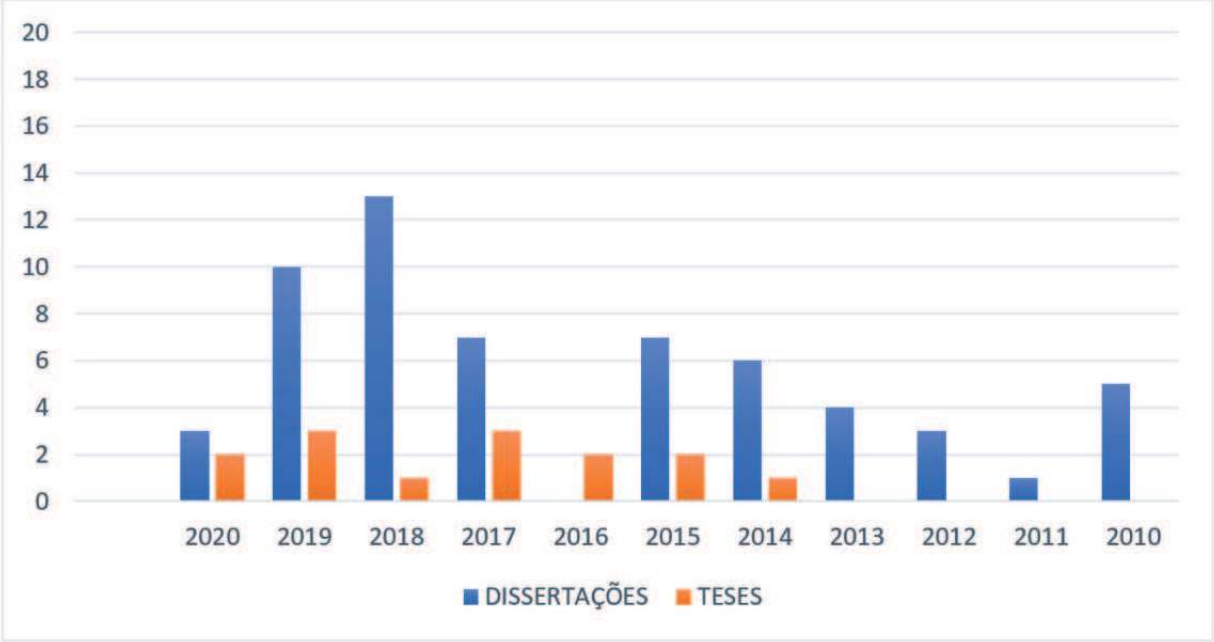
Mapeamento das Produções

Dos doze programas de pós-graduação selecionados, constatou-se que quatro deles estão situados em universidades do estado do Pará, dois no estado do Amazonas e dois em Rondônia. Os demais, nos estados do Amapá, Roraima, Acre e Tocantins, que contam apenas com um programa.

Para o levantamento, acessou-se o repositório de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação de cada uma dessas Universidades, considerando o recorte temporal da pesquisa (2010 a 2020). Os descritores utilizados na busca foram os seguintes: "Criança", "Infância" e "Amazônia". As produções que compõem esta pesquisa foram somente aquelas acessíveis pela internet nos portais, nas quais foi identificado um total de 73 produções acadêmicas, sendo 59 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado.

Com base nesses dados, podemos observar um quantitativo maior de dissertações em relação às teses. Essa evidência ocorre pelo reduzido número de cursos de doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte. Cabe ressaltar que, atualmente, o doutorado vem sendo ofertado pelas seguintes universidades: Ufam, UFPA e Uepa[4], conforme nossas buscas nos portais. A disposição das dissertações e teses por ano de publicação podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1. Distribuição das teses e dissertações por ano de publicação.



Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2022).

Com relação aos dados expostos no gráfico 2, obtiveram-se as seguintes informações, considerando-se a temática da pesquisa: das 73 produções acadêmicas levantadas, 14 delas se concentram no ano de 2018, consistindo no maior quantitativo de produções publicadas em relação aos anos anteriores. Com relação aos demais anos, observa-se que as produções acadêmicas

[4] O curso de doutorado na UEPA foi aprovado recentemente, em 2018, o que implica dizer que no referido curso, até o momento, não ocorreram as defesas.

tiveram alta nos anos 2019, com 13 produções, e em 2017, apenas 10 produções. Nos demais períodos as produções escassearam, como é possível observar: em 2011 (uma); 2012 (três); e em 2016, (duas) produções, respectivamente, representam os menores índices de produções publicadas no período do levantamento acerca da temática.

É evidente que, nos últimos quatros anos (2017-2020), relacionados ao recorte temporal da pesquisa, o percentual de publicações apresenta um aumento expressivo em relação aos três anos iniciais (2010, 2011 e 2012) da pesquisa. Contudo, encontramos uma oscilação, em relação à temática pesquisada, no período que corresponde à pesquisa (2010-2020).

Outro dado importante a ser observado consiste na distribuição das dissertações e teses por estado da Região Norte. Notamos que o maior número de produções corresponde ao estado do Pará, com 53 (cinquenta e três) produções, incluindo teses e dissertações, seguido pelo estado do Amazonas, com 17 (dezessete), estado do Amapá, com 2 (duas), e estado do Tocantins, com 1 (uma) produção. Os dados apresentados podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição das produções acadêmicas por estados da Região Norte.

Estado	AC	AM	AP	PA	RO	RR	TO
Disertações	-	15	2	41	-	-	1
Teses	-	2	-	12	-	-	-
Total	**-**	**17**	**2**	**53**			**1**

Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2022).

Considerando as temáticas criança, infância e Amazônia, foco da presente pesquisa, constatou-se que o maior quantitativo de produções advém do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, 23 produções, somando teses e dissertações; seguido da Uepa, 22 dissertações selecionadas; Ufam, 9 produções, incluindo teses e dissertações; UEA, 8 dissertações; Ufopa, 5 dissertações; UFPA Campus Cametá, 3 dissertações; Unifap, 2 dissertações; e, por fim, Universidade Federal do Tocantins, 1 dissertação. Os dados apresentados estão dispostos na Tabela 4.

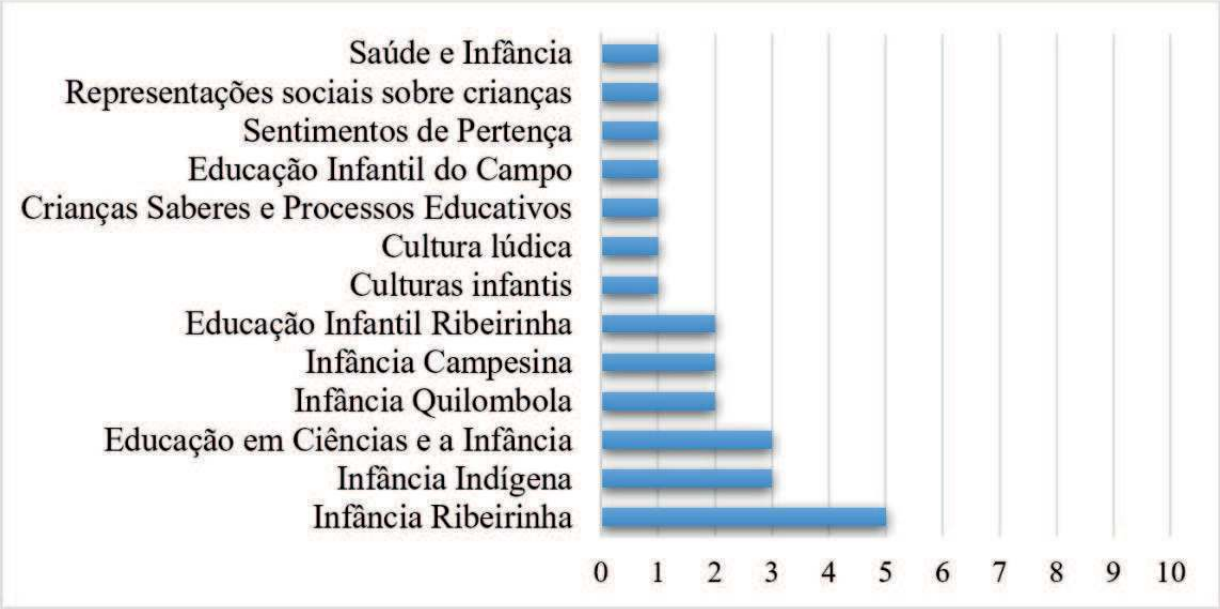
Tabela 4. Distribuição das produções por programa de pós-graduação.

Instituto de ensino superior	programa de pós-graduação	Dissertação	Tese
UFPA	Educação	11	12
UFPA-Cametá	Educação e Cultura	3	-
Uepa	Educação	22	-
Ufam	Educação	7	2
UEA	Educação e Ensino de Ciências na Amazônia	8	-
Ufopa	Educação	5	-
Unifap	Educação	2	-
UFT	Educação	1	-
Total	**-**	**59**	**14**

Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2021-2022).

Em nosso levantamento, identificamos pesquisas que retratam as diversas infâncias amazônidas. Dentre essas produções selecionadas, o foco temático recai sobre a criança e a infância ribeirinha, quilombola, indígena, campesina e urbana, como se pode observar na Figura 2. Logo, nossa percepção de infância não deve ser homogênea, tampouco urbanocêntrica: devemos considerar suas condições sociais, manifestações e práticas culturais para que possamos compreender a criança como um/uma sujeito/sujeita atuante, produtora de cultura.

Figura 2. Distribuição das teses e dissertações por ano de publicação.



Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2021-2022).

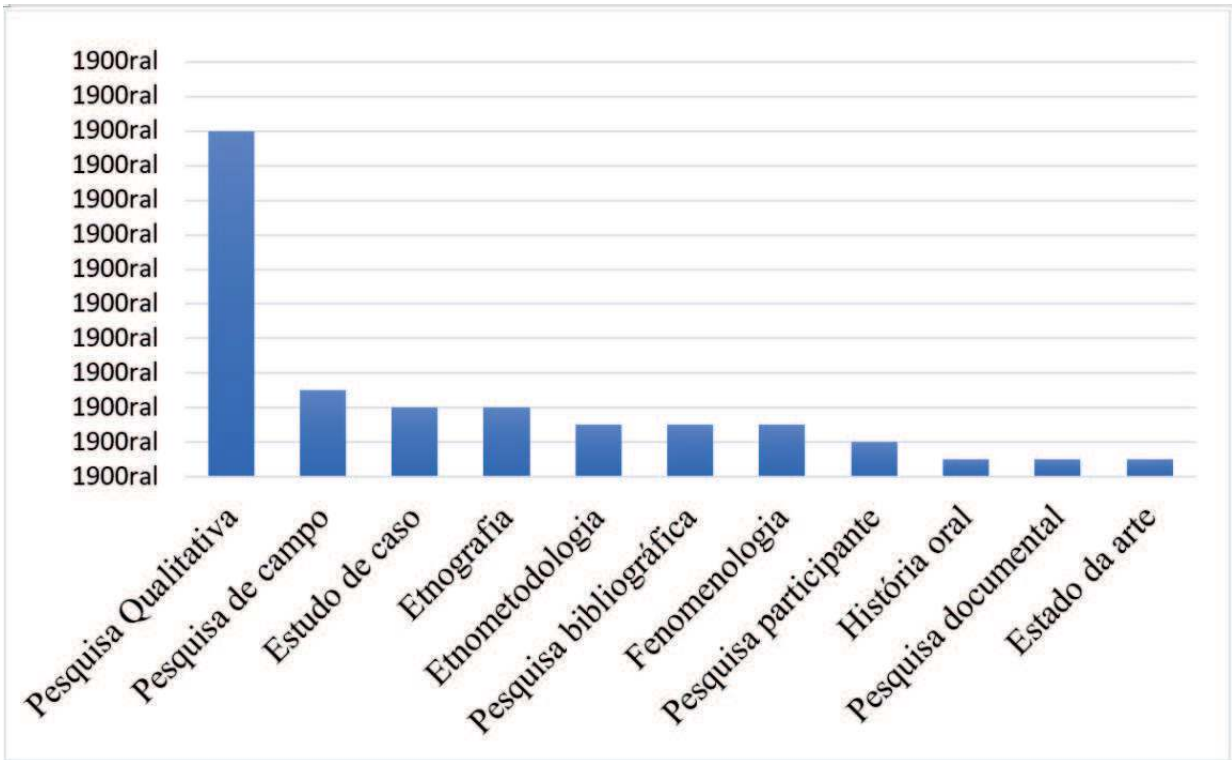
Esses dados preliminares da presente pesquisa foram coletados a partir da leitura dos resumos das 73 produções coletadas. Assim, foi possível identificar 24 pesquisas que mais se aproximam de nosso objeto de estudo, tendo em vista que algumas dissertações e teses não tratam exatamente das temáticas criança, infância e Amazônia, mas se aproximam dela.

Sabemos que para a realização de uma pesquisa, o pesquisador deve de antemão selecionar e organizar os procedimentos metodológicos que serão empregados no decorrer da pesquisa, cuja finalidade é a coleta de dados, seja dos sujeitos pesquisados ou em fontes bibliográficas. Com relação às pesquisas com crianças e infâncias na Amazônia, a leitura dos resumos das 24 produções selecionadas permitiu-nos perceber que estas trazem diferentes abordagens metodológicas, com o emprego de variadas técnicas/instrumentos, como demonstra a Figura 3.

Na Figura 3 estão expressos os dados referentes às abordagens metodológicas empregadas pelos autores nas pesquisas. Ressaltamos que, em determinadas pesquisas, os autores utilizam duas ou mais abordagens de pesquisas. Dessa forma, a partir dos dados obtidos, verificamos que a abordagem metodológica mais utilizada consiste na pesquisa qualitativa, empregada em 20 das 24 produções acadêmicas analisadas. A pesquisa de campo constitui o segundo método mais recorrente, seguido pelo estudo de caso e pesquisa etnográfica. Outras abordagens metodológicas também são citadas pelos autores: etnometodologia, fenomenologia, pesquisa bibliográfica e participante, história oral, pesquisa documental e estado da arte. Diante disso, notamos que a

pesquisa qualitativa é a abordagem metodológica mais utilizada nas pesquisas com crianças e infâncias na/da Amazônia.

Figura 3. Abordagens metodológicas de pesquisa.



Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2021-2022).

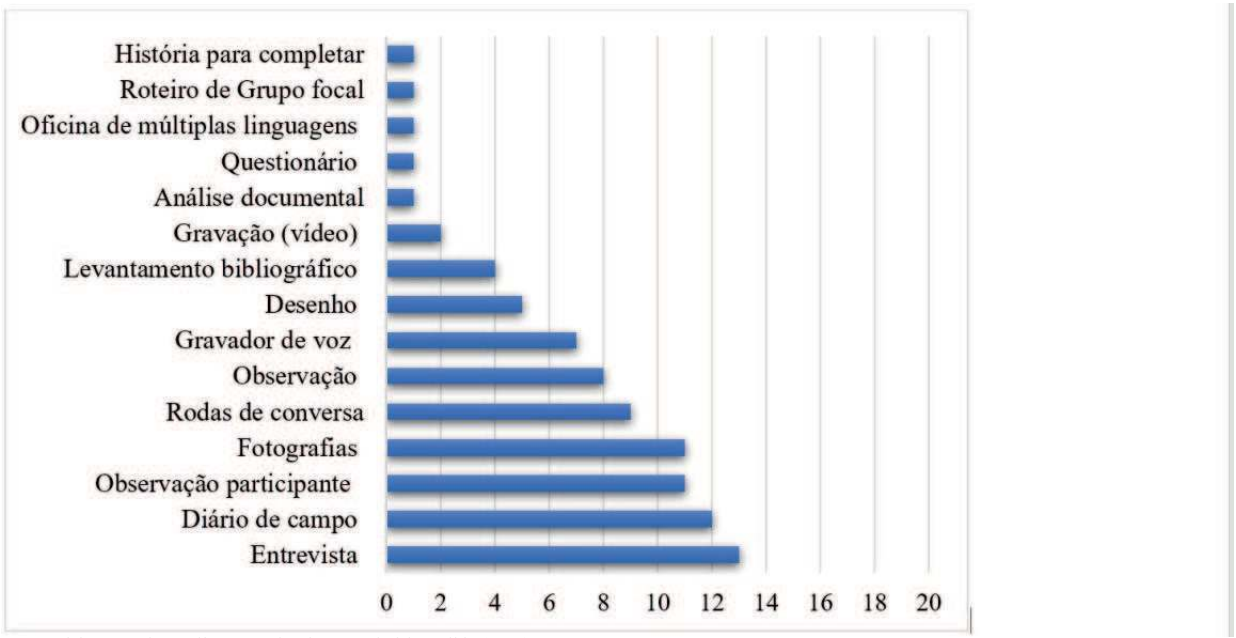
Com a leitura dos resumos também foi possível identificar as técnicas/instrumentos de pesquisas empregadas nas dissertações e teses. Neste levantamento obtivemos os dados expressos na Figura 4.

Das técnicas e dos instrumentos de pesquisa, verificamos que, os investigadores se utilizam de diferentes métodos na realização da coleta de dados, sendo a entrevista a mais recorrente, e, como segunda opção, os diários de campo. A Figura 5 apresenta as abordagens metodológicas mais evidenciadas por esses estudos.

No que se refere às metodologias de análise de pesquisas, verificamos que a análise de conteúdo é a mais recorrente em tais pesquisas. Em nove resumos analisados, os autores não explicitam qual é o método de análise, casos em que o referimos como sem definição. Os demais métodos empregados dizem respeito à interpretação de sentidos, análise fenomenológica hermenêutica, análise descritiva, análise do sujeito coletivo, análise microgenética e análise com base na teoria histórico-cultural.

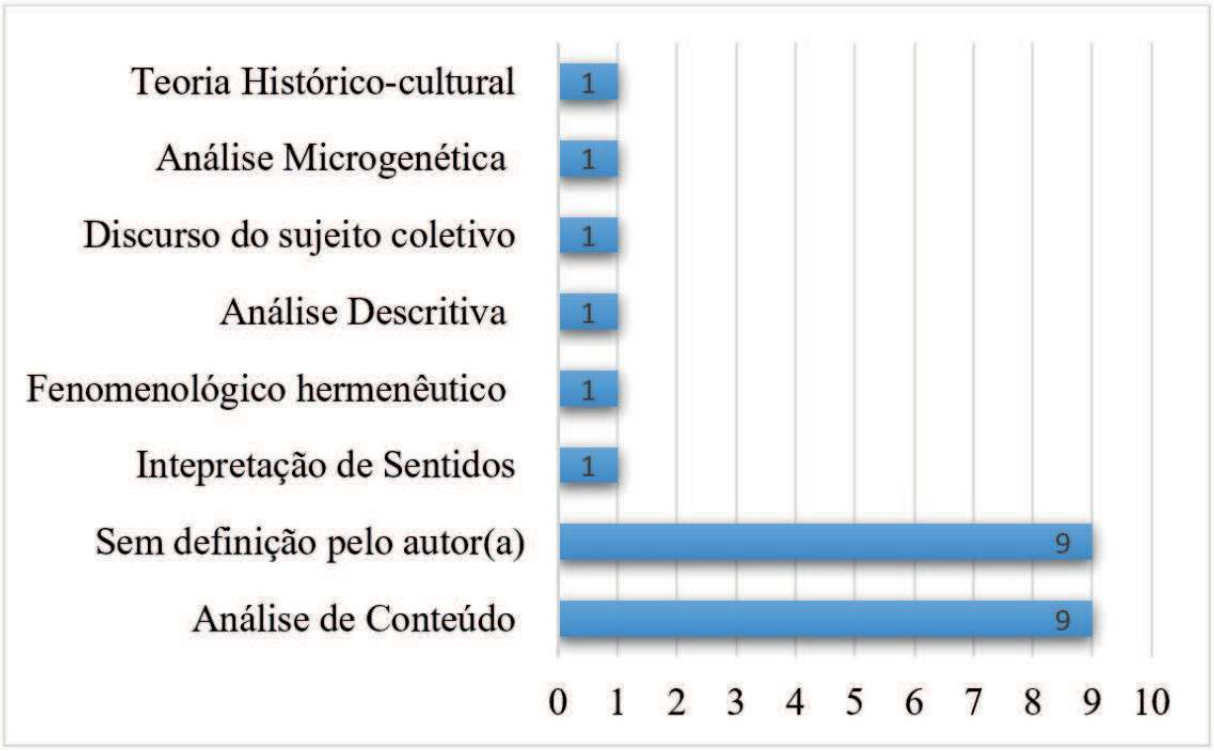
Os temas trabalhados nos gráficos nos mostram que diferentes procedimentos metodológicos têm sido adotados nessas pesquisas, quer seja em contextos urbanos, quer seja em comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e rurais. A escola é o lócus principal na realização das pesquisas, sendo os níveis de Ensino Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental os mais requisitados.

Figura 4. Técnicas e instrumentos utilizados com maior expressão nas pesquisas.



Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2022).

Figura 5. Abordagens metodológicas de análise das pesquisas definidas pelos autores.



Fonte: Elaboração de Murilo Matos de Alcântara, bolsista Pibic (2022).

Achados Preliminares da Pesquisa

A pesquisa encontra-se em andamento e o que se pode constatar, a partir dos resultados preliminares, é que o desafio dessa investigação é imenso, denso e complexo, indicando-nos possíveis caminhos na construção de conhecimentos e no comprometimento com as crianças, as infâncias e a Amazônia, na Região Norte.

O mapeamento das produções acadêmicas produzidas nos cursos de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, no período de 2010 a 2020, apresenta diferenciados objetos de investigação, sendo que os mais estudados se voltam aos estudos da infância ribeirinha, indígena, quilombola e campesina. Outros temas recorrentes são abordados: educação em ciências, culturas infantis, cultura lúdica, saúde, educação infantil ribeirinha, educação infantil do campo, crianças, saberes e processos educativos, entre outros.

No que se refere às abordagens metodológicas das produções, os autores explicitam suas escolhas por pesquisas de natureza qualitativa. No entanto, detectamos que outras abordagens metodológicas são recorrentes nas produções acadêmicas, tais como: etnometodologia, fenomenologia, pesquisa bibliográfica e participante, história oral, pesquisa documental e estado da arte. No que se refere às técnicas/aos instrumentos utilizados, os resumos apontam para variadas técnicas/variados instrumentos, no entanto as entrevistas sobressaem como as mais utilizadas, seguidas de diários de campo, do uso de fotografias, da observação participante, das rodas de conversas etc.

No que se refere à análise das pesquisas, verificamos que a análise de conteúdo é a mais recorrente. Contudo, em nove resumos, os autores não explicitaram o método de análise dos dados, sendo, portanto, tratados como sem definição. Outras metodologias de análise das pesquisas vêm sendo empregadas, segundo seus autores: à interpretação de sentidos, análise fenomenológica hermenêutica, análise descritiva, análise do sujeito coletivo, análise microgenética e análise com base na teoria histórico-cultural.

Os cursos de pós-graduação Stricto Sensu, de um modo geral, se constituem em espaços institucionais de produção de pesquisas na promoção e no fortalecimento dos conhecimentos. Na Região Norte, ainda é baixo o número desses cursos em educação em relação às demais regiões do País, no entanto vêm sendo ampliado nos últimos anos, num esforço coletivo de vários pesquisadores da região e órgãos competentes. Nesses programas constata-se uma pluralidade de abordagens, assim como de campos diversos entre as linhas de pesquisas, mas nenhuma dessas linhas enfatiza as temáticas crianças, infâncias e Amazônia.

Os dados aqui apresentados apontam a relevância e a necessidade de aprofundar estudos acerca da temática abordada. Dar visibilidade às produções acadêmicas podem despertar e impulsionar novas investigações comprometidas com o direito educacional das crianças e das infâncias que compõem a cartografia social da Amazônia. Nesse sentido, acreditamos ser necessário maiores aprofundamentos por parte dos pesquisadores da Região Norte, que, partilhado com outros coletivos das demais regiões do País, podem colaborar na construção de uma pedagogia da criança e da infância na Amazônia.

Referências

BRASIL. **Constituição. Constituição Federal de 1988**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069/90. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

BRASIL. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9. 394/96. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2002. Disponível em: http:// gov.br/mec/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2022.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. (org). **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, M. F.; LIMA, P. de M. Infância e etnografia: dialogia entre alteridade e similitude. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, M. N. M.; TOUTONGE, E. C. P. Processos educativos de populações tradicionais da Amazônia: apontamentos para pensar o currículo de classe multisseriada. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-12, 2021. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58076.

MOTA, M. L. **A criança na fronteira amazônica**: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto: Porto Editora, 2005.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. 2000. Disponível em: http://mec.inep.gov.br. Acesso em: 2 jul. 2016.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 15/5/2022
Aceito em: 20/9/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

LEAL, G. K. S.; SCHLINDWEIN, L. M.; MARCHÃO, L. C. Brincadeiras, narrativas e a imaginação das crianças ribeirinhas da comunidade do Limão de Baixo, Parintins-Amazonas-Brasil. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 27-37, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p27-37.

BRINCADEIRAS, NARRATIVAS E A IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA COMUNIDADE DO LIMÃO DE BAIXO, PARINTINS, AMAZONAS, BRASIL

Gyane Karol Santana Leal[1]
Luciane Maria Schlindwein[2]
Leuzeny Corrêa Marchão[3]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as brincadeiras das crianças ribeirinhas por meio das suas narrativas e expressões gráficas. Na infância, as brincadeiras ocupam um lugar de destaque e são oriundas da ação imaginativa e criadora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos sujeitos foram as crianças na faixa etária de 9 a 11 anos. As brincadeiras infantis foram analisadas a partir dos desenhos e narrativas das crianças considerando seus saberes e contextos de vida. A relação da criança com a natureza no que se refere as mudanças dinâmicas de subida e descida das águas contribuem com a imaginação e atividade criadora e se refletem nos seus modos de viver e de brincar. Elas se adaptam às mais diversas situações de seu cotidiano, dando sentido ao brincar e viver a infância naquele espaço geográfico. Este estudo mostra que os aspectos sociais e culturais se expressam nas formas de vida das crianças ribeirinhas por meio de suas brincadeiras.

Palavras-chave: brincadeiras, narrativas, imaginação, crianças ribeirinhas.

GAMES, NARRATIVES AND THE IMAGINATION OF RIVERINE CHILDREN OF THE LIMÃO DE BAIXO COMMUNITY, PARINTINS, AMAZONAS, BRAZIL

Abstract: This work aims to analyze the games of riverine children through their narratives and graphic expressions. In childhood, games occupy a prominent place and are derived from imaginative and creative action. This is a qualitative study whose subjects were children in the age group of 9 to 11 years. Children's games were analyzed from the children's drawings and narratives considering their knowledge and

[1] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CESP); pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância e Educação no Contexto Amazônico (Gepiecam/UEA) e do Grupo de Pesquisa e estudos Vigotskianos (GECRIARP/UFSC).
E-mail: gyanekarol26@hotmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-4324-3796

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); líder do Grupo de Pesquisa e estudos Vigotskianos (GECRIARP/UFSC).
E-mail: lucmas@uol.com.br
https://orcid.org/0000-0003-3463-2746

[3] Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CESP).
E-mail: leuzeny.marchao20@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-00002-4178-2155s

the context of their lives. The relationship with nature and with the dynamic changes of the rise and fall of the waters populated the children's imagination. They adapt to the most diverse situations of their daily lives giving meaning to play and living childhood in that geographical space. This study shows that the social and cultural aspects are expressed in the life forms of riverine children through their play.

Keywords: games, narratives, imagination, riverine children.

Introdução

As brincadeiras são atividades presentes na vida das crianças e são oriundas de sua ação imaginativa e criadora. Na infância, o brincar pode ocupar um lugar de destaque conforme a fase de desenvolvimento da criança. O contexto cultural em que as crianças estão inseridas pode contribuir para que essa atividade ocorra de maneira diversificada.

Figura 1. Comunidade do Paraná do Limão de Baixo (período da cheia).



Foto: Leuzeny Marchão, julho, 2019.

Este trabalho tem por objetivo analisar as brincadeiras das crianças ribeirinhas por meio de suas narrativas e expressões gráficas. Para tanto, buscamos subsídio teórico-metodológico na perspectiva histórico-cultural de L. S. Vygotsky.

O estudo foi realizado com três crianças ribeirinhas na faixa etária de 9 a 11 anos da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. A comunidade está localizada no Baixo Amazonas, às margens do Paraná do Limão de Baixo, distante cerca de 5.714 m em linha reta de Parintins, considerando como ponto de partida o porto do Mercado Municipal de Parintins. A comunidade está assentada em uma área de várzea, onde residem 35 famílias, totalizando 103 moradores. A imagem a seguir retrata a sede da comunidade.

O acesso à comunidade é determinado pelas condições meteorológicas, pelo volume das águas dos rios e pelo regime das chuvas. No período das grandes cheias dos rios e lagos amazônicos, o acesso só é possível por via fluvial, e a duração da viagem depende do tipo de transporte utilizado: cerca de 10 min em lancha a jato e 30 min de rabeta[4]. No período da seca, o acesso é possível pela faixa de terra que aparece. Caminhando, o percurso dura em média 2 horas; de bicicleta dura 1 hora; e de motocicleta o percurso é de 30 minutos.

Nesse contexto singular da Amazônia, existem sujeitos/sujeitas que interagem com a natureza, com a flora e a fauna; que influenciam e são influenciados pelas mudanças sazonais típicas dessa extensão territorial do país. Acerca da realidade das populações tradicionais, Fraxe (2007, p. 94-95) argumenta:

[4] Pequena embarcação feita de madeira. Uma canoa com uma máquina localizada na popa movida a gasolina.

> As populações tradicionais não-indígenas na Amazônia caracterizam-se, sobretudo, por suas atividades extrativistas, de origem aquática ou florestal terrestre, onde vivem em sua maioria, à beira de igarapés, igapós, lagos e várzeas. Quando as chuvas enchem os rios e riachos, esses inundam lagos e pântanos, marcando o período das cheias que, por sua vez, regula a vida dos ribeirinhos.

As crianças ocupam um lugar de destaque nessa pesquisa. Nesse espaço, não apenas elas, mas também as interações que estabelecem com seus pares e com o seu contexto social e cultural e a floresta amazônica, revelam suas condições de vida.

Imaginação, narrativas e as brincadeiras das crianças ribeirinhas

A infância no contexto amazônico é diversa. Tratando-se do Estado do Amazonas, é válido dizer que cada criança tem um modo peculiar de viver sua infância, seja nas áreas urbanas ou nas áreas rurais (Leal, 2014, 2019). O contato diário com a natureza, a interação com seus pares e as formas de viver e de brincar das crianças ribeirinhas nos permitem compreender as relações que são estabelecidas nesse espaço geográfico.

Nesta investigação, valorizamos a imaginação e as narrativas das crianças ribeirinhas. Acreditamos que a imaginação é uma característica da vida humana. De acordo com Egan (2007), os seres humanos têm a capacidade de guardar as imagens daquilo que pode não estar presente ou mesmo existir na mente conscientemente, mas essas imagens podem nos afetar como se fossem reais e presentes.

No período da infância, é possível evidenciar como essa atividade mental se desenvolve, pois as crianças têm uma grande capacidade de imaginação. Girardello (2011) define:

> A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (Girardello, 2011, p. 76).

Podemos dizer que a infância é um campo fértil para a imaginação. Na infância, a atividade criadora se manifesta com mais vigor. O processo de criação, nesse período, se constitui em relevante questão da psicologia infantil, e tais processos são explicitados por meio das suas brincadeiras.

O poder criativo da criança a faz transformar um pedaço de pau em um cavalo e se imaginar cavalgando, se imaginar desenvolvendo um determinado papel social e/ou se transformando em qualquer personagem da ficção ou mesmo da sua realidade. Como afirma Vygotsky (2009, p. 17): "Todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação".

Analisando a brincadeira e o grau de interesse e satisfação por parte das crianças em diferentes fases do desenvolvimento, Vygotsky (2008) comenta que, na idade escolar, a brincadeira começa a existir de forma limitada, por exemplo, em jogos esportivos. Nessa faixa etária, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui uma continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (atividades obrigatoriamente com regras).

Na visão de Vygotsky (2009), a imitação é frequente na brincadeira infantil; contudo, é considerada como eco daquilo que as crianças viram e ouviram dos adultos anteriormente nas vivências cotidianas. Essa ideia é evidenciada quando Vygotsky (2009) afirma que:

> A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões, e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vygotsky, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, Vygotsky (2009) diz que toda a análise da essência da brincadeira demonstrou que, nela, cria-se uma nova relação entre a situação pensada e a situação real. Pesquisar sobre as vivências de brincadeira das crianças ribeirinhas constitui um trabalho desafiador e, ao mesmo tempo, necessário, pois essa atividade tem um papel fundamental na constituição do psiquismo infantil.

A imaginação e a brincadeira das crianças se misturam ou agregam-se com a narrativa delas acerca de suas vivências. Ricoeur (1995) citado por Girardello (2015, p. 14) diz que a identidade de cada um de nós é sempre um tecido de histórias narradas. Tendo isso em vista e considerando que estamos trabalhando com crianças de comunidades ribeirinhas, essas narrativas ganham uma conotação diferente. Como nos diz Girardello (2015, p. 15): “Pela voz das suas crianças as culturas falam, e as voz dos pequenos é também a voz de suas culturas”. Assim, acreditamos que a imaginação e o brincar são parte da cultura das crianças.

Diante do exposto, podemos considerar que a imaginação e as brincadeiras das crianças ribeirinhas podem ser reveladas mediante suas vozes. Suas narrativas sobre suas vivências e seus desenhos apontam para sua cultura e seus modos de vida nesse espaço singular da Amazônia.

A travessia: caminhos da pesquisa

Esta pesquisa considera importante os meios e os processos de construção de uma pesquisa em contextos sociais. Os caminhos de uma investigação em ciências humanas são marcados por desafios. Tratando-se de um estudo em contextos singulares, como o amazônico, esses desafios se ampliam. O primeiro deles é o percurso até o campo de investigação.

Na Amazônia, as estradas são os rios. Para chegar a determinados lugares é necessária a utilização de meios de transportes fluviais de diferentes tamanhos e modelos, movidos ou não por máquinas, por exemplo, canoas, rabetas, bajaras, embarcações de madeira, lanchas, balsas, entre outras.

A locomoção até o local escolhido para a realização deste estudo foi feita por uma embarcação denominada de rabeta, com um motor Honda de 14 HP. A travessia foi da Comunidade do Aninga, em Parintins, até a Comunidade do Paraná do Limão de Baixo e durou cerca de 30 minutos em um dia de sol escaldante, em pleno verão amazônico.

Os participantes da pesquisa foram três crianças moradoras da comunidade, todas na faixa etária de 9 a 11 anos. Para a realização de pesquisa com crianças, faz-se necessário atentar para as questões éticas para salvaguardar a integridade delas e garantir seus direitos à participação (Kramer, 2002; Graue; Walsh, 2003; Delgado; Muller, 2005; Leal, 2014, 2019).

Para isso, solicitamos a autorização dos responsáveis legais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para uso da imagem, utilização de desenhos e depoimento das crianças. A anuência das crianças acerca de sua participação é considerada relevante nesse processo e, mediante o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), elas formalizaram a sua participação na pesquisa. A escolha das três crianças se deu pela proximidade da localização de suas residências e por estudarem juntas na escola da referida comunidade.

Vale ressaltar que as crianças serão identificadas por seus nomes, e suas narrativas serão transcritas de forma fiel às suas falas, embora tenham sido adequadas às normas da Língua Portuguesa, foram respeitadas as expressões típicas da região.

As crianças foram entrevistadas e, na sequência, foi realizada uma oficina de desenho sobre as suas brincadeiras na comunidade em diferentes épocas: na enchente e vazante. Para tanto, fizemos anotações em um caderno de campo, utilizamos um aparelho celular para capturar as vozes e, também, fizemos registros de fotos e vídeos das crianças em seus contextos. As narrativas, as expressões e as impressões gráficas delas serão analisadas na perspectiva histórico-cultural.

A representação das brincadeiras das crianças ribeirinhas através das narrativas e desenhos

As brincadeiras infantis foram analisadas a partir dos desenhos e narrativas das crianças ribeirinhas considerando seus saberes e contextos de vida na comunidade investigada. Conforme mencionamos anteriormente, solicitamos a autorização das famílias para que as crianças participassem deste estudo, e obtivemos o consentimento da família e das crianças.

Imergimos no campo da investigação no mês de julho. Na ocasião, tivemos a oportunidade de interagir com as crianças e com as famílias. Nesse período, as crianças estavam em férias escolares. O calendário escolar das comunidades localizadas em área de várzea é diferenciado e adaptado às condições locais; sendo assim, o ano letivo tem início no mês de agosto e vai até o mês de maio do ano subsequente.

De maneira amistosa, nos aproximamos das crianças para interagir e tentar compreender suas vivências naquele pequeno espaço da Floresta Amazônica. Visitamos cada uma delas em suas próprias residências. Isso foi bem desafiador, mas foi a maneira mais viável de termos acesso a elas, uma vez que estava na época de cheia e de recesso escolar.

É importante salientar que as comunidades localizadas em áreas de várzea apresentam uma dinâmica diferenciada, a qual é marcada por período de enchente que, atingindo o seu ápice, denomina-se "cheia", e a "vazante", quando os rios vão secando até que os leitos fiquem completamente secos.

Para conhecermos as condições de vida e as brincadeiras infantis de uma realidade específica da Amazônia, escolhemos os desenhos por se constituírem formas de comunicação infantil nos mais diferentes contextos de vida das crianças. Sarmento (2011) argumenta que eles são decorrentes de processos culturais provenientes de aprendizagem de regras de comunicação e dependem intensamente das oportunidades e das condições que são propiciadas às crianças. Por meio da comunicação, os desenhos são capazes de delinear os conteúdos e as formas de suas expressões gráficas.

Figura 2. Brincando de futebol na comunidade.



Foto: Otávio Henrique (9 anos).

Acreditamos que o desenho pode ser uma maneira de identificar as brincadeiras infantis no contexto investigativo. Com isso em mente, solicitamos às crianças que desenhassem as suas brincadeiras no papel A4, ficando a seu critério colori-lo ou não. Após desenharem, elas expressaram verbalmente suas impressões gráficas e isso foi transcrito na pesquisa. O desenho da Figura 2 foi produzido por Otávio Henrique, de 9 anos, e retrata sua vivência e o brincar na comunidade.

> Otávio Henrique: — Eu jogando a bola e o meu amigo e menina que jogava com nós, e mais um menino grande que já foi para Manaus estudar. Esse campo de futebol é aqui na frente. Esse é o céu e as nuvens. É no pôr-do-sol que a gente jogava. O goleiro era o Carlos, eu sou esse que está com a bola, a menina Ana Clara e o outro é o Eliandro (Entrevista, 2019).[5]

Os jogos de futebol são bastante apreciados nas comunidades rurais da Amazônia. Em torno desse esporte, os adultos fazem torneios e realizam competições entre os times das comunidades próximas, especialmente em ocasião das festas dos padroeiros da comunidade. Dutra (2013) enfatiza que o jogo de futebol promove o entrosamento entre as crianças, além de lhes propiciar momentos de sociabilidade.

Coincidentemente, Barros (2014) discute a dinâmica dos jogos de futebol em sua pesquisa de mestrado realizada nessa mesma comunidade. Adultos e crianças se mobilizam em torno dessa atividade. "Os jogos na categoria infantil são organizados uma vez ou outra e, geralmente, são organizados em metade do campo oficial onde jogam os adultos. É uma atração em que os pais se divertem junto ao torcerem pelos seus filhos" (Barros, 2014, p. 41).

[5] Entrevista de pesquisa concedida em 20 de março de 2019, na comunidade localizada em Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM.

Desta forma, percebemos as relações que vão se estabelecendo entre as crianças e seus pares na convivência comunitária. É possível notar, na Figura 3, a sensibilidade infantil ao dizer que a atividade ocorre ao final do dia, ou seja, no pôr do sol, como sendo o horário mais propício para a realização dela.

A presença de uma menina na brincadeira precisa ser evidenciada, pois isso nos leva a acreditar que não existe a classificação de brincadeira por gênero. Não existe uma determinação sobre o que é brincadeira de menino ou de menina. Nesse desenho, repleto de uma riqueza imensurável, é perceptível a simbiose criança, brincadeira e natureza. O desenho, ao lado, foi produzido por Ana Caroline, de 11 anos.

Figura 3. Brincadeiras na cheia e na seca.



Foto: Ana Caroline (11 anos).

> Ana Caroline: - Eu desenhei no papel as coisas que eu mais gosto de brincar no meu interior, Paraná do Limão de Baixo. Quando está cheio eu gosto de brincar de pular na água, de pescar, de andar de rabeta com o papai, com a mamãe e com meus irmãos, andar lá na casa dos meus vizinhos, de canoa. E, na seca, eu gosto de estar brincando no terreiro, brincando de balanço com meu irmão, andar de cavalo, brincar de bola e prender o gado com meu avô, molhar as plantas com meus pais. Tudo isso é uma coisa que eu mais gosto de brincar lá minha região (Entrevista, 2019).[6]

Nota-se, nesse desenho, a riqueza de detalhes que representa as brincadeiras de Ana Caroline na sua comunidade, como ela denomina "meu interior, Paraná do Limão de Baixo". O sentimento de pertencimento e de apropriação dos diferentes espaços para o brincar é marcante. Em sua narrativa, ela diferencia as brincadeiras conforme o período de cheia e de seca, como se houvesse uma linha invisível de separação que determinasse o tipo de brincadeira para a época de cheia e de seca.

Percebemos que as brincadeiras se misturam com os afazeres ou tarefas diárias que são executadas juntamente com os familiares, como, por exemplo, molhar as plantas. As plantações de hortaliças constituem uma das atividades de agricultura familiar característica dessa comunidade. Notam-se, no desenho, os canteiros na parte inferior à direita, os quais ficam suspensos por causa da subida das águas. Os vegetais são cultivados o ano inteiro para serem comercializados na cidade de Parintins e para o consumo da família. Na visão de Soares (2005, p. 5-6), a:

> [...] interpretação e compreensão das narrativas e representações sociais das crianças não podem ser feitas de uma forma impressionista e meramente descritiva, mas deverão

[6] Entrevista de pesquisa concedida em 20 de março de 2019, na comunidade localizada em Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM.

> sempre considerar que as crianças estão inseridas em estruturais sociais que as influenciam e que são influenciadas também por elas.

É fato que as condições de vida e de subsistência das crianças são representadas em seus desenhos e brincadeiras. Em um estudo com crianças de comunidade ribeirinha sobre as percepções ambientais da cheia e seca na região amazônica, Bentes e Dutra (2018, p. 5) apontaram que:

> [...] entre as brincadeiras prediletas na época da cheia estão: brincar de pular da ponte, pular da árvore, manja pega, quem nada mais longe, quem aguenta mais em baixo d'água e assim como a pescaria faz parte do caboclo amazônico, deste a tenra infância.

As crianças têm essa relação direta com os rios, e, a partir deles, estabelecem seus modos de viver a infância. Na vazante, elas realizam outras atividades, aproveitando que a terra está completamente seca, por exemplo, jogar bola e soltar papagaio[7]. Neste contexto de análise, Delgado e Muller (2005, p. 163) nos dizem que:

> As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares.

Conforme mencionaram as autoras, as brincadeiras infantis apresentam elementos do meio sociocultural das crianças. Esse fato se evidencia quando as crianças ribeirinhas adequam as suas brincadeiras às condições dadas pela natureza. Elas atribuem novas significações e sentidos delineados pelas mudanças do tempo ao longo do ano e as mudanças temporais vividas.

Figura 4. Brincadeiras próximo de casa.



Foto: Maria de Fátima (10 anos).

Outra criança investigada foi Maria de Fátima, de 10 anos, que revela suas brincadeiras por meio de seu desenho (Figura 4).

> Maria de Fátima: — Aqui no meu desenho, eu fiz que aqui é a minha casa. Aqui eu estou brincando com meu irmão de bola. Aqui são as flores que estão e são o balcão. Aqui é eu brincando de balanço e aqui é eu pulando corda (Entrevista, 2019) .

O desenho e a narrativa de Maria expressam não somente suas brincadeiras, mas também os laços familiares e a relação com a natureza presente no seu espaço de vivência da comunidade. Alguns elementos de seu desenho não foram citados em sua fala; contudo, ela não deixou de ilustrar os fenômenos naturais e a fauna e a flora, presentes em seu contexto.

[7] Em alguns lugares essa brincadeira é denominada de pipa.

Os desenhos aqui apresentados, assim como as narrativas, as vozes e expressões das crianças, revelaram as vivências e experiências delas por meio de suas brincadeiras na sua comunidade, que é o local onde interagem com a natureza e as demais pessoas.

Sarmento (2011) argumenta que os desenhos são artefatos sociais, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. O grafismo infantil adquire a complexidade e a densidade da sua capacidade comunicativa pelo fato de incorporar, na verdade, uma imbricada articulação de várias fontes de produção cultural, sendo, ademais, um dos pontos afirmativos da condição geracional da produção cultural.

Como artefatos sociais, os desenhos servem como testemunho da cultura infantil ribeirinha. Por meio dos desenhos e das narrativas, aquelas crianças expressam sua produção cultural, conforme descrito por Carvalho (2010, p. 34):

> A criança ribeirinha no seu ato de brincar se relaciona real e imaginariamente com o rio, a floresta, elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para sua ludicidade. Ao viver essa relação simbólica, a criança cria e recria sua realidade, brinca e relaciona com ela, mostrando-nos que faz parte de um mundo, onde o rio e a floresta se constituem em sua rua, seu quintal, seu parque de diversões e seu próprio ser.

As ideias aqui aludidas representam um contributo válido acerca das vivências das crianças ribeirinhas. A imaginação e as brincadeiras foram representadas por meio de seus desenhos e narrativas. A relação com a natureza e com as mudanças dinâmicas de subida e descida das águas povoam a imaginação infantil. Elas se adaptam às mais diversas situações de seu cotidiano, e dão sentido ao brincar e viver a infância nesse espaço geográfico.

Considerações Finais

Este estudo mostra que o social e o cultural se expressam nas formas de vida das crianças ribeirinhas da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no Paraná do Limão de Baixo, por meio de suas brincadeiras. Conforme evidenciamos anteriormente, as brincadeiras são atividades que fazem parte da vida das crianças e são fruto de sua ação imaginativa e criadora. Neste estudo, essas crianças revelaram nos desenhos não somente suas brincadeiras preferidas, mas também as relações que estabeleciam com seus colegas, vizinhos e familiares, que são mediadas pela Floresta Amazônica.

Pescar, andar de rabeta e canoa, brincar de manja e de pular no rio, durante a época da cheia; brincar de futebol, de bola, de balanço na árvore, pular corda, brincar com animais e montar a cavalo são algumas das atividades relatadas pelas crianças.

A infância, nessa parte do Amazonas, é rica; as crianças misturam o brincar com as tarefas diárias. Na verdade, tudo se relaciona. Suas vivências e experiências na comunidade e sua relação com a cultura são reflexo de sua identidade. Viver a infância no Amazonas é uma realidade singular e significativa.

Referências

BARROS, R. A. V. **O futebol como espaço de manifestação sociocultural vivenciada em comunidades rurais no Baixo Amazonas**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

BENTES, A. S.; DUTRA, G. K. **P**ercepção ambiental de crianças ribeirinhas sobre a seca e a cheia amazônica na zona rural do município de Parintins-AM. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA, 5., 2018, Manaus. **Anais.** Manaus: EDUA, 2018.

CARVALHO, N. C. Saberes do cotidiano da criança ribeirinha. **Revista Cocar**, v. 4, n. 8, p. 33-38, 2010.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DUTRA, M. A. **Entre o grafismo e oralidade**: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica. Manaus: UFAM/ICHL, 2013.

EGAN, K. Por que imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007.

FRAXE, T. de J. P. (org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

GIRARDELLO, G. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, n. 20, p. 14-27, jul.-dez. 2015.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisas**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEAL, G. K. S. **A criança ribeirinha e sua relação com a ciências nos espaços não formais de Parintins-AM**. Parintins: Gráfica e Editora João XXIII, 2019.

LEAL, G. K. S. **O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais**: um estudo com crianças ribeirinhas. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

SARMENTO, M. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, N. F. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. 2005. 491 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico-livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 29/5/2022
Aceito em:7/8/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

SOUZA, A. P. V. e; BRAGA, L. C.; NEVES, J. D. de V. Crianças e gênero no contexto da educação infantil na Amazônia Bragantina. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 39-56, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p39-56.

CRIANÇAS E GÊNERO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Ana Paula Vieira e Souza[1]
Lana Carvalho Braga[2]
Joana Darc de Vasconcelos Neves[3]

Resumo: No presente texto, tratamos das relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil de uma escola do campo-praieiro da rede municipal de Bragança, PA, observamos os discursos de crianças a respeito das questões de gênero, como coisas de menino e coisas de menina. Tomamos como referência a teoria feminista sobre gênero pela necessidade de combater a desigualdade histórica, constatada na diferença entre os sexos, reproduzida socialmente, de forma naturalizada; e a metodologia de abordagem interacional, visto que consideramos as relações do conjunto de diferentes fatores, pertinentes às ações educacionais: crianças, conhecimento, situação e contexto. Isso realizado mediante a observação participante e a roda de conversa como atividades mobilizadoras e análise do discurso. Os resultados evidenciam que a questão de gênero se manifesta de forma socialmente construída, com distinção e padronização entre os sexos. Concluímos que as crianças apresentam comportamentos e opiniões de ideologias criadas e repassadas socialmente pela sociedade.

Palavras-chave: crianças, gênero, brincares, educação infantil.

[1] Professora da Universidade Federal do Pará, doutora em Educação (UFPA), Pós-doutorado em Linguagens (Unioeste), docente do Programa Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) na Linha de Educação, Linguagens e Interculturalidade na Amazônia, coordena uma Linha no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros (NEAB).
E-mail: paulladesa@ufpa.br
https://orcid.org/https:/0000-0003-3340-1866

[2] Professora da Educação Infantil, pedagoga, integrante do GEPTE\Núcleo Infâncias do Campus Universitário de Bragança.
E-mail: lanokacb@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0001-6525-4018

[3] Professora da Universidade Federal do Pará, doutorado em Educação (UFPA), Pós-doutorado em Linguagens (Ufopa), docente do Programa Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação de Jovens e Adultos (Gueaja) e coordenadora do PPLSA.
E-mail: jdneves@ufpa.br
https://orcid.org/https:/0000-0002-3110-3649

CHILDREN AND GENDER IN THE CONTEXT EDUCATION OF CHILDREN'S IN THE FIELD

Abstract: In this article, we deal with gender relations in the daily life of Early Childhood Education in the field the Municipal School of Bragança, PA, where we observe the discourses of children regarding gender issues, such as: boy's things and girl's things. We take as reference the feminist theory on gender by the need to combat historical inequality, as evidenced by the difference between the sexes, reproduced socially, in a naturalized way. The methodology was the one of the interactional approach, since we consider the relations between the sets of different factors, pertinent to the educational actions: children, knowledge, situation and context. This is accomplished through participant observation and the talk wheel as mobilizing activities, using the Content Analysis technique. The research results show that the issue of gender manifests itself in a socially constructed way, with distinction and standardization between the sexes. We conclude that the children present behaviors and opinions of ideologies created and passed on socially.

Keywords: children, genre, play, child education.

Conversas iniciais

As relações de gênero entre crianças no cotidiano escolar da Educação Infantil é a temática deste estudo, que tem foco nos discursos de crianças, cujo objetivo foi o de perceber como as próprias crianças têm representado a identidade de gênero no cotidiano escolar. Ressaltamos que esta pesquisa se articula com as ações desenvolvidas no âmbito da Linha: Trabalho, Infâncias e Relações Étnico-Raciais (GEPTE/NEAB), que pesquisa com crianças, principalmente pela escassez dessas discussões sobre identidade de gênero na proposta curricular de algumas escolas da Amazônia Bragantina pesquisadas por meio dos Projetos Pibic[4].

O cotidiano escolar de Educação Infantil deve propiciar às crianças espaços de experiências, de partilhas dos saberes culturais, uma vez que, nesse espaço, acontecem tanto as interações sociais entre crianças-crianças quanto crianças-adultos, que contribuem para a construção de culturas infantis, espaço e tempo para a criação e inovação de aprendizagens, um local para se alcançar o extraordinário do lugar comum.

Como lugar para compartilhar experiências, o cotidiano escolar de Educação Infantil deve privilegiar o envolvimento de crianças com diferentes linguagens e valorizar o brincar, as atividades do lúdico e as brincadeiras, a fim de favorecer à criança condições para explorar e conhecer a si mesma, interagir e criar situações que agucem a curiosidade dela. Além disso, o cotidiano escolar envolve os significados que as crianças vão construindo nos seus costumes, na forma como elas se relacionam com o mundo e no modo como percebem o seu universo social e natural. Essas práticas cotidianas potencializam a sua capacidade de questionar o mundo, indagar sobre ele, de levantar hipóteses, expressar as suas opiniões e criar modos de intervir nesse cotidiano de Educação Infantil.

[4] Projeto Culturas infantis em comunidades no entorno de manguezais: discurso de crianças da Amazônia Bragantina entre brincares e brincadeiras (2017-2018 – 2018-2019). Projeto Trabalho e infâncias em contextos diferentes da Amazônia Bragantina: escolas do campo-costeiro (2019-2020). Projeto Infâncias no contexto de comunidade pesqueira e o trabalho como princípio educativo (2018-2019).

Consideramos a Escola de Educação Infantil como cenário de manifestações socioculturais, políticas e com função pedagógica, estruturadas pelas brincadeiras e interações. Todavia, na escola da pesquisa da Amazônia Bragantina, manifesta-se, na ação do brincar pelas crianças, o sentido das relações de gênero, demarcado por lugares de meninos e de meninas. Nessa perspectiva patriarcal, a diferença de gênero pode influenciar no modo como essas crianças reproduzem discursos machistas, misóginos, sexistas na sociedade, na escolha de suas profissões, posições de papéis sociais, questões salariais, respeito ao outro, dentre outras questões relacionadas à identidade de gênero.

A partir da compreensão de que é fundamental na Educação Infantil as discussões e reflexões a respeito de questões relacionadas à identidade de gêneros com crianças, no intuito de promover a formação cultural, combater as discriminações de gênero, valorizar o papel de "diferentes grupos culturais", construir atitudes de valoração das "diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas", e essa formação humana deve fazer parte de uma política curricular a partir das Secretarias Municipais de Educação orientadas as ações pedagógicas a proposta curricular de escolas sobre a identidade de gênero, das "questões de classe, [...], etnia, [...], constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social" de pessoas, "mulheres, afrodescendentes, [...]" (Brasil, 2013, p. 7).

As questões referentes a identidade de gênero são frutos de ações conquistadas pelo movimento feminista, marcadas historicamente no final do século XIX, pelas lutas de grupos sociais que reivindicaram direitos de igualdade entre os sexos, visto que às mulheres eram negados os direitos, devido à ideologia patriarcal (Del Priore, 2008).

A identidade de gênero é uma construção histórica, em constante movimento, que não deve ser vista como um atributo fixo de uma pessoa, e sim como "uma variável fluída, apresentando diferentes configurações, uma construção cultural de papéis femininos e masculinos, ser homem ou ser mulher se dá por meio de uma relação social" (Butler, 2003, p. 24). A forma como uma pessoa se identifica ou se autodetermina independe do sexo e está relacionada ao seu papel na sociedade e como se reconhece, uma vez que "não nascemos mulher ou homem, mas nos tornamos um ou outro" (Butler, 2003, p. 24).

É nessa perspectiva da identidade de gênero construída socialmente que a educação como espaço da contradição e emancipação social no reconhecimento de práticas educativas visa combater preconceitos manifestados nas discursividades de crianças de escolas de Educação Infantil da Amazônia Bragantina. Os discursos de crianças indicam que as práticas preconceituosas são trazidas do âmbito familiar, são experiências ideológicas relacionadas ao brincar, ao uso de brinquedo, a cor do objeto, bem como em separar as brincadeiras entre meninos e meninas.

A partir do delineamento do estudo proposto a respeito das relações de gênero no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da Amazônia Bragantina, apresentamos, na seção 2, o percurso teórico-metodológico da pesquisa e, na seção 3, expomos os resultados das discursividades de crianças.

Caminhos metodológicos da pesquisa

O método deste estudo tem base na abordagem da pesquisa em educação, visto que esta permite uma "abordagem interacional", considera "todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às ações educacionais: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto". Para Gatti (2006, p. 14), as pesquisas sobre o cotidiano escolar são interessantes pelo viés da "concepção interacionista complexa", principalmente se apresentarem "os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens construídas em condições sociais díspares".

Além disso, o tipo de pesquisa de abordagem qualitativa interacional colabora para o reconhecimento de escolhas de convivência e aprendizagens que constroem os interlocutores crianças nas diferentes interações humanas e culturais e "quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares" (Gatti, 2006, p. 14), em que a educação de crianças tem acontecido pela "tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres" e ao homem o de provedor, mesmo a mulher realizando múltiplas funções cotidianamente (Safiotti; Bongiovani, 2013, p. 8).

A pesquisa qualitativa se estabelece pela linguagem, pelas interações sociais da necessidade de intercâmbio com o outro, uma perspectiva "dialógica e dialética" (Bakhtin, 2003, p. 267). A análise dos discursos tomou como base a teoria filosófica da linguagem do círculo de Bakhtin, um tipo de análise dialógica do discurso, principalmente no que ele "formaliza com a teoria do plurilinguismo, ao considerar que a fala se materializa no discurso do outro e, assim, várias vozes se cruzam e formam outros discursos, outros enunciados" (Souza, 2014, p. 67).

Considerando que o discurso é constituído pela "mediação da comunicação entre pessoas e contexto social e histórico" (Souza, 2014), é revestido de sentido dos enunciados nas "relações concretas do discurso" (Bakhtin, 2003, p. 196). Para o autor e autora, o discurso é dialógico por meio de palavras, é um signo ideológico materializado em outros discursos de crianças de uma dada esfera/campo social, no seu contexto extra verbal e em situação de brincares.

Esses discursos, na teoria da linguagem, são as vozes que se enfrentam no mesmo discurso mostrando diferentes sentidos históricos, sociais e linguísticos que o constituem, portanto é a "polifonia do discurso da vida prática que é extremamente carregado do discurso do outro, das palavras do outro, em que uma pessoa muito amiúde repete literalmente a fala do outro interlocutor" (Souza, 2014, p. 78).

As crianças colaboradoras da pesquisa têm reproduzido nos brincares as questões de gênero como lugar de poder: as meninas devem cuidar da casa e os meninos devem trabalhar na pesca. Essas são rotinas constituídas no âmbito de Educação Infantil, entre brincar e brincadeiras de crianças matriculadas no nível da Pré-Escola.

Os instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa foram a observação participante e a roda de conversa como atividade mobilizadora pela seleção de temas para ajudar na geração de informações sobre menino e menina, brincar, brincadeiras e uso de cores.

As atividades mobilizadoras serviram para gerar dados de análise pelos enunciados discursivos de crianças em situação de brincares, uma vez que o pesquisador precisa ouvir e permitir que as crianças se expressem. Do mesmo modo, o uso da observação participante e a roda de

conversa, visto que essas duas técnicas contribuem para a interação entre os colaboradores e pesquisadoras (Souza, 2014), bem como favorece o registro de eventos como emoções, sentimentos e acontecimentos em situação real, além de aproximar os sujeitos sociais da rotina das crianças, dos brincares no contexto escolar e no espaço da sala de aula e as relações de gênero estabelecidas entre elas.

Tomando início às atividades mobilizadoras para dialogar com as crianças, realizamos três atividades: a primeira consistiu em um diálogo, baseado em dois episódios da animação infantil *Peppa Pig*, que retrata a igualdade de gênero. O episódio, intitulado *Mamãe trabalhando*, mostra que se a mãe sai de casa para trabalhar, o pai pode cozinhar, e vice-versa. O outro tema: *Dona pernas finas*, exibe a protagonista brincando de casinha com seu irmão e, ao aparecer uma aranha, seu pai evidenciou medo e correu para chamar a mãe, ou seja, o papel determinado, historicamente, corajoso para o homem na história, é invertido. Além dessas atividades mobilizadoras, observamos as crianças no espaço e tempo do recreio brincando de construir casas, currais e brincares da pesca.

Essas histórias objetivaram provocar as crianças para trazerem suas vivências, fazendo comparações com os brincares, animação e a relação com o gênero. As interações foram registradas no diário de bordo, por gravações de voz em *smartphone* e uso de imagens para capturar o brincar de crianças. O diário de campo possibilitou anotar os eventos relevantes que ocorreram no cotidiano da sala de aula, relacionados ao gênero, registrando-se as discursividades significativas de crianças durante a aplicação da observação participante e das atividades mobilizadoras.

Para que as crianças pudessem fazer parte da pesquisa foi solicitado autorização dos responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), na escola. A reunião com os responsáveis aconteceu antes da pauta sobre o resultado avaliativo do semestre. Os responsáveis pelas crianças da turma da Pré-Escola autorizaram de pronto a participação de seus/suas filhos/as nesta pesquisa.

A referida escola, localizada no campo-praieiro, funciona em um prédio no entorno da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu, localizada na Vila do Bonifácio, contexto da vila dos pescadores da Praia de Ajuruteua, Bragança, estado do Pará. Estrutura física de pequeno porte, atende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais, na Pré-Escola, aulas no período da manhã, tarde, número de turmas duas e média de 22 alunos por turma. No Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano, aulas no período da tarde, número de turmas uma, média de 17 alunos por turma. Oferta componentes curriculares como Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Ensino Religioso, Educação Física. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é atualizado conforme as demandas das ações e metas da escola, a partir do princípio da gestão participativa.

Participaram da pesquisa 20 crianças da Educação Infantil, do nível Pré-Escola, matriculadas no turno da manhã, na faixa etária de 5 anos, geralmente apenas 13 crianças frequentaram diariamente, sendo a maioria meninos. As crianças são naturais de Bragança, residem com os responsáveis, pai e mãe, ou apenas mãe ou apenas pai. As crianças são filhas de pescadores, as famílias são assistidas por alguns programas, como Bolsa Família e Auxílio Defeso (dados fornecidos pela coordenadora).

O primeiro contato na escola para apresentar o Plano da Pesquisa foi com a equipe diretiva e a professora da Pré-Escola. Após esse contato, iniciamos a observação participante com professora da turma, formada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

De posse da autorização, aconteceu o momento de apresentação da turma e a criação da agenda para os dias da observação participante com as crianças. A observação seguiu os protocolos a serem notados, tais como: interação de crianças entre si e com a professora; entre brincar e brincadeiras; as brincadeiras na sala de aula com iniciativa de crianças ou da professora; brincadeiras e interação no recreio; atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula; as linguagens presentes no ambiente e tratamento que se dava para meninos e meninas.

O próximo passo da pesquisa consistiu em atividades mobilizadoras pela roda de conversa, com o intuito de provocar os interlocutores a expressarem as suas ideias sobre gênero. Para obtenção de um diagnóstico reflexivo acerca da realidade vivenciada na pesquisa de campo, toda a análise foi baseada nas informações adquiridas nas observações participantes e na roda de conversa com atividades mobilizadoras que buscaram de forma teórico-prática e esclarecimento os objetivos da pesquisa.

Após a geração do material, fizemos a organização dos dados, planejados e organizados em quadro para facilitar a leitura e análise, observando a linguagem acerca dos eventos, originados dos encontros participantes e roda de conversa, que geraram os eixos temáticos de análise. Os eixos temáticos são dialogados com base na teoria de gênero e de criança nos documentos legais da educação brasileira.

A pesquisa com crianças exigiu das pesquisadoras a leitura do material, o cuidado com a linguagem, os termos linguísticos como expressões culturais, valores, costumes, crenças do seu contexto social. Os discursos das crianças foram mantidos conforme o uso da sua linguagem.

A concepção de discurso em Bakhtin (2003) é o de se compreender que a linguagem é o elemento constituinte das interações sociais. A linguagem, segundo o autor, "só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. [...] constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem" (Bakhtin, 2003, p. 183).

A linguagem, em qualquer campo de atuação, seja no cotidiano, "está impregnada de relações dialógicas", ou seja, tem que se transformar em discursos, que precisam se materializar no enunciado, "ganhar autor e criador do enunciado" (Idem). Assim, os discursos das crianças ganharam autoria e criador a respeito de como o gênero ganha forma na linguagem e aproxima o enunciado dos brincares e se distancia do brincar coletivo entre meninos e meninas no contexto da escola da Educação Infantil.

Para a realização das análises dos dados, seguimos a técnica da análise do discurso com base na categoria polifonia de Bakhtin (2003, p. 123) cujo sentido de "todo discurso é atravessado por outros discursos", ou seja, interessou saber que vozes emergem do discurso de crianças sobre as relações de gênero nos brincares no contexto escolar e como esses discursos se estruturam na vida cotidiana das crianças colaboradoras da pesquisa.

Criança, gênero, Educação Infantil

No Brasil, historicamente, as características de infâncias, crianças, Educação Infantil e gênero estiveram ocultadas no cotidiano escolar em meados do século XX, ganhando espaço e possibilidades como campos de conhecimentos nos ordenamentos jurídicos[5] e em propostas curriculares de escola infantil[6], todavia a identidade de gênero é uma temática cara, velada discursivamente nas práticas de professores da pesquisa, contribuindo para reforçar estereótipos de mulher e homem.

Na concepção da proposta pedagógica para a Educação Infantil é necessária a construção de formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com o rompimento de relações de dominação patriarcal, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Para essas formas é necessária a formação inicial e continuada de professores, como elemento fundamental para a promoção da igualdade de gênero, com vista ao enfrentamento de preconceitos e de práticas que legitimam os estigmas [re]produzidos para a conservação das estruturas de desigualdade da mulher na sociedade brasileira.

Na historiografia brasileira, as crianças tiveram suas infâncias negadas, em momentos históricos diferentes: elas recebiam tratamentos sem o reconhecimento de sua importância, dentre os vários papéis exercidos. A modernidade reconheceu a infância como categoria social, o que significou considerar a existência de singularidades de crianças e a preocupação com a educação, mas sem se importar com as questões relacionadas à construção da identidade de gênero.

As relações de gênero estiveram presentes na história das infâncias, principalmente as relacionadas às vestimentas, único tipo, a túnica ou farrapos de pano, como foi o caso de crianças negras escravizadas no Brasil, modificadas com o contexto da primeira e segunda grandes guerras mundiais (Souza, 2009).

As infâncias são invenções culturais e históricas (Souza, 2009), e é na contemporaneidade que os direitos de crianças são garantidos a partir da promulgação da *Carta Magna de 1988* (Brasil, 1988), o direito de vivenciarem uma infância plena, direito à educação, direito de proteção, são marcos fundamentais na história do Brasil, conquistados pelos movimentos sociais, pela inserção da mulher no mundo do trabalho e na modificação da estrutura familiar, normatizando o ordenamento jurídico e o direito da criança à creche e pré-escola.

A Educação Infantil compõe a Educação Básica pelo viés do cuidar e educar, princípios estabelecidos na educação escolar de crianças, ainda, o compromisso de proteger crianças, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, indicando o direito de proteção, o direito de brincar, o direito de ser salvaguardada de situações de vulnerabilidade social e do respeito às diferenças, indicando a formação integral da criança e o respeito à diversidade cultural, de etnia, de gênero etc. (Brasil, 1990) e à gratuidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996), por meio de políticas educacionais para a Educação Infantil, garante o direito ao acesso escolar com propostas pedagógicas, direcionadas para cada faixa etária; o reconhecimento; o respeito a particularidade da

[5] Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996).

[6] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2013; Base Nacional Comum Curricular de 2017.

criança, tendo a finalidade do desenvolvimento integral de criança entre 0 e 5 anos, em seus aspectos: cognitivo, social, fisiológico, cultural em parceria com família e a comunidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), a organização de Espaço, Tempo e Materiais deve promover a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização, visando garantir "[...] sua função sociopolítica e pedagógica", traduzidas nas propostas pedagógicas e priorizando os princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2013, p. 17).

O princípio estético busca valorizar as diferentes culturas, identidades e práticas cotidianas no ambiente escolar, assegurando que a criança deve ser compreendida como centro do planejamento curricular e do processo educativo nas propostas pedagógicas da Educação Infantil (Brasil, 2013). A natureza e a finalidade da educação escolar devem possibilitar às crianças vivências com outras crianças para ampliar suas referências de identidade no reconhecimento da diversidade, para que compreendam os lugares da identidade de gênero expressas em seus brincares, comumente vivenciado no âmbito escolar como um brincar separado, caracterizando o brincar de menino e de menina.

As construções culturais sobre as relações de gênero no ambiente de Educação Infantil são questões internalizadas nos discursos de crianças no tempo e espaço do brincar, brincadeiras e brinquedos, contribuindo para naturalização de identidades fixas e iluministas no contexto escolar. Por isso, os professores devem privilegiar a observação crítica e criativa das atividades nos brincares, brincadeiras e interações das crianças para a construção positiva da identidade de gênero.

Identidade de gênero, educação Infantil

A questão de gênero, na conjuntura da pessoa e de sua sexualidade, não pode determinar um padrão ou uma identidade pronta e acabada de sujeitos. A questão de gênero, para Louro (1997), tem relação com o elemento constituinte da formação da identidade do indivíduo, que nega a existência de papéis sexuais, impostos na sociedade.

As distintas construções de gênero existentes, conforme cada sociedade, em contextos históricos diferentes, representam tornar-se homem ou tornar-se mulher, uma questão cultural e social dos sujeitos. Nessa perspectiva, o "gênero refere-se à maneira como as diferenças sexuais são compreendidas em uma determinada sociedade, num determinado grupo e em determinado contexto" (Louro, 1997, p. 77).

A questão de gênero tem relação com as identidades e as relações entre mulheres e homens, as quais não são determinadas pela biologia, e sim pelo contexto social, político e econômico. Todavia, o conceito de gênero enfatizado e defendido no texto está intrinsecamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo, que consistiu na luta pela igualdade de direitos.

A luta feminina pela igualdade, defendida pelas mulheres, tem origem no movimento em defesa do direito ao voto feminino, denominado de sufrágio; no direito de participação das mulheres no processo das eleições; bem como no de pleitear cargo público (Louro, 1997).

Os movimentos de luta das mulheres também exigiam oportunidades de estudo e acesso a algumas profissões, que eram permitidas apenas para os homens, por exemplo, a política (Brasil, 2016). Ainda, que os objetivos mais imediatos estivessem vinculados ao interesse das mulheres brancas de classe média, o movimento se alastrou por vários países ocidentais, passando a ser reconhecido como a "primeira onda" do feminismo (Louro, 1997, p. 15).

O olhar para os direitos femininos se concretizou por intermédio de árdua luta e ao ganhar visibilidade deu-se continuidade à primeira onda, originando a "segunda onda" feminista no final da década de 1960, marcada pela ação de diferentes grupos sociais contra a opressão feminina, reivindicando a completa igualdade entre os sexos por meio de debate entre estudiosas e militantes sobre o conceito de gênero (Louro, 1997).

Os primeiros estudos a respeito de identidade de gênero no Brasil tinham o intuito de analisar a opressão da mulher nas sociedades patriarcais e torná-la visível, considerando as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas, que exerciam atividades fora do lar e eram ainda as mais oprimidas pela ideologia patriarcal, independentemente do lugar que ocupavam na produção do trabalho.

Apesar do avanço de todos os estudos relacionados à condição feminina, ainda permaneceu, nesse período, a argumentação ideológica que remetia as mulheres ao caráter biológico, distinguindo que homem e mulher são distintos pelo sexo, logo, cada um tem seu papel determinado ao longo da história.

O caráter biológico é meramente um princípio para uma construção social do que é ser homem ou mulher e o "sexo é atributo biológico enquanto gênero é uma construção social e histórica" (Braga, 2010, p. 206). Para o autor, a identidade de gênero se constrói nas inter-relações entre os sujeitos e se constitui em algo produzido culturalmente que as pessoas assimilam naturalmente, e não pelas características biológicas.

Na concepção teórica de Butler (2003, p. 26), o gênero é culturalmente uma construção social e o sexo é natural de mulher e de homem. Todavia, a identidade de gênero sexual se caracteriza por ser performativa, historicamente construída nas práticas dialógicas e que pode ser ressignificada dialeticamente por mulheres e homens. Para a autora, a cultura se torna o destino social, e não o biológico na definição do gênero, pois não se pode falar das relações de gênero sem falar de sexo, elementos que, na sociedade patriarcal, afetam a vida de mulheres que são excluídas e violentadas em razão do gênero. A desigualdade de gênero entre homem e mulher fomenta o discurso ideológico de que nossos corpos não nos pertencem.

Diante desse processo de educação de homens e mulheres, a autora Altmann (1999) julga ser uma construção do corpo, o que reflete no procedimento de ensino e aprendizagem de valores, conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados femininos ou masculinos.

É, portanto, a partir desse papel defendido pela sociedade que, pelas relações de poder, o princípio masculino é tomado como parâmetro universal, assim a desigualdade se torna legítima e vista como "normal" (Louro, 1997, p. 37).

A desigualdade de gênero atravessou, durante muito tempo, os estudos feministas. Por isso, a construção da identidade social é feita em grande parte pela educação escolar, tendo o currículo escolar o papel de promover igualdade de gênero sem descartar as diferenças percebidas entre os sujeitos (Louro, 1997, p. 57). Para ela, a escola é "fabricante das desigualdades", uma vez que, historicamente, separa os sujeitos, cujas regras, muitas vezes impostas, produzem diferenças entre as pessoas. A escola da Amazônia Bragantina raramente trabalha as relações de gênero no âmbito de Educação Infantil, essas discussões não são percebidas no cotidiano escolar de crianças, por isso a tendência de se naturalizar comportamentos estereotipados.

A defesa que se faz a respeito da identidade de gênero é a inserção da temática na proposta pedagógica da escola e na formação de professores, tendo em vista a desconstrução de estereótipos e naturalização de comportamentos e preconceitos entre as crianças da Escola Bragantina a fim de [re]construir um currículo que contemple estruturalmente a identidade de gênero na Educação Infantil.

Os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 2013), contêm em sua proposta pedagógica o rompimento das relações de dominação de gênero ao incluir nos documentos oficiais da educação brasileira um conhecimento como forma para desconstruir práticas excludentes.

As propostas curriculares devem possibilitar à criança uma visão de mundo e de sociedade a respeito das relações de gênero, uma concepção de identidade de gênero concretizada no currículo para se "questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas" (Brasil, 2013, p. 87).

Em Educação Infantil, as diretrizes indicam ações educativas e práticas cotidianas para intervir no combate ao racismo, que este considere o "reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero" (Brasil, 2013, p. 90). O campo de conhecimento sobre a identidade de gênero deve se concretizar por uma educação mais social, no respeito à construção da identidade de criança.

É importante destacar que, pelas múltiplas linguagens, as crianças constroem, ressignificam e internalizam os conhecimentos, pelas brincadeiras experimentam, pois "as crianças estão em constante produção cultural seja pelo brincar, pelos jogos, pelas conversas, pela mídia eletrônica, "[...] momentos que devemos oportunizar o ensino e aprendizagem" (Souza, 2009, p. 49). A linguagem, estabelecida no brincar de crianças, tem reproduzido o preconceito a respeito da construção da identidade de gênero em Educação Infantil.

As atividades pedagógicas de professores em Educação Infantil não devem se direcionar ao gênero, como brincadeira de menina e de menino, pois falas sexistas desfavorecem as meninas, geralmente provocam a exclusão em determinadas atividades. O professor deve mediar a linguagem nas práticas cotidianas, visto que nela pode estar presente o preconceito e principalmente desconfiar do que é imposto como "natural", uma vez que, muitas vezes, a desigualdade é naturalizada (Louro, 1997, p. 57).

Trabalhar pedagogicamente as relações de gênero com as crianças exige do professor ações, por exemplo, de sensibilidade, dizer que meninos e meninas são sensíveis, meninos e meninas podem ser agitados, ambos são emotivos, que o choro faz parte de manifestação de tristeza e de alegrias, sem essas características interferirem na construção da identidade de gênero. A identidade de gênero é uma questão de educação e deve permear os brincares e as brincadeiras de crianças em instituições de Educação Infantil, sem discursos preconceituosos, sem estereótipos por parte do adulto.

Nesse sentido, é necessário perceber a construção da identidade de gênero, não como mera forma de se olhar atitudes de meninas e de meninos, separadamente, e sim como identificar essa diferença vista nos brincares, constituída na sociedade e na escola, aceitando apreender que brincares, brincadeiras e brinquedos fazem parte do universo infantil, se contrapondo à ideologia de jogar bola ser ação de menino e brincar de boneca ser ação de menina, do mesmo modo o de se contrapor ao discurso que define cor para gênero.

A triangulação da observação participante com as atividades mobilizadoras a respeito da identidade de gênero no brincar e nas escolhas das brincadeiras resultou em as crianças expressarem opiniões e concepções de gênero na ação do brincar.

Discursividades de crianças sobre as relações de gênero no contexto da Educação Infantil na Amazônia Bragantina

Os discursos de crianças da Amazônia Bragantina no cotidiano escolar sobre gênero são apresentados por eixos temáticos. Observamos que as crianças brincam, na maioria das vezes, separadas, meninos e meninas. Raramente, eles socializam no ato de brincar. Rara são as brincadeiras envolvendo as crianças (meninas e meninos) no contexto escolar, tampouco observamos, durante a pesquisa, procedimentos pedagógicos mediados pela gestão da escola e pela professora formas de ensino visando superar o preconceito sobre as identidades de gênero construídas e ressignificadas no espaço da sala de aula.

Socialização no brincar de crianças

As meninas, em sua minoria, sentam-se perto umas das outras e do mesmo modo os meninos, eles se agrupam separadamente, os meninos estão sempre agitados e correndo pela sala; por outro lado, as meninas ficam sentadas em volta da mesa escolar. Por prevalecer o sexo masculino na classe, as brincadeiras realizadas por eles são a partir do que é considerado de menino e não pode envolver as meninas; logo, as crianças, no tempo do brincar, se separam, tanto na sala de aula como no espaço e tempo do recreio.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da vida estudantil e é a partir desse momento que as crianças poderão conviver em grupos sociais mais amplos diferentemente do meio familiar. O desenvolvimento da criança é promovido, principalmente, pela convivência social e especialmente no meio escolar, onde há interação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A interação social é "um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos históricos e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir", portanto, não se pode descartar as dimensões afetivas e cognitivas dessas interações que se tornam o espaço de "constituição e desenvolvimento da mente humana" (Vygotsky, 1998, p. 103). A Educação Infantil parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana, por isso existe a necessidade de a professora da escola bragantina ter um olhar crítico a respeito das diferenças de gênero no brincar de crianças.

Na escola da Amazônia Bragantina, lócus da pesquisa, o processo interacional não existe entre meninos e meninas. É possível perceber que a convivência em grupos envolve as relações de gênero, no momento de brincar no espaço da sala de aula.

Na observação realizada, no tempo destinado ao brincar em sala de aula, as meninas se agrupam entorno das mesas e os meninos correm e se empurram para o outro canto da sala.

As atividades de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças são marcadas pela separação entre eles. Durante as observações da pesquisa, raros momentos de interação no brincar e com brincadeiras entre meninos e meninas.

No momento do brincar de crianças da Amazônia Bragantina, os meninos expressam que as meninas não sabem a brincadeira de correr, isso aconteceu quando uma menina tentou participar, sendo empurrada por dois meninos e excluída da ação. As crianças, geralmente nos primeiros anos de vida, "já têm interiorizado um padrão de comportamento típico de cada sexo", visto que muitas internalizam ações preconceituosas trazidas do cotidiano de casa, uma discursividade que limita o brincar por questões de gênero (Gomes, 2006, p. 35).

Na ação dos brincares entre as crianças não observamos por parte da professora um discurso para reforçar essa prática sexista, todavia não presenciamos uma prática educativa para ampliar as discussões em sala de aula sobre as relações de gênero entre pessoas, "trabalho, sociedade, em outras palavras". O currículo da escola pesquisada não discutiu a identidade de gênero; não percebemos estratégias pedagógicas para que seja possível a criança apreender ao longo da Educação Infantil as questões sociais de gênero, raça e classe social, "desenvolver o conhecimento científico pertinente" sobre as diferenças de gênero (Brasil, 2013, p. 33).

Na interação da professora com as crianças, observamos que, em suas atividades e brincadeiras, não há distinção entre os gêneros, porém também não há intervenção em momentos de discriminação entre as crianças. A ação da docente quase sempre é seguida do comentário que são práticas preconceituosas que as crianças trazem de casa o que para ela dificulta a desconstrução negativa a respeito da identidade de gênero.

Se a prática preconceituosa é fruto da socialização com o meio sociocultural das crianças trazida do contexto familiar, esta carece de ações pedagógicas para se descontruir os estereótipos, uma vez que o preconceito gera discriminações e "cabe à escola pública ou 'privada' o importante papel de proporcionar a seus alunos um modelo de tolerância a ser aplicado na sociedade" (Gomes, 2006, p. 116, grifos nossos).

Gênero nas brincadeiras no espaço do recreio

Ao analisar a interação e as brincadeiras no espaço do recreio, foi notável a divisão entre os sexos por opção das próprias crianças. Os meninos corriam e as meninas passeavam de mãos dadas pelo pátio da escola, raramente brincavam juntos, as meninas e os meninos.

A forma como é tratada essa questão está pautada na naturalização de comportamentos diferenciados para meninos e meninas, fruto da sociedade conservadora e machista, que tem procurado normatizar o direito entre homens e mulheres. Essa naturalidade impede de notar que "no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas" (Louro, 1997, p. 57).

No território do brincar da pesquisa de uma escola da Amazônia Bragantina, meninos e meninas socializam apartados: as brincadeiras dos meninos são articuladas para correr atrás da bola, correr de pira pega e as meninas brincam de amarelinha, cantiga de rodas, adedônia etc. Meninos e meninas constroem casas no espaço da sala de aula, apenas meninos participam da construção do curral[7]. Todavia, os meninos têm livre arbítrio para frequentarem as casinhas, não carecem pedir permissão para adentrar, do contrário observamos que as meninas são proibidas de ocupar o interior do curral, elas esperam na porta. Outro momento observado foi o contexto da pesca, em que os meninos interpretam os pescadores e as meninas são os pescados.

De acordo com essa distinção entre os sexos, observamos o espaço do recreio, "como um espaço, um tempo, um momento de socialização entre os interlocutores" (Souza, 2009, p. 68), sendo possível perceber nos agrupamentos de meninas que elas têm certa afinidade, pois conversavam e brincavam juntas, enquanto os meninos corriam, jogavam bola.

No recreio, a interação entre crianças aconteceu de forma apartada: meninas para um lado e os meninos para o outro lado. Raramente, observamos as crianças brincando juntas no recreio e no espaço da sala de aula, com exceção da criança de nome Paulinho, que interagia mais com as meninas do que com os meninos.

Gênero representado nos objetos para as crianças

Nas observações do cotidiano da escola da Amazônia Bragantina, observamos que Paulinho geralmente brincava sozinho, excluído dos grupos de meninos. Quando ele interagia com crianças, se juntava ao grupo de meninas e dividia com elas os seus brinquedos, somente com meninas.

Paulinho é uma criança de raras conversas, muito observador, "na dele", todavia a professora da turma relata que ele tem algum tipo de transtorno, indicando o autismo, sem ter laudo médico, sem a professora ter realizado atividades para avaliar de modo formativo a criança, generalizando como autista, negado pela família qualquer tipo de transtorno. Às vezes, o professor prefere adjetivar um problema à criança em vez de olhar para aspectos sociais, como timidez.

Na observação participativa com Paulinho, foi possível perceber o comportamento diferenciado em relação ao aspecto do cognitivo de como: ele identifica as cores primárias; compreende

[7] É uma forma de casa de madeira para guardar os peixes, com isopor, com paneiros nas proximidades do mar ou do local de chegada da pesca. O curral é feito de estacas de madeira fixadas no fundo do mar (como ajirú e e taquara) para captura de peixes, é construído no mar entre marés vazantes. As estacas (espia) são guias para o peixe capturar o pescado.

comandos orais nas atividades propostas; apresenta limitações na comunicação. Em relação aos aspectos sociais: ele interage com as demais crianças; mostra aptidão para o desenho; repete várias vezes a palavra que acaba de escutar.

Paulinho reconhece todos os colegas, interage com as meninas nas atividades e no brincar. O fato de estar mais próximo das meninas mostra que a identidade de gênero para ele não está relacionada às questões de cores, de ser menino ou menina, e sim efetivamente de aproveitar o tempo do recreio para se divertir com o grupo de criança.

Nas ações do brincar do grupo de meninos, Paulo é excluído das brincadeiras e dos jogos. Em seus brincares, os meninos não o convidam para participar. Ao questionar o grupo de meninos sobre a não participação de Paulinho na brincadeira de pira pega, eles responderam que ele não corre rápido, demora para chegar e não gosta da brincadeira.

Devido à exclusão de Paulo do grupo de meninos, ele se aproxima das brincadeiras do grupo de meninas. As meninas aceitam Paulinho como qualquer outra criança, não o diferenciam no brincar, nem ele se sente inferiorizado ao brincar com as meninas. Eles se divertem juntos, trocam experiências e se expressam com os brinquedos. Os colegas observam de longe a interação entre Paulo e as meninas.

Paulinho e as meninas brincam de pintura e, durante essa atividade, alguns meninos indagaram a presença dele na mesa das meninas, principalmente porque, no momento de colorir a arte, juntos experienciaram misturar as cores primárias. O desenho ganhou forma e cores. As crianças conversam e riem. O grupo de meninos não se envolveu com o grupo de Paulo e das meninas. Não houve intervenção pedagógica da professora em incluir Paulinho.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil determinam que independe "das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, [...], as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação", principalmente, "durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares", visto que, este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada" (Brasil, 2013, p. 72), portanto cabe aos professores o cuidado para a singularidade de cada criança.

Paulinho é uma criança que gosta de compartilhar os brinquedos com os colegas. Em um determinado dia, ele levou um notebook de brinquedo, de cor rosa, o que despertou a curiosidade dos meninos em ver, tocar e por um momento socializar com as meninas a respeito do brinquedo, mas logo deixaram de lado por ser um objeto cor de rosa.

Pedro, outro aluno, pede para olhar e tocar o brinquedo, ainda que ele tivesse vontade de brincar com notebook, não conseguiu brincar, em seguida expressou que se fosse de outra cor brincaria, por ser brinquedo de menina. Paulinho ouvia sem contestar o discurso do colega, até que, em determinado momento, se virou e disse para Pedro: - Então deixe o notebook na mesa para a Camila brincar.

Por mais que o grupo de menino tenha mostrado interesse pelo brinquedo, o fato de ser cor de rosa foi impeditivo para ação do brincar com o notebook, os meninos observavam de longe Paulinho e Camila interagindo com o brinquedo tecnológico.

Nas interações entre meninas e Paulinho sobre o brinquedo rosa, as discursividades anunciavam as ações realizadas no notebook, causando aos demais meninos curiosidade, embora não se aproximassem da mesa.

Essa prática de preconceito sobre o brincar, com base nas relações de gênero, se mostrou em evidência ao se tratar especificamente dos brinquedos, especialmente o notebook cor de rosa que, na concepção de Belotti (1975), existem brinquedos neutros, considerados para ambos os sexos e brinquedos estruturados para meninos e para meninas. Dado o ano da publicação da autora, percebemos que essa análise continua a ser realidade atualmente, visto que as crianças investigadas brincam com o que julgam ser de acordo com o seu gênero. Esses estereótipos têm relação com as pessoas próximas à criança, pois os pais pensam o ambiente e o brinquedo da criança, a exemplo, as cores de enxovais, quartos etc.: rosa para meninas e azul para meninos.

Concepção de gênero para as crianças

De acordo com essas concepções, é perceptível que as crianças utilizam critérios definidores do que é de menino e de menina, de homem e de mulher, determinação construída e repassada socialmente. Nesse sentido, Moore (1997) destaca que as relações e os significados simbólicos, estabelecidos entre homens e mulheres, são construídos socialmente e não devem ser considerados naturais ou fixos.

Os discursos de crianças da Amazônia Bragantina revelaram que os papéis de homem e de mulher são definidos e cada um deve seguir seu papel de acordo com o gênero, como exemplo, a mãe cozinha, o pai trabalha, brincar de boneca é ação da menina etc.

Para os meninos, as histórias não são reais, em especial, Pedro que reprovou a história com indignação, dizendo que era péssima pelo fato de um menino ter ganhado uma boneca. João se mostrou pensativo, outras crianças discordaram dizendo que meninos não devem brincar com bonecas. A boneca é um brinquedo de meninas!

Quando perguntado aos meninos se gostariam de ganhar uma boneca, apenas Paulinho disse sim, a justificativa dos demais é que "é coisa de menina". Em seguida, as meninas foram questionadas se elas brincam de carrinho e somente uma disse que não, as outras alegaram já ter brincado com irmã ou primo, fazendo com que um menino disparasse imediatamente:

> [Victor]. Menino tem que brincar com brinquedo de menino e menina com brinquedo de menina[8].

A maioria das crianças concordou com a fala de Victor, então foram feitos questionamentos sobre alguns afazeres para que fossem ouvidas, ainda mais, as opiniões das crianças em relação a esses papéis de gênero definidos histórica e socialmente. Para esses questionamentos, obtivemos as seguintes respostas:

[8] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2019, na cidade de Manaus.

> [Daniel]. Jogar bola é pra menino.
>
> [Victor]. Menino brinca de carrinho.
>
> [Joana]. Gosto de rosa porque é de menina.
>
> [Ricardo]. Azul que é pra menino.
>
> [Pedro]. Dançar é coisa de mulher[9].

A distinção em relação à utilização dos brinquedos ou afazeres considerados certos e errados para cada sexo foi observada em vários momentos nas falas das crianças. O que cabe ressaltar, ao mesmo tempo em que os meninos e meninas são produtos, também são atores dos processos sociais (Sirota, 2001). Essas considerações são vistas do mesmo modo pela necessidade de a infância ser pesquisada como elemento da cultura e da sociedade (Louro, 1997).

Por fim, utilizamos a música Sem Parar, uma brincadeira que faz com que a criança mexa algumas partes do corpo. A escolha da música se deu pelo fato de ter, em sua dança, o momento de mexer a cintura, o que ocasionou a negação de alguns meninos em dançarem e rirem um para o outro, intimidando aqueles que se propuseram a dançar.

> [João]. Ele é mulherzinha.
>
> [Pedro]. Eu não vou dançar, essa dança de menina.
>
> [Anita]. Só as meninas sabem dançar[10].

A dança, na Educação Infantil, proporciona um momento de brincadeira, um momento lúdico que na concepção infantil brincar é viver (Santos, 1999). Nesse sentido, a dança, no quesito brincadeira, não deixa de ser uma ferramenta para a aprendizagem. É primordial a dança na escola como uma dança lúdica que brinca, permite e incentiva relações e não imposições. A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013) apontam como princípios: educar que requer proporcionar momentos de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, de relação interpessoal no que se refere a aceitação, respeito e confiança.

Dessa forma, por meio da dança, como uma atividade mobilizadora com intuito de ouvir e perceber as reações das crianças, foi possível identificar que a questão de gênero se manifesta até mesmo nesse momento, uma vez que os meninos se intimidaram ou se negaram a dançar, enquanto as meninas se vitoriavam por se conceituarem dançarinas devido ao sexo.

Considerações Finais

A pesquisa com crianças proporcionou um momento desafiador e de grande aprendizagem no âmbito da formação de professores. Na observação participante, as crianças aceitam dialogar sem questionar a presença do outro. O desafio em criar técnicas e instrumentos para coletar as suas discursividades e escutar suas opiniões se tornou um campo de possibilidades, prazeroso em

[9] Idem.
[10] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2019, na cidade de Manaus.

interagir e ouvir as doces vozes infantis, no estudo sobre as concepções de gênero e identidade de gênero.

A concepção de gênero foi evidenciada nos brincares de crianças, nos momentos de interações, brincadeiras, na sala de aula e no espaço do recreio, em atividades mobilizadoras, em que se identificou os discursos sobre as questões de gênero bastante presentes no ato do brincar, todavia elas mostram distinções de acordo com o sexo em todas as ocasiões mencionadas.

Isso permite concluir que as crianças apresentam comportamentos e opiniões de identidade de gênero, criadas e transmitidas socialmente, cuja distinção é padronizada entre o masculino e o feminino, que não pode ser quebrada, pois será taxado como diferente.

A pesquisa a respeito das relações de gênero permitiu reflexões acerca desse campo de conhecimento que ainda é invisibilizada na proposta curricular da Educação Infantil da escola da pesquisa, não tem sido tratada pedagogicamente com o intuito de formar crianças sem preconceito sobre gênero. Na leitura do Projeto Político Pedagógico da escola não localizamos o ensino sobre a identidade de gênero. No diálogo com a coordenação pedagógica e professora nos foi dito que não ocorre qualificação profissional na própria escola, sempre é ofertado para a direção e vice-direção pela Secretaria de Educação.

Os discursos de crianças que evidenciam preconceitos com os brinquedos e brincadeiras nos brincares de uma escola da Amazônia Bragantina nos provocam reflexões acerca da matriz curricular visando à formação docente para as questões de gênero, raça e classe social, como marcadores políticos de enfrentamentos às discriminações contra as mulheres, em que não podemos nos furtar a esses fatos, vistos de forma tão naturalizada. Mas, deve existir por parte das secretarias municipais o compromisso na qualificação de professoras e professores para que tomem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Por isso, é primordial que a escola de Educação Infantil da Amazônia Bragantina pesquisada articule o conhecimento sobre gênero no trabalho pedagógico interdisciplinar visando a práticas educativas para intervir nesses comportamentos padronizados e ter o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero feminino e masculino.

Referências

ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

BRAGA, E. R. M. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 205-218.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópoles: Vozes, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069/90. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero** – feminismo e suberversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

GOMES, V. L. de O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto & Contexto** – Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, mar. 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOORE, H. Understanding sex and gender. In: TIM, I. (ed.). **Companion encyclopedia of Anthorpology**. Londres: Routlegge, 1997. p. 813-830.

SAFIOTTI, H.; BONGIOVANI, I. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, A. P. V. e. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio**: constituindo singularidade sobre a criança. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

SOUZA, A. P. V. **Trabalho infantil**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. .

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 30/5/2022
Aceito em: 27/8/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

FREITAS, M. N. M. de; POJO, E. C. T. Por uma prática educativa com paus, pedras e trilhas na Educação Infantil das escolas do campo. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 57-68, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p57-68.

POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM PAUS, PEDRAS E TRILHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Maria Natalina Mendes Freitas[1]
Eliana Campos Pojo Toutonge[2]

Resumo: O presente estudo discute o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil do Campo, problematizando a prática educativa de uma professora de pré-escola, no município de Augusto Corrêa-PA. O estudo busca refletir sobre o lugar da imaginação na prática socioeducativa de crianças em contraponto ao fazer da escola do campo que ainda persiste num movimento curricular e pedagógico que prioriza sumariamente o aspecto cognitivo, deixando de lado a aprendizagem na dimensão afetiva, emocional e criativa. Logo, defendemos uma pedagogia da imaginação no aprendizado dos pequenos. Com base na abordagem qualitativa de pesquisa, fizemos uso de referenciais teóricos de autores que dão sustentação ao estudo a que nos propomos dos quais citamos alguns: Brandão (2005, 2007, 2015), Bondioli (2007), Egan (2007), concernentes ao tema, de observações na escola e de entrevistas com a professora e as crianças da sua turma. Os primeiros resultados deste estudo apontam que o imaginário das crianças que frequentam a escola de Educação Infantil do Campo é construído levando em conta o seu contexto de vida, evidenciado por narrativas, desejos e criações vividas no seu "mundo infantil", portanto elas possuem capacidades para compor e recompor as dinâmicas pedagógicas de sala de aula com seus saberes, suas experiências, suas leituras de mundo e do ambiente em que vivem, aspectos que precisam ser mais problematizados no currículo e na prática educativa escolar.

Palavras-chave: imaginação, educação infantil do campo, prática educativa.

[1] Professora da Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/UFPA.
E-mail: mnfreitas@ufpa.br
https://orcid.org/https:/0000-0003-0034-5618

[2] Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba/UFPA; coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão de Bubuia Amazônica.
E-mail: elianapojo@ufpa.br
https://orcid.org/https://0000-0002-7466-3996

FOR AN EDUCATIONAL PRACTICE WITH STICKS, STONES AND TRAILS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL SCHOOLS

Abstract: The present study discusses the pedagogical work developed in Early Childhood Education in Rural School, problematizing the educational practice of a preschool teacher in the city of Augusto Corrêa-PA. The study seeks to reflect about the place of imagination in the children's socio-educational practice in counterpoint to the practice of the countryside school that still persists in a curricular and pedagogical movement that summarily prioritizes the cognitive aspect, leaving aside the learning in the affective, emotional, and creative dimensions. Therefore, we advocate a pedagogy of imagination along with the learning of the children. Based on the qualitative research approach, we made use of theoretical references concerning the theme, observations at school, interviews with the teacher and the children in her class: Brandão (2005, 2007, 2015), Bondioli (2007), Egan (2007). The first results of this study indicate that the imaginary of the children who attend the early childhood education school in the countryside is built taking into account their life context, evidenced by narratives, desires and creations experienced in their 'childhood world'. Therefore, they have the habilita to compose and recompose the pedagogical dynamics of the classroom with their knowledge, their experiences, their readings of the world and of the environment in which they live, aspects that need to be further problematized in the curriculum and in the school educational practice.

Keyswords: imagination, early childhood education in the countryside, educational practice..

Introdução

Em âmbito nacional, as políticas de atendimento à infância de 0 a 5 anos estão postas, e no que tange às esferas estadual e municipal, muitos são os desafios exigindo um compromisso de todos os sujeitos que estão engajados na efetivação dessas políticas. Um desses desafios diz respeito à concretude das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), pois estas buscam "[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (Brasil, 2010, p. 11).

No tocante à Educação Infantil do Campo, os caminhos têm sido ínfimos quando se trata do atendimento escolar de crianças de 0 a 5 anos, pois só recentemente essa demanda infantil conseguiu sair do anonimato e ganhar a visibilidade merecida na história educacional brasileira perante às políticas públicas do país. Também, no aspecto curricular e pedagógico, o reconhecimento da diversidade cultural está longe de sua concretização, no sentido de fazer valer o que é orientado pelas normativas legais, validando a "[...] articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2010, p. 3), de modo a promover o desenvolvimento integral da criança, ou seja, cada menino e menina "carrega o dom de ser capaz e ser feliz"[3], pois as crianças, de qualquer grupo, comunidade ou município, sabem dizer do mundo e da vida vivida, interpretam e se relacionam com o mundo, se confrontam com os valores, costumes, regras sociais que lhes são atribuídos.

No plano da construção curricular e da organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino ainda faltam muitas questões a serem garantidas, porém a orientação das DCNEIs apontam para um avanço significativo no que diz respeito ao fazer educativo de creches e pré-escolas,

[3] Trecho da Canção "Tocando em frente", autoria de Almir Sater e Renato Teixeira.

sinalizando que essas instituições devem partir das experiências do brincar e das experiências infantis por serem elementos importantes na promoção do desenvolvimento individual e social das crianças, no amadurecimento do seu raciocínio, da resolução de problemas, da exploração de si e do mundo no convívio pleno com a natureza.

Com base nesse contexto, nos propomos a investigar o lugar da imaginação na prática educativa de uma docente que atua na pré-escola, cujas crianças residem no campo – comunidade Aturiaí, município de Augusto Correa, região nordeste do estado do Pará, problematizando as seguintes questões: qual o lugar da imaginação e da criação das crianças na prática educativa? Se existem, como acontecem tais processos em sala de aula? A ideia é refletir sobre questões subjetivas da infância e evidenciar a criança como sujeito social e de direitos, enfatizando a criatividade infantil como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Na investigação, além da professora, participaram cinco crianças (dois meninos e três meninas). Seguimos um percurso metodológico que abarcou o trabalho de campo com usos da observação participante como instrumento e como fonte de análise a prática educativa. Convém esclarecer que não se trata de observar o que acontece para julgar em função de um modelo "[...] mas de prestar atenção ao que acontece no contexto escolar e de refletir sobre a pedagogia "latente" ou "implícita" (Bondioli, 2004, p. 21). Além disso, fizemos registros audiovisuais e entrevistas com a professora e as crianças da turma.

Para efeito deste escrito, nos atemos a dois aspectos revelados no percurso da pesquisa, quais sejam: a) as crianças que vivem em contextos rurais exploram os espaços naturais e sociais com precisão, desenvoltura e livres diante dos desafios e riscos que porventura possam existir; e b) as práticas educativas exercidas na sala de aula, muitas vezes, não consideram todo um repertório linguístico, cultural, social, poético e criador que a criança traz. O intuito é dar visibilidade ao processo educativo escolar vivido por crianças de Educação Infantil do Campo com o objetivo de refletir sobre o potencial imaginativo e criador desses sujeitos/sujeitas.

De início, focando nosso olhar, foi possível captar, sim, atos criativos latentes que emergem das experiências e vivências das crianças potencializados com o desejo da professora em querer realizar uma prática pedagógica reinventada e refletida, sem o emolduramento da didatização e das colagens, dos recortes e pinturas sem nexos, mas potencializando e dialogando com as crianças em seus ricos saberes e peraltices imaginadas.

Sabemos que romper com a visão didatizada da escola não é uma tarefa das mais fáceis, pois requer avançar para outras concepções, deixando outras que nos marcaram e estão presentes no fazer educativo da Educação Infantil, logo exige correr riscos, ousar e perspectivar a mudança.

Acreditamos que socializar essa vivência pode ser uma forma de contribuir com reflexões sobre a sala de aula e sobre a organização do trabalho pedagógico de escolas que atuam com a educação das crianças, centralmente trazendo a imaginação como ponto de análise considerando os saberes e os ciclos de vida de meninos e meninos. Tal perspectiva considera a importância do currículo e da pedagogia voltada a esse nível de ensino, de potencial que as aprendizagens aconteçam em contextos educativos, alegres e prazerosos.

A natureza da Comunidade Aturiaí ecoa nas vozes e nas percepções das crianças

De certa forma, quem mora na comunidade é continuamente mobilizado em seus sentidos sensoriais, pois o lugar nos ajuda a perceber, sentir e contar dos muitos caminhos atravessados pela poeira da estrada, pelas águas dos igarapés e rios, pela vasta vegetação onde os manguezais dão o tom na paisagem. E as crianças, nesse lugar-território, demostram entrelaçamento num circuito que transforma os "[...] espaços naturais, como uma beira de praia, uma ilha, um grande rio, um deserto ou uma floresta, em lugares sociais" (Brandão, 2005, p. 31). De igual forma, suas vivências lúdicas transformam folhas em dinheiro, num jogo de comprar e vender, assim como os corpos infantis se misturam às águas dos igarapés e a estrada é frequentada e estacionada com ares de suas peraltices.

Na comunidade residem agricultores, pescadores e outros trabalhadores que transitam entre o mundo rural e o espaço urbano todos os dias, seja para vender seus produtos na feira da cidade, seja para tratar questões particulares. As crianças fazem parte desse cenário, com suas produções infantis que perpassam pelo brincar, seus imaginários e suas criações em conexões com os elementos naturais e a própria paisagem da natureza presente na comunidade.

Nesse cotidiano, essas crianças expressam emoções, brincam e interagem entre grupos de pares. Assim, vão armazenando em sua mente e guardando na memória situações e aprendizados a partir do lugar em que residem, dando sentido e atribuindo significado a partir de suas vivências afetivas e emocionais, com suas movimentações e convívios partilhados na natureza, com experimentações práticas no ambiente de árvores, de poças de água, de quintais e com balanços. Trata-se de aspectos importantes de "[...] reconstrução, composição e reavaliação de significados" (Egan, 2007, p. 18). Para Warnock (1976, citado por Egan, 2007, p. 18), tais significações tornam-se elementos fundamentais da imaginação. Assim, completando com o pensamento de Egan,

> Todos os procedimentos de ensino, avaliação e currículo que veem a educação como um processo de acumulação de conhecimento e habilidades, sem o envolvimento de emoções, intenções, significado humano e imaginação, tornar-se-ão inadequados para fazer mais que criar pensadores convencionais, e não pessoas instruídas" (Egan, 2007, p. 19).

Refletindo sobre essas ideias, tomamos aqui o movimento da pesca, o qual mobiliza toda a comunidade por ser um dos elementos que envolve a vida dos moradores e também está presente no universo simbólico das crianças. Elas sabem e convivem com todo o artefato de pesca, como redes e seus produtos, com o pescado do caranguejo, do siri, do mexilhão, pois seus pais estão envolvidos e são sustentados por esse trabalho de pesca. Na arte da pesca, as crianças são mestras em explicar da gapuia, das artimanhas dos rios com suas marés e maresias, das formas de pescaria em muitos aspectos e com base nas suas invencionices e leituras de mundo.

Na vida da comunidade também lidam com a agricultura, cujos plantios e roças mesclam produtos como a mandioca, o milho, o feijão, a farinha e outros, geradores da sustentabilidade econômica das famílias que ali residem. Por essas produções dos pais, as crianças observam e convivem com as mudas de plantas medicinais e com as roças, com a limpeza dos quintais, com

o brincar de balanço embaixo de alguma árvore, na feitura do beiju para comer na Semana Santa ou vender, aos sábados, na feira da cidade. Em suma, elas convivem e por essa convivência vão construindo uma relação afetuosa com a terra.

Outro aspecto relevante é a relação que adultos e crianças mantêm com os igarapés e rios. Assim, são práticas comuns aos finais de semana, de maior circularidade, esses sujeitos vivenciarem os espaços das águas em ações de lazer, de encontro, de brincar. São momentos que, trazendo Egan (2007, p. 13), "a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem". Na versão das crianças, os relatos são construídos dessa maneira: "No igarapé a gente brinca de pular, nadar e mergulhar. Também brinco de pescar. Faço igual meu pai" (Gabriel, 5 anos), "Eu e meus coleguinhas, a gente brinca de barco com o croatá[4] do açaí" (Breno, 5 anos).

Na sala de aula, esses aspectos ecoam nas vozes e nos corpos das crianças. Vejamos o que dizem algumas delas: (Beatriz, 5 anos)[5]: "No domingo tomei muito banho lá no igarapé do Luizinho"; (Fernanda, 5 anos): "O papai, a mamãe e meu irmão fomos para a casa da vovó, comer peixe assado"; (Roberta, 4 anos): "Brinquei muito com meus primos no igarapé. Brinquei de fazer comida com as pedrinhas que tem lá e as flores [...]". Tais trechos de conversas[6] ilustram o quanto os cheiros, as movimentações, os corpos e seus dizeres sobre o lugar são parte de um rico mosaico de experiências e de convivência com o ambiente.

Infelizmente, todo esse rico saber local (leitura de mundo) e o imaginário simbólico vivido por essas crianças nem sempre é aproveitado na ação educativa, talvez porque, como afirma Egan (2007, p. 13), "o problema parece estar na natureza complexa e mutante da imaginação, e no fato de a imaginação estar no ponto crucial dos aspectos menos compreendidos de nossa vida". Outrossim, talvez por não tomarmos o que sinaliza as DCNEIs quando reafirmam a importância de uma concepção crítica acerca da criança com as quais trabalhamos. A criança é

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Ainda falta um estudo aprofundado e participativo das DCNEIs por parte da coordenação de Educação Infantil no município. Talvez falte esse aprofundamento com a comunidade escolar também, que envolva os trabalhadores das escolas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico nessa perspectiva. Afinal, neste documento, encontram-se citados a imaginação, o saber e o fazer das crianças como integrantes fundantes de qualquer proposta pedagógica e parte dos princípios a serem mobilizados em sala de aula. Nesse sentido, o princípio estético referido neste documento aponta para um trabalho que incorpore a sensibilidade, a criatividade/imaginação, a ludicidade e a liberdade de expressão em diferentes manifestações, seja artística, seja cultural por parte dos pequenos.

---

[4] Invólucro que envolve o cacho de açaí antes de florescer. À medida que se abre e os frutos vão aparecendo, o invólucro cai e é comum no meio rural as crianças transformarem os croatas em barcos imaginários para brincar.

[5] Os nomes das crianças e da professora (Girassol) são fictícios para manter o anonimato e respeitar suas identidades.

[6] Informamos que os relatos de conversas e entrevista foram autorizados pelos participantes da pesquisa, os quais foram computados nos meses de agosto e abril de 2019, na cidade de Augusto Corrêa, PA.

Como síntese, afinamos nosso pensar com o de Egan (2007), na sua afirmação de que a imaginação tem sido considerada menos compreendida e menos importante em nossa vida concreta.

Por uma prática educativa com paus, pedras e trilhas

A escola em que foi realizada a pesquisa empírica fica num povoado de pescadores no qual as crianças correm, conversam, riem, pegam em folhas e pedaços de paus durante o percurso casa-escola-casa. Há momentos que se arriscam a discorrer sobre lugares, personagens e situações de um mundo de faz de conta que se mistura ao cotidiano vivido por elas. São paragens e peraltices povoando mentes e movimentando corpos. Não por acaso, o estudioso do 'mundo rural', Brandão (2015), também discorre sobre o 'mundo infantil' nesse contexto, referindo-se às crianças assim:

> Elas vivem a criação invejável de fantasias que são verdades por um instante e às quais dá em geral o nome de "travessuras", quando não, nomes piores, mas desconfiados ainda. É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem os pequenos paraísos de um amanhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente e feliz porque separa por algum tempo a vida infantil da presença do adulto (Brandão, 2015, p. 109).

Com base nas afirmações do autor, vemos a importância de dar atenção aos sentidos atribuídos pelas crianças para o mundo e para as coisas; significa considerar sua cultura e sua produção de vida em processos espontâneos, afinal elas são seres sociais que produzem suas infâncias e, como aprendizes do mundo dos adultos e criadores de seus próprios ritmos e modos de existir, são potenciais mobilizadores de um mundo construído subjetivamente.

Agora, quando essas crianças chegam à escola, da entrada em diante, as suas experiências, movimentos e linguagens pouco ou nada contam. A elas é dito: "a coisa é séria, é hora de aprender". Aprender as cores, os números, as letras, afinal quando o ano findar terão que saber contar, ler e escrever, terão que estar preparadas para ingressar no Ensino Fundamental. Dessa forma, a interlocução proposta por Brandão (2007) de fazer valer uma espécie de passagem do "[...] *cotidiano da escola* para a *educação do cotidiano* [...]" (Brandão, 2007, p. 39, grifos do autor), ainda não acontece na maioria das instituições de ensino, se considerarmos a criança em sentido integral, em especial, nas turmas da pré-escola, objeto de nossa reflexão.

Observando a prática docente, entre uma atividade e outra, sempre surge um burburinho. Trata-se de comentários sobre a brincadeira realizada no caminho até a escola. A professora chama a atenção, mas os pequenos e pequenas, em alguns momentos, ignoram e continuam dando boas gargalhadas, lembrando de suas traquinagens e brincares vividos antes de adentrar a sala de aula. Porém, vimos com sensibilidade, uma professora que se junta ao grupo e explora o acontecido e, nessa abertura, o falatório é geral. Percebe-se uma animação e descontração por parte das crianças. A professora, então, propõe que no dia seguinte elas tragam materiais recolhidos no ambiente natural e que são parte do repertório das crianças, como gravetos, folhas, flores etc.

E, seguindo as orientações da professora, no outro dia, as crianças chegam carregando os materiais que foram solicitados, ali expressava um ambiente lúdico e instigante observado por todos os sujeitos que frequentavam o espaço da escola naquele dia. A atividade iniciou com as

crianças em círculo, dizendo o que tinham trazido. Nesse ínterim, uma delas perguntou: "o que nós vamos fazer?". Uma outra cochichou, "Acho que vamos colar as folhas!". Outra retrucou "Não, ela ainda não disse. Tem de esperar". Esse diálogo demonstra o modo curioso das crianças, mobilizador de sua imaginação, curiosidade e, até certo ponto, de ansiedade de algumas delas, quando reiteravam junto à professora, com a pergunta sobre o que deveriam fazer. Na sequência, a professora contou a história intitulada de "A cesta de dona Maricota", de Tatiana Belinki [7]e, após a contação da história, pediu que as crianças recontassem a história por meio da colagem, utilizando os materiais que trouxeram, sendo a produção realizada em parceria com o coleguinha ou se preferissem, de modo individual.

Por um momento, a turma ficou em dúvida para decidir como iam trabalhar. A professora percebendo essa questão, foi logo organizando as crianças por grupos nas mesas. Assim, ficou fácil para elas seguirem conversando animadamente. "Meu pai tem um cesto que ele coloca a macaxeira para levar na feira" (Antônio, 5 anos); "A minha mãe quando vai pescar ela leva também um paneiro para colocar o peixe" (Fernanda, 4 anos). Nessa teia de ideias, as crianças foram recriando histórias. Devido ao tempo gasto com as conversas e com a construção das histórias, a atividade foi finalizada no outro dia. A professora pendurou os trabalhos num varal na sala de aula.

Foi um momento lúdico e de envolvimento de todos. Ali, observando aquela atividade, foi possível ouvir de uma criança: "A aula foi muito divertida", o que também foi confirmado por outra: "[...] é, foi legal. Podia ser assim a aula todo dia". O desejo desta criança certamente é o desejo de todas. No entanto, nos interrogamos: por que é tão difícil para aos professores de Educação Infantil incluir a brincadeira, o faz de conta, a imaginação na prática educativa destas crianças sem incorrer na didatização dos saberes e no cerceamento do brincar? Se a vida da criança é movimento, imaginação e troca de experiências entre si e com o mundo, por que não trazer para dentro da escola toda essa bagagem social, cultural e ambiental e transformá-las em objeto de aprendizagem?

A produção cultural das crianças é permeada por vivências, trocas e interações entre elas e com os adultos. Dessa forma, elas são ricas de sabenças e detêm um repertório imaginativo fabuloso que, em muitas escolas de Educação Infantil, acabam perdendo e dando lugar para um trabalho pedagógico descontextualizado, sem sentido e sem vida.

As crianças brincam de várias maneiras, em tempos diversos, e em seus ciclos de vida exploram e fazem a movência de seus corpos em espaços e ambientes naturais e sociais. Assim, elas montam castelos, jogam bola, promovem situações de faz de conta, imitam os adultos, vivenciam o cotidiano em casa e na comunidade. Nesse jogo do brincar, criam variadas situações, como a de pescador, de agricultor, de donas de casa, as casinhas. Outras representam a vivência com os avós, entre outros modos de brincar e imitar. Seu imaginário, bastante influenciado culturalmente, é povoado por fadas, duendes, super-homens, homens fantásticos. São múltiplas as formas de brincar e de interagir, cuja expressividade se dá a partir das linguagens em usos completos e complexos. É nessa teia do brincar e do interagir que as crianças dizem e expressam de diferentes

[7] Livro recheado de elementos lúdicos, em que os alimentos por meio de rimas e versos contam vantagens nutritivas para quem come frutas, verduras e legumes. Fonte: BELINKY, T. **A cesta da Maricota**. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

formas saberes, temas, ideias e conceitos, que podem ser tematizados no espaço de sala de aula sob a mediação do(a) professor(a).

O que observamos e registramos nos faz afirmar que o fazer pedagógico na escola infantil precisa levar em conta as relações entre os sujeitos, o brincar e o aprender, precisa relacionar com a experiência extraescolar. Demonstrou-se que precisamos formar educadores convictos de que há uma bela produtividade expressa pela ação brincante como ponto de partida para o rompimento, com práticas educativas desprovidas de alegria, da ludicidade, do divertimento. Tal afirmação é porque ainda estamos demasiadamente presos em processos de aprendizagem centrados em conteúdos escolares a serem acumulados e quantificados. Vimos que a dificuldade pedagógica está em conceber que, ao brincar, se aprende e que o aprender pode ser prazeroso e divertido como no momento que se brinca.

Afinal, o brincar, constitui-se em atividade na qual as crianças colocam em ação toda a sua energia, a sua expressividade, a sua inventividade, o seu saber local, desempenhando papéis simbólicos e lúdicos, exercitando a convivência com seus pares, entremeada pelas ações e pelas atitudes dos adultos, os quais, em algumas situações, se mostram sisudos, autoritários ou afáveis. As crianças mostram que, em suas realidades, o brinquedo advém da própria natureza, "[...] uma vez que com paus, gravetos e muita imaginação podem criar um processo de aprendizagem mais lúdico e humano" (Freitas; Tuveri, 2010, p. 4), pois elas trazem consigo a possibilidade de viverem sua infância nas beiradas dos igarapés, dos rios e dos remansos, experienciando brinquedos e brincares, mediados por suas relações com a natureza.

A imaginação possibilitada pelo brincar fica de fora do fazer pedagógico da escola, pois nesse espaço o lugar e o tempo são para a didatização dos conteúdos disciplinares. Também, porque na maioria das vezes, além de certa imposição do sistema educacional no qual esse sujeito-professor está inserido, falta, por parte das licenciaturas e/ou cursos de Pedagogia, aprofundar mais sobre o valor da imaginação no processo de formação humana. Nesse sentido, os estudos vigotskianos mostram que a imaginação apresenta uma conotação prática, que é a base de todas as atividades criadoras, e esta encontra-se presente nas diversas práticas culturais e são fontes para as criações artísticas, científicas e tecnológicas.

Em consonância com os estudos vigotskianos, o brincar é uma atividade que vai repercutir no desenvolvimento psíquico da criança, possibilitando o surgimento da imaginação, atributo importante no processo de criação e da aprendizagem das crianças. Vygotsky (2009) analisa as relações entre imaginação e realidade, mostrando-nos como a imaginação se apoia na experiência, e como essa relação afeta as emoções, uma vez que a imaginação também provoca emoções. Quando o(a) educador(a) registra as observações dos brincares das crianças, elas vão ajudá-lo a organizar e pensar melhor sua prática educativa. É nesse gesto de registrar as ações do brincar que se configura a intervenção do(a) educador(a).

Como pudemos observar, a partir das vivências com as crianças em seus modos de brincar utilizando paus, gravetos e muita imaginação, é possível promover aprendizados significativos, de um modo mais lúdico e humano, trazendo para a sala de aula o vivido na infância. As crianças nos induzem a reorganizar as estratégias de ensino, as quais podem ser construídas em conexão com o ambiente comunitário e local, palco da imaginação e de seus atos criativos. Conforme

Egan (2007, p. 30), "o mundo não se resume aos objetos lá fora; até onde podemos saber, o mundo está dentro de nós por meio daquele curioso arranjo recíproco pelo qual estendemo-nos nele imaginativamente". Significa dizer que precisamos reconhecer o valor da imaginação na educação das crianças como totalmente evidente, bem como as conexões entre a emoção e a imaginação são mais evidentes ainda. Prova disso é um processo criativo dialógico das crianças e da professora também.

Se anteriormente vimos uma prática educativa criadora, também ainda é recorrente práticas focadas em conteúdos que objetivam preparar as crianças para tão somente ler e escrever, de modo descontextualizado e sem considerar as vivências dos sujeitos. Dessa forma, trata-se de atividades relacionadas às datas comemorativas ou partem de listagens de conteúdos, seguindo as orientações da coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do município.

Desta feita, durante um dos momentos de observação, presenciamos a chegada de kits pedagógicos enviados pela Secretaria e, fazendo parte dos materiais, o livro didático, recheado de exercícios de cobrir, de pintar e de completar, somado a esse material, as professoras utilizavam material xerocopiado com as crianças.

Na primeira atividade, as crianças ficaram envolvidas nas tarefas; na segunda, a orientação era para a resolução de exercícios de completar, de cobrir e de colorir, atividade que não conseguiu atrair e muito menos empolgar as crianças. Nessa última atividade, os exercícios não tinham nenhuma relação com o cotidiano local e de vida das crianças que refletisse suas brincadeiras, histórias familiares, ou seja, eram atividades que traduziam as datas comemorativas, por exemplo, em maio havia uma relação com o Dia das Mães. Percebe-se que esse tipo de atividade se orienta pelo cumprimento de um cronograma proposto pela coordenação pedagógica que tem como base um currículo que não leva em consideração três aspectos apontados por Kramer (1989, p. 49):

> - A realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem).
>
> - O desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-linguísticas, socioafetivas e psicomotoras).
>
> - Os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social (Linguagem e seus códigos, Matemática, Ciências da natureza, ciências humanas).

Reiteramos que tal organização do trabalho pedagógico não deixa margem para a fruição da imaginação das crianças. Tudo é visto como pronto e acabado, com respostas únicas e sem conexão com as vivências desses sujeitos, restando apenas cumprir as tarefas prescritas, sem diálogo ou qualquer questionamento. Ainda, na visão de uma coordenadora pedagógica "[...] as crianças precisam saber ler e escrever, que é o que elas vão precisar quando chegarem no fundamental"[8], traduzindo em sua concepção de Educação Infantil, vista sob uma perspectiva compensatória, ou seja, a de preparação da criança para o Ensino Fundamental. Tal concepção infelizmente ainda é bastante presente na prática educativa das escolas nos dias de hoje, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil especifiquem e aprofundem uma concepção de educação infantil baseada na diversidade e no trato pedagógico próprio e imbricado no ciclo infantil e, no caso das crianças que residem no meio rural, tais saberes e vivências sejam reconhecidos

[8] Entrevista de pesquisa concedida em 25 de setembro de 2019, na cidade de Augusto Corrêa, PA.

no currículo. Considera-se assim que, nas práticas educativas, estejam presentes as experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais das crianças.

O desconhecimento das DCNEIs e a visão equivocada da organização do trabalho pedagógico nesse nível de ensino inviabiliza a organização curricular que, de fato, incorpore o repertório de conhecimentos e de vivências das crianças no âmbito da vida coletiva com suas famílias e na escola, com isso, o lúdico e a imaginação ficam à margem do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Egan (2007, p. 35) afirma que "[...] ser imaginativo, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais". Dessa forma, a falta dessa compreensão por quem pensa e organiza a Educação Infantil inviabiliza o desenvolvimento potencial das crianças em plenitude, o qual abarca que brincando se aprende, que dar vez e voz às crianças é suscitar o respeito a um ritmo próprio cuja energia e vivacidade estão a postos. Vemos que romper com o uso exclusivo do livro e com material xerocopiado ainda é o desafio que está posto para o trabalho com a criança pequena, seja na cidade ou no campo. Trata-se, a nosso ver e de modo amplo, do desafio de pensar uma educação não homogeneizante.

Algumas impressões

As impressões deste trabalho apontam para a necessidade de se compreender que o imaginário não conhece o tempo cronológico nem os cerceamentos do real, mas relaciona-se ao puro prazer da criação humana. Prazer este que não exige um cronograma e muito menos determinação de cores e gasto de tempo com uma gama de exercícios mimeografados que em nada traduzem os reais sentidos e imaginários das crianças, não cabem em toda a expressividade que carregam dentro de si.

Cores, formas, gestos e movimentos não podem ser impressos como uma camisa de força para elas, ao contrário, é necessário dar liberdade para que possam criar, deixando fluir suas ideias com leveza e alegria, com sentidos e risos. E os/as sujeitos/sujeitas com quais interagimos na investigação mantêm contato com a natureza e seus recursos. Assim, a água, as plantas, os animais e a terra tornam-se uma boa oportunidade para que as crianças criem e reinventem brincadeiras, desde as exploratórias até as funcionais, ou ainda, aquelas que exigem maior elaboração, no caso dos jogos simbólicos, porém, na maioria das vezes, estão distantes da sala de aula.

A brincadeira simbólica ou de faz de conta e os jogos em geral são atividades que as crianças colocam em ação toda a sua energia, expressividade e inventividade, desempenham papéis lúdicos e exercitam a convivência em grupo. Assim, na cidade ou no campo, tais sujeitos/sujeitas compreendem que o conhecimento do outro implica sua imaginação.

Até o momento, a pesquisa nos leva a afirmar que a presença da imaginação nas práticas educativas de crianças da Educação Infantil do Campo ainda está distante de possibilitar o desenvolvimento de um currículo lúdico e que respeite o tempo infantil, pois é visível uma delimitação na exploração do seu universo imaginativo nesse nível de ensino. Por outro lado, encontram-se em marcha vontades e utopias pedagógicas, como as evidenciadas pela professora Girassol, que busca insistentemente possibilitar a criação de espaços alternativos às crianças visando à dina-

mização do processo do ensino-aprendizagem, ou seja, o foco está no aspecto integral do sujeito com centralidade estética e plástica que surge a partir das produções das crianças, e não meramente em conteúdos frios e sem significados.

Foi possível perceber o esforço da professora para tentar fazer de sua sala de aula um espaço dinâmico, acolhedor e potencializador de construção de conhecimentos, tendo como protagonistas as crianças e, assim, exercitava com elas uma aprendizagem embasada em suas vivências e saberes na perspectiva da formação humana, talvez, carecendo de uma fundamentação teórica que alimente o seu fazer cotidiano. Ou seja, de algum modo, a professora se distancia das duas concepções que permeiam o fazer pedagógico ainda bastante presente na Educação Infantil do campo: a concepção espontaneísta e a concepção pragmática.

Na concepção espontaneísta, o pressuposto é de que alguns já nascem com o dom para criar. Ao professor, caberá encaminhar o processo de criação por meio de atividades livres, oferecendo apenas os materiais necessários para que as crianças produzam, pintem e desenhem, sem, contudo, questionar e saber o processo que cada um levou para chegar até aquela produção. Na segunda concepção, o professor avalia que as atividades imaginativas servem para desenvolver certas habilidades motoras em preparação à escrita ou então para aprender a produzir o mais próximo do real a partir de temas que estão relacionados com o conteúdo a ser desenvolvido, como, por exemplo, os meios de transportes. O tema acaba ficando relacionado à aprendizagem, e não à vivência expressiva das diversas linguagens da criança.

Outro fator detectado no desenvolvimento da prática pedagógica refere-se ao uso do livro didático, não permitindo que a criança seja a protagonista de sua criação. No entanto, vez por outra, a professora ensaia em alguns momentos a experiência da livre expressão das crianças, deixando que elas deem asas à sua imaginação.

Em suma, ainda almejamos construir práticas educativas mais dinâmicas e, dessa forma, tornar um currículo escolar mais vivo e intercultural, na medida em que "[...] a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem", como pondera Egan (2007, p. 13). Porém, carecemos de mudanças na prática educativa da escola camponesa ou do contexto rural, tais mudanças imbuídas dessas redes de saberes *amazoniágua*, visando dar conta dessa riqueza cabocla. O que vemos é que ainda se produz um ensino descontextualizado e descolado da vida camponesa, corroborando um tipo de esquecimento e/ou a desnaturalização da tradição dessas práticas culturais amazônicas de nossos antepassados e da vida infantil presentificada no cotidiano dos territórios rurais.

Referências

BONDIOLI, A. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRANDÃO, C. R. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculo de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015.

BRANDÃO, C. R. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista Inter Ação**, v. 26, n. 1, p. 9-30, 20 ago. 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (org.). **Infância**: imaginação e educação em debate. São Paulo: Papirus, 2007.

FREITAS, M. N. M.; TUVERI, A. C. da S. Entre paus, pedras e trilhas: o faz de conta da criança de educação infantil da escola do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO PARÁ, 2., 2010, Belém, PA. **Os usos políticos, sociais e acadêmicos dos conhecimentos, suas tensões e contribuições para a participação e controle social**: anais. Belém, PA, 2010.

KRAMER, S. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 25/5/2022
Aceito em: 18/7/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

POJO, E. C. T.; PEREIRA, R. da C.; SILVA, M. J. A Educação Infantil em territórios quilombolas do município de Abaetetuba--PA: diálogos entre conhecimentos tradicionais e curriculares. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 69-83, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p69-83.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PA

DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E CURRICULARES

Eliana Campos Pojo Toutonge[1]
Rosenildo da Costa Pereira[2]
Márcio José Silva[3]

Resumo: O artigo trata da relação entre conhecimentos tradicionais e curriculares em duas escolas quilombolas do município de Abaetetuba, PA, buscando compreender especialmente o contexto da Educação Infantil em mediação com a cultura local, legitimando a atuação diferenciada de educação escolar quilombola, conforme normativa própria para a escola básica. Os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa foram a pesquisa documental e a bibliográfica. O estudo aponta que a educação infantil quilombola nas escolas pesquisadas ainda não toma como referência os conhecimentos da cultura das comunidades, sendo as práticas educativas desenvolvidas sob as orientações gerais/nacionais, e com acentuado grau dos dispositivos conceptuais e técnicos da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: educação infantil, crianças, território e escola quilombola.

[1] Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba/UFPA; Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão de Bubuia Amazônica.
E-mail: elianapojo@ufpa.br
https://orcid.org/https://0000-0002-7466-3996

[2] Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Educação, Estado e Territorialidades. Doutor em Antropologia pela UFPA. Mestre em educação pela UEPA. Servidor público do município de Abaetetuba, PA.
https://orcid.org/https:/0000-0001-8747-5276

[3] Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (Uepa) na Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Possui mestrado em Educação pela Uepa, na linha de pesquisa, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela (Uepa). É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Tecnologias (GPEMT – Uepa/CNPQ). É pesquisador dos Grupos de pesquisa: Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (GECEM – Uepa/CNPQ) e do Grupo de Pesquisa em Estatística Aplicada e Ensino de Matemática (GPEAEMT – Uepa/CNPQ). Atualmente é docente do Departamento de Matemática, Estatística e Informática (DMEI-Uepa).
E-mail: marcio.silva@uepa.br
https://orcid.org/https:/0000-0002-8566-5575

CHILDHOOD EDUCATION IN QUILOMBOLA TERRITORIES IN THE MUNICIPALITY OF ABAETETUBA- PA: DIALOGUES BETWEEN TRADITIONAL AND CURRICULAR KNOWLEDGE

Abstract: The article deals with the relationship between traditional and curricular knowledge in two quilombola schools in the municipality of Abaetetuba-PA, seeking to understand especially the context of early childhood education in mediation with the local culture, legitimizing the differentiated performance of quilombola school education, according to its own regulations. to elementary school. The theoretical--methodological assumptions that supported the research were documental and bibliographic research. The study points out that Quilombola early childhood education in the schools surveyed still does not take as a reference the knowledge of the culture of the communities, and the educational practices are developed under the general/national guidelines, and with a marked degree of the conceptual and technical devices of the National Common Curricular Base.

Keywords: early childhood education, children, territory and quilombola school.

Introdução

A Educação Infantil vem, nos últimos anos, passando por processos de reconstrução no que se refere às políticas de acesso e de adequação curricular à realidade local, exigência demandada especialmente pelos movimentos sociais do campo, que exigem dos governos locais a valorização dos modos de vida da população brasileira no currículo e no espaço escolar formal. Soma-se a isso a própria exigência legal das diretrizes voltadas a esse nível de ensino, a DCNEI (Brasil, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE 08/2012) é uma dessas leis que definem a educação escolar quilombola específica, e considera, no art. 7, que a educação em contextos quilombolas "[...] deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade" (Brasil, 2012).

Essa diretriz dita a educação diferenciada para os povos e para as comunidades tradicionais, sustentada também na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), as quais definem o direito à educação e, principalmente, o reconhecimento dos modos de vida dos povos e das comunidades tradicionais locais por parte da escola.

Neste texto, tratamos da discussão da Educação Infantil (EI) em dois territórios quilombolas situados no município de Abaetetuba. Uma das escolas está localizada na região de ilhas e a outra em território de estradas e ramais. Assim, o objetivo do estudo foi refletir de que forma a cultura local está sendo incorporada no espaço de sala de aula e como a educação escolar quilombola se materializa na prática.

Para a construção teórica e metodológica, recorremos a autores como: Gomes e Oliveira (2012), Nascimento et al. (2017), O'Dwyer (2010, 2018), Pacheco et al. (2022), Silva e Souza (2021) e Vasconcelos (2019). Também tomamos os seguintes documentos: Projeto Político

Pedagógico da Escola Santa Ana, Rio Tauerá-Açú (Abaetetuba, 2013), Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Resolução CNE 08/2012 (Brasil, 2012) etc.

Territórios quilombolas de Abaetetuba, PA

> No Brasil, a autoatribuição de identidades étnicas tem se tornado uma questão importante nos últimos anos, por meio da organização política de grupos que reivindicam o reconhecimento dos territórios que ocupam, como no caso dos povos indígenas e as chamadas comunidades remanescentes de quilombos (O'Dwyer, 2010, p. 21).

A luta pelo direito ao acesso à terra, e sobretudo pelo reconhecimento desta por parte de povos e de comunidades tradicionais no contexto brasileiro, é bastante antiga. Os primeiros habitantes a ocuparem e a cultivarem o território no Brasil foram os povos indígenas. Concomitantemente se encontravam caboclos amazônicos, e ainda negros trazidos pelos europeus para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar, na produção cafeeira, entre outras atividades. O certo é que os povos e comunidades tradicionais (ribeirinhos, extrativistas, pescadores etc.), espalhados pelos cantos do imenso Brasil, vêm lutando para que as políticas públicas de reconhecimento de terras sejam verdadeiramente efetivadas, garantindo, assim, o direito ao território para continuarem desenvolvendo "[...] os modos tradicionais de fazer, criar e viver" (O'Dwyer, 2018, p. 33), nesses espaços.

Para o debate deste escrito, nosso foco de análise trata, especificamente, de comunidades tradicionais quilombolas, situadas em territórios do município de Abaetetuba, Pará, Brasil. Mas, afinal, o que são comunidades quilombolas ou quilombo(s)? O'Dwyer (2010, p. 41-42) traz questões atuais, presentes em várias comunidades negras, em diferentes regiões do Brasil:

> Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo.

Ainda neste ponto, consideram Gomes e Oliveira (2012) que:

> No Brasil, os quilombos e mocambos existiram aos milhares, de norte a sul. Eles acompanharam, no século16, a montagem de engenhos e casas-grandes no Nordeste açucareiro, passando pelas fazendas de gado e lavouras arroz e algodão, alcançando as áreas de mineração em Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais, até surgirem as fazendas cafeeiras de São Paulo e Rio de Janeiro, no século 19 (Gomes; Oliveira, 2012, p. 4).

Entretanto, o reconhecimento legal desses territórios e sujeitos/sujeitas só se tornou realidade no contexto brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sobretudo com o que versa o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas ter-

ras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos", o que permitiu e possibilitou o reconhecimento do direito ao território e a manutenção das práticas tradicionais ancestrais do trabalho, da vivência, dos costumes e das manifestações culturais diversas praticados nos territórios.

No Pará, "a luta pelo reconhecimento territorial é antiga" (Nascimento et al., 2017, p. 48). No entanto, os ganhos significativos para a demanda de titulação de terras, considerando-se que no estado existem, segundo o Atlas Observatório Quilombola, 169 territórios quilombolas reconhecidos e titularizados, ainda precisam avançar, e muito. É preciso agilizar os processos em andamento e contemplar um número maior de acesso e o reconhecimento de demandas ainda não autorizadas (titularizadas) pelo estado.

Somente no município de Abaetetuba, cidade onde focalizamos o estudo, são vários os territórios e as comunidades rurais, os quais são especificadas como ribeirinhos, assentados, agroextrativistas. Destas, "[...] 20 são comunidades quilombolas" (Vasconcelos, 2019, p. 31), situadas no contexto rural (estradas e ramais) e nas localidades de ilhas.

Neste estudo, como mencionamos, analisamos o contexto educacional, social e cultural de duas escolas quilombolas: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Ana, Rio Tauerá-Açú, e a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Benedito, Ramal do Bacuri. No âmbito dos direitos territoriais quilombolas, esses territórios foram devidamente reconhecidos pelo Instituto de Terras do Pará (Iterpa) na década de 2000. A comunidade quilombola Santa Ana foi titulada em 2002, sob atuação da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (Arquia). Já o território quilombola de São Benedito, localizado no Ramal do Bacuri, foi reconhecido em 2009, tendo como representante a Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo do Ramal do Bacuri (Arquiba).

Tais comunidades estão em contextos de terra e de águas, de lutas e de resistências, de gentes e de culturas, até porque os "[...] quilombos mantêm vínculos profundos de sua identidade com a terra/território tradicional, a partir dos modos de vida e dos processos de resistência à opressão histórica sofrida, sejam no meio rural ou urbano" (Silva; Souza, 2021, p. 86). Nas comunidades, a vida produtiva caracteriza-se pela diversificação de atividades em tempos concomitantes, que vão desde a venda de seus produtos agricultáveis até os pequenos comércios nas residências. São produções que potencializam as relações de trabalho, dinamizam a compra e a venda de produtos alimentícios e não alimentícios, seja na comunidade ou mesmo fora dela.

Os modos de conhecimentos relacionados ao trabalho da agricultura familiar nas duas comunidades, Santa Ana e São Benedito, são relativamente aproximados, com pouca contrastividade[4].

Na comunidade Santa Ana, consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) que:

> Sua principal fonte de renda está baseada no extrativismo do açaí, acompanhada de outras atividades como a pesca, roça, comércio-mercearia, funcionalismo público, aposentadoria e programas do governo como bolsa família (Abaetetuba, 2013, p. 7).

[4] O termo "pouca" contrastividade é utilizado por O'Dwyer (2010, p. 23) referindo-se às comunidades quilombolas, em uma documentação histórica disponível que traz como relato: "as semelhanças principais - em tudo, da organização religiosa à social - com outras comunidades rurais brasileiras".

Enquanto na comunidade Quilombola do Ramal do Bacuri, sobressai como meios de "[...] subsistência, majoritariamente, a agricultura familiar, principalmente da produção de farinha, profissão que é passada de geração em geração" (Nascimento et al., 2017, p. 48).

No que se refere aos aspectos religiosos, as duas comunidades compartilham de semelhanças entre si, considerando-se que:

> Em sua religiosidade, está presente a religião católica e evangélica, sendo que a primeira é a que predomina. Entretanto, a cultura Tauerense ainda se constitui com laços bastante fortes do candomblé, visto que esta comunidade é remanescente de quilombos (Abaetetuba, 2013, p. 7).

A comunidade quilombola do Ramal do Bacuri também partilha de religiões diversas como: catolicismo, cristã evangélica e de matriz afrodescendente.

Dessa forma, as respectivas comunidades estudadas têm uma história de luta e de resistência quanto ao processo de regularização fundiária, com os seus respectivos territórios tradicionalmente reconhecidos, respectivamente, em 2002 e 2009. Apresentam aproximação nos modos de produção, com destaque para a agricultura familiar praticada.

De um modo geral, os territórios quilombolas de Abaetetuba são mesclados de saberes e de fazeres que emergem de um contato estreito com a terra, com o território, no qual jovens, adultos, homens e mulheres trabalham, relacionam-se, divertem-se quando vão ao campo de futebol, quando participam de uma festa dançante ou mesmo quando vão à igreja agradecer a semana vivenciada e as conquistas da semana. É um território de lutas. Lutas de caráter coletivo, seja pelo direito ao reconhecimento da terra e/ou pela efetivação de políticas a partir de suas demandas e necessidades. Resistem a todas as formas de opressão, advindas, dentre outros aspectos, da implantação de grandes projetos agroindustriais e do agronegócio. Luta-se, por vezes, contra o estado, que teima em sucumbir o sentido coletivo, o saber e a cultura do povo e, sobretudo, quando ameaça os modos de vida e as populações do/no território.

Na sequência, abordaremos como vem se dando a materialidade das escolas, levando-se em conta as prerrogativas dos documentos oficiais e a luta do povo quilombola por escola quilombola, de fato. Esta, mediada pela cultura e pelos modos de produção das comunidades dentro do espaço escolar. Focalizamos, especialmente, nas práticas referentes à Educação Infantil.

Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola: por entre repetições e resistências

Tratamos aqui da educação das/nas "comunidades remanescentes de quilombos", isto é, da educação quilombola e da educação escolar quilombola, considerando a política educacional vigente em interface com as práticas sociais vividas nos territórios. Como diz Arruti (1997, p. 30), sua importância está "[...] em reconhecer a constutividade dessas comunidades, percebê-los como emergentes". Assim, buscamos dar a conhecer os saberes educativos presentes na produção cultural e cotidiana de povos quilombolas, integrantes dessa "fronteira étnica e território tradicional" (Acevedo Marin, 2009, p. 225). Somos defensores de que suas práticas sociais podem

ajudar na problematização do currículo escolar, ou seja, as suas formas de mobilização e as ações diversas de resistência precisam fazer interlocuções com os saberes escolares.

Sobre a Educação Quilombola

Sendo o saber local um dos eixos de análise e um elemento fundante da educação quilombola, convém esclarecê-lo. O saber diz respeito às "[...] tarefas de produção da vida física, os homens aprendem a criar a vida simbólica"; trata-se do "[...] produto do homem sobre si mesmo - a cultura" (Brandão, 1997, p. 8). No meio social, os saberes são repassados, transmitidos, socializados pelos sujeitos, e circulam dentre e para além da cultura na qual estão inseridos.

Ao relacionarmos os saberes com as comunidades em estudo, vemos que os saberes locais são produzidos diariamente e são importantes para os moradores, sendo algumas de suas produções agrícola, extrativa, artesanal e, em menor escala, a comercial, compartilhadas com outras pessoas por meio dos empréstimos, das ajudas e dos ensinamentos sob outras formas de agir-pensar, fazer-saber, valorar-simbolizar.

Tal produção de subsistência pode ser caracterizada também como patrimônio cultural, que "[...] é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo" (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012, p. 12). Nesse sentido, entendemos a produção cultural e de subsistência da vida como patrimônio cultural de natureza material e imaterial, uma produção subjetiva de valores e de significados.

Estamos falando da cultura apreendida, especialmente, sob orientações valorativas, sob lógicas de pensar próprias, ou seja, modelos mentais compartilhados e usados para perceber, processar e guardar informações potencialmente voltadas para necessidades humanas de grupos que vivem em circuitos coletivos; trata-se de jeitos de ser e de estar no mundo, em convivência e trançada por condicionantes sociais coletivos de um grupo comum.

É importante lembrar que as comunidades remanescentes de quilombos são assim reconhecidas por terem uma história, uma cultura, em que as pessoas que as constituem possuem suas crenças, maneiras de produzir, de construir um estilo de vida, isto é, de ser Povo ou Comunidade Tradicional.

Nessa perspectiva, a educação quilombola é aquela aprendida e partilhada por meio da socialização de saberes que se estendem de uma geração a outra de forma natural e que pode contribuir com a educação formal, aquela oferecida pela escola, intitulada de educação escolar quilombola.

Tais formas educativas envolvem dimensões pedagógicas. No entanto, a endoeducação quilombola trata das relações e das práticas vividas por pessoas de uma determinada comunidade, numa teia de ensinar-e-aprender[5], presente no cotidiano, de modo informal e até invisível[6], conforme afirma Brandão (2015). Trata-se das práticas sociais de sujeitos sociais nos/dos territórios

[5] Brandão (2007) propõe a grafia e o sentido cuja perspectiva é acentuar as relações complementares, associadas e coletivizadas que prescinde esse movimento de formação.

[6] O autor defende que a educação está em toda parte e, por isso, faz-se desse caminho um viver em plenitude.

quilombolas, associadas às suas raízes ancestrais, comunitárias e étnicas como o tipo de lazer, as formas organizativas e coletivas, as atividades agrícolas e extrativas que utilizam recursos naturais da terra e das águas, atividades religiosas, entre outras. Todas elas transmitem e são ditadas por uma dimensão pedagógica. Diz de um constante processo de experiência educativa que passa por diferentes dimensões da vida humana, como a relacional, a cognitiva, a social, a histórica, que põe em pauta relações entre família-vizinhança, saber-poder, individual-coletivo, de cuidar da riqueza amazônica em sua diversidade.

Nos territórios estudados, são manifestados ao menos um saber artístico e um saber prático do trabalho do dia, de mãos na terra nas roças, da *fazição*[7] da farinha nos retiros, da pesca, do extrativismo do açaí, do artesanato com talas e sementes, do remo e da rabeta nas águas, dos corpos que dançam ritmos ancestrais. Dessa empreitada, o bom entendimento entre parentes e vizinhos, jovens e adultos, mulheres e homens, bem como o êxito em suas produções, oriundas das atividades do trabalho, depende das relações de convivência que os quilombolas estabelecem entre si e com os recursos disponíveis nos territórios, demonstrando a estrutura e a lógica de um saber que é, ao mesmo tempo, prático e relacional.

Os agricultores e agricultoras têm clareza do que realizam socialmente e reconhecem o aprendizado das suas atividades, dos seus fazeres, das tarefas, das técnicas, das habilidades. Ao mesmo tempo, fica meio às escondidas o como acontece e o como eles se relacionam para produzir. Como outro exemplo bastante conhecido de nós, diríamos que:

> [...] existem em todas as sociedades preceitos reunidos em códigos ou gramáticas sociais que prescrevem quem, em que local, sob que condições pode plantar, deve cuidar e pode arrancar do solo e levar para sua casa raízes de mandioca (Brandão, 2015, p. 114).

Nessas produções de vida representadas nos rituais, nos linguajares, nas manifestações culturais e em tantas outras, a partir de cada atividade está uma pedagogia presente, cujos saberes envolvidos relacionam-se com aspectos geográficos, matemáticos, sustentáveis e históricos que compõem a teia da educação quilombola de uma comunidade. Podemos dizer, parafraseando o autor, que existe uma endoeducação que faz circular os saberes, que faz com que aprendam e ensinem interativamente num grupo comum.

Como síntese, a educação quilombola é resultante de experiências familiares e comunitárias, é oxigenada e propagada pelo circuito dos muitos aprendizados e ensinamentos entre os mais velhos com os mais jovens, entre adultos e crianças, entre lideranças e moradores, entre pessoas da comunidade e os de fora; entre o diálogo, ainda que incipiente, com a escola quilombola, sendo o caso da Escola Santa Ana, que busca estreitar uma relação com os moradores da comunidade e efetivar alguma participação na construção de sua proposta pedagógica (Abaetetuba, 2013). Educação esta que precisa ser problematizada na e com a escola quilombola, a qual cria um fazer pedagógico próprio para o seu exercício, produz suas dinâmicas, metodologias, estabelece suas regras e tempos, e constrói-se coletivamente com seus executores especializados.

[7] Diz respeito à produção da farinha e é utilizada em várias localidades rurais da Amazônia Paraense.

A educação escolar quilombola e as crianças pequenas

Partimos da ideia de que a educação escolar quilombola constitui um objeto em construção, igualmente a categoria quilombo (Arruti, 2017). Mas, pautada em referenciais e atos que a normatizam no contexto brasileiro, a educação escolar quilombola diz respeito a uma educação escolar própria, ou seja, "[...] defende-se a pertinência de uma política educacional diferenciada, cujo objetivo não deve ser mais levar a mesma escola a todos os lugares e populações" (Arruti, 2017, p. 118). Essa educação, dedicada às populações negras rurais/quilombolas, nasce a partir de suas mobilizações, porém, ainda hoje, mantém-se lutando por sua efetivação e legitimação na prática educacional das instituições de ensino, com qualidade referencialmente justa e social aos participantes[8].

Essa educação encontra-se coadunada com o cenário atual de garantia de direitos sociais e, ao mesmo tempo, de um conclame por inclusão e de independência histórica alcançada por tantos povos, até porque, como sabemos, a negação do acesso à educação perdurou por muito tempo e é histórica. No caso dos negros, estiveram proibidos de estudar, pela Lei nº 1 de 14/01/1837 (art. 3º), conforme consta:

> São proibidos de frequentar as escolas públicas: § 1º todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. § 2º Os escravos e os pretos africanos, ainda que libertos por serem considerados sujos e portadores de doenças infecciosas, os negros escravizados e libertos. (Brasil, 1837).

Também, mesmo com o acesso a algumas políticas públicas, ainda são recorrentes as repetições de condicionantes excludentes como o preconceito racial e outras formas de injustiças contra o negro e o quilombola, visíveis na prática social. Outrossim, existem várias legislações que a referendam, como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) para o estabelecimento das diretrizes e a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira". A convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que declara os direitos das comunidades indígenas e tribais como a igualdade, direito à educação, à cultura e a outros componentes importantes à vida humana. Com base nessas normativas, foram regulamentadas diretrizes para esta educação própria, cujos direcionamentos são postos à Educação Básica visando à garantia da especificidade local, territorial, cultural e educacional, dentro dos embasamentos que situam as identidades e os processos de uma comunidade ou de povos quilombolas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) validam o potencial dos/das sujeitos/sujeitas e dos territórios no que tange aos costumes, às raízes ancestrais, à produção cultural, às tradições, às histórias e à economia. Para tal, faz-se necessário que as escolas quilombolas tornem-se espaços educativos plurais e singulares, cuja centralidade curricular paute o diálogo permanente entre o conhecimento escolar e a realidade local; empreenda uma prática educativa de valorização do saber e do fazer sustentável, do trabalho com a terra e com os demais recursos da natureza.

[8] Nesta luta, destacam-se os movimentos sociais, intitulados: Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (Conaq), o Centro de estudo e defesa do negro (Cedenpa), a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (Malungu), citando alguns.

As escolas de territórios quilombolas encontram-se com o desafio de construir seu próprio currículo, a partir do PPP, e neste intento avivar os espaços-tempos de gerar, de partilhar e de fazer circular saberes com base na vida produtiva e cultural da comunidade. Além de postularem adequações no calendário letivo, na gestão escolar e em outros ordenamentos pedagógicos de atenção à diversidade naquela comunidade-escola, ou seja, articulem cultura e educação, pelo viés do enraizamento étnico e ancestral, nos termos do que preceitua tais diretrizes. Significa, então, fazer valer uma espécie de passagem do "[...] *cotidiano da escola para a educação do cotidiano* [...]" (Brandão, 2007, p. 39).

Quanto à dimensão pedagógica referida acima, que seja direcionada e compartilhada com e por todos/todas, que articule o saber local com o escolar, de modo que se problematize a condição humana na sociedade e na comunidade. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores é uma condição necessária (Brasil, 2012). No caso das duas escolas pesquisadas, apenas uma possui seu trabalho pedagógico conduzido pelo PPP, a Escola Santa Ana, configurando um dos desafios a essa escola diferenciada.

Tais ordenamentos educacionais do país confirmam uma condição relacional, por parte dos envolvidos, na perspectiva da construção de uma escola quilombola viva, cujo lema é o diálogo entre educações. Segundo pensadores como Arroyo, Caldart e Molina (2008), trata-se de uma educação que incorpora a importância da terra e do território, da cultura e da identidade dos sujeitos e dos territórios rurais brasileiros (indígenas, quilombolas, do campo).

O que temos na cidade de Abaetetuba são escolas localizadas em contextos rurais e na área urbana, com distintas práticas. Existe um quantitativo significativo de estudantes que se desloca de suas comunidades para estudar nas escolas da cidade[9], derivando contornos sociais e étnicos diversos. Muitas escolas quilombolas não possuem projetos pedagógicos próprios etc. Esse cenário, repetido nos seus anseios, trava lutas resistentes pelas organizações e pelos movimentos sociais na perspectiva de um efeito mais radical frente à erradicação da desigualdade social e de uma educação escolar quilombola de qualidade para seus participantes. Luta-se para não deixar que se perca a identidade cultural do lugar e de suas gentes no currículo escolar, mas com a clareza de que a institucionalidade das diretrizes não garante a efetividade das práticas.

Em meio a isso, há resistência à velha marcha escolar, aquela que nega a legitimidade dos estudantes. Ainda carecemos de uma pedagogia escolar cujas aprendizagens, aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais, afetos e significados entre si, como o que se passa com a turma no ramal ou no trapiche, no barco de pesca, na lavoura familiar, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas, sejam dialogadas com a escola. Tais situações como essa, de aprendizagem, oriundas das experiências vividas no seio familiar e comunitário, oriundas de uma pedagogia que vem muito antes do contato da criança com o mundo escolar, precisam ganhar visibilidade e atenção por parte da escola, e o(a) educador(a), na condição de educador(a) que também aprende ao ensinar, principalmente quando ele não faz parte da comunidade, busque interagir com os saberes da comunidade, até porque se parte da ideia de que os conhecimentos que ele tem não são os mesmos que os estudantes possuem. Nessa direção, a

[9] O descolamento acontece porque nos contextos rurais, em sua maioria, o atendimento escolar abrange somente os anos iniciais do Ensino Fundamental.

escola se tornará viva, plural, problematizadora do próprio saber e, assim sendo, valorizará todos os conhecimentos presentes na humanidade.

Sabemos que o currículo escolar é um território em disputa e que, como um campo vasto de significações, suscita na escola uma marcha de construção coletiva, na qual as pessoas e seus saberes passam a ser considerados. Uma marcha rumo a um currículo mais interdisciplinar, estreitando os saberes da comunidade ao da escola, ou seja, uma pedagogia vista sob diversas dimensões como a cultural, a política e a educativa. Para ilustrar, a escola Santa Ana cita no seu PPP a experiência de exercitar o "[...] resgate de tradições culturais tais como a dança do boi, a dança da Matinta Perera, a produção de artesanatos com recursos naturais"; também se propõe a efetivar "a participação com as pessoas mais idosas da comunidade, bem como com os primeiros professores da escola" no sentido de compor o histórico da instituição (Abaetetuba, 2013, p. 3).

Na trama educação escolar quilombola e crianças pequenas, os desafios mostram-se ainda maiores. A EI, primeira etapa da Educação Básica, se organiza a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que dita para esse nível de ensino uma carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, com o atendimento à criança por um período de no mínimo 4 horas diárias para o turno parcial, com 60% de frequência mínima exigida. Sugere ainda um processo de avaliação com acompanhamento e com registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção; constando em documento oficial os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (Brasil, 2010).

Em termos de política educacional municipal, existe o Documento Curricular do Município de Abaetetuba (DCMA) (Abaetetuba, 2019), o qual menciona que nas escolas quilombolas, no ano de 2018, foram matriculados 399 alunos(as) e, no ano de 2019, esse quantitativo reduziu para 276 alunos(as); não houve matrícula de crianças de 0 a 3 anos nas 19 escolas quilombolas. Complementando, na escola Santa Ana, são atendidas dezesseis (16) crianças em uma turma de pré-escola; e na Escola São Benedito, são quinze (15) crianças dessa mesma forma. Para essa junção das idades, os educadores, de modo geral, intitulam tal organização de turma multi, isto é, uma multissérie da pré-escola na qual estudam crianças de 4 a 5 anos de idade.

Ainda, esse documento da EI desenvolve-se com base nas diretrizes do marco legal para a educação nacional, considerando o que preceitua a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e as DCNEIs (Brasil, 2010). Todavia, o próprio DCMA informa que, nas escolas do campo, das ilhas e das estradas, o atendimento em creches para crianças de até 3 anos não vem sendo ofertado. De modo geral, esses dados são representativos das atuais políticas de atendimento à infância de 0 a 5 anos, postas e visíveis na Amazônia Paraense, com desafios urgentes e prioritários, por parte de todos os sujeitos engajados na rede de proteção da infância e no poder público nas esferas municipal, estadual e federal. E, em se tratando da Educação Infantil de crianças quilombolas, as políticas e as ações têm sido ínfimas por parte do estado e dos municípios.

Partindo desses documentos oficiais, o que se observa é o discurso da singularidade, da experiência e do currículo próprio para a EI. No entanto, na prática, o que encontramos são salas de aula inadequadas, escolas, com ou sem PPP, que não trazem/fazem nenhuma menção a esse nível de ensino e sua especificidade. São visíveis situações de falta de condições estruturais das

escolas com equipamentos e com espaços, a precarização do trabalho docente e, principalmente, os desvios na condução do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, presentes também na EI. As turmas de pré-escola multi, que embora sejam turmas com poucos alunos, em muitos casos, ainda assim, exigem uma prática educativa com dinâmicas pedagógicas diversificadas, em razão de os estudantes conviverem num mesmo tempo-espaço de aula e com diferentes níveis de aprendizagem. Sabemos, ainda, de crianças que lanham dentro das salas de aula por falta de trato pedagógico adequado. Diríamos, portanto, da continuidade, mesmo que com outros contornos, da invisibilidade desses sujeitos.

Estamos distantes de práticas pedagógicas que tenham como norteadores o planejamento diário que coloque as experiências, as interações e as brincadeiras nas dinâmicas pedagógicas, com práticas que façam valer o respeito às diferenças infantis, com a diversidade dos territórios, com interações entre grupos geracionais etc. Nesses termos, uma escola quilombola que baseie seu fazer numa pedagogia infantil que se estreite com os saberes e com as experiências das crianças, portanto, dando efeito às diretrizes curriculares. Assim, todas as questões de aprendizado e das experiências dos estudantes, os processos formativos e os potenciais do(a) professor(a) são colocados em pauta no movimento de uma pedagogia eficaz, qualificada e diversa, a partir da ideia de circularidade entre conhecimentos.

Conhecimentos tradicionais e curriculares das escolas quilombolas

Consideramos pertinente iniciar a discussão entre conhecimentos tradicionais e curriculares das escolas quilombolas, sobretudo no contexto da Educação Infantil, levantando o seguinte questionamento: "O que destacar em propostas de educação do e no campo [...]" (Arroyo, 2020, p. 11).

Neste questionamento, Arroyo (2020, p. 12) destaca como resposta que a escola e o currículo precisam:

> Reconhecer os povos dos campos, das águas como sujeitos de saberes, culturas, valores interroga os currículos escolares, torna-os inclusivos desses outros saberes? Abertos à multiplicidade, interdisciplinaridade? Incorporar os saberes culturais locais na prática docente? Seria necessário formar educadoras e educadores do campo com uma postura não inclusiva, mas crítica às políticas curriculares – Base Nacional Comum e as políticas de formação docente. Essas políticas curriculares reproduzem o paradigma hegemônico único de formação humana, de produção do conhecimento e da cultura. Paradigma único segregador em que não haverá lugar para o reconhecimento dos Outros como sujeitos produtores de Outros saberes, valores, culturas [...].

Nesse sentido, Arroyo (2020) afirma a necessidade de uma formação de professores em uma perspectiva crítica para que o(a) educador(a) questione o currículo e, ao mesmo tempo, "mude" sua forma de ensinar, a fim de não reproduzir em sala de aula os conhecimentos sistematizados a partir de documentos oficiais (a BNCC, por exemplo) (Brasil, 2018), que na maioria das vezes não consideram os saberes dos outros sujeitos (quilombolas, ribeirinhos, indígenas etc.).

Ao tratarmos de conhecimentos referentes à Educação Infantil escolar quilombola é preciso adentrar profundamente na questão curricular e suas interfaces com a diversidade cultural que se entrelaçam com os territórios, compreendendo os modos de vida, suas culturas e outros saberes, valores existentes, que fazem parte do cotidiano do território e precisam ser incorporados nos currículos e nas práticas educativas das escolas quilombolas.

Como já explicitado e conforme preconizam as DCNEEQ (Brasil, 2012), o currículo, no âmbito do ensino, deveria se organizar levando em conta o que trata no seu art. 1º, inciso I:

> a) da memória coletiva;
>
> b) das línguas reminiscentes;
>
> c) dos marcos civilizatórios;
>
> d) das práticas culturais;
>
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
>
> f) dos acervos e repertórios orais;
>
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
>
> h) da territorialidade.

E, no que se refere à construção e à importância do conhecimento, Silva e Ramos (2019, p. 122) relatam que se trata do:

> [...] processo de construção de conhecimentos e enfatiza que este ocorre através das relações dos indivíduos com os meios socioculturais nos quais eles habitam. Nesse aspecto, considerando que cada pessoa possui conhecimentos socioambientais e culturais, um dos papéis da escola, enquanto espaço multicultural, é reconhecer a necessidade de dialogar com esses diferentes conhecimentos.

Consoante as duas escolas quilombolas pesquisadas, detectamos que uma delas ainda não possui o Projeto Político Pedagógico, por isso não encontramos os indícios que fundamentem o norte seguido por ela, que metas e objetivos são traçados para a especificidade da educação infantil quilombola. Esse fato demonstra ainda o valor de uma formação mais política dos educadores, conforme apontou Arroyo (2020) e, ao mesmo tempo, evidencia a ausência da ação coletiva e integrada pautada no tripé escola-comunidade-lugar, enquanto vetores que auxiliam na construção, de fato, de uma escola quilombola efetivamente construída diariamente.

Analisando o PPP da escola, os documentos (planos de aulas) da escola que não possui o PPP e, ainda, os próprios documentos orientadores/guias de currículo da rede de ensino, pareceu-nos que a educação escolar quilombola ainda se encontra longe de ser efetivada na prática dessas unidades de ensino, pois constatamos que o foco recai tão somente para datas comemorativas, como dia da Consciência Negra, por exemplo.

Entretanto, essa vertente de educação escolar quilombola só se efetivará nos territórios mediante a inserção da cultura e dos saberes produzidos por esses sujeitos no currículo e no PPP das escolas, com a contribuição política das próprias secretarias e, mais ainda, por uma prática

educativa que integre de modo inclusivo os conhecimentos tradicionais produzidos localmente, considerando que os saberes manifestados pelos estudantes quilombolas precisam fazer parte intrinsecamente e estarem integrados com o conhecimento científico, construído no âmbito escolar, numa perspectiva contextualizada de ensino (Silva; Ramos, 2019).

As pesquisas de Silva e Arantes (2019) enfatizam a importância de mais debates em defesa de um currículo que tenha como base os saberes culturais locais e que tanto a BNCC quanto a DCNEEQ estejam em sinergia com os mais diversos saberes e com as atividades humanas dos estudantes quilombolas com atividades docentes e escolares, isto é, que sejam práticas voltadas para a necessidade e para os contextos culturais e políticos dessas comunidades.

Conforme podemos notar nos trabalhos citados, há muito ainda a estudar e refletir a respeito da DCNEEQ e as especificidades locais inerentes aos estudantes quilombolas no tocante às diversidades e às riquezas culturais e de saberes produzidos por esses sujeitos.

Reiteramos que os ditos conhecimentos tradicionais, ensejados no bojo da cultura quilombola, precisam ser mais debatidos e usados em atividades escolares, a fim de valorizar os saberes locais dos alunos quilombolas e dar maior sentido ao que se é ensinado nas escolas a partir de uma concepção curricular mais humana para a formação de cidadãos críticos e livres.

Considerações Finais

Na busca de acentuar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil quilombola na região amazônica, refletindo sobre a cultura local no currículo, ou seja, como vem sendo construída a educação escolar quilombola nos espaços escolares dos territórios, vimos que são poucos os estudos voltados a esse nível de ensino, assim como são raras as iniciativas diferenciadas no interior das escolas também são raras.

São desafios a serem superados: qualificar, e muito, o atendimento das crianças nas instituições; dirimir a ideia de currículo pautado em normativas gerais e na lógica urbanocêntrica; investir na qualidade das escolas; construção de uma formação de professores e professoras que reflita a realidade quilombola-camponesa, entre tantos outros aspectos.

Especialmente, chamamos atenção para a ausência de movimento do currículo em ação com as ausências de PPPs consolidados e ativos, bem como as contínuas repetições de práticas tradicionais. Por exemplo, a questão quilombola apenas nos eventos é, com certeza, um dos maiores prejuízos, posto que, embora tais escolas estejam circunscritas por compromissos e por concepções, por conhecimento técnico e legal, somado a atos coletivos e de autoafirmações, persiste uma ausência do empoderar-se do fazer-agir-pensar a ‘escola quilombola’, ensaiando uma outra criação curricular que leve em conta as especificidades do grupo e do lugar. Tal consideração de fazer junto com, agir refletido e pensar a partir de nós (de quilombolas) seria um possível exercício intercultural, um modo criativo de fazer a ação pedagógica com projeto quilombola próprio, com experiências interconectadas, de fecundas trocas em pé de igualdade entre saberes legitimados e outros saberes (Brandão, 2015; Arroyo, 2020).

Seria compor o cenário educativo e educacional das escolas quilombolas a partir das ricas, singulares e inventivas criações das crianças com suas vozes, gestos, costumes, linguagens

presentes em suas situações concretas de vida, e que perfazem suas produções infantis nesses territórios quilombolas.

Referências

ATLAS OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. **Comunidade Quilombola do Pará**. Disponível em: https://kn.org.br/comunicacao/atlas-observatorio-quilombola/. Acesso em: 12 abr. 2023.

ABAETETUBA. Prefeitura. **Documento curricular do município de Abaetetuba**. Abaetetuba: SEMEC, 2019.

ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Santa Ana-Rio Tauerá-Açú**. Abaetetuba-PA, 2013.

ACEVEDO MARIN, R. E. Quilombolas na Ilha de Marajó: território e organização política. In: GODOI, E. P. de; MENEZES, M. A. de; ACEVEDO MARIN, R. E. (org.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categorias: construções identitárias e sociabilidades. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. v. 1, p. 209-227.

ARROYO, M. G. Prefácio. In: PEREIRA, R. da C. **Saberes culturais locais e prática docente em escola ribeirinha do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 11-14.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARRUTI, J. M. A. A emergência dos 'remanescentes': notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997.

ARRUTI, J. M. A. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos**: do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, C. R. **O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade)**. In: EDUCAÇÃO popular. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26.

BRANDÃO, C. R. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista Inter Ação**, v. 26, n. 1, p. 9-30, 20 ago. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 1 de 14 de janeiro de 1837**. Rio de Janeiro], 1837. (Coleção Leis do Império, v. 1).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Patrimônio cultural imaterial**: para saber mais. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2022.

GOMES, F.; OLIVEIRA, R. C. de. Do quilombo ao quilombola. **Revista de Divulgação Científica para Crianças**, ano 25, n. 240, p. 2-6, nov. 2012.

NASCIMENTO, R. S.; BEZERRA, D. V. de S.; NUNES, J. R.; NASCIMENTO, V. L. Q. A lenda do poço da moça: imaginário da Comunidade Remanescentes de Quilombo Ramal do Bacuri e seus reflexos no turismo. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 2, n. 8, p. 39-57, 2017.

O'DWYER, E. C. **O papel social do antropólogo**: aplicação do fazer antropológico e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

O'DWYER, E. C. Redefinição do Estado no Brasil. **Revista de Antropologia da USP**, v. 61, n. 1, p. 33-46, 2018.

O'DWYER, E. C. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. In: ALMEIDA, A. W. B. de; ACEVEDO MARIN, R. E.; CID, R.; MÜLLER, C. B.; FARIAS JÚNIOR, E. de A. (org.). **Territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: UEA, 2010. p. 41-49. (Caderno de debates Nova Cartografia Social da Amazônia, v. 1, n. 2).

PACHECO, J. A.; FREIRE, J. C.; ASSUNÇÃO, M. F.; MAIA, I. B. Diálogo crítico no contexto da globalização: saberes da educação quilombola nas ilhas de Abaetetuba, Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 198-216, 2022.

SILVA, G. M. da; SOUZA, B. O. Quilombos e a luta contra o racismo no contexto da pandemia. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 26, p. 85-91, mar. 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10529/1/BAPI_26_QuilombosLuta.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA, J. A. da; RAMOS, M. A. Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 121-146, dez. 2019.

SILVA, R. A. de A.; ARANTES, A. S. **Base Nacional Comum Curricular**: contextos políticos, educacionais e a educação escolar dos quilombolas. Trabalho apresentado no 6. Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, CE, 2019.

VASCONCELOS, G. E. **A gestão escolar no contexto da educação do campo**: um estudo de caso da Escola São João Batista da Ilha de Campompema, no município de Abaetetuba/Pará. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 30/5/2022
Aceito em: 7/8/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

AGUIAR, P. L. de; COSTA, M. G. da. Escola e saberes culturais de crianças Dâw, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, Brasil. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 85-95, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p85-95.

ESCOLA E SABERES CULTURAIS DE CRIANÇAS DÂW, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, AMAZONAS, BRASIL

Patrícia Lisboa de Aguiar[1]
Mauro Gomes da Costa[2]

Resumo: O objetivo do texto é estabelecer relações entre os conhecimentos ancestrais Dâw e os conhecimentos científicos na escola. A metodologia inclui a etnografia, os participantes são alunos do Ensino Fundamental e o professor da turma, todos da etnia Dâw, e o local é Waruá, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, Brasil. Os resultados destacam que os saberes Dâw provêm das vivências individuais, da interação sociocultural e das narrativas ancestrais e, ao associarem-se aos conhecimentos científicos, incidem no ensino atitudinal dos adultos e no aprendizado concreto das crianças. As conclusões apontam que os saberes devem ser tidos como equiparados e que a interface entre os diferentes tipos de conhecimentos amplia a compreensão sobre o ser humano, a natureza e a sociedade.

Palavras-chave: escola indígena, educação escolar indígena, criança Dâw, sociedades originárias.

SCHOOL AND CULTURE: KNOWLEDGE BUILT FROM DÂW CHILDREN, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, AMAZONAS, BRAZIL

Abstract: The objective of the text is to establish relationships between the ancestral knowledge of the Dâw and the scientific knowledge in the school. The methodology includes the ethnography, the participants are elementary school students and the class teacher, who are all of the Dâw ethnicity, and the study area is Waruá, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas state, Brazil. The results highlight that Dâw knowledge comes from individual experiences, sociocultural interaction and ancestral narratives and, when associated with scientific knowledge, they focus on the attitudinal teaching of adults and the concrete learning of children. The conclusions indicate that knowledge should be considered as equal and that the interface between the different types of knowledge broadens the understanding about the human being, nature and society.

Keywords: indigenous school, indigenous school education, Dâw children, original societies.

[1] Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA, 2017); pesquisadora e membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências (GPEFEEC).
E-mail: patty_lisboa@yahoo.com.br
https://orcid.org/https:/0000-0002-9907-061X3

[2] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professor de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte – Edital 002/2022); coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia (2019-2021); líder do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências (GPFEEC).
E-mail: semogcosta@yahoo.com.br
https://orcid.org/https:/0000-0002-1216-8412

Introdução

O texto é parte de uma pesquisa realizada em São Gabriel da Cachoeira, noroeste do estado do Amazonas, aproximadamente a 850 km da capital Manaus, às margens do Rio Negro, no período compreendido entre 2015 e 2016. O local da pesquisa é a Escola Municipal Indígena Waruá e os participantes são alunos do Ensino Fundamental e seu professor, todos da etnia Dâw.

Os alunos Dâw pertencem a um grupo étnico de 142 pessoas e habitam o povoado de Waruá, localizado à margem direita do Rio Negro, em frente à cidade de São Gabriel da Cachoeira. Esse município abriga 23 sociedades originárias, as quais habitam a região há, pelo menos, 3 mil anos, totalizando cerca de 10% da diversidade étnica atual do Brasil (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2021), e em seu território localiza-se a "cabeça do cachorro", alusão ao desenho que a fronteira geopolítica com a Colômbia delineia, conforme a Figura 1.

Figura 1. Mapa de localização de São Gabriel da Cachoeira.

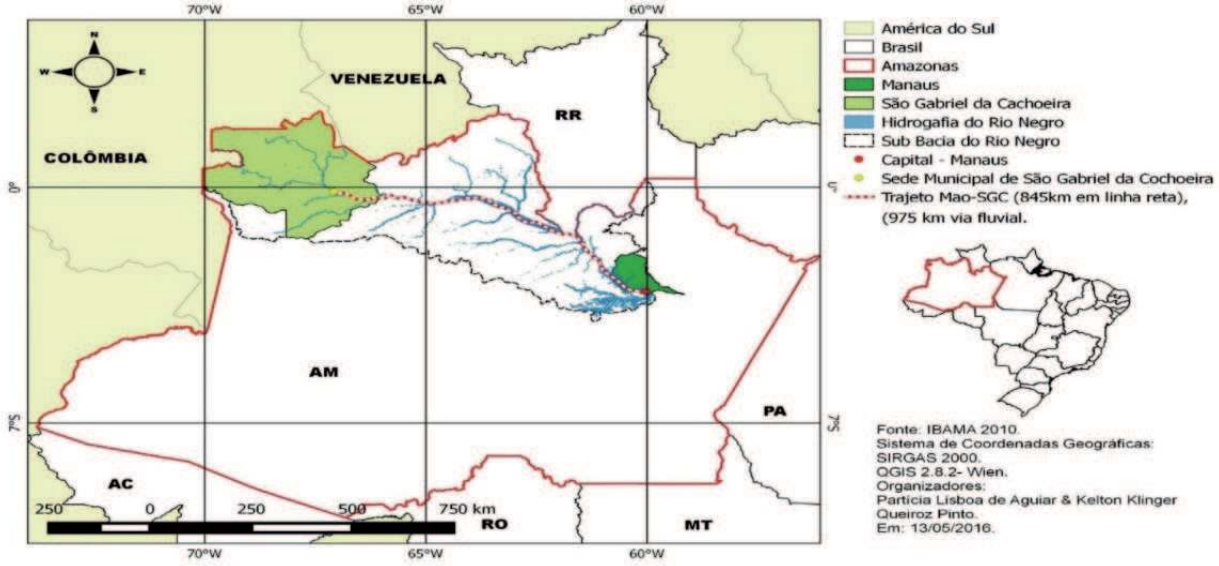


Foto: Aguiar e Queiroz, 2016.

A área do município é de 109.181 km², a qual representa 6,9512% do estado do Amazonas, 2,8335% da Região Norte do Brasil e 1,2851% do território brasileiro. De acordo com estimativas atuais, a população é de 47.031 habitantes (IBGE, 2021). Das Unidades de Conservação, destacam-se o Parque Nacional Pico da Neblina (Federal) e a Reserva Biológica Morro dos Seis Lagos (Estadual).

Os Dâw, "gente"/"povo", formam um grupo étnico da família linguística Nadahup, por isso, compartilham caracteres socioculturais com outras etnias como Hupd'äh, Yuhupde (Athias, 2010). Para entender a criança Dâw torna-se necessário ter uma noção da cultura mais abrangente.

Dentre os traços ecológicos, linguísticos, culturais, econômicos e sociais dos Nadahup podem ser destacados a habitação nas áreas interfluviais ("índios do mato"), as regras de casamento (endogamia), a fluidez da organização social, o nomadismo, a caça, a coleta, a residência bilateral

com tendência a uxorilocalidade (Pozzobon, 1983, 2013), a distribuição, a composição e a interação entre os grupos (doméstico, local e regional), as regras de parentesco, o sistema de clãs e a cosmologia (Silverwood-Cope, 1990).

Esses aspectos da cultura Nadahup contrastam com as características dos grupos linguísticos Tukano Oriental e Aruak, tais como a habitação nas margens dos rios ("índios do rio"), a exogamia de língua (casamento entre homem e mulher de línguas diferentes), a tendência ao sedentarismo em razão da residência em grandes malocas, a agricultura, a pesca e a residência patrilocal (a mulher vem morar na tribo do marido). Essa especificidade sociocultural, associada à distinção humano x não humano, define, para as outras etnias (os "Índios do Rio"), o status hierárquico social Nadahup. Segundo Silverwood-Cope (1990):

> Para os Índios do Rio, os Maku[3] representam uma categoria de seres situada na ordem mais inferior da hierarquia humana ou nem mesmo são humanos, estando próximos à categoria dos animais. O status inferior dos Maku em relação aos Índios do Rio não se deve somente à dependência ocasional dos primeiros por bens de troca, alimentos cultivados e tabaco, pelos quais eles trazem carne e executam serviços, mas está relacionada também à sua maneira de viver e à sua organização social interna.

Quanto à hierarquia social, a população Dâw, em meados dos anos 1980, estava estimada em 83 pessoas, constituindo, assim, um grupo reduzido, em vias de extinção devido à alta taxa de mortalidade infantil registrada até 1984, ocasionada pela subnutrição (Martins, 1994). Nos últimos anos cresce a mobilização dos Dâw no sentido de se organizarem para o desenvolvimento de projetos na área da saúde, educação e cultura (Martins, 2004; Ricardo; Ricardo, 2011).

A sumária descrição dos traços da cultura Nadahup frente aos grupos linguísticos Tukano Oriental e Aruak oferece elementos para o entendimento da maior resistência dos Nadahup em relação à ação missionária, militar, por exemplo. As tentativas de nucleação, catequese e escolarização dos Nadahup não produziram os efeitos esperados na mesma intensidade como o que se verificou entre os grupos da família linguística Tukano Oriental e Aruak, especialmente devido à resistência dos Nadahup ao contato com o branco, a qual se exprimia por meio do isolamento geográfico e na recusa de abandonar o nomadismo.

Justificamos esta pesquisa remetendo à diversidade cultural como valor, pois, vemos uma oportunidade de tentar compreender de que maneira as crianças Dâw constroem vínculos com a sociedade, os ambientes, os seres e os processos do mundo natural, ou seja, o seu entendimento e vivência em relação à sociedade, à natureza e à cultura Dâw, a partir de atividades pedagógicas escolares.

Os Dâw avizinham-se de outros povoados habitados pelos Tukano, Baré, Baniwa e Kuripako (dentre outros grupos étnicos), com os quais compartilham os recursos hídricos, a fauna e a flora. O universo da criança Dâw, com ênfase em experiências de escolarização (Assis; Mendes; Gama, 2012) e processos educacionais escolares e extraescolares, conta com as pesquisas de Aguiar

[3] Na região do Rio Negro, o termo "Maku" denota um sentido discriminatório para referir-se às etnias da família linguística Nadahup.

(2017) e Assis (2006). Por isso, buscamos dar continuidade às pesquisas dessa natureza[4], propondo-nos a investigar as falas e as ações das crianças a partir da realidade concreta vivenciada por elas.

Construções Metodológicas

A abordagem metodológica adotada para subsidiar a produção dos dados originários foi a pesquisa qualitativa e etnográfica. O conceito de etnografia tem uma longa tradição e, portanto, diferentes definições na área da Antropologia, mas não sendo, aqui, o cerne da discussão perscrutar as acepções disciplinares da etnografia, compartilhamos da perspectiva de Geertz (2008 [1973], p. 7), para quem a etnografia é uma "descrição densa", endereçada para a busca de "estruturas de significação", empreendimento que requer construir uma leitura de "multiplicidade de estruturas conceituais complexas", enfim, continua o autor, a descrição etnográfica é "interpretativa", "o que ela interpreta é o fluxo do discurso social", com vistas a salvar o "dito num tal discurso de sua possibilidade extinguir-se e fixá-los em formas pesquisáveis" (Geertz, 2008, p. 15).

Em relação aos procedimentos operacionais da metodologia, utilizamos como instrumentos de coleta e geração de dados a pesquisa de campo, a observação participante e a aula passeio no entorno da escola. A isso associamos os equipamentos de registro (diário de campo e máquina fotográfica) e adotamos a centralidade das falas e das ações das crianças para, ao interpretá-las, buscar ampliar a compreensão sobre a cultura Dâw.

Os participantes da pesquisa foram 12 alunos bilíngues do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma sala multisseriada, além do professor, sendo que, tanto o docente quanto os alunos são coautores da produção dos dados. Em relação aos aspectos éticos e legais da pesquisa com seres humanos, eles ocorreram em consonância com a Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016), e a Resolução 304/2000, de 09 de agosto de 2000 (Conselho Nacional de Saúde, 2000), as quais regulamentam as pesquisas com sociedades originárias e da área das Ciências Humanas. Outro ponto legal foi a utilização do Consentimento Informado. Segundo Spink (2000, p. 20-21), o consentimento informado caracteriza-se por "acordos iniciais que selam a colaboração, a confiança e a abertura para espaços de discussão sobre os procedimentos que serão utilizados". É como se fosse um contrato. A conversa com as crianças Dâw trouxe a oportunidade para elas decidirem, com autonomia e consciência, sobre a sua participação na pesquisa, pois a pesquisa só se concretizaria se houvesse a permissão de cada uma delas.

Em relação ao local, trata-se da Escola Municipal Indígena Waruá, localizada no povoado de Waruá. A escola foi registrada, em 1994, pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de São Gabriel da Cachoeira. Possui quatro salas de aula, a estrutura é de madeira com o alicerce em alvenaria, as portas, as janelas, as paredes são de madeira e o teto de zinco.

Em 2015, a escola contava com 36 alunos e 3 professores, atendendo a Educação Infantil até o 9º do Ensino Fundamental. Nos anos de 2016 e 2017 atendeu com 6 professores: três tur-

[4] O artigo resulta do aprofundamento analítico de um recorte da dissertação "Waruá e o Morro da Boa Esperança: o diálogo entre os saberes das ciências e o conhecimento tradicional indígena Dâw", de autoria de Patrícia Lisboa de Aguiar, defendida, em 2017, no Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

mas pela manhã, uma turma pela tarde e uma turma pela noite, em salas multisseriadas, sendo que estas são caracterizadas pela presença de um único professor que leciona todas as disciplinas para diferentes séries, ao mesmo tempo e em um único espaço. Segundo Martins (2004, p. 5), "as crianças são alfabetizadas primeiramente em Dâw e depois em português [e a] escrita da língua Dâw já está começando a ser utilizada fora da escola, no contexto da comunidade".

No âmbito das políticas de formação de professores da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), os professores Dâw cursaram o II Magistério Indígena, 2005 a 2008, sendo um deles professor da língua Dâw.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (São Gabriel da Cachoeira, 2015), a escola de Waruá atende os alunos de outros povoados. O Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) da escola encontra-se em formação e o quadro de funcionários é composto por professores Dâw e de outras etnias, pertencentes ao quadro de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação (Semed). A presença de professores de outras etnias é uma situação em debate pelos moradores locais, pois eles defendem que a escola de Waruá seja gerida pelos Dâw. A Escola de Waruá é vinculada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e, pelo fato de muitas famílias possuírem o Cadastro do Agricultor Rural, a escola é abastecida com alimentos oriundos das roças, da coleta e da pesca dos moradores e moradoras do povoado (Instituto Socioambiental, 2022; São Gabriel da Cachoeira, 2015).

Em relação à metodologia procedimental, as informações coletadas foram transcritas e agrupadas por temáticas procurando-se apreender os elementos concretos da realidade levando em consideração a historicidade dos participantes. Para a análise e a interpretação dos dados, as falas dos alunos Dâw são cotejadas com o universo sociocultural e o referencial teórico.

A cosmovisão nas falas das crianças Dâw

Falar em cosmovisão implica levar em contar as narrativas míticas que justificam a existência de uma ordem social (cosmo) contra os efeitos da incerteza (caos), sendo a principal delas os mitos cosmogônicos, ou seja, os mitos de criação do universo. Nesse sentindo, buscamos nas indicações de Eliade (2007, p. 25) o entendimento de cosmologia:

> Toda história mítica que relata a origem de alguma coisa pressupõe e prolonga a cosmogonia. Do ponto de vista da estrutura, os mitos de origem homologam-se ao mito cosmogônico. Sendo a criação do Mundo a Criação por excelência, a cosmogonia torna-se o modelo exemplar para toda espécie de "criação". Isso não quer dizer que o mito de origem imite ou copie o modelo cosmogônico, pois não se trata de uma reflexão consertada e sistemática. Mas todo novo aparecimento – um animal, uma planta, uma instituição – implica a existência de um Mundo.

O tempo forma a cosmologia de todas as sociedades originárias do Rio Negro, cada um com suas peculiaridades. Sendo assim, ao pensar na cosmologia como um universo organizado e ordenado segundo uma lógica diferenciada da sociedade do kariú, homem branco, consideramos os elementos determinantes para o entendimento de um mundo estruturado em bases distintas das sociedades ocidentais. Isso ficou evidente quando foi realizada a aula passeio, em frente à escola

Waruá, às margens do Rio Negro, com o objetivo de explorar os conteúdos escolares de forma prática em ambientes naturais.

Quando chegamos ao rio, as crianças se dividiram em grupos e o professor pediu que elas falassem em português, mas o pedido não surtiu efeito. Depois de uns minutos, o aluno Maycon se aproximou e falou em português:

> - "*Sabia que de noite ela gritou muito*?", aponta fazendo um bico com a boca para a menina sentada no chão.
>
> Pergunto: por quê?
>
> - *Ela viu o curupira. Ele veio com a forte chuva de ontem. Meu tio fala que não devemos sair quando chove muito, isso é perigoso*.
>
> Ele me olha sério e diz:
>
> - *Você já viu o curupira?*
>
> Respondo: não!
>
> Ele continua falando:
>
> - *Quer ver?*
>
> Digo que não, balançando a cabeça. Ele me olha e vai sentar na rocha com as outras crianças (Aguiar, 2016a).

As crianças conversam entre si em tom de voz baixo. Riem e apontam para o rio. Percebo que não estão à vontade com a minha presença. Com calma, sento próxima a elas e tiro fotos delas e do rio. Elas permitem que sejam fotografadas. Nesse instante, o professor pergunta se já ouvi histórias sobre o rio e, apontando para as águas do Rio Negro, pede para um aluno contar uma história para mim. O menino Airton narra uma história de pescaria misturando a língua portuguesa e a língua Dâw:

> Existe um grande jacaré e uma cobra que moram na cachoeira (apontando para o rio). Eles vivem cada um no seu canto. Não se falam. Só aparecem se alguém fizer algo errado. Um dia, fui pescar com meu pai e a muçum (cobra) bateu no casco, querendo comer o peixe que meu pai pescou. Bateu no casco várias vezes, só parou depois que jogamos um peixe no rio. Agora quando eu vou pescar jogo alguma comida no rio antes para a muçum e o jacaré não baterem no meu casco. (Aguiar, 2016a).

As falas de Maycon e Airton mencionam os rios, as cachoeiras, fenômenos da natureza (chuva), criaturas encantadas da floresta (*curupira*) e espécies da fauna amazônica (jacaré, cobra, peixe). O relato de Airton remete ao fato de que, para os Dâw, a transmissão de conhecimentos dá-se pelo exemplo dos adultos e o aprendizado ocorre por meio da observação, escuta e práticas de atividades cotidianas (Athias, 2012), como se denota na atividade de pescaria na qual se aprende sobre os melhores pontos de pesca, as armadilhas, os períodos de fartura e escassez etc.

Nas interações com as crianças Dâw, observamos que, em ambas as histórias (curupira e pescaria), aparecem as crenças, os valores e as vivências presentes no dia a dia deles. Nesses casos, tanto os mitos quanto as lendas trazem subjacentes os preceitos morais indispensáveis para a organização social, como se lê nas expressões: "Meu tio fala que não devemos sair quando cho-

ve muito [...]" e "agora quando eu vou pescar jogo alguma comida no rio [...]". O aprendizado parte do experimentado, do vivenciado no cotidiano de Waruá, como os perigos da tempestade (*curupira*) e a postura durante a pesca. Para Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011, p. 33), a vivência cotidiana permite "criar, reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que os cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive para o mundo dos adultos".

Diante disso, é que trazemos as falas das crianças da etnia Dâw, de modo a refletir sobre o que elas entendem do mundo que as cercam. Suas falas são repletas de ensinamentos, que são aprendidos na família, no convívio com os adultos e acompanhando os afazeres dos pais e da coletividade. Os saberes das crianças provêm das experiências e estas incidem no saber fazer e no saber ensinar. Em outros momentos, os saberes emergem das brincadeiras e da interação social com outras crianças.

Para Mubarac Sobrinho (2011), o brincar é um aprendizado que possibilita à criança viver e representar o mundo considerando seus pontos de vistas e as mais agradáveis formas de viver a realidade, sendo assim, os alunos Dâw constroem e repassam seu aprendizado em qualquer lugar e a qualquer hora. Outro momento de aprendizado são as brincadeiras, pois, por meio delas, os conhecimentos se constroem ao mesmo tempo em que fortalecem os laços de amizade, respeito e de cooperação entre as crianças Dâw.

Resultados e Discussões

Toda a movimentação em Waruá é calma, a circulação das crianças pelo povoado ocorre livremente e, algumas vezes, sem a presença dos adultos. Elas tomam conta do povoado pelo fato de transitarem de um lado para o outro, algumas vezes, estão caladas e de cabeça baixa, outras vezes aparecem correndo com ou sem roupa, gritando ou sorrindo, se escondendo entre os arbustos. Outras vezes estão molhadas pelas águas do rio, pois não existem regras para se banhar, quando a vontade surge, lá vão elas correndo, tirando a roupa e pulando no rio, sem medo e sem receio. O que se vê nessas crianças é a manifestação da alegria de viver.

O aprender fazendo é a principal característica da construção de saberes do povo Dâw, ou seja, por meio do ato de recriação as crianças Dâw obtém aprendizado (Figura 2). Nesses momentos não existe pressa em terminar as atividades, pois os adultos estão dispostos a repetir o processo, caso não tenha havido o entendimento por parte da criança Dâw. Um exemplo de aprendizado fora de sala de aula encontra-se registrado na Figura 2.

A participação da criança Dâw nos trabalhos coletivos é intensa, não existe restrição para elas em atividades como fazer fogo e queimar as folhas após a limpeza.

Observamos que privar a criança Dâw desse tipo de aprendizado equivale a negar as condições materiais de sua existência futura, pois esses ensinamentos se aprendem dentro da coletividade, são saberes construídos e repassados de geração em geração e estão presentes em cada sujeito, que é o construtor de sua própria história dentro da Amazônia (Souza, 2013, p. 51).

Figura 2. O aprender fazendo das crianças Dâw em Waruá.



Foto: Aguiar e Queiroz, 2016.

Para os Dâw, a interação social por meio dos afazeres produz ensinamento e aprendizado, é o fazer e o viver em sociedade. De acordo com Maher (2006, p. 17), "nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço físico". Ainda em relação à interação social, na perspectiva de Maturana (1998, p. 29), o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, na convivência, se transforma, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. O ambiente coletivo é uma escola de constantes atividades de ensino e de aprendizagem, na qual o que impera é a pedagogia ancestral.

A realidade presenciada em Waruá, a escola ultrapassando os limites da sala de aula, é como devemos olhar a Educação Escolar Indígena, como um universo cultural integrado à escola para evitar que a instituição escolar se torne apenas uma "escola de branco em maloca de índio" (Weigel, 2000). Compreender que é possível construir saberes por meio do cotidiano e das vivencias no contexto escolar é uma das possibilidades para o processo de ensino das ciências (Melo, 2016).

A relação de vida com o ensino das ciências é uma possibilidade de compreender a construção do conhecimento e como este se estrutura a partir da compreensão de mundo da criança Dâw. Os saberes são transmitidos na experiência vivida, as crianças aprendem observando, escutando e, em seguida, a recriação surge na ação prática, na ciência do concreto (Lévi-Strauss, 1989). A convivência se transforma em saberes e é a experiência concreta que incide no saber fazer e no saber ensinar, como ocorre entre os adultos e a criança Dâw.

Outro aspecto que se destaca, a partir da fala de Airton, é que na educação Dâw a natureza e a sociedade são vistas de forma indissociável, portanto, o antropocentrismo que se arroga o direito de subjugar as outras criaturas fica atenuado, pois trata-se de conviver em harmonia com a natureza, inclusive, distribuindo uma parte dos frutos da pescaria para outros não humanos, como a cobra, que integram a nossa morada comum.

Considerações Finais

Os alunos Dâw são crianças que brincam, pulam, sobem em árvores, nadam no rio, sorriem e andam por toda a Waruá com liberdade, são crianças que participam das atividades com os adultos, mas não tem voz de destaque perante a coletividade. Quando se tem a confiança delas, elas falam o que pensam sem medo ou receios. E na busca de viabilizar a produção de dados, por meio da fala da criança da etnia Dâw e do seu entendimento, encontramos um ponto de partida para estabelecer as relações entre a ciência e o conhecimento ancestral, a saber, partir da realidade concreta e buscar a fusão de horizontes e ver o outro como ele se vê.

Saber observar e ouvir os alunos Dâw é oportunizar a construção dos conhecimentos científicos, relacionando os conhecimentos escolares com o cotidiano de Waruá. Essa relação torna as aulas mais significativas dentro do processo de ensino e de aprendizagem, pois o professor Dâw tem uma função diferenciada em relação às escolas tradicionais, pois, ao invés de ele mediar o conhecimento, é o conhecimento coletivo que faz a mediação entre os participantes. Desse modo, a educação Dâw consiste em orientar e transmitir o conhecimento na perspectiva do coletivo, do trabalho em grupo, dentro dos afazeres domésticos em Waruá.

Na construção dos saberes Dâw, não existe separação entre o conhecimento escolar e os afazeres cotidianos. Tudo é ensinado concomitantemente, os conhecimentos científicos se entrelaçam aos conhecimentos ancestrais, sendo que estes últimos são construídos sem pressa, no convívio diário com os adultos. É nesse contexto, que a cosmovisão da criança Dâw é compreendida. Tudo que acontece à sua volta interfere no seu aprendizado e na sua compreensão da natureza e do mundo social.

Portanto, o entendimento do aluno Dâw, a sua cosmovisão, não deve ser separada dos objetos de conhecimentos previstos no currículo escolar, mas sim valorizados e trabalhados na interface com os conhecimentos científicos, pois os ensinamentos comunitários, coletivos favorecem o processo pedagógico na esfera do ensino e do aprendizado do conhecimento.

Referências

AGUIAR, P. L. de. **Diário de Campo**. Waruá. Diálogos com os alunos Dâw – aula passeio. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, 2016a.

AGUIAR, P. L. de. **Pesquisa de Campo**. O aprender fazendo das crianças Dâw em Waruá. Waruá, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, 2016b.

AGUIAR, P. L. de. **Waruá e o Morro da Boa Esperança**: o diálogo entre os saberes das ciências e o conhecimento tradicional indígena Dâw. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

AGUIAR, P. L. de; QUEIROZ, K. **Mapa de localização da Sede do município de São Gabriel da Cachoeira**. Waruá, São Gabriel da Cachoeira, AM, 2016.

ASSIS, L. de P. S. **Quando o fim é o começo**: identidade e estigma na história do povo Dâw no Alto Rio Negro. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, 2006.

ASSIS, L. de P.; MENDES, R.; GAMA, D. P. da. Escola indígena Waruá. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena no Rio Negro 1998-2011**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012. p. 342-345.

ATHIAS, R. Escolas, saberes e práticas de ensino entre os professores hupd'äh. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena no Rio Negro 1998-2011**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012. p. 212-219.

ATHIAS, R. Oralidade e prática de ensino entre os professores hup'däh da região do Rio Negro. **Tellus**, ano 10, n. 19, p. 83-96, jul./dez. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução Nº 304 de 09 de agosto de 2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/06._Resolu%C3%A7%C3%A3o_304_2000_Povos_Ind%C3%ADgenas.PDF. Acesso em: 10 maio 2022.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO. **Portal**. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2021. Disponível em: http://www.foirn.org.br. Acesso em: 23 maio 2022.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1973].

IBGE. **Cidades@**. São Gabriel da Cachoeira. População estimada 2021. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 23 maio 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Dâw** – povos indígenas do Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:D%C3%A2w#Aspectos_contempor.C3.A2neos. Acesso em: 20 maio 2022.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

MARTINS, S. A. **Análise da morfossintaxe da Língua Dâw (Maku– Kamã) e sua classificação tipológica**. 1994. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARTINS, S. A. **Fonologia e gramática Dâw**. 2004. 685 f. Tese (Doutorado) – Vrije Universiteit Amsterdam/VUA, Holanda.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

MELO, H. L. da S. de. **O ensino das ciências e os saberes vividos**: um estudo do ensino a partir do currículo da Escola Ribeirinha de várzea no município de Parintins/AM. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. **Vozes infantis indígenas**: as culturas escolares como elemento de (des) encontro com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer: Fapeam, 2011.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização In: NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A.; VIEIRA, C. N. (org.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília, DF: Liber, 2011. p. 21-44.

POZZOBON, J. **Isolamento e endogamia**: observações sobre a organização social dos índios Makú. 1983. 387 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

POZZOBON, J. **"Vocês, brancos, não tem alma"**: histórias de fronteira. 2. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.

RICARDO, B.; RICARDO, F. **Povos indígenas no Brasil**: 2006-2010. São Paulo: Socioambiental, 2011.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Censo escolar**. São Gabriel da Cachoeira, 2015.

SILVERWOOD-COPE, P. L. **Os Makú**: povo caçador do noroeste da Amazônia. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

SOUZA, J. C. R. de. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan./jul. 2000. Disponível em: http://maryjanespink.blogspot.com/p/artigos.html. Acesso em: 10 maio 2022.

WEIGEL, V. A. de C. M. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: Edua, 2000.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 30/5/2022
Aceito em: 7/08/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

VILHENA, A. R.; FERREIRA, M. de J. F. Supervisão formativa e diagnóstica na Educação Infantil do Campo: a perspectiva da formação de professores(as). **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 97-114, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p97-114.

SUPERVISÃO FORMATIVA E DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Alzilene Ribeiro Vilhena[1]
Maria de Jesus Ferreira Ferreira[2]

Resumo: Esta produção insere-se em um contexto de mobilização e compromisso com a garantia dos direitos à Educação Infantil do Campo de forma digna, com intencionalidade pedagógica, coerente, consciente e contextualizada. Tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada pelo projeto Supervisão Formativa e Diagnóstica na Educação Infantil do Campo, que visa promover formação continuada para professore(as) no município de Abaetetuba, PA. Desenvolveu-se a partir de momentos de diagnose inicial, planejamentos, encontros diagnóstico e formativo. Fundamenta-se em autores que discutem o tema em interface com outros que discutem mundo infantil, alfabetização e educação. Até o momento, podemos sinalizar a importância do projeto para a ampliação do olhar dos professores(as) na compreensão da Educação Infantil do Campo como uma experiência dotada de sentido.

Palavras-chave: educação infantil do campo, formação de professores, prática pedagógica, leitura e escrita.

CHILDWOOD EDUCATIN IN THE COUNTRYSIDE: THE TEACHER'S PERSPECTIVE OF CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS

Abstract: This production is part of a context of mobilization and commitment to guaranteeing the rights to early childhood education in the countryside in a decent way, with pedagogical, coherent, consistent and contextualized intentions. It aims to present the experience lived by the Formative and Diagnostic Supervision project in the Countryside, which aims to promote continuing education for teachers in the

[1] Graduada em Ciências Naturais, especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, coordenadora da Educação Infantil do município de Abaetetuba.
E-mail: vilhenaalzilene@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-7233-7783

[2] Graduada em Pedagogia, especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais, mestra em Cidade, Território e Identidade.
E-mail: dijfferreira@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-3797-7347

municipality of Abaetetuba, PA. It was developed from moments of initial diagnosis, planning, diagnostic and formative meeting. It is based on authors such as Arroyo; Brandão; Emília Ferreiro; Claudia Molinari; Paulo Freire. So far, we can point out the importance of project for the application of the teachers' gaze in the understanding of early childhood education in the countryside as an experience endowed with mean.

Keywords: early childhood education in the countryside, continuing education for teachers, pedagogical practices, reading e writing.

Introdução

Todos aqueles que desempenham a função educativa sistemática com respeito à dignidade humana e desenvolvimento da aprendizagem dos educandos primam por intervenções de estratégias inovadoras quando se trata da necessidade de resolução de problemas e, dessa forma, esses educadores inspiram-se em referenciais que dialogam com experiências exitosas.

A análise de um bom modelo está dialogando, novamente, com a realidade de uma rede municipal de ensino. O modelo refere-se às orientações do Instituto Avisa Lá no desenvolvimento do Programa de Educação Infantil no município de Abaetetuba, PA, com as creches e pré-escolas da zona urbana em anos anteriores (2015/2017). Trata-se da ação de supervisão formativa e diagnóstica que aborda a ação de supervisão escolar com elaboração de uma pauta de observações pontuais e registros dos observáveis. A partir do registro de observáveis formula-se, na própria ação de supervisão, o compêndio de uma formação local específica tratando da diagnose registrada com intervenções necessárias e possíveis no processo educativo. Nérici (1973, p. 29) afirma que Supervisão Escolar é a "visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola".

Trazer o modelo de supervisão formativa para o cenário da Educação Infantil no ano de 2022 nas escolas do campo proporciona um momento de estudo e pesquisa técnica com olhar para as diferentes infâncias, no intuito de oferecer uma educação sistemática associada ao conhecimento e valorização da cultura do campo, desde os primeiros traços na rotina diária com as crianças. Colocar em prática o presente projeto fortalece o direito essencial e indispensável para a formação integral das crianças.

A preocupação com a garantia de educação de qualidade desde a infância para as crianças do campo é recente. São frutos de lutas e mobilizações de movimentos sociais impulsionadores de política pública que levaram à criação da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (Brasil, 2002). A Educação Infantil é um direito essencial e indispensável para a formação integral das crianças, quando falamos de crianças estamos nos referindo a todas as crianças de diferentes realidades e contextos territoriais e culturais.

Neste artigo, tratamos da garantia à educação de qualidade desde a infância para as crianças do campo, como sendo prioridade na atuação técnico-pedagógica desde o planejamento, orientação e execução da práxis em uma rede de ensino que deve dia a dia: multiplicar saberes, reunir experiências diversas e celebrar o processo educacional das diferentes infâncias.

Por isso, registrar na categoria de artigo o projeto "Supervisão Formativa e Diagnóstica na Educação Infantil do Campo: a Perspectiva da Formação de Professores(as)" (em desenvolvimento pela rede sistêmica municipal de ensino de Abaetetuba, PA, no ano de 2022, tendo como público-alvo do ciclo de formação todos os(as) professores(as) que atuam na educação infantil em regência de turmas nas escolas do campo" nos proporciona a reflexão na ação quanto à análise dos resultados processuais do presente projeto, compondo uma pesquisa que faz diagnose em premissa no intuito de promover a supervisão formativa para alcançar a resolução de problemas diagnosticados, genuinamente, na prática pedagógica dos(as) professores(as) no sentido de aprimorar a qualidade de atendimento educacional das crianças atendidas na Educação Infantil do Campo.

Aprimorar a qualidade de atendimento educacional das crianças atendidas na Educação Infantil é um direito assistido a todas as crianças que residem nas áreas rurais e que, por residirem nessas áreas, usufruem do direito de serem consideradas em sua diversidade populacional e nas suas especificidades de crianças, que compreendem a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

A ação de considerar as crianças em suas singularidades perpassa pela intencionalidade do adulto mediador. Autores interacionistas referendam como ocorre o processo de desenvolvimento infantil e a interação da criança com o seu meio, nos inspiram a compreender a necessidade de traçar estratégias formativas aos(às) professores(as) que vislumbrem o conhecimento do processo de desenvolvimento infantil no constante estabelecimento de relações da criança com o meio em que se desenvolve. A introdução de diferentes linguagens no cotidiano da Educação Infantil é essencial, linguagens estas que, expressadas pela fala, por sons de objetos estruturados e não estruturados, gestos e ritmos corporais, poderão produzir interações entre as crianças durante cada rotina rica em atividades significativas. A exemplo, a leitura literária de lendas, de cordel, parlendas e outras histórias em versos também poderão ser introduzidas com intencionalidade, contribuindo para o desenvolvimento infantil de forma prazerosa e saudável às crianças.

Em se tratando da Educação Infantil na educação do campo as intencionalidades técnicas são mais específicas em promover a formação continuada de professores para que estes acompanhem o desenvolvimento das crianças considerando a identidade e as singularidades infantis. Assim, as intencionalidades formativas, além de contribuírem com a ampliação da compreensão do processo de leitura e escrita na Educação Infantil, perpassando pelos eixos estruturantes interações e brincadeiras, devem primordialmente conceber o desenvolvimento das diferentes infâncias olhando suas essências.

Quando a formação continuada de professores(as) se dá de forma restrita, ou seja, no espaço escolar, por meio da ação de supervisão, é possível provocar as mudanças necessárias e tornar multiplicadores no processo todos que desempenham a função educativa no espaço escolar. Assim, o supervisor educacional, na visão de Libâneo (2002, p. 35) é:

> [...] um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor, um profissional capaz de fazer a articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos e demais integrantes da comunidade escolar, no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária.

Nessa perspectiva surge um projeto que persegue a reflexão das intencionalidades pedagógicas dos(as) professores(as) a partir de uma diagnose coletada no ano de 2021, quando identificamos a necessidade de formações mais específicas para professores(as) que atuam na Educação Infantil das escolas do campo devido a fatores diversos, mas, em especial, à rotatividade de professores(as), resultando em lacunas na formação dos docentes e na compreensão da dinâmica da Educação Infantil do Campo no que se refere ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, ação esta que deve ocorrer sem atropelar as fases de desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, primando pelo processo das culturas infantis no território campesino. Olhar para as diagnoses gerais das escolas do campo já evidenciadas no ano anterior e compreender que as diagnoses quando vistas sob um olhar específico podem e devem ser tratadas com possibilidades de resultados grandiosos (no que diz respeito às consequências de planejamento dos professores para com as crianças), nos moveu a traçar o ciclo de supervisão formativa e diagnóstica para as 128 (cento e vinte e oito) escolas da rede municipal localizadas no campo. O ciclo de formação consiste em eleger as primeiras escolas que recebem a ação formativa partindo da intencionalidade e necessidade de promover formação específica de professores(as) da Educação Infantil do Campo para a efetivação de uma prática intencionalmente pedagógica, visando levá-los a conhecer e considerar os diferentes caminhos para planejamento e execução da prática pedagógica com crianças público da educação do campo.

A experiência formativa é relatada neste artigo abordando três pontos principais: o contexto de desenvolvimento do projeto; o momento de diagnose, planejamento e intencionalidades; o olhar dos professores a partir da vivência do projeto; e a apresentação de resultados obtidos inicialmente, tendo as crianças como centro da experiência.

O contexto de desenvolvimento do projeto

A escola do campo é um espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas, tendo como fundamento as identidades sociais das crianças que ali residem numa relação própria com a escola. Nesse espaço territorial, a educação sistemática deve ser uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e, também, a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Caldart (2012), a educação do campo visa incidir sobre a política da educação, a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas, considerando suas organizações políticas. Assim, "o campo" é, para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 137),

> [...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas.

Nesse cenário educacional temos Abaetetuba, um município da Amazônia Paraense, localizado às margens do Rio Maratauíra, território amazônico com dimensão que se estende para além do centro urbano, com população de 141.100 pessoas, de acordo com os dados do último

censo do IBGE (2010), e uma dimensão territorial de 87, 61 habitantes/km^2. O território de ilhas, estradas e ramais, onde se inserem as escolas de Educação Infantil do Campo, comportam grandes riquezas culturais com inúmeras especificidades que são um ponto de desafio para a gestão municipal, também no que se refere à formação do(a) professor(a) para atuar nesses territórios educativos.

De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2022 (Abaetetuba, 2022a), registraram-se 128 unidades escolares que atendem a Educação Infantil do Campo, em uma dinâmica de atendimento por polos. São 15 polos, que são grupos de escolas sob a responsabilidade de um coordenador geral, que atua como mediador e orientador pedagógico das ações na escola e secretaria.

Esses diferentes contextos inserem-se em uma dinâmica educacional desenvolvidas em: comunidades quilombolas, povos ribeirinhos, caiçaras e povos da floresta, em que o acesso às escolas fica entre rios e estradas, demandando políticas públicas que atendam essas especificidades territoriais e culturais em que as diferentes crianças estão inseridas. Nesse contexto, é crescente a demanda por formação de professores(as) visando levá-los(as) a uma atuação contextualizada específica que valorize as experiências de vida das crianças.

As escolas de Educação Infantil do Campo distribuem-se por 79 escolas nas ilhas e 49 escolas nas estradas e ramais (Tabela 1), onde são atendidas as crianças da Educação Infantil, destas, apenas uma é específica de Educação Infantil, as demais também atendem outros níveis de ensino. Há sete turmas unificadas e 14 turmas pré-multi (Tabela 2). Essas turmas compreendem a junção de duas ou mais turmas em um espaço de sala de aula a partir de uma análise dos motivos da demanda, como forma de garantir o direito a educação às crianças dentro de sua própria comunidade. Os dados, no que se refere ao número de turmas no ano de 2022, ainda são preliminares (Tabela 2).

Tabela 1. Número de escolas de Educação Infantil do Campo.

Território	Ilhas	Estradas e ramais
Nº de escolas	79	49

Fonte: Setor de estatística Semec do Município de Abaetetuba-PA (Abaetetuba, 2022b).

Tabela 2. Turmas de Educação Infantil do Campo, 2022.

Turmas	Maternal I	Maternal II	Período I	Turma pré-multi	Turmas unificadas
Nº de turmas	2	30	119	14	7

Fonte: Setor de estatística Semec do Município de Abaetetuba-PA (Abaetetuba, 2022b).

A Educação Infantil do Campo, como a primeira etapa da educação básica, no município de Abaetetuba-Pa, necessita de um olhar específico e diferenciado por parte dos educadores e por parte da rede sistêmica municipal, pois é a educação dos detalhes, é onde as crianças constroem suas identidades, expressam as diferentes infâncias, diferentes modos de ser e de viver a partir da educação escolar. Partindo desse pressuposto, apontamos que a Educação Infantil do Campo precisa ser um ponto de preocupação e de ações contínuas no que se refere à formação do professor(a) para atuar nesses diferentes espaços culturais.

Diante desse contexto de Educação Infantil do Campo, o projeto de supervisão formativa e diagnóstica ganha importância por buscar refletir essa realidade heterogênea e intervir por meio da formação continuada de professore(as) com a finalidade de contribuir positivamente na vida de cada criança atendida em seu contexto de vivência.

Diagnose, planejamento e intencionalidades

Teoricamente, uma escola do campo deve conceber uma educação para além das premissas que englobam o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como compartilhado entre estado e família. A escola do campo precisa ser de qualidade e que promova a valorização dos sujeitos do campo em sua comunidade e suas identidades sociais e culturais diferentes e variadas.

Por isso a Educação Infantil é uma modalidade que perpassa as etapas da Educação Básica, oferecidas em creches e pré-escolas com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, como expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 2001). Tais premissas perpassam por muitos fatores, inclusive a formação de professores(as).

A supervisão formativa e diagnóstica desenvolvida em projeto consiste na abordagem de diferentes caminhos em ciclos formativos e alinhado à compreensão docente quanto à intencionalidade da função/ação pedagógica na Educação Infantil do Campo principalmente no que concerne à concepção de leitura na Educação Infantil. A intencionalidade educativa deve direcionar o fazer pedagógico, reunindo intenção e concretização na prática planejada e executada.

Essa intencionalidade se pauta nos pressupostos próprios dessa etapa e, principalmente, na ciência de que a criança é partícipe de sua educação como já sinaliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidado pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 36).

Sendo a Educação Infantil a pedagogia do encontro mediado por professores(as) e suas intencionalidades pedagógicas, o ciclo de supervisão formativa e diagnóstica foi desenvolvido com escolas que denominamos de "escolas piloto" de Educação Infantil do Campo e apresenta quatro finalidades: 1. A valorização das especificidades das crianças de 3 a 5 anos atendidas nas unidades escolares; 2. Observação e ampliação das experiências de atendimento à infância, compreendendo que cuidar e educar tem um sentido amplo; 3. Validação dos eixos norteadores do documento curricular municipal: interações e brincadeiras; 4. A compreensão da concepção de leitura e o desenvolvimento da escrita na Educação Infantil.

É no decorrer do processo formativo que o olhar e as intencionalidades dos(as) professores(as) que atuam com as crianças do campo se modificam e, assim os diferentes caminhos para se enxergar as infâncias são compartilhados e refletidos à luz da intencionalidade pedagógica.

Trilhar o caminho processual de um currículo de formação fortalece o trilhar de um caminho aos(às) professores(as), e não é uma fórmula pronta, como muitos esperam, o papel é transformar pessoas para transformar a realidade de outras pessoas. Nesse aspecto Brandão afirma que:

> Resta então à humanidade uma derradeira e definitiva revolução. Esta revolução à nossa espera envolve em cada um/a de nós e entre nós entre-nós, um "dentro de". Pois agora é em nossa interioridade, é no interior de nossas vidas interiores e partilhadas, é em nossas mentes, em nossas consciências e em nossos corações, que uma última e grandiosa "revolução deverá ser realizada (Brandão, 2015, p. 201).

Essa transformação interna em cada professor(a) será possível quando cada um(a) se perceber enquanto parte importante do processo de ensinar e aprender e que sua formação continuada é um caminho para a construção de sua identidade de educador transformador.

No percurso do planejamento da supervisão formativa e diagnóstica, a questão norteadora que subsidiou a construção de uma pauta foi: que/quais subsídios podem ser indicados para que o processo de ensino desenvolvido pelos(as) professores(as) pudesse garantir uma aprendizagem significativa para as crianças do campo? A partir de uma diagnose inicial realizada por meio de análises de relatórios de acompanhamento técnico-pedagógico e devolutivas de documentações oficiais, como relatório de turma, parecer individual, desenvolvimento de projetos, entre outros, identificamos que muitos professores apresentam saberes que atendem a ação pedagógica da Educação Infantil do Campo, outros ainda precisam dinamizar sua ação pedagógica no intuito de considerar a Educação Infantil do Campo em suas especificidades locais/culturais, territoriais e indenitárias, sem padronizações, pois cada território do campo é singular. Momentos de diálogos e socialização de experiências foram necessários, bem como a indicação de leituras de textos e aprofundamento teórico.

A condução de um caminhar inicial pelas teorias, a supervisão formativa e diagnóstica buscam promover um confronto entre o que já sabem, o que entendem do que sabem e o que praticam no cotidiano, levando-os a novas buscas e questionamentos de suas práticas pedagógicas. A indicação de conteúdos e textos servem para auxiliar a solução de problemas didáticos concretos, subsidiar a análise de diferentes pontos de vista e estratégias a partir do reconhecimento do que já se faz e o que deve permanecer. A teoria se reveste de significância e pode possibilitar uma apropriação original e criativa por parte do(a) professor(a).

O material elaborado para esse processo formativo traz como fundamento a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças do campo: brincar, conviver, ... em consonância com os referenciais da rede municipal alinhados à BNCC (Brasil, 2018). O material dialoga com as especificidades do campo, olhando, observando e tratando as diferentes infâncias com a intenção de semear a multiplicação do processo: olhar-observar-tratar as diferentes infâncias nas relações substanciais das unidades pilotos da ação.

No primeiro encontro formativo e diagnóstico tratamos diretamente do desenvolvimento da linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil e o importante papel do(a) professor(a) na condução desse processo. As possibilidades de desenvolver crianças bem pequenas como leitoras e autoras a partir de um currículo formativo que valida as vivências locais no desenvolvimento da rotina diária da Educação Infantil. Um currículo que aborda a percepção da linguagem

na Educação Infantil do Campo. Um currículo formativo que considera, na escola, os livros infantis, os brinquedos, os materiais não estruturados, os cartazes permanentes, mas que dialoga tudo isso com a intencionalidade pedagógica caracterizada pelas diferentes infâncias nas escolas do campo em suas especificidades culturais e territoriais.

O foco formativo estabeleceu diálogo com os professores sobre a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita, indagando qual é o papel dos professores na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de 3 a 5 anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? De acordo com o documento curricular nacional:

> Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (Brasil, 2018, p. 38).

O desafio da supervisão formativa está sendo uma ação essencial no fazer diagnose, que se estenderam a todas as escolas públicas municipais. Mais à frente, iremos especificar as análises de duas unidades educacionais do campo selecionadas na rede como amostra piloto da supervisão. Foram realizadas visitas nos espaços escolares, escuta e análise do que as crianças falam, gostam e fazem e, a partir dessa observação, definindo que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação dos(as) professores(as) dessas crianças, assegurando-lhes práticas que respeitem as especificidades das diferentes infâncias e que sirvam para aguçar os professores quanto ao entendimento de que, desde muito pequenas, as crianças podem iniciar o processo de compreensão da leitura e da escrita de forma enriquecedora.

Até o final do processo formativo queremos definir na prática com essas unidades piloto a compreensão formativa do lugar da Educação Infantil no processo de alfabetização, formando bases orientadoras para a aproximação com a cultura escrita com caracterização das especificidades infantis. Segundo Molinari, Zen e Nascimento (2020, p. 275):

> O ingresso nas culturas do escrito é um direito das crianças, porque por meio desse valioso objeto cultural que chamamos de escrita é possível produzir cultura e ser por ela produzido. Isso não exclui nem minimiza a importância do brincar, das interações e da livre expressão. Ao contrário, assegurar uma formação rica em experiências para as crianças pressupõe a participação efetiva no mundo que herdaram. E isso inclui as práticas sociais de leitura e escrita.

Um compromisso alfabetizador na Educação Infantil significa assumir uma concepção de criança e de aprendizagem: a de que as crianças são capazes e inteligentes e que desde bem pequenas podem interagir com a língua escrita tal como o fazem fora da escola; levar em conta as particularidades dessa fase de desenvolvimento e os processos de aprendizagem trilhados pelas crianças pequenas; promover diversas situações intencionalmente planejadas para que as crianças possam familiarizar-se com a língua escrita e encontrar na Educação Infantil um espaço fértil e

acolhedor para suas experimentações; assegurar espaços sistemáticos na rotina das crianças para as práticas de leitura e de escrita.

Um compromisso alfabetizador na Educação Infantil não significa antecipar conteúdos escolares do Ensino Fundamental, principalmente aqueles equivocados (cópias sem sentido, exercícios que forçam a coordenação motora...) ou optar pelo uso de manuais de alfabetização ou pré-alfabetização como muitos chamam nesta etapa; ter como obrigação que as crianças cheguem a uma escrita convencional; reduzir o tempo do brincar e de outras formas de expressão para "dar espaço" ao trabalho com a língua escrita.

A supervisão formativa está favorecendo validar a Educação Infantil como processo, e não como produto, desde a construção da identidade do docente, que deve ser "em constituição", e assim perpassando pela criação de "andaime" para a vivência das práticas infantis pelos próprios autores do processo de desenvolvimento: as crianças.

A experiência formativa deve finalizar com a abordagem da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental explicitando "o direito de ser criança, com as suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância, direito este que caminha, muitas vezes, em uma direção contrária a outro direito que todos os meninos e meninas têm: o de estarem alfabetizados(as) até os 8 anos de idade. Um dos argumentos contrários à inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental está pautado em uma visão da escola marcada por uma "disciplina rígida, pela falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas. Esse argumento parte do pressuposto de que a criança já passou pela Educação Infantil e vivenciou plenamente a sua infância. A supervisão vem registrando que há contextos em que predominam práticas e materiais inadequados tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

Portanto, faz-se necessário assumir o compromisso de continuidade com relação aos espaços e tempos da ludicidade; espaços e tempos das práticas de leitura e escrita; alfabetizar letrando, em um contexto lúdico, que respeite as singularidades das diferentes infâncias e seus saberes culturais nessa etapa.

A supervisão diagnóstica vem implicando o modo de conduzir o caráter formativo, abordando a relação de continuidade (escutar – pensar/silenciar – refletir – compartilhar), proporcionando compreender que o aprendizado da criança não acontece no barulho. O barulho, sim, propicia as etapas de aprendizagem, mas é o silêncio, durante o conflito de hipóteses, que vislumbra aprendizados. O diálogo formativo com os professores que acompanham as infâncias do campo estimula o olhar para a(s) infância(s) permitindo-se pensar no desenvolvimento das crianças enquanto processo. É repensando e dialogando com os professores sobre as práticas e teorias que a observação da infância vem sendo tratada.

Nesse processo olhamos intensamente as infâncias, a constituição das diferentes infâncias na/pela cultura. A criança inserida em um contexto cultural precisa sentir-se representada no contexto escolar, e não culturalmente silenciada como historicamente vinha sendo tratada por um currículo urbanocêntrico, no qual as diferenças culturais transformavam-se em desigualdade e exclusão, como sinaliza Arroyo:

> A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos [...]. Não reconhecem a especificidade do campo [...] (Arroyo, 2004, p. 79-80).

É remando contra essa maré que vamos ao encontro de uma Educação Infantil do Campo cidadã na qual a criança construa sua identidade valorizando sua própria cultura como sendo diferente, e não desigual, para isso o(a) professor(a) exerce importante papel, pois quando se enriquece teoricamente e na prática de saberes necessários a essa ação, faz acontecer a educação de qualidade, respeitando a incompletude e as competências da criança. E assim vai perpassando o trabalho formativo por essas infâncias.

Hoje nos permitimos pensar o "ser criança" vinculado à vivência e às experiências infantis, uma vez que compreendemos que a cultura da infância é o ser criança. Também aprimoramos as reflexões do quanto a criança é versátil, plástica e assim ela vai despertando para o uso da linguagem. Embora seja desafiador pensar a transformação dos gestos sonoros da criança em signos linguísticos, já compreendemos que para a criança é a expressão que organiza a atividade mental. Mas ainda precisamos nos apropriar da possibilidade de materializar o gesto da linguagem infantil através das garatujas e enxergar tudo isso com mais clareza. Essas singularidades da infância precisam ter lugar na Educação Infantil para se relacionar com o conhecimento. Isso é processo dialógico. A indagação da criança precisa nos modificar, sobretudo para nos tornarmos mais humanos.

As experiências de reflexão vem concebendo o quanto isso é profundo! Não podemos e não devemos iniciar um processo formativo abordando "o que é conteúdo da Educação Infantil? Como muitos(as) professores(as) buscam, não dá mais para pensar formação de Educação Infantil sem começar pela via da reflexão do adulto mediador: escuta sensível da criança, aguçar suas formas de comunicação, dar sentido aos gestos da criança.

Escolas piloto: ilhas, estradas e ramais

A necessidade de selecionar determinadas escolas como escolas piloto no desenvolvimento do projeto contribuiu no processo de reflexão na ação e na possibilidade de abordar discussões teóricas que dialoguem com a prática dos(as) professores(as). O acompanhamento específico favorece a observação dos detalhes pedagógicos, e as intervenções se manifestam na medida necessária e possível. Assim, selecionamos seis escolas para iniciar a ação formativa no intervalo de tempo que vai do mês de março a setembro do ano de 2022.

O lançamento do projeto foi realizado em encontro presencial, no primeiro bimestre letivo de 2022, dentro da agenda de visitas técnicas da equipe de coordenação da Educação Infantil alinhada com a coordenação de educação do campo e demais coordenações. Após o lançamento, as motivações centraram-se em encontro presencial no prédio da secretaria para tratamento de modo mais específico dos objetivos e metas que queremos alcançar com a criação de uma agenda de encontros diagnósticos e formativos. Iniciamos com professores e equipe gestora das unidades escolares, que chamamos de unidade piloto (Tabela 3).

Tabela 3. Unidades piloto.

Escola	Território
Emeif Santa Maria	Rio Sirituba
Emeif Sorriso de Maria	Rio Caripetuba
Emeif Padre Pio	Ilha do Capim
Emeif Nossa Senhora da Conceição	Ramal Arapiranga de Beja
Emeif Professor Maximiano Antônio Rodrigues	Ramal do Murutinga
Emeif Rosa Maués Carvalho	Vila de Beja

Fonte: Relatório Técnico Pedagógico da Semec do município de Abaetetuba, PA.

O objetivo geral de formar professores de Educação Infantil do Campo, a partir de um ciclo de supervisão formativa e diagnóstica, está sendo desenvolvido com olhar de especificidade a cada localidade e complementa na ação nessas unidades piloto para expandir nas demais escolas de Educação Infantil do Campo.

Das escolas que estão sendo contempladas com o projeto, elegemos duas como unidades piloto para apresentar neste trabalho. Levamos para reflexão com os(as) professores(as) das escolas do campo o tema "Do Planejamento a Prática Pedagógica", trazendo um roteiro de conversa com valorização das infâncias do campo: Quem são as crianças? Como vivem? O que sabem e o que fazem? Em qual contexto produzem seus modos de existir e interagir no/com o mundo? Como articular as experiências (saberes) com as práticas escolares?

Para as Unidades Piloto: Pauta de Supervisão Formativa e Diagnóstica (mensal).

1. **Pauta** – Observar, dialogar e registrar com os(as) professores(as) o desenvolvimento das rotinas diárias de atividades. O foco é observar a relação de utilização dos materiais didáticos com o planejamento e prática docente.

Emeif Nossa Senhora da Conceição



- **Localização**: Zona Rural Estradas e Ramais/Ramal Arapiranga de Beja.
- **Turma unificada de Educação Infantil**: crianças de 3, 4 e 5 anos em única turma.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



As brincadeiras de faz de conta

Observamos o favorecimento da relação de brincadeiras de faz de conta entre os pares de crianças. Olhamos para a intencionalidade da professora e os materiais que foram selecionados em planejamento para manuseio das crianças. Em análise, indagamos com a professora: Qual intenção está, de fato, por trás da ação proposta? De que forma estamos observando a evolução desses momentos?

Realizamos intervenção quanto à utilização de mobiliários inadequados para a faixa etária das crianças de 3, 4 e 5 anos.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



Leitura Literária

Observamos a rotina desde a apreciação literária pela criança (primeiro de longe, depois se aproximando com encantamento literário).

Em análise, evidenciamos que são proporcionadas leituras literárias e apreciações de acervos pela professora.



Produções Genuinamente Infantis

Observamos o planejamento das atividades escritas começando a perder a característica de impressão padronizada e ganhando espaço com a ocupação da criança.

Em análise, registramos que as crianças estão nas suas próprias produções, em seus rabiscos, em seus desenhos. Em intervenção contributiva, orientamos a importância da exposição das produções, desde a entrada até os demais lugares da escola. O interessante, nessa perspectiva, é que as marcas são deixadas no ambiente escolar pelas próprias crianças.



Emeif Santa Maria

- **Localização**: Zona Rural Ribeirinha/Rio Sirituba.
- **Três turmas de Educação Infantil**: 1) Maternal II – Crianças de 3 anos; 2) Período I – Crianças de 4 anos; e 3) Período II – Crianças de 5 anos.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



Jogo Simbólico

Observamos as crianças criando seus enredos no jogo simbólico.

Analisamos, com as professoras, que sendo o brincar peculiar da infância, é necessário possibilitar essa criação na rotina diária da escola.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



Atividade ao ar livre

Observamos que a variação dos espaços escolares para vivência da rotina com as crianças é primordial. Essa atividade está acontecendo diariamente na escola.

Em análise, registramos que as professoras vêm concebendo em suas reflexões e avaliação da prática pedagógica diária e o quanto as crianças se expressam e quanto temos a observar no desenvolvimento das crianças quando realizam atividades ao ar livre.



Comportamento do leitor

Observamos que a roda de leitura não pode cumprir um papel apenas pontual. E o que objetivamos com essa supervisão formativa é que, de fato, o planejamento da leitura, a escolha do acervo, a reflexão sobre o papel do professor como modelo de leitor, desde: o olhar para o livro, o expressar-se com o corpo e com a palavra, a consideração da importância da qualidade literária e a prática, sofram mudanças consistentes.

Em análise, refletimos que o comportamento leitor deve ser intenção do professor. Essas ações que fazemos quando lemos e que são apreendidas por meio da prática social da leitura podem e devem ser imitadas pelas crianças. Portanto, explicitar comportamentos leitores deverá ser objetivo das professoras. Outra análise importante foi sobre critérios de escolha de livros para crianças.

Na ação prática de supervisão formativa e diagnóstica, estamos construindo uma relação estreita entre o que as professoras planejam, para quem elas planejam e como desempenham a sua prática na relação com os materiais estruturados, não estruturados e com o próprio meio, reconhecendo e valorizando as infâncias do campo. O professor é chamado a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até 5 anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes. As professoras são importantes agentes de promoção do acesso da criança à cultura, em especial à cultura escrita, valorizando as diferentes culturas para ampliação das experiências humanas.

A ação de Supervisão Formativa e Diagnóstica se constitui em cada uma dessas escolas com o objetivo de olhar para as infâncias, compreender e cuidá-las para o pleno desenvolvimento de sua integralidade, estabelecendo as relações entre cuidar das crianças pequenas e fornecer-lhes o acesso ao conhecimento, à cultura escrita e ao patrimônio cultural de maneira geral e, ao mesmo tempo, específica.

Abordar a intencionalidade na docência de Educação Infantil nos remete ao significado do que é ser, de fato, criança na Educação Infantil e como considerar essa essência nas interações e brincadeiras para a aproximação espontânea com a cultura dos escritos (olhando o potencial da criança no seu contexto cultural, sem atropelar as fases do seu desenvolvimento).

Para essa reflexão foi necessário partir para a ação do monitoramento, no sentido de fazer relação das falas formativas com a prática docente. Portamo-nos de pauta de supervisão formativa diagnóstica (ação de observação): Por que uma pauta? O que observar? Qual o papel da devolutiva de observação? Qual o papel dos registros escritos e de imagem pela formadora?

Revisar e aprimorar a discussão formativa acerca das Interações e Brincadeiras por excelência na Educação Infantil, sustentou a concepção já adquirida, principalmente com relação às situações de faz de conta. Os professores da Educação Infantil do Campo precisam nutrir-se da compreensão do Brincar na característica da ludicidade, e não da ação de infantilizar. A Educação Infantil do Campo é cercada de sentidos, em que o(a) professor(a) encontra uma riqueza de contextos, saberes, costumes que precisam ser trazidos para o contexto escolar e dialogado com o currículo para ampliar as ações pedagógicas, enriquecendo-as com os saberes locais. Essa visão vai de encontro a práticas pedagógicas homogêneas que tratam a criança de forma padronizada. Conceber e transpor inovação nas atividades de brincadeiras é altamente desafiador, porém a contextualização é um meio de enriquecimento da prática pedagógica.

O olhar dos(das) professores(as): a tradução da ação na prática educativa

O(A) professor(a) necessita estar em constante formação e busca de aprimoramento de sua prática pedagógica, essa busca precisa partir de um querer pessoal para que sua ação seja verdadeiramente transformadora de vidas e realidades. Para isso, precisa sentir-se responsável pela "reinvenção da escola" (Candau, 2010) mediante invenção de novas e inovadoras práticas pedagógicas que respeitem e valorizem o outro: criança, em uma dimensão intercultural e dialógica, como já sinalizou Paulo Freire, como fundamento para refletir a realidade social.

> A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se com tais se tornam radicalmente éticos (Freire, 1997, p. 57).

O diálogo, em Freire (1997), é o pressuposto da democracia, uma ação de comunicação e humanização. Nesse sentido, as evidências nas falas de professores(as)) de duas das escolas piloto reforçam o processo de diálogo entre teoria e prática pedagógica, é um fundamento de transformação educacional, o sentido disso para a educação do campo precisa ser assumido por cada um que compõe a educação. Traduzir da ação em prática educativa precisa implicar uma transformação na prática de cada professor(a).

> Não era possível percebermos o quanto estávamos perdendo em planejamento e condução de ações pedagógicas diárias em nossas instituições desfocadas da base brincadeiras de faz de conta. Agora, quando favorecemos as situações de brincadeiras de faz de conta às crianças, não estamos perdendo tempo ou enrolando (como pensávamos) isso se traduz em desenvolvimento infantil, em olhar observador e registro de detalhes nunca vistos, anteriormente. É incrível como o próprio comportamento infantil se transforma. Já não sabemos dizer se houve transformação do comportamento infantil ou fomos nós que mudamos de concepção e enxergamos aquilo que não era possível ver anteriormente. Hoje compreendemos que tudo é questão de olhar (Professora A)[3].

Olhar para um contexto da Educação Infantil e perceber que o brincar precisa atravessar todo o processo e que a aproximação com a cultura escrita precisa ser tranquila implica uma tomada de consciência que beneficia tanto o(a) professor(a) quanto a criança. A supervisão formativa diagnóstica vem contribuindo para o desprendimento das metodologias tidas como perfeitas, mas que hoje analisamos inadequadas, a serem desenvolvidas com crianças pequenas. Aqui nos reportamos à forma como eram conduzidos (há algum tempo) o planejamento e a ação pedagógica, que não qualificavam as ações de interações e brincadeiras e acabavam antecipando conteúdos curriculares da segunda etapa da educação básica e atropelando fases de desenvolvimento das crianças.

> A cada dia melhoramos. Os professores se conscientizam dia a dia da importância dessas situações serem favorecidas na educação infantil. Nos surpreendemos com as nossas observações nas horas pedagógicas. Não podemos nos conformar com aqueles que ainda não aderiram a essa concepção. É vivenciando dia a dia que conseguiremos atingir todo o nosso grupo de professores (Professora B)[4].

A compreensão de que somos seres em constante formação é importante para uma busca constante de se tornar cada dia um(a) professor(a) melhor. Os estudos e aprofundamentos teóricos são fundamentais para uma prática transformadora.

A implantação da BNCC da Educação Infantil, quando traz os campos de experiências que passam a ser o guia curricular dos(as) professores(as), causa um impacto quando não especifica

[3] Entrevista de pesquisa realizada em outubro de 2022, na cidade de Abaetetuba, PA.
[4] Idem.

que conteúdo trabalhar, apenas sinaliza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, deixando o(a) professor(a) com autonomia para planejar.

Essa autonomia implica a quebra de velhos modelos impregnados na Educação Infantil e novas práticas pedagógicas que têm como eixo integrador as interações e brincadeiras. Educar brincando causou estranhamento, mas sacudiu muitos professores na compreensão do sentido da Educação Infantil e o quanto ela precisa ser desenvolvida com muito cuidado e planejamento, pois a criança é um ser em desenvolvimento que se constrói nas interações sociais, e estas precisam ser planejadas, para formar cidadãos dignos e comprometidos socialmente.

Sentimos a necessidade de nos apropriar de práticas não mais etapistas com relação a aproximação da cultura escrita na Educação Infantil. Já compreendemos que a leitura e a escrita nessa etapa de ensino é um direito da criança e isso vem nos constituindo a partir da via da reflexão: a criança precisa acessar a linguagem escrita e a linguagem falada pelo seu uso. Sentimos a necessidade de práticas interdisciplinares em que os campos de experiências se complementem e promovam aprendizagens significativas e subsequentes, em que a criança não é quantificada no final do ano letivo, mas qualificada, observada buscando os resultados das experiências vividas socialmente.

Fazendo um exercício formativo a cada supervisão: memória à alfabetização que balizou nossa prática docente (repetir treinos, repetição de letras, sílabas, palavras), desvinculada do processo dialógico e sem preocupação com o sentido social da escrita. Essas práticas é o que queremos enfrentar e diluir. Fazer esse exercício contínuo de reflexão-formação-ação nas práticas formativas com os professores está contribuindo para a desconstrução das teorias e práticas equivocadas, ainda vigentes em muitas escolas do campo, tendo como um dos motivos: a formação do professor.

Hoje, nosso desafio formador faz autoanálise das possibilidades de práticas que podem ser ressignificadas, validando a função social da escrita, o sentido e significado que ela assume na vida de cada criança. Fazemos memória de práticas pedagógicas que recebemos enquanto criança e que por nós foram transpostas enquanto docente e vemos que hoje necessitamos dar função social a tudo que perpassa o ambiente escolar, rompendo com velhos costumes. Também fazemos análise de bons modelos e experimentamos práticas pela via discursiva, procurando criar elementos a serem convidativos à criança. Dessa forma, vamos revelando a concepção de infância e de Educação Infantil do Campo que estamos refletindo e reconstruindo com a formação de professores(as) integrada a aproximação com a cultura escrita da criança.

Dessa forma, damos um terceiro passo e vamos nos constituindo nesse processo, permitindo que o entendimento da cultura dos escritos chegue com intensidade, transpondo aos docentes essa intencionalidade: que ler e escrever precisa ser com "sentido", desde os primeiros traços, desde a primeira infância.

Considerações Finais

O projeto *Supervisão formativa e diagnóstica na Educação Infantil do Campo: a perspectiva da formação de professores(as)* é uma ação da coordenação de Educação Infantil do município

de Abaetetuba, PA, em execução pela equipe técnica pedagógica que acompanha as escolas de Educação Infantil da cidade e do campo, porém demos destaque neste texto para as ações específicas da escola do campo, uma vez que demandam um olhar e ações mais específicas por suas particularidades educacionais em contextos diversos.

O relato da experiência denota que a ação inicial do projeto que está sendo desenvolvido vem trazendo resultados significativos no que se refere à formação continuada de professores(as) para a compreensão da dinâmica de leitura e escrita com sentido na Educação Infantil do Campo. Esse aprender com sentido requer uma escola com professores preparados e capacitados no que se refere a atuação pedagógica que valoriza as diferentes crianças e infâncias do campo em seu contexto cultural de origem.

Valorizar a dinâmica cultural e considerar que a criança do campo desenvolve a leitura e escrita com base na experiência vivida e contextualizada é desafio pedagógico que se pretende vencer para que o ensinar e aprender seja impregnado de sentido tanto para o(a) professor(a) quanto para a criança.

Referências

ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados estatísticos**. Abaetetuba-PA, 2022a.

ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório técnico pedagógico da Equipe de Educação Infantil**. Abaetetuba-PA, 2022b.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos do mundo a vida, da vida a cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9. 394/96. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 21 set. 2011.

CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.

CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINARI, M. C.; ZEN, G. C.; NASCIMENTO, A. C. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 255-277, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7263. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263. Acesso em: 26 jun. 2024.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Atlas, 1973.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: : 27/5/2022
Aceito em: 5/11/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

ROMERO, J. E. G.; MORENO, D. E. G.; RODRÍGUEZ, M. D. P. R.; RIVEROS, J. L. T. Retos de las comunidades ancestrales Achagua: reflexiones sobre el resguardo umapo en la vereda pueblo nuevo del municipio Puerto López, Meta, Colombia. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 115-138, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p115-138.

RETOS DE LAS COMUNIDADES ANCESTRALES ACHAGUA

REFLEXIONES SOBRE EL RESGUARDO UMAPO EN LA VEREDA PUEBLO NUEVO DEL MUNICIPIO PUERTO LÓPEZ, META, COLOMBIA

Jhon Edisson Garavito Romero[1]
Daniel Esteban Guevara Moreno[2]
Mónica Del Pilar Rodríguez Rodríguez[3]
Jorge Luís Triana Riveros[4]

Resumo: Este artículo científico es un esfuerzo para el fortalecimiento de la memoria histórica y ancestral de los *Achaguas* con miras al etnodesarrollo, por lo cual se hizo necesario para el estudio caracterizar a la población para identificar quiénes son, cómo viven, qué costumbres tienen propiciando espacios de difusión del conocimiento, esta investigación involucró la participación directa de la comunidad representada en 10 familias, 15 estudiantes Achaguas e indirecta de 60 alumnos de otras etnias de la Institución educativa Yaaliakeisy, siendo un estudio cuanti-cuali utilizando como instrumento de pesquisa entrevistas y talleres, permitiendo conocer las prácticas de producción de alimento que desarrolló el pueblo en sus orígenes identificando la necesidad de fomentar procesos que involucren entidades gubernamentales en términos económicos, políticos y sociales que contribuyan al etnodesarrollo desde una visión comunitaria.

Palabras claves: memoria histórica, tradición ancestral, cultura Achagua, etnodesarrollo.

[1] Licenciado en Producción Agropecuaria, Unillanos, afiliación: Universidad de los Llanos.
E-mail: john.garavito.romero@unillanos.edu.co
https://orcid.org/https:/0000-0002-0167-0319

[2] Licenciado en Producción Agropecuaria, Unillanos, afiliación: Universidad de los Llanos.
E-mail: daniel.guevara@unillanos.edu.co
https://orcid.org/https:/0000-0003-1506-5125

[3] Magister en Educación de la Universidad de Caldas, Licenciada en Producción Agropecuaria, Unillanos. Afiliación: Docente de planta da Universidad de los Llanos.
E-mail: mrodriguez@unillanos.edu.co
https://orcid.org/https:/0000-0002-0438-3147

[4] Doctor en Política Social de la Universidad de Brasilia, Magister en Agronegocios de la Universidad de Brasilia e Ingeniero Agrónomo, Unillanos. Afiliación: Universidad de Brasilia.
E-mail: jorge.triana@unillanos.edu.co
https://orcid.org/https:/0000-0002-2310-1256

DESAFIOS DAS COMUNIDADES ANCESTRAIS ACHAGUA: REFLEXÕES SOBRE A RESERVA DE UMAPO NA ALDEIA PUEBLO NUEVO DO MUNICÍPIO DE PUERTO LÓPEZ, META, COLÔMBIA

Resumo: Este artigo científico é um esforço para fortalecer a memória histórica e ancestral dos Achaguas com vistas ao etnodesenvolvimento, sendo necessário caracterizar a população para identificar quem ela é, como vive, quais costumes possuem, promovendo espaços para a divulgação de conhecimento, esta pesquisa envolveu a participação direta da comunidade representada por 10 famílias, 15 alunos Achaguas e a participação indireta de 60 alunos de outras etnias da Instituição Educacional Yaaliakeisy, sendo um estudo quanti-quali usando entrevistas e oficinas como instrumento de pesquisa permitindo conhecer as práticas de produção de alimentos desenvolvidas em suas origens, identificando a necessidade de promover processos que envolvam entidades governamentais em termos econômicos, políticos e sociais que contribuam para o etnodesenvolvimento a partir de uma visão comunitária.

Palavras-chave: memória histórica, tradição ancestral, cultura Achagua, etnodesenvolvimento.

CHALLENGES OF THE ACHAGUA ANCESTRAL COMMUNITIES: REFLECTIONS ON THE UMAPO RESERVE IN THE PUEBLO NUEVO VILLAGE OF THE MUNICIPALITY OF PUERTO LÓPEZ, META, COLOMBIA

Abstract: This scientific article is an effort to strengthen the historical and ancestral memory of the Achaguas with a view to ethnodevelopment, for which it became necessary for the study to characterize the population to identify who they are, how they live, what customs they have, promoting spaces of dissemination of knowledge, this research involved the direct participation of the community represented by 10 families, 15 Achagua students and indirect participation of 60 students of other ethnic groups from the Yaaliakeisy Educational Institution, being a quantitative-quali study using interviews and workshops as a research instrument. allowing to know the food production practices that the people developed in their origins, identifying the need to promote processes that involve government entities in economic, political and social terms that contribute to ethnodevelopment from a community visionn.

Keywords: historical memory, ancestral tradition, Achagua culture, ethnodevelopmentn.

Introducción

La pérdida de la identidad cultural por algunas razones como impactos, ambientales sociales, políticos y económicos, son un flagelo que se han evidenciado en las comunidades indígenas donde los Achaguas no escapa a esta realidad, progresivamente ha perdido sus tradiciones culturales y ancestrales, siendo víctima de un desarrollo llamado globalización, el cual paulatinamente ha llegado a poner en riesgo su historia, su pasado, sus prácticas culturales con las que construye el tejido social en sus territorios y por ende sus derechos, ante lo cual Deruyttere (2001, p. 8) afirma que "el derecho a la tierra y recursos naturales no se refiere a la tierra sólo como medio de producción y sustento económico sino, lo que es más importante, como territorio que define el espacio cultural y social necesario para la sobrevivencia" y de esto se deriva el reconocimiento jurídico, el derecho a la tenencia comunitaria y al mismo tiempo la demarcación de las tierras tradicionalmente ocupadas (Deruyttere, 2001).

Así, las estrategias pedagógicas permitieron, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción del docente, presentando diferentes escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrá y perturbaran la acción. (Cabrera, 2016).

De acuerdo con Morín (1990), cuando sucede algo nuevo, inesperado o se presentan situaciones adversas, además de esto la estrategia está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso investigativo, así los elementos adversos que se presentan están relacionados con el limitado aprovechamiento de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso pedagógico y la necesidad de mejorarlo dada su importancia para el proceso educativo.

Por tal motivo, una estrategia pedagógica podrá ser una de las soluciones para responder aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y afianzar el aprendizaje de las disciplinas en los diferentes tipos de estudiantes, donde, el aprendizaje cooperativo permite que cada uno de los actores o alumnos inmersos aprendan de este, por lo que se vuelve en una táctica instruccional importante para facilitar el trabajo de cualquier conjunto heterogéneo (Díaz-Aguado et al., 1992).

En este sentido, este artículo es un esfuerzo por aportar elementos académicos, educativos y humanos para el fortalecimiento de la memoria histórica y ancestral de los Achaguas con miras al etnodesarrollo, el cual apoyado en la pedagogía permitió a las actuales generaciones conocer las prácticas de producción de alimento que desarrolló el pueblo Achagua en sus orígenes, bajo esta perspectiva y ante la responsabilidad social orientado hacia el rescate de la tradición ancestral en los procesos de producción de alimento de la cultura en el resguardo Umapo Vereda Pueblo nuevo municipio Puerto López, Meta en Colombia.

Marco Teorico

Las categorías de análisis desarrolladas en este artículo se enmarcan en los siguientes conceptos, la finalidad de traer estos conceptos es para ayudar con la discusión teórica de los resultados de esta investigación siendo los siguientes conceptos.

Estrategia pedagógica

Son todas aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y afianzar el aprendizaje de las disciplinas en los diferentes tipos de estudiantes, para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Sánchez et al., 2021).

Por tal motivo, es interesante traer el concepto de educación intercultural como el modelo idóneo para trabajar la diversidad cultural en los Centros Educativos, por su enfoque holístico que a la vez reconoce las aportaciones de cada una de las culturas presentes en las escuelas y comunidades además de esto promueve actitudes de colaboración y la estimulación positiva de cada una de ellas. (Ruiz, 2011).

La educación intercultural

Se caracteriza por ser una "interacción en empatía entre las culturas presentes en la clase, que requiere un escenario de colaboración y de implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de las escuelas" (Medina, 2010, p. 26). Para ese mismo autor, es un modelo educativo y una manera de entender la educación y supone un proceso continuo como un enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas, un enfoque inclusivo, supone educación para todos.

El aprendizaje cooperativo

Es una estructura de aprendizaje que se construye cooperativamente, por lo que se convierte en una estrategia instruccional de primer orden para facilitar el trabajo con un grupo heterogéneo, en este caso con integrantes de la comunidade indígena Achagua que presentan diferentes necesidades en su integración en el ámbito escolar. (Prenda, 2011). A través del aprendizaje cooperativo se facilitan los siguientes procesos: cognitivos, atribuciones, metas, motivaciones, pertenencia, autoestima, sentido y afectivo relacionales, es así como el docente puede emplear parte de esta enseñanza en el aula, para así promover en sus estudiantes y diferentes actores el hecho de que se sientan envueltos en los idilios con sus compañeros (Díaz-Aguado et al., 1992).

El aprendizaje significativo

Se caracteriza porque el "individuo recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente" (Carneiro, 2018 apud Baque; Portilla, 2021, p. 64). En otras palabras, es cuando una persona relaciona la información nueva con la que ya posee.

Seguridad Alimentaria

Proveer los recursos naturales necesarios a los habitantes de la comunidad Achagua permitiendo que sus integrantes o familiares aprovechen de ellos y así mismo cultiven, transformen y produzcan alimentos saludables y de buena calidad mitigando los impactos causados por la pobreza y las diferentes dinámicas sociales territoriales, es así como la seguridad alimentaria nutricional se define como un "estado en el cual todas las personas gozan, [...], de acceso físico, económico y social a los alimentos que necesitan, en cantidad y calidad, para su adecuado consumo" (FAO, 2011, p. 12).

Tejido Social

Es llevar a cabo una reconstrucción en las relaciones sociales con los habitantes que hacen parte de la comunidad indígena esto permitirá crear vínculos afectivos de apropiación de identidad personal y cultural en cada uno de los participantes. (Del Popolo; Avila, 2006). Es por ello que de acuerdo a la definición el tejido social se refiere a los individuos en una sociedad y es el resultado de las relaciones de estos, permite crear vínculos fuertes en el interior de las familias, entre ellas y entre asociaciones, además se trata de grupos de personas que persiguen ideales, que de manera solidaria se unen (Parques Alegres, 2017).

Comunidades Indígenas

Son el grupo humano que vive de acuerdo con las formas de relación que han establecido con el medio natural:

> "se refiere por lo general a "gente" y se encuentra asociada al lugar donde viven (o vivían), o a sus características. Ejemplos: Achagua: gente del río, Andoque: Gente del hacha […] Wayuu: gente o persona. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016, p. 16 apud Moreno; Izquierdo, 2021, p. 29).

Por otro lado, en la investigación de Rodriguez-Rodriguez (2013, p. 70) se demostró que los indicadores que están presentes en la

> Construcción del imaginario de tejido social, están sustentados en los valores familiares, los conocimientos impartidos desde el área humanística por que le han permitido desarrollar y fortalecer las habilidades de liderazgo, toma de decisiones, participación, interacción y capacidad de gestión, indispensables en su labor como actor social, convirtiéndose en seres más seguros e idóneos en su actuar.

Por otro lado, cuando se habla de **Interculturalidad** es construir una sociedad más democrática al visualizar, describir y valorar igualitariamente los modos de apropiación y reelaboración de significados entre diferentes grupos, entendiendo que existe igualdad entre sujetos, independientemente de la posición que ocupen en el Estado (Imaginario, 2020) la Unesco (2022) refiere este concepto como "la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas".

Etnodesarrollo

Es entendido como la perspectiva de desarrollo según la cual partiendo de la visión autónoma de las comunidades, de su historia, sus valores y sus metas, se potencian las particularidades, culturales ancestrales territoriales de diferentes grupos sociales, en este caso de las comunidades indígenas, para alcanzar una vida mejor y más humana, con mejores estándares en cuanto a las dimensiones sociales del desarrollo (salud, educación, ingresos económicos, pobreza, entre otros) traducidas en mayores libertades e igualdad de oportunidades (Bojacá, 2005). Al mismo tiempo, es interesante traer a Riveros (2022) que afirma en su investigación doctoral la importancia mantener a las comunidades étnicas en lo que concierne a sus tradiciones y producciones siendo necesario crear métodos pedagógicos de etnodesarrollo para mantener un tejido social y seguridad alimentaria.

Así, el etnodesarrollo es complejo en la discusión teórica y no se debe analizar "como una propuesta autárquica y esencialista que renuncia a la incorporación de recursos externos ante el temor de sus efectos contaminantes. Muy al contrario, está sustentado en el principio de que el corpus de conocimientos teóricos y tecnológicos […] a través de la historia" (Palenzuela Chamorro, 2009, p. 137). Por fin, Monje (2010 p. 43) afirma que los pilares del etnodesarrollo "se deben fundar en el respeto por las formas tradicionales de producción, las cadenas de transmisión de conocimientos, las distribuciones de trabajo de género; la participación de la mujer, los jóvenes, las niñas y los niños", siendo así un tema y concepto relevante en la presente investigación.

Los resguardos

Son propiedad colectiva de las comunidades indígenas a favor de las cuales se constituyen y conforme a los artículos 63 y 329 de la Constitución Política (Colombia, 1991), tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables. Los resguardos indígenas son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio (Colombia, 1991).

Cultura

Es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, es decir, su conducta (Bojacá, 2005).

Las tradiciones

Pueden tratarse de costumbres, usos, pautas de convivencia o consideraciones en torno a lo religioso, lo jurídico, lo cultural, etcétera y en todos estos casos, se trata de un modelo mental heredable, o sea, de un paradigma que se preserva en el tiempo a través de su repetición (Concepto, 2022).

Conocimiento Ancestral

Son conocimientos y saberes ancestrales y de tradiciones de todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas, y que además han sido transmitidos de generación en generación (Crespo et al., 2014) en donde estos conocimientos, saberes y prácticas se han conservado a lo largo del tiempo por medio de la tradición oral de los pueblos originarios y también por medio de prácticas y costumbres que han sido transmitidas de padres a hijos en el marco de las dinámicas de la convivencia comunitaria (Carvallo, 2015 apud Vivas et al., 2021).

Métodos de Enseñanza

Es el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica (González, 2012)

Metodologia

Localización

Puerto López es un municipio colombiano ubicado en el departamento del Meta, es conocido nacionalmente como el Ombligo de Colombia debido a que coincide con el centro geográfico del territorio continental del país, es además uno de los más importantes puertos fluviales sobre

el río Meta y está localizado a 86 km al este de Villavicencio capital del Departamento del Meta (Gobierno Sano, 2019).

En este sentido, el resguardo se encuentra en un territorio agroindustrial, por esta razón es un territorio estratégico para muchas empresas, esto ha permitido que en estos territorios hayan ocurrido asentamientos de algunas comunidades no indígenas, en esta región se ha ocasionado una enorme explosión demográfica creando una alta influencia en los resguardos indígenas (Lomelin, 2014).

El territorio está distribuido entre dos comunidades, la comunidad Achagua y la comunidad piapoco las cuales están destinadas de la siguiente manera: La comunidad Piapoco tiene un espacio de 3.318 hectáreas (Toda Colombia, 2019). (Ilustración 1).

Ilustración 1. Cartografía Social Indígena del departamento del Meta del municipio de Puerto López.



Fuente: Meta (2010, p. 63).

Reseña Histórica

El pueblo Achagua o comunidad Achagua otros nombres con los que eran conocidos ajagua, axagua, se encontraban esparcidos en algunas sabanas del río Meta entre el río Casanare y el río Ariporo. Actualmente se asientan en los resguardos de la Victoria- Umapo- y en el resguardo del turpial, jurisdicción del municipio de Puerto López departamento del Meta, donde conviven con los Piapoco (Toda Colombia, 2019). La lengua pertenece a la familia lingüística Arawak donde la lengua Achagua (achagua) se habla en Maracaibo, Venezuela y Boyacá y Meta donde

los Achagua hablan generalmente también piapoco y español. Sin embargo, está seriamente amenazada, habiéndose extinguido en Venezuela. (Promotora Española de Lingüística, 2013).

Muestra

La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes Achaguas de la Institución Educativa Yaaliakeisy, 60 estudiantes de otras etnias y 10 familias Achaguas.

Enfoque y diseño

Se desarrolló a través de un proceso pedagógico, para construir el conocimiento por medio de la interacción intercultural donde su propósito fundamental y central fue la de aportar al sentido de pertenencia de la comunidad Achagua y además de esto una apropiación de los saberes ancestrales y con ello su difusión a las actuales generaciones para el rescate y el fortalecimiento de la identidad cultural.

Instrumentos

Estos permitieron abordar el proyecto de una manera idónea siendo posible la recolección de datos e información siendo los registros fotográficos y fichas de caracterización.

Como primera medida se hizo una revisión documental que permite hacerse una idea del desarrollo y las características de los procesos y también de disponer de información que sustenta la investigación (Garcia, 1993) en este sentido, la elaboración del marco teórico a partir de la revisión documental resulta imprescindible, fundamentalmente porque permite delimitar con precisión el objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión, del mismo modo, esta revisión documental permite establecer la importancia del estudio, contraste de la información.

Se diseñaron y aplicaron las respectivas fichas de caracterización a las familias que hacen parte del resguardo Umapo en la comunidad Achagua para conocer diferentes factores que hacen parte de su cultura y así distinguir las necesidades que presenta esta comunidad enfocada a la producción de alimentos. Además de esto se utilizaron diferentes métodos para la recolección de datos que permitieron dar solución a los objetivos y necesidades propuestas, y para ello se utilizaron técnicas de investigaciones como:

Entrevistas

Un acercamiento a la comunidad Achagua e interacción con el Gobernador[5] quien es un sabedor de la comunidad indígena, donde se realizó una entrevista con el fin de conocer los diferentes aportes culturales y ancestrales.

[5] El gobernador fue elegido ya que en la jerárquica representa la maxima autoridad del resguardo, donde fue necesario el permiso de el para desarrollar la investigación.

Talleres

Se desarrollaron 2 talleres de diagnóstico y contextualización con 15 estudiantes Achagua con una incidencia en 60 alumnos de otros grupos étnicos de la institución educativa Yaaliakeisy, enfocados a fomentar el rescate de las técnicas agrícolas ancestrales.

Técnica de análisis de dados

Observación de los participantes

Consiste en observar detenidamente a la comunidad indígena Achagua atenta y cuidadosamente en su contexto, donde además se tomó información relevante realizando el registro para su posterior análisis, con el propósito de conocer las técnicas ancestrales con las que cultivaban y producían el alimento. La observación se dio de manera permanente teniendo en cuenta que parte del equipo investigador convivió durante cuatro meses en la Institución Educativa Yaaliakeisy teniendo una interacción continua con los participantes.

El Diálogo de saberes

Permitió tener un proceso de reflexión, exploración teórica y científica, este método conduce a la educación popular propuesta por Freire (1996) centrada en el ser humano como un ser consciente, capaz de comprender, crítico, autónomo y libre, trascendente, transformador, que crea y recrea, conoce y está abierto a la realidad; un ser histórico, social y cultural, que no está solo, sino en relación con el mundo y con otros. En esta medida, Freire entiende la educación como un encuentro entre seres humanos, mediado por el mundo para pronunciarlo, esto es, para construirlo, siendo así, un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado (Martinic, 1996).

Procedimiento

Primer ciclo (diagnóstico)

Se aplicó la estrategia de interculturalidad "reconociendo y apropiando saberes": en primera instancia para el reconocimiento se desarrolló un taller de cartografía social, donde la muestra fueron solamente alumnos del grado 9 y 10 entre los rangos de edad de 13 a 15 años, el taller se desarrolló teniendo en cuenta a los que viven en el resguardo y se pretendía que através de un mapa describieran los aspectos territoriales de mayor importancia para ellos, apoyados en la memoria colectiva, que involucró, entre otros la ubicación de sitios de interés comunitario.

Segundo ciclo (contextualización)

Como complemento y verificación en el sitio sobre los componentes del etnodesarrollo, parte de los investigadores adelantaron visitas a los conucos (cultivos agrícolas) establecidos

en el resguardo y a la vez se aplicó una entrevista al Gobernador[6] del resguardo con preguntas relacionadas con la producción de alimento, con la aplicación de la estrategia reconociendo y apropiando saberes se logró rescatar diferentes conocimientos culturales de la comunidad indígena Achagua.

De igual manera se amplía y complementa la información con el desarrollo de jornadas de interacción de preguntas orientadoras con los adultos mayores de la comunidad en espacios de diálogos de saberes como se puede evidenciar a continuación, con respecto a componentes de etnodesarrollo.

Tercer Ciclo (charlas de difusión)

A través de la estrategia de interculturalidad sobre diálogo de saberes se realizaron charlas y talleres interactuando con los sabedores del conocimiento de la comunidad Achagua y los estudiantes de la Institución Educativa Yaaliakeisy, con el fin de propiciar espacios para rescatar y fomentar las costumbres ancestrales y culturales relacionadas con la producción de alimento, con el objetivo de fomentar las prácticas ancestrales de la cultura Achagua.

Con los encuentros se abordó el tema de la apropiación cultural, mediante los cuales la comunidad en un ejercicio de memoria y reconstrucción de su qué-hacer socio, económico y cultural revelo y fortaleció elementos que hacen parte de su identidad cultural como miembros indígenas de la comunidad Achagua, tales como los valores, tradiciones, la lengua materna, trabajo artesanal, y diferentes costumbres que son fundamentales y que hacen parte de la tradición de sus ancestros como las técnicas de cultivar y la producción de alimentos.

Finalmente se abordaron diálogos críticos y reflexivos sobre temas relacionados con la cultura y la producción de alimento, permitiendo la reflexión por medio del debate de ideas, y por medio de estos espacios cada uno de los integrantes tuvo la oportunidad de aportar y generar discusiones en torno a su cultura y a la de los demás participantes, todo ello con el fin de promover escenarios donde se lleven a cabo la interculturalidad y propicie la construcción del tejido social a través de un compartir de conocimientos entre cada uno de los participantes.

Análisis de Resultados

Dentro de la fase inicial de este proyecto se realizó una socialización como eje principal para conciliar el desarrollo de actividades, así como los tiempos y espacios para el mismo, posteriormente de la presentación del proyecto, se recopiló la información y características que permitieron plantear la ficha de caracterización, fue así como se procedió con la aplicación de las fichas de caracterización a los distintos miembros de la comunidad indígena.

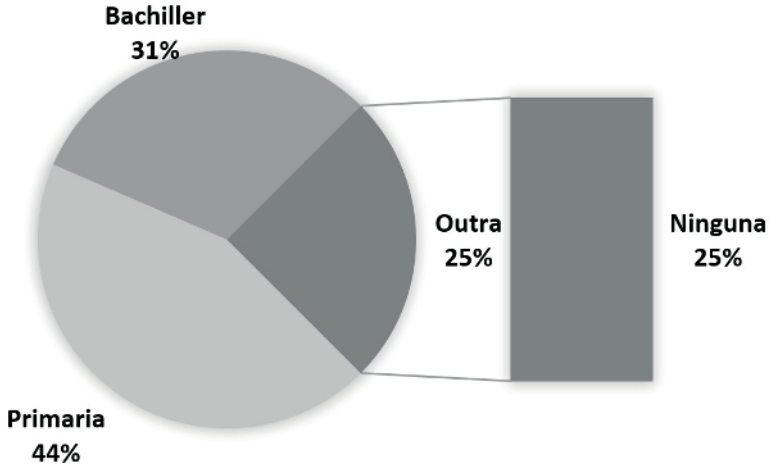
Ficha de caracterización

En el gráfico 1 se observa un bajo nivel de formación educativa, representada de la siguiente manera, el mayor es de 44% cuando afirman tener la primaria, alguno de ellos decía abandonar

[6] El gobernador fue entrevistado nuevamente porque es quien está a cargo de los conucos y sabe todo el manejo que se le da a los cultivos del resguardo y como rescatar los diferentes conocimientos culturales de su comunidad.

los estudios a temprana edad por la falta de oportunidades y difícil acceso a la educación en los diferentes colegios o lugares de formación, mientras que el 31% de la comunidad tenía una formación académica en un grado hasta el bachiller y el otro 25 % de la comunidad dice no tener ninguna formación académica. Se puede evidenciar la falta de escolarización en los diferentes miembros de la comunidad, lo cual se ve reflejado por las dificultades que allí se observaron como son, la violencia, el despojo de tierras, la falta de una economía estable, y todo ello ha propiciado paulatinamente un deterioro y abandono de sus costumbres ancestrales y tradicionales caso que no es extraño en otras investigaciones en las zonas rurales colombianas como la de Triana Riveros (2019), Sampaio, Riveros y Gomes Junior (2021) y Triana, Brisola y Lima (2020).

Gráfico 1. Nivel de escolaridad de la comunidad.



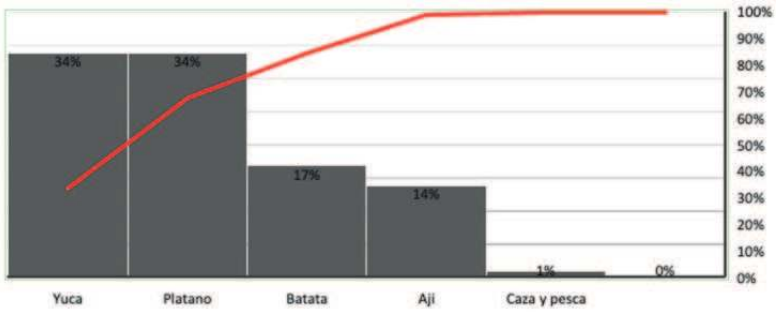
Fuente: Autores (2022).

En las instituciones educativas no se ha logrado integrar adecuadamente los espacios y escenarios que favorezcan los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, es así como se hace evidente la necesidad de que se fortalezca los conocimientos ancestrales en su formación académica como parte de la formación cultural en temas como la lengua materna, prácticas culturales, arte ancestral y por otro lado implementar programas y proyectos de alfabetización en producción escrita pues esto se debe a la pérdida de los miembros allí presentes.

Por otro lado, se observa el gráfico 2 los alimentos más cultivados de la comunidad.

En el gráfico 2 se pudo establecer que los alimentos que eran cultivados son el plátano (Pochi- Achagua) con el 34%, siendo uno de los cultivos con más extensiones de producción, la yuca tiene el 34 % (Yuca amarga Alirri- Achagua y yuca dulce-Kenrrú- Achagua) siendo estos alimentos los preferidos por ellos para cultivar, además de ello se logró determinar que el 27% de ellos tienen como preferencia a cultivar estos alimentos como forma de sustento para sus familias en el resguardo Umapo, el Maíz (Canai- Achagua) como parte de la dieta alimentaria de esta población tiene una gran acogida siendo un cultivo que el 22% de la población afirma tener en los conucos o huertas de sus casas.

Gráfico 2. Alimentos más cultivados.

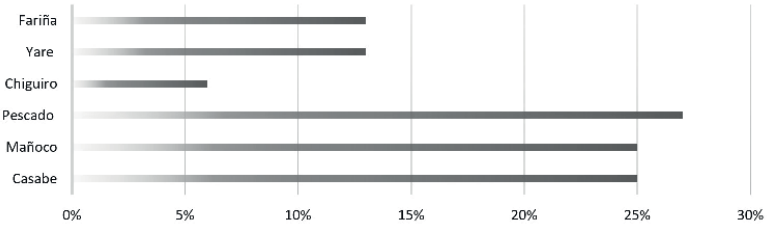


Fuente: Autores (2022).

Se encontró que se cultivan algunos alimentos en menor proporción como el maíz, la caña de azúcar, arroz, habichuela (macapucuille), tomate (wilawilai), pepino (Ulelli), piña(Nananá), cilantron (Isani), cilantro (Caisani), lulococona (Emali), ahuyama (Cuirru), sandia (Caisanai) en otra medida de acuerdo a lo expresado por los miembros de la comunidad la Batata es otro alimento frecuentemente consumido el 13% de la población caracterizada menciona cultivar Batata y además de esto el Ají (Iyalia - lengua Achagua) es un cultivo que cuenta con el 11% de miembros afirmando estos datos como medida de alimentación y sostenimiento en sus familias.

En este sentido, en la gráfico 3 se muestran las proporciones de los alimentos consumidos por la comunidad.

Gráfico 3. Alimentos más cultivados.



Fuente: Autores (2022).

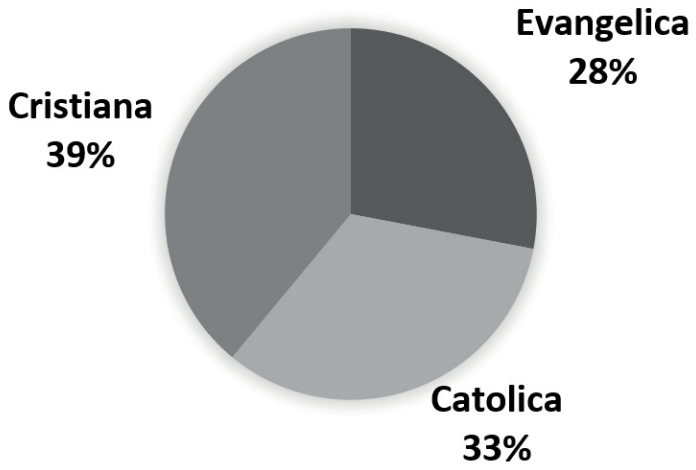
En el gráfico 3 se evidencia que el casabe ocupa una preferencia del 25% del total de la población caracterizada y un 25% tiene tendencia por consumir mañoco es así como se define estos como los alimentos más utilizados en su dieta alimenticia, estos son suministros que han hecho parte de sus ancestros y que aún siguen haciendo parte en las generaciones presentes, además de ello se evidencio que un 17 % de la comunidad consume pescado, teniendo en cuenta que se encuentra un río a unos pocos kilómetros de la ubicación del resguardo Umapo, la comunidad cultiva en tierras aledañas a sus hogares o en lugares como montañas , estos lugares ellos los llamaban conucos se asemeja a una huerta, en estos conucos es donde cultivan yuca dulce y yuca amarga un alimento que ha hecho parte de las diferentes generaciones para obtener después de un procesamiento alimentos como el Yare 14% de la población consume y además de este también extraen la fariña, 13%, se puede ver reflejado el bajo consumo por parte de los miembros de la

comunidad ya que este alimento era apetecido por sus ancestros, se puede decir que son alimentos tradicionales.

En menor porcentaje se encontró que el consumo de chigüiro en un 6% de la población y otros alimentos como la lapa que eran alimentos producto de la caza. La comunidad indígena Achagua afirma haber introducido otros alimentos como frijoles, lentejas, arroz, panela y otros víveres que obtienen de los centros de abastos aledaños como Puerto Gaitán.

En referencia a los tipos de religiones existentes en la comunidad se pueden observar en el gráfico 4.

Gráfico 4. Tipos de religiones.



Fuente: Autores (2022).

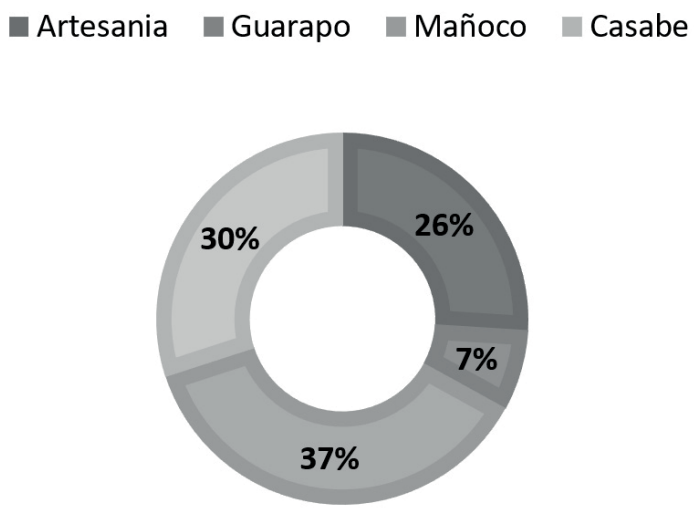
En el gráfico 4, se conoce que los habitantes de la comunidad indígena han ido perdiendo gran parte de sus tradiciones culturales y ancestrales, como lo son los rituales (ritual de la gaviota, ancianos fallecidos, el día del calendario, cacho de venado) bailes (baile del botuto) esto debido a la incidencia de diferentes grupos religiosos que han permeado y acabado poco a poco con las costumbres y creencias que hacían parte de su cultura llevando consigo esto paulatinamente a la pérdida de identidad cultural. Para algunos miembros de la comunidad su Dios era Cuwey, era el Dios que sus ancestros habían inculcado muchos años antes.

Por otro lado, la religión católica y cristiana han tenido un gran impacto en las costumbres tradicionales en los miembros de la comunidad, observándose además de esto templos donde miembros indígenas llegan a ser partícipes de las iglesias católicas, el 33% y el 39% cristianismo, y en menor medida el 28% de los indígenas caracterizados hacen parte de la religión Evangélica.

Es así como se evidencia la gran incidencia de grupos religiosos en comunidades indígenas en este caso la Achagua del resguardo Umapo transformando a su vez a los miembros de dicha comunidad y cambiando los rituales o muchas tradiciones culturales que hacían parte de sus ancestros como lo era el festival de la gaviota, el canto de la gaviota, el ritual de los ancianos fallecidos, también danzas como el botuto se han ido perdiendo generación tras generación y así consigo la identidad cultural.

Por otro lado, la economía de la comunidad se refleja en el gráfico 5.

Gráfico 5. Economía de la comunidad.



Fuente: Autores (2022).

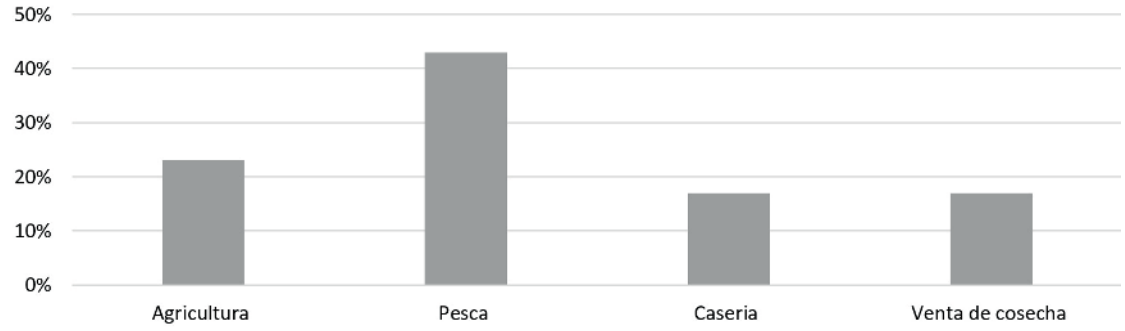
Entre los productos elaborados y comercializados en el gráfico 5 se observa que los productos que más se comercializan en un 37% son el Mañoco que hace parte de sus hábitos alimenticios como tradición que viene de generaciones pasadas y que aún permanece en dicha cultura, de igual manera, se observa que el Casabe es uno de los productos que tiene una alta incidencia en la comercialización representado en un 30 % expresado por los miembros allí presentes en el resguardo Umapo y el cual es obtenido a través de un proceso que se le realiza a la yuca .

Además de estos productos allí elaborados como parte de su economía, la artesanía que era expresada como el Zihuacan el 26% de la comunidad aún practican estas técnicas ancestrales pero que paulatinamente se iban perdiendo por que los jóvenes no quieren aprender estas manualidades y forma de sustento. El 7% de los miembros decía tener un sustento a través de la venta de bebidas tradicionales como el guarapo.

En el gráfico 6, se encontró que allí el sustento del 43 % de la población lo hace a través de la pesca, otro porcentaje de población practica labores de agricultura el 23% aún tiene como forma de sustento estas prácticas culturales; el 17% de los miembros menciona conseguir remuneración económica por la venta de la cosecha de los cultivos como el maíz, la yuca, el plátano, la batata, entre otros. El 17 % de ellos afirmaba, tener como otra fuente de ingresos y sustento la práctica de la cacería, entre los cuales cazaban: lapas, chigüiro, cachicamo.

Es importante mencionar que la comunidad requiere de la presencia del Estado para que se haga transferencia de tecnología, que mejore los medios de producción y le permita conocer y establecer técnicas y tecnologías que beneficien y generen un desarrollo tanto productivo como social.

Gráfico 6. Otros ingresos económicos.



Fuente: Autores (2022).

Por otro lado, en referencia al **plan de vida social** los miembros afirman que han construido un plan de vida para el resguardo, aunque algunos de ellos muestran su descontento por que según ellos no fueron tenidos en cuenta en su elaboración, sin embargo, se encuentran en proceso de revisión y ajuste para su apropiación de tal manera que logren articular lo cultural, social, económico, político y ambiental para alcanzar el etnodesarrollo y conservar su identidad y derechos constitucionales.

En cuanto a la **actividad física y la práctica de deportes** en la comunidad se pudo entender que el deporte más practicado es el Fútbol con el 39% como forma de entretenimiento y ejercitación, mientras que el 22% practica el Voleibol, quedando el 39% restante que no practica ningún deporte, ni actividad física. En este aspecto también manifiestan que han perdido sus deportes culturales como lo son; Quindohse, Patilla, Mararabe.

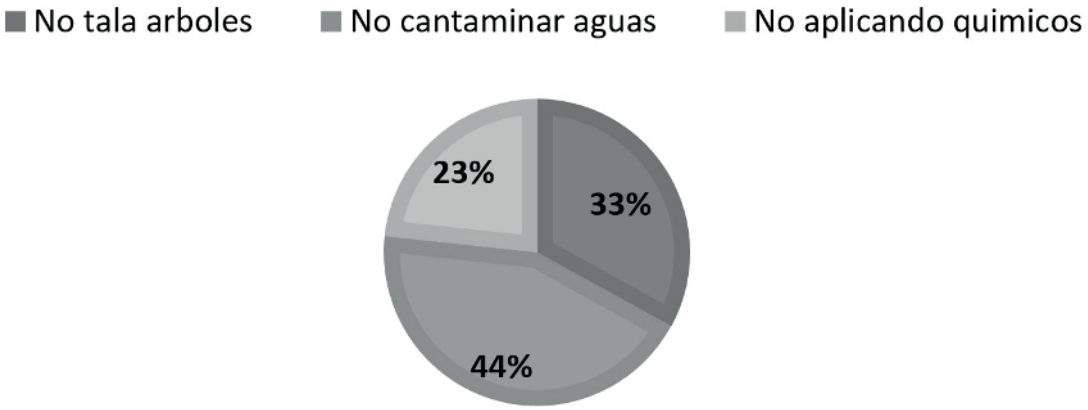
En esa misma línea, también se pudo observar que el **100% aún conservaban su lengua materna**, la cual es el idioma que reciben los niños y niñas Achagua durante el ciclo de formación de básica primaria, siendo obligatoria su práctica, que por cierto esta lengua indígena se llama Arawak el 40% de ellos contaba que aparte de hablar la lengua materna, también hablan otros idiomas como el español, el 100% de los miembros caracterizados dominaba el español como segunda lengua más utilizada, además el 60 % de los miembros decía dominar otros idiomas como lo era el Piapoco, debido a que allí también se encuentran integrantes de la comunidad indígena Piapoco; por otro lado el 40 % manifestaron hablar otro idioma que era el Sikuani, por la presencia de personas de esta etnia.

Los miembros de la comunidad indígena dieron a conocer que dentro de **las actividades culturales** que más realizaban y que aún gran parte de la población practicaba de alguna forma, el 40 % de ellos reconocía practicar el baile botuto como forma de expresión artística sobre su cultura y que aún permanecía como parte de su identidad, también se logra destacar que el 37% de la comunidad manifestaba realizar el canto de la gaviota como actividad cultural que enseñaron sus ancestros y estos siguen transmitiendo de generación en generación.

Los Achaguas expresaron una gran preocupación que se viene presentando en diferentes partes del territorio mundial y nacional y que este es un flagelo que causa un gran impacto en el

medio ambiente, para nadie es un secreto que el resultado de algunas labores productivas legales e ilegales han azotado las sábanas aledañas a los asentamientos de estas comunidades indígenas, como son: la deforestación, la quema indiscriminada de árboles, la contaminación por vertimientos en fuentes de aguas, el daño a los diferentes hábitats de animales, todo esto llevando consigo a una pérdida de los recursos naturales como son la fauna y flora es por eso que los habitantes de esta comunidad allí expresaban con un gran temor el daño que se le está generando al medio ambiente y sobre todo que para esta comunidad estos lugares cómo son fuentes hídricas son sagrados de acuerdo a la cosmogonía como pueblo indígena Achagua pues allí en algunos territorios de estos se celebran ceremonias y rituales ancestrales de la cultura que a su vez hacen parte de su identidad cultural.

Gráfico 7. Preservación del medio ambiente.



Fuente: Autores (2022).

Es por esto que en el gráfico 7, el 44% afirmaba que su forma de contribuir era no contaminando los cuerpos de agua, como mencionaba anteriormente para estos indígenas estos lugares son sagrados que hacen parte de su cosmogonía como miembros Achaguas.

Por otro lado, el 32 % de la población caracterizada mencionaba “no talar árboles para proteger la fauna y flora que allí los rodea”. Una parte de la población indígena el 24% que labora en el sector del campo, señalaba que era importante no entorpecer los ciclos de la naturaleza y no agotar los recursos naturales que proveía la madre tierra, expresando así mismo el gran daño que se le ha hecho a estas tierras aplicando diferentes químicos para alterar el curso de los sistemas productivos y dejando graves consecuencias a largo plazo.

En este sentido, la comunidad manifestó que los **recursos naturales** se han **ido deteriorando** afectando consigo a los cultivos, expresaban que las multinacionales allí presentes utilizaban demasiados químicos para aumentar sus producciones y a esto se suma que varias empresas como la Fazenda, Bio-energy y Ecopetrol ocupan grandes extensiones a sus alrededores y extraen recursos naturales del suelo, también cómo son los cuerpos de aguas superficiales y profundas que durante un largo tiempo ha hecho parte del consumo familiar y todo para favorecer sus intereses económicos en cuanto al aumento de la producción de cultivos y animales.

El 50% de los participantes manifestó que la empresa que más contamina y alteraba el medio ambiente era la empresa Ecopetrol, debido a la extracción permanente en las zonas cercanas del subsuelo y quienes, con residuos de la extracción del petróleo, dañan los cuerpos de agua y también deterioran la tierra. Por otra parte el 33 % de los habitantes manifestaron que la empresa Fazenda causa un gran daño a su territorio, debido a los residuos que generan la producción de los cerdos en grandes extensiones y los cultivos que allí siembran como es el maíz transgénico, además el otro 17 % de la población dice que la empresa Bioenergy genera una contaminación del medio ambiente y de estas aguas por el vertimiento de diferentes insumos agrícolas y pecuarios que hacen parte de las técnicas de producción.

Viéndose reflejada la falta de intervención por parte de entes gubernamentales para brindarles recursos que beneficien a la comunidad y fomenten un progreso y desarrollo en cuanto a las prácticas agrícolas y productivas, es decir que sirvan de sustento a las comunidades indígenas allí establecidas y se contribuya con la seguridad alimentaria de estas comunidades.

Diálogo de saberes

En este subcapítulo se presenta los resultados de los diálogos de saberes de la comunidad, teniendo como estrategia para identificar las técnicas ancestrales de la producción agrícola propias de los procesos de producción de alimento permitiendo identificar a partir de la narración oral de los sabedores un clima de sabiduría milenaria identificando las tradiciones en la producción de alimentos.

Fue así como la narración Oral cautivo el espacio, reviviendo los pasajes comunitarios donde cada historia entrelaza un cuento lleno de alegrías y suplicios, tradiciones y todo lo que conlleva ser miembro de una cultura Indígena en Colombia. Allí, de primera mano se pudo identificar algunas técnicas ancestrales propias de la producción de alimentos, además de ello el Gobernador de la comunidad Achagua, manifestó que la identidad cultural está determinada en gran medida en su lengua y en la agricultura como raíces de sus tradiciones; este sabedor manifiesta sobre un alimento muy utilizado por esta comunidad y es la Yuca Brava, durante este diálogo el Gobernador cuenta que la yuca Brava es el alimento por excelencia de los miembros que pertenecen a dicha comunidad y es así como todos los días en la vida de un Indígena Achagua tiene que ver con la yuca brava.

Carlos Arrepiche Sabedor de esta comunidad y líder comunitario explicó que la educación impartida a sus hijos e hijas está a cargo de los padres y madres, para el caso de los niños a partir de los once años quedan a cargo del padre en su educación, siendo el hijo un acompañamiento diario en las diferentes labores donde se dan los procesos de enseñanza – aprendizaje en labores como pesca, la caza, el salir a mariscar, los rezos, la producción de cultivos agrícolas, entre otros, los adolescentes asisten a la institución educativa, además de ello se involucran en las actividades de pesca y participan de la recolección de maíz que sobra de las haciendas vecinas, además agrega que la producción de alimentos ha sido más difícil ya que los conucos (cultivos agrícolas) se realizaban en el monte, pero ahora cuando se ven enfrentados a sembrar en sabana los conocimientos sobre el manejo de cultivos en este tipo de suelo a disminuido la capacidad productiva y se han enfrentado a diferentes situaciones críticas como lo son las plagas y enfermedades.

Los abuelos sabedores transmiten sus conocimientos a partir de la palabra o el diálogo con sus familiares o allegados, por ejemplo, dando consejos de cómo ser mujer, para que conozca su sexualidad, como debe comportarse con su esposo, como debe ser con su familia, antes de tener esposo ella debe demostrar lo que ha aprendido hasta el momento, como rayar yuca, prepara el casabe, mañoco, yare, torcer fibra de cumare, elaborar chinchorros etc.

Los Achaguas según Carlos Arrepiche, no consumían verduras, desde su visión la verdura la consumían por medio del consumo de animales, ya que los animales consumen verduras, ellos al consumir la carne están consumiendo las verduras que con anterioridad consumió el animal a lo cual Carlos Arrepiche afirma "*Anteriormente ellos consumían lo que es verduras por medio de los animales no comían, así como tomate crudo hoy en día y por medio de los animales, carne de los animales consumen lo que es verdura*"[7].

Las abuelas juegan un papel importante porque enseñan sobre la distribución del alimento, teniendo en cuenta a todos los miembros de su familia, distribuyendo el alimento a cada uno de ellos. El papel de la mujer no es menos importante su responsabilidad recae en el cuidado del hijo, además de enseñarles su lengua, involucrándose en actividades como la recolección de leña, lavado de ropa en las quebradas y también suma esfuerzos ocasionalmente trabajando en el conuco o en las actividades de pesca, actividades que corresponden a los hombres de la comunidad quien tiene un rol dominante siendo proveedor de alimento y sustento de la familia.

Para el caso de la producción de yuca Brava el Gobernador cuenta que "*Nosotros tenemos unas herramientas autóctonas también acá lo que es el budal, lo que es el sebucán, lo que es el cernidor, la yuca brava se saca se trae, se raya*"[8].Es decir, el manejo de estos instrumentos para el proceso de la yuca brava luego de su cosecha la cual se da a los 6 meses, es fundamental para el consumo de este alimento. De la yuca brava los Achaguas obtienen tres productos importantes para el consumo: el primero es el Casabe, el cual tiene un proceso sencillo ya que recogido se trae al hogar se raya y al siguiente día ya pueden tener casabe, como la educación impartida se constituye a partir de la experiencia los Achaguas ya tienen meticulosidad en algunas prácticas que hacen parte de toda su formación cultural, un ejemplo de esto es lo que contó el Gobernador de la comunidad.

"s*i con un bulto como lo dije antes, en un bulto ud, en lo que trae un bulto ud de yuca, en ese bulto salen más o menos 20 tortas, 18 tortas de casabe, si entonces se hace, se puede traer hoy se raya y al otro día se puede tener casabe en la casa*"[9].

El segundo es el Mañoco, para la elaboración el ejercicio es un poco más difícil donde "*el mañoco se trae se lleva al caño, se tiene que fermentar 4 días, después de 4 días se vuelve a traer otra yuca, se raya y se revuelve con lo fermentado y se puede dejar otros dos días entonces más o menos estamos hablando de 6, 7 días, para poder tener el proceso del mañoco*"[10] y por último del líquido restante del mañoco que queda de ese proceso se hace la Quiñapira o Ajicero.

[7] Entrevista realizada por los investigadores de este trabajo con el gobernador de la comunidad en la vereda Pueblo Nuevo – Puerto Lopez, 2019.
[8] Idem
[9] Idem
[10] Idem

Estas prácticas agrícolas que han desarrollado técnica en la producción y en la transformación de estos productos hacen procesos de identidad cultural que indudablemente deben mantenerse en el tiempo, así como la lucha por la prevalencia de su lengua, es por esto que la comunidad en su territorio habla su propia lengua, a no ser que se haga necesario en la *interacción con el blanco*.

En este diálogo de Saberes se identificaron algunas advertencias que hace la comunidad sobre sus prácticas y es la pérdida de interés de los jóvenes por este tipo de prácticas culturales, lo cual advierte una preocupación mayor porque es la identidad cultural la que se pierde y como consecuencia las estructuras de pensamiento cambian y con ello el tejido social, así como el riesgo de ser despojados de su reconocimiento como indígenas y la pérdida de los beneficios que ello trae. Y no solo con esto la evangelización por parte del cristianismo el Indígena se está invisibilizando desde el ejercicio propio de su memoria como proyecto colectivo comunitario, según el Gobernador la comunidad Indígena ya no se ve como una comunidad aislada de la civilización, sino que el etnodesarrollo lo visionan queriendo parte de ese desarrollo empresarial que está en sus territorios, lo cual tiene como resultado una contradicción más profunda en el seno de la comunidad.

Diálogo con la comunidad

De acuerdo con la información recopilada, durante las actividades previas con los sabedores de la comunidad indígena Achagua y con diferentes actores conocedores de la cultura acerca de tradiciones que allí perduran, se desarrollaron otras actividades complementarias como salidas al campo a lugares donde yacían cultivos o "conucos" como ellos nombran a estas huertas tradicionales, porque era allí donde se producen gran número de los alimentos que abastecen a esta comunidad como maíz, yuca, arroz entre otros y todo ello con el fin de fortalecer y fomentar la identidad, las tradiciones culturales y ancestrales de la comunidad indígena Achagua además de ello se fue abordando temáticas acerca de cómo producían los alimentos desde generaciones pasadas.

En los diferentes encuentros con los estudiantes se abordaron discusiones críticas y reflexivas mediante escenarios educativos y estrategias de aprendizaje que fueron previamente evaluadas, fue así como se llevaron estos tipos de encuentros donde se hizo partícipe cada uno de los estudiantes al momento de intervenir y hacer reflexiones críticas y constructivas sobre temas relacionados con identidad cultural, donde además se abordó la producción de alimento en sus comunidades, se llevó a cabo la reflexión por medio del debate, a través de los cuales los integrantes a su vez daban a conocer y defendían sus opiniones y por medio de estos espacios cada uno de los integrantes tuvo la oportunidad de expresar las técnicas de cómo cultivaban y producían los alimentos en cada comunidad a la que pertenecían, además de aportar y generar discusiones en torno a su cultura y la producción de alimentos se cuestionaban si era la manera más efectiva y veraz acerca de otras estrategias presentadas por los demás participantes, todo esto permitió desarrollar e interactuar de forma dinámica por medio de estas actividades con el fin de promover escenarios donde se desarrollaron espacios de interculturalidad.

A través de esta actividad se permitió generar y construir parte de un **tejido social** con la comunidad, aparte de fortalecer la identidad cultural y generar un fortalecimiento en el plan de

vida como comunidad. A través de estos escenarios educativos también se fijaron temáticas sobre producciones agrícolas y otros alimentos que hacen parte de su dieta alimenticia, durante las cuales se logró fomentar ideas propias y conocimientos ancestrales de cada cultura.

Se conocieron técnicas ancestrales que cada uno de los estudiantes aportaron desde la formación en su cultura, el hogar y en la escuela pues por medio de estos espacios cada uno de los integrantes tuvo la oportunidad de aportar y generar discusiones en torno a su cultura y a la de los demás participantes, todo ello con el fin de promover escenarios donde se lleven a cabo la interculturalidad y propicie la construcción del tejido social a través de un compartir de conocimientos entre cada uno de los participantes.

Posteriormente en un encuentro con la comunidad y como parte de la estrategia educativa y de aprendizaje, se realizó una actividad que le permitió a los estudiantes y otros miembros de la comunidad como madres y padres fortalecer sus conocimientos con el propósito de tener un momento de reflexión y crítica acerca de los procesos de producción de alimento utilizados por los miembros de esta comunidad, se aborda la actividad ya que esta estrategia de aprendizaje es bastante motivadora, crea una conciencia de participación, responsabilidad, respeto por las ideas del otro y hacia las demás personas, fue así como este tipo de estrategias permite involucrar de manera activa, cuestionar y conocer estas técnicas por parte de los estudiantes de la institución educativa Yaalakeisy sobre los procesos de producción de alimento con los que ellos fueron formados y educados tradicionalmente por parte de sus ancestros como tradiciones culturales y fortalecer conocimientos que antes no tenían muy claro o que paulatinamente se ha ido desapareciendo como parte de la pérdida cultural.

Conclusiones

El trabajo desarrollado permitió conocer aspectos primordiales de la comunidad indígena Achagua atendiendo a los diferentes pilares del etno-desarrollo y fue así como con los estudiantes del colegio Yaaliakeisy se realizó un empoderamiento en el sentido de pertenencia por las tradiciones y enseñanzas culturales de sus ancestros, además de fortalecer el trabajo en grupo y distintas competencias básicas, que de alguna manera u otra aportaron a la formación de los estudiantes como miembros de la comunidad indígena Achagua.

Fue posible identificar las técnicas ancestrales propias de los procesos de producción de alimento de la cultura Achagua lo que contribuyó con la identidad cultural, haciendo un aporte importante al poder valorar, apropiar y reconocer el conocimiento ancestral en las voces de los sabedores del conocimiento, a la vez con los espacios académicos se apoyó la difusión del conocimiento y de manera intercultural también se compartió el conocimiento desde el mundo occidental en los procesos de producción de alimento, sin aras de modificar sus costumbres.

Se obtuvo una ganancia en términos culturales del conocimiento sobre los desarrollos históricos de las tradiciones del pueblo indígena Achagua, así mismo fortaleciendo la formación académica intercultural y multicultural como Licenciados en Producción Agropecuaria permitiendo esto una mayor experticia en la capacidad de formar en función de la democracia, la paz y la soberanía en los territorios.

El desarrollo de las actividades propuestas como estrategias para identificar las técnicas ancestrales permitieron de una forma dinámica identificar procesos de producción de los alimentos que hacen parte de la cultura y tradición a través de los ancianos sabedores quienes eran los que poseían el mayor conocimiento ancestral.

Finalmente se fomentaron las prácticas culturales agrícolas ancestrales de la comunidad indígena ACHAGUA, que de manera conjunta llevó a la práctica lo aprendido, estableciendo un conuco con las indicaciones de los ancianos, para escenificar cómo se vivía el proceso en los orígenes de los Achaguas y así se contribuyó a construir tejido social, fortaleciendo el plan de vida comunitario[11].

Bibliografía

BAQUE, R. G. R.; PORTILLA, F. G. I. El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza–aprendizaje. **Polo del Conocimiento**, v. 6, n. 58, 2021.

BOJACÁ, A. J. El proyecto de investigación. Etnográfica en el aula marco teórico-operativo. **Hallazgos**, n. 3, p. 87-99, 2005.

CABRERA, B. B. La estrategia pedagógica como escenario de acción para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes de la Universidad Católica de Cuenca. **Revista Cubana de Educación Superior**, v. 35, n. 1, p. 41-50, 2016.

COLOMBIA. **Constitución Política**. Ley 21 de 1991. (4, marzo de 1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Gestor Normativo. Bogotá, D.C., No. 169. p. 1- 19. 1991.

CONCEPTO. **Tradición y costumbre**. Disponible en: https://concepto.de/que-es-tradicion/. Acesso en: 12 abr. 2022.

[11] **Contribuciones y limitaciones**: el desarrollo de la investigación produjo un impacto en la comunidad desde diferentes perspectivas en ámbitos como: personal, cultural, comunitario, lo que se evidenció a partir de la aplicación de una encuesta en el cual participaron 85 miembros de la comunidad.
En **cuanto a lo personal**, los participantes consideran en un 40% que el proyecto les contribuyó en gran medida a su educación, dado que adquirieron y fortalecieron conocimientos frente a sus creencias ancestrales, su identidad cultural, todo esto siendo importante al acercarse a los adultos sabedores e interactuar entre ellos para implementar el conuco y entender su origen, así como el cuidado de la naturaleza, el respeto por otras culturas y el sentirse orgullosos de ser parte de la comunidad Indígena. En cuanto al **impacto ambiental** el 80% de los integrantes del proyecto afirma haber desarrollado un mayor grado de sensibilidad y conciencia acerca de lo importante que es cultivar y producir alimentos que sean orgánicos considera que encontraron nuevas formas de cultivar, por estar inmersos en un contexto donde la aplicación de agroquímicos como insecticidas, herbicidas, fungicidas y fertilizantes granulados es una práctica normal que se hace a los cultivos, pero las consecuencias a la salud y a la naturaleza son cada vez más graves. En cuanto al **impacto social**, el 90% de los integrantes expresa que se beneficiaron de la investigación debido a que este les permitió interactuar en diferentes escenarios educativos con ancianos sabedores de la comunidad y otros miembros de distintas culturas que de alguna forma u otra poseían un gran conocimiento cultural, así mismo les permitió tener socializaciones con los diferentes miembros en los distintos escenarios educativos. En cuanto al **impacto académico**, el 85 % de los encuestados señala que lograron desarrollar algunas habilidades y así lograr articular un conocimiento más amplio acerca de aspectos relacionados con la cultura, y las tradiciones ancestrales.
Recomendaciones: se recomienda para la comunidad Achagua como pueblo indígena fomentar espacios de diálogos permanentes involucrando el conjunto de la comunidad, que propicien reflexiones sobre su quehacer como pueblo indígena entre las distintas generaciones y así fortalecer las tradiciones culturales arraigando la identidad cultural como indígenas Achaguas.

CRESPO, J.; VILA, D.; NAVARRETE, J. F.; RODRÍGUEZ, R. **Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares**. Buen Conocer: FLOK Society, 2014. (Documento de política pública, v. 5).

DEL POPOLO, F.; AVILA, S. M. (comp.). **Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe**: información sociodemográfica para políticas y programas. Santiago de Chile: Nações Unidas, 2006.

DERUYTTERE, A. **Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad**: algunas reflexiones de estrategia. Washington, DC: Inter-American Bank for Development, 2001.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; BARAJA, A. **Educación y desarrollo de la tolerancia**. Programas para favorecer la interacción educativa em contextos etnicamente heterogéneos. IV. Instrumentos de evaluación. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia, 1992.

FAO. **Seguridad alimentaria nutricional**: conceptos básicos. 3ra ed. [Roma]: Seguridad Alimentaria (PESA) en Centroamérica, 2011. p. 1-8.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 21. (Coleção leitura).

GARCIA, A. C. Análisis documental: el análisis formal. **Revista General de Información y Documentación**, v. 3, n. 1, p. 11, 1993.

GOBIERNO SANO. **Mi municipio, plan de ordenamiento territorial**. Marzo, 2019. Disponible en: http://www.puertolopez-meta.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Presentacion.aspx. Acceso en: 12 out. 2020.

GONZÁLEZ, J. A. La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. **Contextos educativos. Revista de educación**, n. 15, p. 93-106, 2012.

IMAGINARIO, A. "Interculturalidad". **En**: Significados.com. Disponible en: https://www.significados.com/interculturalidad. Acceso en: 2 dic. 2020.

LOMELIN, W. **Cosmogonía y cosmovisión de las etnias Achagua-Piapoco**. 2013. Tesis (Maestría en Gestión Ambiental Sostenible) – Universidad de los Llanos, Villavicencio, 2014.

MARTINIC, S. La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular. **Aportes**, v. 46, p. 65-81, 1996.

MEDINA, A. Metodología socializadora del proceso de enseñanza-aprendizaje en colaboración. En: MEDINA, A. (ed.) **Diseño, desarrollo e innovación del currículum**. [Las Palmas de Gran Canaria]: Servicio de Publicaciones, 2010. p. 375-428.

META. Gobernación del. **Cartografía social indígena del departamento del Meta**. Restrepo, 2010. Disponible en: https://2014.derechoshumanos.gov.co/prensa/publicaciones/cartografiasocialindigena_meta.pdf. Acceso en: 12 abr. 2022.

MONJE, J. J. El eco-etno-desarrollo en las comunidades indígenas en Colombia "una descripción histórica para descubrir las verdades y mentiras sobre su autonomía. **Inventum**, v. 5, n. 8, p. 38-43, 2010.

MORENO, M. L. N.; IZQUIERDO, K. B. M. La justicia propia de los pueblos indígenas en Colombia. Conceptualización y ejercicios prácticos. **Saber, Ciencia y Libertad**, v. 16, n. 2, p. 21-43, 2021

MORÍN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona (España): Editorial Gedisa SA, 1990.

PALENZUELA CHAMORRO, P. Mitificación del desarrollo y mistificación de la cultura: el etnodesarrollo como alternativa. **Iconos: Revista de Ciencias Sociales**, n. 33, p. 127-140, 2009.

PARQUES ALEGRES. **¿Qué es tejido social?** Culiacán Rosales, 2017. Disponible en: https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/que-es-tejido-social/. Acceso en: 2 dic. 2020.

PRENDA, N. P. El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. **Hekademos: Revista educativa digital**, n. 8, p. 63-76, 2011.

PROMOTORA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA. **Lengua Achawa**. Madrid: Proel, 2013. Disponible en: http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/arawak/maipurean/achawa. Acceso en: 2 dic. 2020.

RIVEROS, J. L. T. **Mapeamento da realidade do jovem rural colombiano para subsidiar a elaboração de políticas sociais mitigando a migração**. 2022. 324 f. Tesis (Doctorado en Política Social) – Universidad de Brasília, Brasília, DF.

RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, M. del P. **El imaginario de tejido social de los estudiantes y profesores de práctica docente de la licenciatura en producción agropecuaria, Universidad de los Llanos**. 2013. Tesis (Maestría) – Universidad de Caldas, Manizales, 2013.

RUIZ, C. A. Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. **Luna Azul**, n. 33, p. 15-30, 2011.

SAMPAIO, E.; RIVEROS, J. L. T.; GOMES JUNIOR, N. N. Programas de financiamento social e econômico: uma revisão sistemática de literatura na juventude rural colombiana. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 67, p. 267-289, 2021.

SÁNCHEZ, I. H.; LAY, N.; HERRERA, H.; RODRÍGUEZ, M. Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 27, n. 2, p. 242-255, 2021.

TODA COLOMBIA. **ACHAGUA Indígenas**: grupo indígena Achagua. 2019. Disponible en: https://www.todacolombia.com/etnias-de-colombia/grupos-indigenas/achagua.html. Acceso en: 2 mayo 2020.

TRIANA, J.; BRISOLA, M. V.; LIMA, S. M. V. Evolución de la permanencia y educación de la juventud rural en Brasil y Colombia. **Cooperativismo & Desarrollo**, v. 28, n. 118, p. 1-19, 2020.

TRIANA RIVEROS, J. L. **Campo ou cidade**: influências sobre a escolha dos rurais granadinos no estado do Meta, Colômbia. 2019. Dissertação (Mestrado em Agronegócios) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

UNESCO. **Directrices de la UNESCO sobre la intercultural**. UNESCO. Disponible en: https://www.unesco.org/en. Acceso en: 2 mar. 2022.

VIVAS, J. D. A.; VILLARREAL, A. D. C.; CHAMORRO, Z. G. C.; JARAMILLO, D. G. A. Saberes alimentarios del pueblo indígena Quillacinga de San Juan de Pasto. **Boletín Informativo CEI**, v. 8, n. 2, p. 195-198, 2021.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 29/3/2022
Aceito em: 18/7/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

SILVA, J. da C.; SILVA, J. da C.; PEREIRA, R. da C. Educação Infantil no campo: extratos do trabalho docente com crianças. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 139-154, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p139-154.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

EXTRATOS DO TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS

Jaqueline da Costa Silva[1]
Juliana da Costa Silva[2]
Rosenildo da Costa Pereira[3]

Resumo: O presente estudo analisa o trabalho docente a partir da realidade da Escola Ribeirinha São João Batista do Rio Campompema, município de Abaetetuba-PA. Buscou-se verificar como o cotidiano das crianças é abordado na/pela escola, considerando que estas têm infâncias vividas por meio dos brincares nos rios, matas e florestas, onde usam os próprios recursos do entorno da comunidade para executarem suas brincadeiras. O foco central de análise trata-se da prática docente de professoras da Educação Infantil do Campo, buscando compreender como as docentes da escola trabalham a questão das infâncias vividas pelas crianças em suas práticas educativas. A base metodológica da pesquisa sustenta-se no seguinte referencial bibliográfico: Freitas, Damasceno e Alves (2016); Pojo e Freitas (2022); Pojo (2021); Freitas (2021); Pereira (2021) entre outros, assim como, em legislações/leis referentes à temática, das quais consultamos: Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002); Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2019); Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016); LDB-9394/96 (Brasil, 2018) etc. E, por fim, fizemos pesquisa de campo, com uso e aplicação de questionário a duas professoras da Educação Infantil pesquisada. As análises da pesquisa de campo apontaram que as professoras em estudo dialogam em suas práticas educativas com os saberes da infância dos alunos dessa etapa de ensino e que essas brincadeiras são presentes no cotidiano da sala de aula/escola.

Palavras-chave: docência, educação infantil, contexto do campo.

[1] Graduada em Pedagogia pela UEPA, Especialista em educação especial do campo pela UFPA, Campus Cametá.
E-mail: kellysilva270498@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-7233-7783

[2] Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UEPA. Especialista Língua Portuguesa e Literatura.
E-mail: jullysilva291299@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-87956966

[3] Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Educação, Estado e Territorialidades. Doutor em Antropologia pela UFPA. Mestre em educação pela UEPA. Servidor público do município de Abaetetuba, PA.
E-mail: rosenildopereira@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0001-8747-5276

CHILD EDUCATION IN THE FIELD: EXTRACTS FROM TEACHING WORK WITH CHILDREN

Abstract: The present study analyzes the teaching work from the reality of the Escola Ribeirinha São João Batista do Rio Campompema, municipality of Abaetetuba-Pa. It was sought to verify how the daily life of children is addressed at/by the school, considering that they have childhoods lived through playing in rivers, forests and forests, where they use their own resources from the surroundings of the community to perform their games. The central focus of analysis is the teaching practice of early childhood education teachers in the countryside, seeking to understand how school teachers deal with the issue of childhood experienced by children in their educational practices. The methodological basis of the research is based on a bibliographic reference Freitas, Damasceno and Alves (2016); Pojo and Freitas (2022); Pojo (2021); Freitas (2021); Pereira (2021) among others, as well as as, in legislation/laws related to the subject, of which we consulted Resolution nº 1, of April 3, 2002 (Brasil, 2002); Law No. 8,069, of 13, 1990 (Brasil, 2019); Federal Constitution of 1988 (Brasil, 2016); LDB-9394/96 (Brasil, 2018) etc. Finally, we did field research, using and applying a questionnaire with the two teachers of the researched early childhood education. The analysis of the field research pointed out that the teachers under study dialogue in their educational practices with the childhood knowledge of early childhood education students and that these games are present in the daily life of the classroom/school.

Keywords: teaching; child education; field context.

Introdução

Garantida por lei, "a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 2018, p. 11). Para tanto, ela deve ser ofertada às crianças de forma a respeitar o processo de desenvolvimento, entendendo que cada uma tem seu próprio tempo de aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo discutir a Educação Infantil no Campo, abordando especificamente as experiências de professoras que atuam com as crianças na escola ribeirinha São João Batista, do Rio Campompema, Abaetetuba, Pará.

Nesse sentido, falar das experiências do educador na prática do trabalho docente com crianças, sobretudo com crianças inseridas em contextos do campo, é mostrar, além da prática educativa, os desafios e dificuldades enfrentadas pelos educadores em suas práticas cotidianas no exercício da docência nesses espaços rurais, como, por exemplo, dificuldade de chegar à escola, falta de formação específica para trabalhar com a educação infantil do campo, entre outros. Mas nos detemos no texto especificamente na análise do trabalho docente de duas professoras ribeirinhas de Campompema.

Assim, busca-se, com este texto, analisar a prática educativa de professoras da Educação Infantil do Campo, analisando como se dá a relação do trabalho docente com os saberes produzidos pelas crianças em seus respectivos cotidianos.

O texto aqui apresentado foi produzido a partir de análise documental, bibliográfica e de pesquisa de campo, cuja abordagem é do tipo qualitativa, e, como técnicas de coleta de dados, fez-se análise de conteúdo, a fim de compreender os conteúdos da entrevista coletada em campo

com aplicação de questionário a duas professoras ribeirinhas da Escola São João Batista, Rio Campompema.

O estudo está estruturado em quatro itens, o primeiro elucida sobre o lócus onde a pesquisa foi realizada; o segundo trata-se de alguns documentos/leis que amparam a Educação Infantil; o terceiro item descreve a criança como sujeito do campo e de direitos; e, posteriormente, discute-se a respeito do papel do professor no trabalho com crianças; por fim, as considerações finais.

Lócus da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada ocorreu na Escola São João Batista do Rio Campompema, situada na zona rural-ribeirinha do município de Abaetetuba[4], PA. Campompema integra uma das 72 ilhas que compõem o mosaico de ilhas de Abaetetuba, com uma população que sobrevive, dentre outros modos, do trabalho da agricultura familiar, sobretudo da pesca com matapi, pesca artesanal, manejo e extrativismo diversos como: açaí, miriti etc. De acordo com estudos realizados por Pereira (2014, p. 147), nesta localidade:

> Os meios de sobrevivência de grande visibilidade destas famílias são basicamente o artesanato, que é caracterizado pela produção de matapi, crochê, rede de pesca, paneiro, tipiti. Na atividade pesqueira do cotidiano encontram-se como principais espécies a pescada, a piaba, o mandii, o camarão e outros.
>
> Ainda, na área da agricultura familiar, desenvolvem o cultivo de plantações do tipo açaí, manga, miriti, jambo e plantas medicinais, bem como a criação de pequenos animais como: o porco, a galinha, o pato etc.

O território local é constituído de matas, rios, furos e igarapés onde os moradores desenvolvem os modos de vida e de trabalho, considerando o ciclo agrícola de cada época do ano. Espaço esse também de movimento, movimentos dos sujeitos que transitam os espaços das águas e da terra, quando saem para trabalhar ou ir à cidade para vender os produtos da agricultura familiar e comprar alimentos e produtos não produzidos pela natureza onde residem. Considerando-se que:

> Compreender a dinâmica do espaço do contexto da realidade rural-ribeirinho na Amazônia, particularmente da ilha do Campompema, Abaetetuba-Pará, é não fazer muito esforço para compreender que os sujeitos dessa comunidade sobrevivem de variados modos de produção familiar praticado diretamente no contexto do território tradicional que ocupam (Pereira, 2021, p. 64).

Segundo Pereira (2021, p. 69), nos espaços das águas e florestas do Rio Campompema, os moradores:

> Cotidianamente transitam nos/pelos rios de canoas, rabudos e rabetas para realizarem suas práticas culturais da pesca, do se banhar e brincar nos rios, etc.; usam os rios não somente como fonte de subsistência, mas para se deslocar a feira de Abaetetuba a fim

[4] "O município de Abaetetuba encontra-se distante em linha reta 72 km de Belém (capital), localizado à margem direita do Rio Maratauíra, um dos afluentes do estuário do Rio Tocantins, e integra a Microrregião de Cametá (Mesorregião do Nordeste Paraense). Possui uma área territorial de aproximadamente 1.610, 652 km^2 e mais ou menos 159. 080 habitantes. Tem uma população urbana estimada em 58% pessoas distribuídas em 17 bairros, somado a 42% que residem em áreas rurais, compreendendo a região das ilhas e das estradas e ramais (Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas)" (Pojo, 2021, p. 27).

> de comercializar os produtos, sejam eles, artesanais (paneiro, rasa, matapi, rede e lancear, brinquedo de miriti, crochê, entre outros), comestíveis de origem do território da floresta (manga, jambo, açaí, miriti, cacau, banana, taperebá, bulhuçú, abil etc.), naturais de origem do curso d`água, como pescados de tipo diversos (mandií, mandubé, piaba, pescada, dourada, acari, mapará, areruta, ituí terçado, etc.)

Além do trabalho da agricultura familiar, os espaços dos rios e florestas da comunidade são locais de convivências das crianças, que, além de estudarem, executam o trabalho da agricultura familiar com a família, brincam e criam brincadeiras de acordo com os espaços da natureza, uma vez que:

> Nos rios, nas águas, as crianças praticam a cultura do brincar. É pelas águas, também, que as crianças aprendem a brincar uma com as outras, criam brincadeiras, fazem o rio de campo, quando praticam o futebol aquático, usam-no como espaço de esconderijo na brincadeira de pira-esconde ou mergulham nele para fugir da mãe, no brincar de pega-pega (Pereira, 2021, p. 67-68).

Desta forma, esta breve incursão sobre o cotidiano dos moradores da comunidade São João Batista do Rio Campompema teve o propósito de apresentar o local de onde se fala, considerando os modos de vida e trabalho dessa população.

Introduzindo a legislação da Educação Infantil

A Educação Infantil das escolas do campo está amparada nas legislações brasileiras, como nível de ensino assim como o Ensino Fundamental e Médio, formando, juntamente com estes, a educação básica obrigatória. Dentre as legislações que respaldam a Educação Infantil estão: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB-9394/96) (Brasil, 2018), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2019), Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), entre outros.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), como lei maior do Brasil, preconiza, no art. 208, inciso "IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade".

Outro documento que garante o direito educacional para as crianças da Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2018), lei que regulamenta a educação em contexto brasileiro, na qual consta em sua Seção II – "Da Educação Infantil" - a definição de sua finalidade, em seu Art. 29, enfatiza, "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Sendo assim, a LDB, um marco importantíssimo para educação no Brasil, ao conceituar a Educação Infantil e enfatizar o objetivo desta para a formação da criança em suas diversas dimensões/aspectos humanos, concomitantemente, ao seio familiar e comunitário, reforça a importância da relação do familiar e comunitário no processo educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2019), é outro instrumento de garantia da educação para as crianças e adolescentes, o

qual discorre, em seu Capítulo IV, sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, no art. 53. Afirma-se que a criança e o adolescente têm direito à educação, com intuito de desenvolvê-los plenamente. No art. 54 da lei, enfatiza-se que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...], e acrescenta no inciso IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. O ECA apresenta-se como um ganho significativo na luta pelos direitos das crianças e adolescentes e entende a educação como um meio para o desenvolvimento significativo de cada indivíduo.

Concernente a isso, no ano de 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 12). Adotou-se, portanto, a definição já postulada pelo ECA (Brasil, 2019) da 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.

Nesse mesmo documento, "as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta", deve:

> 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 a 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 (Brasil, 2009, p. 24).

É importante destacar que "além dos direitos educacionais universais garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 2016) e pela LDB de 1996 (Brasil, 2018) "[...] os sujeitos do campo "tem direitos educacionais específicos" (Pereira, 2015, p. 72).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trata-se de um desses direitos específicos para os moradores do campo, que em seu artigo 6º, considera

> O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e á luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio […] (Brasil, 2002).

Neste contexto, percebe-se que a Educação Infantil do Campo está amparada em lei como direito a ser efetivado pelo poder público a todos os sujeitos do campo e mediante a valorização do seu contexto local, inclusive as relações sociais que são estabelecidas no cotidiano e que dinamizam esse espaço social.

Criança, sujeito/sujeita do campo

A criança do campo, assim como todas as crianças, tem vivências, histórias e brincadeiras que emergem do convívio cotidiano de seu contexto social, as quais, certamente, se diferenciam da realidade de crianças dos grandes centros urbanos, que tem infâncias marcadas pelo contato com outras formas de vida, diferentemente do espaço rural. Desse modo, é necessário destacar que:

> As infâncias das crianças do campo se diferenciam de outras crianças, principalmente, pelo meio em que vivem. As paisagens que diferenciam o espaço campesino do urbano estimulam a imaginação e a criação de brincadeiras de forma livre, sendo verdadeiros palcos de ações das crianças, atuando tanto individual como em grupos. As narrativas das crianças sobre seus espaços e ambientes de experiências de vida nos remetem a uma interpretação idílica do campo, no sentido de expressarem uma relação afetiva e de pertencimento com esse lugar quando narram que pescam e tomam banho no açude, jogam nos campos de futebol construídos por eles mesmos, plantam e colhem os alimentos, cuidam e domesticam os animais (Nascimento, 2018, p. 153).

Costa e Feitosa (2019) destacam que a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas relações, interações e práticas cotidianas vivenciadas, constrói conhecimento e produz culturas. Nesse sentido, ela não pode ser considerada um papel em branco, ou, como reprodutora do pensamento dos adultos que estão a sua volta, a criança do campo, por exemplo, é um livro com páginas já escritas a partir de suas vivências e relações que estabelecem entre si e com o meio social do qual participam, considerando que:

> É importante ressaltar que esses sujeitos vivenciam um determinado cotidiano amazônico, interagem e recriam-se com e na cultura local; ligam-se constantemente com o mundo natural dos lugares, tornando, assim, parte de suas rotinas e de seus aprendizados e, à medida que se socializam nessa dinâmica sociocultural regional, computam e percebem o mundo em meio a experiências, interações e relações com a natureza do lugar (Pojo; Freitas, 2022, p. 3).

A vida para a criança do campo transborda uma infinidade de possibilidades definidas por esse espaço, e é nele que tudo começa e onde tudo se recria. Pojo e Freitas (2022) descrevem que as crianças campesinas "ingressam nas margens intrincadas de furos e de igarapés, das matas, dos quintais e dos caminhos, espaços, esses, palcos do brincar-aprender na natureza do lugar". Sendo assim, o território do campo para os pequenos é um espaço do contato com a mãe natureza, sobretudo quando usam esse local para brincares, para desenvolverem suas infâncias.

Para Costa e Feitosa (2019, p. 524), "a criança do campo, como qualquer outra criança, é um sujeito de direitos", e dentre esses direitos que devem ser assegurados está a educação, mas

não uma educação qualquer, sobretudo pensada a partir da realidade da cidade, mas uma educação pensada levando em consideração os modos de vida e trabalho desses sujeitos, isto é, uma educação diferenciada, como consideram Pojo e Freitas, (2022, p. 24):

> As aprendizagens de crianças residentes de áreas rurais em grupos de diferentes faixas etárias, entre adultos e pequenos, em tempos e em ritmos remansos, ensinares-e-aprenderes coletivos, desaguam para possíveis usos nas experiências escolares da escola formal, a de uma educação da infância amazônica, própria e diferenciada.

Além do direito à Educação Infantil no campo, as crianças dessas regiões devem usufruir da valorização de suas diversidades no espaço da sala de aula/escola. Assim, todas devem ser respeitadas e incluídas, tanto por sua origem quanto por seus direitos sociais.

De modo geral, o espaço do campo é caracterizado como sendo um território de cultura, saberes, vivências e histórias de homens, mulheres e crianças que transitam entre ramais, rios, furos e igarapés, espaços onde criam e recriam os saberes que foram repassados de geração em geração, dos mais experientes aos pequenos. Assim, desde a primeira fase da vida, os sujeitos campesinos:

> Experienciam, igualmente, nesses contextos, uma intensa vivência nos lugares conquistados da natureza amazônica, que as ensina cotidianamente um modo de vida e a ter interesses próprios dessa cultura, humanizando-se, também, por entre os rios e suas marés, por entre as matas e suas floras, por entre quintais e plantios, por entre pontes e trapiches. Compreender as culturas infantis produzidas por crianças de territórios rurais amazônicos, fazendo ecoar suas vozes, ouvindo-as em seus saberes e significados, desafia-nos a pensar as infâncias amazônidas sob uma outra lógica conceptual e epistemológica, o das crianças como sujeitos protagonistas de suas vidas, que pensam e agem sobre o mundo presente (Pojo; Freitas, 2022, p. 3).

Portanto, a criança é um sujeito social, e a cultura do campo é diversa, caracterizada pela ancestralidade do seu povo, devendo, assim, ser respeitada e trabalhada no espaço escolar como componente obrigatório do ensino, contribuindo para que cada criança valorize o que é próprio do seu lugar de pertencimento. Afinal, de acordo com Pojo e Freitas (2022, p. 14), "sabemos o quão importante é que elas vivam uma aproximação com o lugar, pois aprenderão a reconhecer esse espaço como parte de sua vida e de sua experiência".

Desse modo, a Educação Infantil voltada para realidade do aluno, com conteúdos alicerçados na legitimidade de sua cultura, é fundamental dentro desse processo de ensino, cultura e campo, assim como na essência de suas relações. Considerando-se que as escolas e educadores da Educação Infantil no campo precisam:

> Fazer ecoar as vozes, as expressões e os modos de vida das crianças, cujas infâncias se movem e se constroem nesses espaços de ribeirinhos, quilombolas, rurais etc. e, dessa forma, vão tecendo suas histórias, seus processos educativos e culturais próprios (Pojo; Freitas, 2022, p. 12).

Assim, uma educação voltada à especificidade local contribuirá para o fortalecimento da cultura e para os modos de vida dos povos e comunidades tradicionais, uma vez que esse modelo

de educação tem justamente o papel de despertar nos educandos o amor e a valorização pela sua cultura. Ao passo que

> A Educação Infantil do Campo que queremos precisa lançar um olhar na busca da valorização do sujeito criança do campo com vistas à formação e ao desenvolvimento integral da criança, reconhecendo e legitimando estes sujeitos como produtores de conhecimento, de cultura, de educação etc. (Costa; Feitosa, 2019, p. 525).

A partir dessas considerações, entende-se que a criança apresenta a essência de uma curiosidade nata, ela tem sede de aventuras, de viver novas experiências, de aprender e, sobretudo, a criança do campo é um sujeito protagonista na sua forma de viver sua infância, de usufruir do que o meio proporciona, de (re) descobrir diariamente a sua própria identidade, que não a faz superior ou inferior a ninguém, mas diferente, única nas vivências e saberes que o campo oferece, e que marcam sua vida estudantil. O campo, por sua vez, é o lugar desses aprendizados, o ambiente que enriquece qualquer brincadeira e que precisa ser valorizado pela escola como aprendizado tão importante como o ensinamento do conhecimento científico/escolarizado.

O educador[5] e seu papel atuando com crianças do campo

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, representa o início da vida escolar para as crianças de 0 a 5 anos de idade, é o primeiro contato da criança com o ambiente da escola e seus funcionários, onde vão apreender as primeiras letras, desenvolver a coordenação motora e outras características dessa fase de aprendizagem, caracterizando-se como uma fase importantíssima para o desenvolvimento desses sujeitos, pois:

> Compete à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, compreender a criança como um ser humano em constante aprendizagem, convive e participa das relações de troca de aprendizagens com o meio em que ela está inserida e, nesse sentido, as Instituições de Educação Infantil têm a função de integrar os atos de cuidar e educar, visando o comprometimento com o desenvolvimento absoluto das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social (Figueiredo et al., 2018, p. 3).

A escola do campo, portanto, na fase da Educação Infantil precisa assumir a função de ensinar além de aprendizagem de conteúdos programáticos, ela deve educar levando em consideração a diversidade de cotidianos, sobretudo valorizar as infâncias que chegam a ela, infâncias vividas no trabalho, nas brincadeiras, entre outras formas, que se fazem presentes no contexto rural-ribeirinho amazônico.

Nesse sentido:

> O papel do professor é fundamental no desenvolvimento das atividades na educação infantil, visto que ele é o mediador entre a criança e o conhecimento. Assim sendo, é necessário que esse profissional esteja em constante aprendizagem e que seu trabalho se mantenha integrado com os demais profissionais da escola, uma vez que esta ação

[5] Apesar de usar o termo Educador, deixamos claro, aqui no texto, que a Educação Infantil tem sido campo de atuação efetivamente de mulheres. Inclusive neste estudo a predominância são professoras.

> conjunta é essencial para garantir que o cuidar e o educar ocorram de forma integrada, portanto, indissociáveis (Figueiredo et al., 2018, p. 8).

Assim, o professor tem a responsabilidade de mediar o ensino e aprendizagem de seus alunos, mediante a valorização de seus modos de vidas infantis, primando assim não somente pelo conhecimento sistematizado, mas por tudo o que é produzido pelas crianças em seus respectivos cotidianos, fazendo do espaço da sala de aula um lugar de compartilhamento de saberes entrelaçados pelo que é produzido pelas crianças em suas vivências do cotidiano e pelos conhecimentos sistematizados/escolares. Dessa forma, destaca Freitas (2021, p. 128):

> Dar visibilidade a esses saberesfazeres, significa sumariamente incorporá-los no fazer pedagógico, no currículo e nas práticas educativas, contextualizando-os, desacomodando e desinstalando velhas práticas de escola e de sala de aula, Significa, inserir cores, os sabores e os cheiros trazidos por suas gramáticas sociais, desafiando-os a um pensar crítico, ensinando-os a refletir, a avaliar e a decidir, ou seja, trabalhar esses contextos desafiadores, promovendo um ensino dialógico e multidisciplinar.

Sendo assim, "os professores que trabalham com crianças pequenas necessitam tomar cuidados para que suas práticas pedagógicas não se transformem em ações mecanizadas na sala de aula, guiadas por normas" (Figueiredo et al., 2018, p. 8), reproduzindo os conhecimentos escolares. No entanto, as brincadeiras, as infâncias das crianças do campo precisam ser aproveitadas no espaço da sala de aula como sendo parte do conteúdo a ser ensinado, promovendo, desta forma, a valorização dos modos de vida do lugar nas práticas educativas escolares.

Arroyo (2020, p. 12) enfatiza que para a incorporação dos saberes dos sujeitos do campo, na prática docente, faz-se necessário para a valorização de outros saberes, mas para isso, alerta que:

> Incorporar os saberes culturais locais na prática docente? Seria necessário formar educadoras e educadores do campo com uma postura não inclusiva, mas crítica às políticas curriculares – Base Nacional Comum e as políticas de formação docente. Essas políticas curriculares reproduzem o paradigma hegemônico único de formação humana, de produção do conhecimento e da cultura. Paradigma único segregador em que não haverá lugar para o reconhecimento dos Outros como sujeitos produtores de Outros saberes, valores, culturas.

Nesse sentido, a formação continuada é fundamental quando pensamos na carreira do professor, especialmente quando pensamos no professor que atua no campo, que lida com dificuldade diversa além da formação adequada para trabalhar com esse público específico, "sem contar com a situação de precarização em que se encontram essas escolas, assim como pelo abandono de ações governamentais que os invisibilizam, não valorizando o modo de viver desses sujeitos" (Freitas, 2021, p. 128). Ou seja, os desafios do docente que atua no campo são ainda maiores, porque eles têm que lidar, em muitos casos, com a falta de formação e desafios diversos que são produzidos no chão da escola, como, por exemplo, turmas multisseriadas etc.

Nesse contexto:

> Ressalta-se a necessidade da formação docente para atender esta demanda na perspectiva da transformação social e emancipação humana, compreendendo o Campo não na perspectiva espacial urbano, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do Campo que frequentam a escola do meio rural. Acreditamos que na formação do professor da educação infantil do campo deve-se considerar os significados que este professor traz consigo na sua identidade pessoal, levando em conta a história de vida deste sujeito (Freitas; Damasceno; Alves, 2016, p. 17).

Percebe-se, então, que ser professor da Educação Infantil no Campo é desafiar-se a um caminho com inúmeros percalços, principalmente em um país que não valoriza a educação e que nele como na uma diversidade gigante de contextos escolares.

O docente que atua em escolas do campo, por exemplo, precisa olhar para essa realidade permitindo que ela seja incluída em sua didática nas atividades com as crianças, tornando o ensino mais próximo da realidade desses alunos, possibilitando a valorização do território por parte de quem vive nele, reconhecendo as riquezas que estão a sua volta, imprimindo marcas de um reconhecimento fundamental em suas histórias de vida nesses lugares.

Metodologia

Como método de coleta de dados, usamos para a construção desta pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos: análise bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, com aplicação de questionário.

Segundo Gil (2002), a análise documental se fundamenta em outros estudos de vários autores que tratam de uma determinada temática e que nos "auxiliaram na construção deste trabalho de pesquisa" (Pereira, 2015, p. 70), fundamentando sobretudo os achados dos dados coletados em campo.

Também é documental, pois segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Como fonte documental, analisou-se a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002); Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2019); Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016); LDB-9394/96 (Brasil, 2018) etc., que respaldam a educação infantil e o uso das brincadeiras na/pela escola/professor.

Para a coleta de dados utilizamos o questionário, que, para Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66), "é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador", com a participação de duas professoras[6], com idade de 34 e 41, da Educação Infantil da Escola São João Batista do Rio Campompema. O questionário é importante por ser um instrumento de coleta de dados e principalmente porque possibilita o acesso às informações coletadas em campo.

[6] As professoras pesquisadas são pertencentes à própria comunidade, isto é, fazem parte do mesmo cotidiano pelo qual as crianças transitam diariamente.

De acordo com os dados fornecidos pela escola pesquisada, no ano de 2022, a instituição contava com 186 alunos matriculados, destes 48 eram das turmas de Educação Infantil. Quanto ao quadro funcional, havia 9 professores, 1 coordenadora pedagógica, 3 professores itinerantes[7], 6 professores cuidadores[8], 12 funcionários de apoio, sendo 1 secretário, 1 assistente administrativo educacional, 5 serventes e 5 vigias e 6 rabeteiros.

O método de abordagem refere-se ao qualitativo, utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, o qual Gil (2002, p. 133) enfatiza que "[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação". Sendo ele um conjunto de elementos que abrangem e favorecem os resultados da pesquisa.

Perfil dos professores

A pesquisa foi realizada com duas professoras, a quem atribuímos os termos professora 1 e professora 2[9]. Na Tabela 1 apresenta-se o perfil delas.

Tabela 1. Perfil das professoras.

	Formação	Tempo de atuação
Professora 1	Magistério/Licenciatura em Pedagogia/Licenciatura em História.	6 anos
Professora 2	Pedagogia	Aproximadamente 12 anos

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Categorização

Para a análise dos dados fizemos análise de conteúdo, a qual, segundo Franco (2005), é como um procedimento para fazer inferência sobre os dados obtidos a partir de perguntas e/ou observações de interesse de um pesquisador[10]. Portanto, a Tabela 2 apresenta a divisão das categorias e subcategorias organizadas.

Tabela 2. Categorias e subcategorias organizadas.

Categorias	Subcategorias
Prática docente	Estratégia educativa Professor mediador Valorização da realidade do aluno
Desafios docentes	Trajetória educacional do professor na Educação Infantil no campo

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Análise dos dados

A seguir, apresentaremos as perguntas que foram direcionadas às professoras e suas respectivas respostas[11], assim como as nossas análises.

[7] Quando os professores saem durante a semana para suas horas atividades, os itinerantes assumem temporariamente a turma.
[8] Auxiliam na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.
[9] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.
[10] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.
[11] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, cidade de Abaetetuba, PA.

Prática docente

Compreende-se, nas respostas de ambas as educadoras[12], que ao efetivar uma prática por intermédio do brincar, a construção da criança é favorecida, diante de inúmeras possibilidades que essa estratégia metodológica permite, pois ela já faz parte do universo infantil, e, quando bem empregada nas aulas, contribui em vários âmbitos, desde o cognitivo à sua participação na sociedade.

Tabela 3. Estratégia educativa.

1) O que você acha da seguinte afirmação: em sua prática docente, o educador deve fazer uso do ato de brincar como estratégia educativa.
Professora 1:
R: Concordo com a afirmação, pois o ato de brincar possibilita que a criança explore os seus aspectos cognitivos, psíquicos e motores contribuindo para o seu desenvolvimento e principalmente para a formação do ser social.
Professora 2:
R: A afirmação é muito pertinente, visto que o brincar faz parte da fase da criança, então utilizar essa estratégia permite um aprendizado mais significativo e prazeroso.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Tabela 4. Professor mediador.

2) Você se considera um professor mediador? E coloca o educando como centro do processo educativo?
Professora 1:
R: Sim, me considero mediadora, pois o nosso papel é de facilitar, incentivar e motivar o aprendizado da criança para que ela chegue a um objetivo deve sempre ser prioridade.
Professora 2:
Sim, cada criança ao ingressar na educação infantil, já traz sua bagagem de conhecimento adquirido no convívio familiar, comunitário e social. Traz conhecimentos próprios de sua realidade. Então o meu objetivo, enquanto professora mediadora, é, a partir do conhecimento prévio das crianças, mostrar outras possibilidades, ampliando os horizontes do conhecimento. De forma que a criança compreenda que os seus saberes fazem sentido e são valorizados pela escola.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Entender o papel mediador dentro do processo de ser professor (a) é fundamental e diz muito da atuação desse profissional em sala. A professora 1 se declara como mediadora e considera como prioridade o caminho por trás desse desenvolvimento, entendendo que esse caminhar deve levar a um objetivo intento pela criança. A professora 2 ressalta um ponto essencial, como discutido anteriormente, a criança como sujeito de sua realidade, como histórias vividas e conhecimentos internalizados, dentro desse contexto, a professora entrevistada assume sua função de mediar o aprendizado na educação infantil, compreendendo essas especificidades, valorizando as vivências dos pequenos e contribuindo ao apresentar novos conhecimentos em sala, logo, a trajetória da criança assume a centralidade no ensino, enfatizando os rumos para que o trabalho de mediar seja introduzido pelo educador.

[12] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, cidade de Abaetetuba, PA.

Tabela 5. Valorização da realidade do aluno.

3) Você como educadora, em sua prática docente, valoriza a realidade do campo, na qual o educando está inserido? De que forma?
Professora 1:
R: Sim, valorizo a realidade do campo, o ambiente em que a criança está inserida citando:
*Utilizando nas atividades questões referentes a sua vida, ao seu cotidiano.
*Dando espaços para que a criança utilize brincadeiras, canções, estórias que são de seu dia a dia.
*Valorizando os seus traços culturais/religiosos.
Professora 2:
R: Sim valorizo muito a realidade da criança, pois sei que a educação se torna significativa.
Utilizo os elementos da realidade como ponto inicial das temáticas abordadas. Os conteúdos geralmente partem da realidade que as crianças já conhecem, para abordar outros assuntos, outras realidades. Pois a criança também precisa ter conhecimento amplo, e ampliar horizontes requer conhecimento de outras realidades.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Levantar esse questionamento é fundamental quando pensamos e/ou atuamos na educação do campo de modo geral. As respostas de ambas as professoras entrevistadas[13] descrevem posições animadoras na cristalização de uma valorização indispensável à realidade de seus alunos, sujeitos do campo. Foi perceptível, nos exemplos citados pelas professoras, como esse envolvimento acontece, o campo então está inserido em atividades, brincadeiras e conteúdos repassados nos horários de aula. No entanto, a professora 2 destaca que tal abordagem apenas inicia suas aulas, elucidando que muitos outros conteúdos são gerados nesse contexto, aumentando o leque de possibilidades para o trabalho com as crianças, ao conhecerem outras realidades, efetivando uma educação significativa, em suas palavras. Assim, analisa-se que as professoras transmitem um olhar sensível ao campo, reconhecendo o valor de evidenciar na escola o espaço onde seus alunos estão inseridos.

Desafio docente

São inúmeros os desafios que se encontram na Educação Infantil no Campo, e as professoras entrevistadas[14] relatam alguns que já enfrentaram e/ou enfrentam, que não deixam de ser dificuldades de outros educadores campesinos, como o trabalho em salas superlotadas, falta de infraestrutura adequada, como declarado também, pais que não entendem o processo de desenvolvimento de seus filhos, a falta de formação. Esses pontos precisam ser olhados de forma a serem solucionados, visto que estamos tratando de crianças do campo que têm direito a uma educação de qualidade.

[13] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.
[14] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.

Tabela 6. Trajetória educacional do professor na Educação Infantil no campo.

4) Durante sua trajetória na Educação Infantil no campo, devem ter surgido alguns desafios, quais você poderia relatar?
Professora 1:
R:Um dos principais desafios é o período de adaptação das crianças na escola, que é normal todos os anos, mas que nos dá muito trabalho. Outro é a questão de lidar com alguns pais, que veem a Educação Infantil como ensino fundamental, e criticam a forma lúdica das atividades. E nesse período de pandemia, aprender a lidar com os diversos aplicativos tecnológicos para oferecer as crianças uma melhor visão sobre os assuntos abordados, para melhorar as aulas remotas.
Professora 2:
R: Já enfrentei muitos desafios. Principalmente no início da minha caminhada enquanto professora, turmas superlotadas multisseriadas, falta de espaço físico e digno para as crianças se acomodarem, sem cadeiras (as crianças sentavam no chão de uma casa velha de madeira) não tinha nem como subir na escola, tinha que carregar as crianças pela "lama".
Professora 2
Trabalhei nessas condições meus 2 primeiros anos. Depois melhorou um pouco, mas não o suficiente.
Outro desafio foi trabalhar em outra localidade bem longe da minha. Foi um ano difícil porque tínhamos que sair de madrugada para chegar às 7 da manhã na escola. A viagem era perigosa mais ainda quando era época de verão onde as maresias eram mais intensas. Quase desisti depois de por pouco não afundarmos na baía. Fiquei traumatizada…felizmente consegui ser transferida pra uma localidade mais próxima. E continuei…. há inúmeros outros desafios a relatar como falta de formação inicial e continuada, falta de incentivo pelos órgãos públicos entre outros.
O trabalho na educação é um desafio constante, pois as mudanças vão acontecendo muito rápido e nós como professores temos que ir se adequando, estudando, buscando se especializar para poder acompanhar as mudanças.
Utilizo os elementos da realidade como ponto inicial das temáticas abordadas. Os conteúdos geralmente partem da realidade que as crianças já conhecem para abordar outros assuntos, outras realidades. Pois a criança também precisam ter conhecimento amplo, e ampliar horizontes requer conhecimento de outra realidades.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Considerações Finais

A presente pesquisa não esgota a temática proposta, todavia busca contribuir com algumas questões que são fundamentais no processo da Educação Infantil no campo, de forma especial os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem. A produção deste trabalho possibilita reforçar outros escritos que caminham nesse viés, proporcionando também novas pesquisas, as quais são importantes para o contexto do campo, pois a educação do campo precisa ser reconhecida por tudo que produz, e pela necessidade de políticas educacionais que valorizem o espaço rural.

As linhas percorridas neste texto permitiram também entender que a criança do campo está inserida em um ambiente próprio, destacando particularidades do viver em zona rural, onde todo esse universo deve ser visibilizado no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a infância do/no campo apresenta especificidades próprias, e sua essência precisa ser reconhecida, sobretudo, nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante discutido no texto é o professor e sua experiência atuando com a Educação Infantil no campo, que pôs em evidência o quanto é importante pensar no repertório de vivências do educador, sobretudo o educador que trabalha no campo, bem como apresentar os desafios enfrentados nessa conjuntura. Os questionários utilizados nesta pesquisa ajudaram a olhar pela perspectiva de quem participa ativamente desse processo e de como esses indivíduos veem o campo e os sujeitos que nele habitam.

Contudo, deve-se fazer valer o que Fernandes (2002, p. 68) enfatiza: "o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar", onde, ao buscarmos pesquisas direcionadas ao campo e aos seus indivíduos, como no caso desta, na qual os educadores a partir de suas experiências na educação contribuem para que a Educação Infantil seja olhada de forma cuidadosa, se faz crucial para que cada vez mais esses atores tenham "voz" diante do cenário educacional.

Nos relatos das professoras pesquisadas, percebeu-se que as infâncias e as brincadeiras das crianças da Educação Infantil do Campo são trabalhadas no espaço da sala de aula, buscando o diálogo entre os conhecimentos científicos/sistematizados com os saberes produzidos cotidianamente no território local.

Apesar de termos entrevistados professoras que atuam diretamente na Educação Infantil do Campo, reconhecemos que no texto ainda há lacunas, uma vez que poderíamos ter usado outras fontes para melhor apresentar os resultados da pesquisa, e não apenas fundamentar nossa análise em entrevista. Reconhecemos a lacuna, mas o trabalho não esgota aqui, nossa intenção é aprofundar ainda mais a discussão em estudos posteriores.

Referências

ARROYO, M. G. Prefácio. In: PEREIRA, R. da C. **Saberes culturais locais e prática docente em escola ribeirinha do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 11-14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**: lei nº 8.069, de 13 de 1990. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

COSTA, E. V.; FEITOSA, D. A. **A educação infantil no campo e a valorização da criança enquanto sujeito de direito**. Vitória da Conquista: Seminário Gepráxis, 2019. p. 514-528. Trabalho apresentado

no 15. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2019, Salvador. Disponível em: http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112004.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Por uma Educação no Campo, 4).

FIQUEIREDO, F. C.; LIMA, V. F. de; QUEIROZ, J. L. L. de A.; VIDA, R. M. B. **O papel do educador no ato de cuidar e de educar na educação infantil**. Trabalho apresentado no 5. Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2018. p. 1-12.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

FREITAS, M. N. M.; DAMASCENO, K. K.; ALVES, L. M. S. A. Formação de professores da educação infantil no campo no estado do Pará. **Revista Cocar**, n .2, p. 278-297, ago./dez. 2016.

FREITAS, M. N. M. Escolas às margens das águas: por uma educação escolar própria, em contextos ribeirinhos. In: POJO, E. C. T.; FREITAS, M. N. M.; PEREIRA, R. da C. (org.). **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 121-138.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

NASCIMENTO, G. L. S. do. **Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PEREIRA, R. da C. Sexo, casamento e família: o cotidiano da juventude do campo de Abaetetuba/Pará. **Revista Margens**, v. 8, n. 11, p. 145-155, 2014.

PEREIRA, R. da C. Educação do campo na Amazônia: uma experiência educativa no Programa Projovem Campo Saberes da Terra. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 69-81, 2015.

PEREIRA, R. da C. Cultura, território e modos de vida ribeirinhos. In: POJO, E. C. T.; FREITAS, M. N. M.; PEREIRA, R. da C. (org.). **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 57-71.

POJO, E. C. T. 'Mundo rural' amazônico: dinâmicas e processos na região do Baixo Tocantins. In: TOUTONGE, E. C. P.; FREITAS, M. N. M.; PEREIRA, R. da C. (org.). **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 17-39.

POJO, E. C. T.; FREITAS, M. N. M. As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos. **Revista Exitus**, v. 12, p. 1-25, 2022.

ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 30/11/2023
Aceito em: 7/6/2024
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

ALVES, R. B. de S,; REGAZZINI, L. C. Efeitos da pandemia sobre o comércio eletrônico no Brasil. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 155-174, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p155-174.

EFEITOS DA PANDEMIA SOBRE O COMÉRCIO ELETRÔNICO NO BRASIL

Rosilane Bruna de Souza Alves[1]
Leonardo Coviello Regazzini[2]

Resumo: A pandemia da covid-19 impulsionou o comércio eletrônico no Brasil devido ao isolamento social e fechamento de lojas físicas. Este trabalho analisa o impacto positivo dessa mudança, utilizando dados de periódicos e pesquisas on-line. Conclui-se que houve mudanças permanentes nos hábitos de consumo dos brasileiros.

Palavras-chave: comércio eletrônico, e-commerce, consumo, pandemia, quarentena.

EFECTOS DE LA PANDEMIA EN EL COMERCIO ELECTRÓNICO EN BRASIL

Abstract: La pandemia de Covid-19 impulsó el comercio electrónico en Brasil debido al aislamiento social y el cierre de tiendas físicas. Este trabajo analiza el impacto positivo de este cambio, utilizando datos de revistas y encuestas en línea. Se concluye que ha habido cambios permanentes en los hábitos de consumo de los brasileños.

Palabras clave: comercio electrónico, e-commerce, consumo, pandemia, cuarentena.

Introdução

A covid-19 surgiu na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China. Essa doença se espalhou de forma rápida ao redor do mundo – incluindo o Brasil – e, por conta disso, com o intuito de controlar a disseminação do vírus, diversas prefeituras e governos estaduais decretaram quarentenas e suspenderam o funcionamento de lojas físicas em quase todas as principais cidades do país. Com a população reclusa e a redução das atividades comerciais presenciais, consumidores e

[1] Estudante de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).
E-mail: brualvesl18@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7602-7109
[2] Professor do Departamento de Economia e Análise da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).
E-mail: leonardo.regazzini@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1244-6555

empresas tiveram que se adaptar à nova realidade para assim prosseguirem com suas atividades. Uma das alternativas tem sido o comércio eletrônico ou virtual.

Segundo a definição de Pantelimon et al. (2020), o comércio eletrônico, também denominado "e-commerce" (oriundo da língua inglesa, *electronic commerce*), representa a atividade econômica de compra e venda de produtos, além de serviços, por meio das plataformas virtuais, sendo composto por uma ampla variedade de atividades econômicas, tais como: lojas de varejo, serviço bancário eletrônico, serviços de transporte e reserva de hotéis, transferência de dinheiro, pagamentos on-line, conteúdo digital, dentre outros. Todas essas atividades podem ocorrer em todas as três principais categorias de transação, sendo estas: *business to business* ou B2B (de empresa para empresa), *business to customer* ou B2C (empresa produtora, vendedora ou prestadora de serviços e o consumidor final) e *customer to customer* ou C2C (consumidor final com consumidor final).

Este estudo tem como objetivo geral analisar os impactos da pandemia sobre os hábitos do consumidor brasileiro no que diz respeito ao comércio eletrônico. Por sua vez, os principais objetivos específicos são: a) investigar as mudanças no comportamento do consumidor durante a pandemia; b) estimar as mudanças permanentes no comportamento do consumidor no pós-pandemia; c) diferenciar as mudanças de hábito dos consumidores amazonenses e demais brasileiros.

Sobre o possível crescimento das atividades comerciais feitas por meio virtual, pode-se afirmar que, a partir de Lima et al. (2020), revolucionou-se a forma como empreendedores exercem suas atividades, passando então a operarem a partir do comércio eletrônico. Em adição, o Sebrae (2020) analisou que pequenos estabelecimentos comerciais também utilizaram o comércio eletrônico como forma de continuarem exercendo suas atividades devido à crise sanitária ocasionada pela covid.

O crescimento do comércio eletrônico durante esse período só reforça o quanto o mercado competitivo impulsiona as empresas a se adequarem ao cenário atual. O impasse que os comerciantes enfrentaram durante essa fase foi entre continuar com as estratégias que utilizavam antes da pandemia ou tentar se reinventar, buscando por inovação. Como Mankiw (2001, p. 6-7) exemplifica, acerca de alguns dos princípios da Economia, os indivíduos são racionais, se dedicam ao máximo para atingir suas metas. O autor cita também o fato de que eles respondem a incentivos. Dessa forma, pode-se visualizar por que a alternativa mais viável para os varejistas brasileiros no contexto de pandemia foi adotar a forma de comercialização virtual.

Devido ao clima de insegurança, os consumidores optaram, em sua maioria, pela priorização de bens essenciais, considerando que, no auge da pandemia, o cenário econômico apresentou incertezas depois de todo o impacto que o novo vírus acarretou. Nos três primeiros meses após o início da pandemia, de acordo com uma pesquisa feita pelo Compre & Confie, Brigatto (2020) observou um crescimento de 71% de vendas realizadas on-line no Brasil. Isso reflete o quanto o comércio virtual foi importante para atender as necessidades do consumidor, além de ter contribuído para que a engrenagem da economia continuasse funcionando, porém, mesmo que todo esse crescimento do comércio eletrônico pareça positivo, é importante frisar que houve uma recessão econômica no país, com diversos prejuízos econômicos que levarão tempo para serem reparados.

Dados do Fundo Internacional Monetário (2020) apontaram para uma queda de 3% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial em 2020. Assim sendo, Meirelles et al. (2020) afirmam que o faturamento das lojas virtuais durante o período da pandemia não significou necessariamente que as corporações lucraram mais do que antes, mas que, ainda assim, o comércio eletrônico foi um apoio significativo para a economia brasileira perante as circunstâncias do momento.

Essa plataforma de comércio vem evoluindo no contexto brasileiro e se tornando cada vez mais necessária, pois a quantidade de internautas brasileiros é numerosa, e tende a crescer. Prova disso é que, nos períodos de outubro de 2018 a março de 2019, o Comitê Gestor de Internet realizou a pesquisa "TIC Domicílios", na qual informa que o Brasil possui 126 milhões de pessoas com acesso à Internet – significando, então, que 70% da população do país encontra-se conectada, ou seja, a maioria (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2019).

A popularização da web, a impossibilidade de funcionamento das lojas físicas e a mudança de comportamento dos consumidores – que passaram a evitar locais públicos com aglomerações de pessoas – possibilitaram o fortalecimento do e-commerce. O comércio eletrônico brasileiro presenciou uma oportunidade de crescer e se fortalecer ainda mais durante e após o período de pandemia. Em consonância com isso, conforme relato da Associação Brasileira de Comércio Eletrônico (2020), estimava-se um crescimento de 18% para esse ano, derivado do setor do comércio eletrônico, o que deveria gerar um faturamento de mais de cem bilhões de reais.

Como os consumidores e empreendedores irão reagir à pandemia em um contexto de crescimento do acesso à Internet é o que definirá o futuro do comércio eletrônico. O que tudo indica é que, até o momento, a reação dos compradores vem contribuindo de forma positiva para o crescimento desse ramo.

Revisão de literatura

Diversos trabalhos publicados ao longo dos últimos meses têm buscado estudar os efeitos da pandemia sobre a economia e sobre o consumo. A seguir, são apresentados alguns deles. Ao final, pretende-se deixar claras as contribuições que este trabalho pretende trazer à literatura.

Soares et al. (2020) buscaram estudar os fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de covid-19. Esse aspecto contribui de forma relevante na investigação do crescimento ou decrescimento do comércio eletrônico, pois, assim como afirmam Watanabe e Omori (2020), pelo menos no Japão, a disseminação da doença ocasionou mudanças significativas nos padrões de consumo, já que a demanda de serviços que envolviam contato físico ou próximo diminuiu bruscamente, e, seguido disso, o consumo on-line de bens e serviços cresceu. Isso se deve ao fato de os consumidores se preocuparem com a própria saúde, somado ao estímulo por parte dos governos nacionais e locais para a contenção da doença. Nisso, cabe analisar se no Brasil a situação é similar.

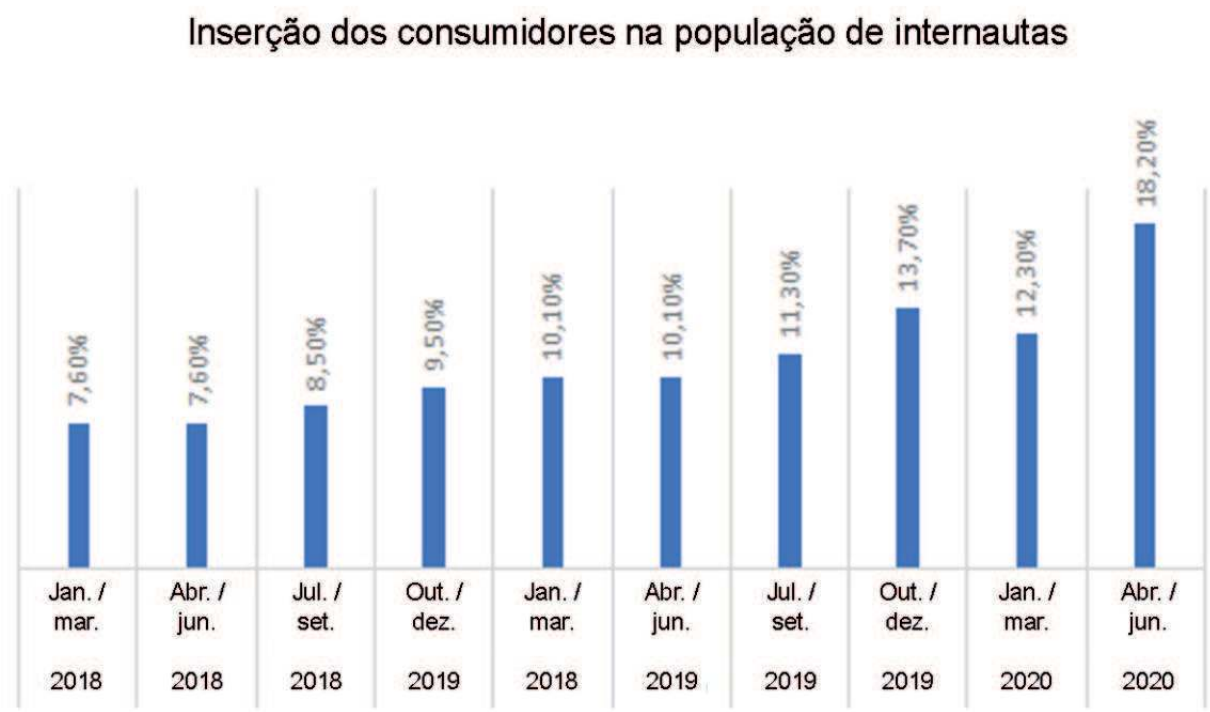
Voltando ao estudo de Soares et al. (2020), foram analisadas 16.440 respostas coletadas entre os dias 6 e 8 de abril de 2020. Do total de 100% dos respondentes, as informações foram distribuídas da seguinte forma: 31% dos pesquisados alegaram estar em isolamento social total,

57% em isolamento parcial (nessa categoria os respondentes afirmaram sair de casa somente para comprar bens necessários como alimentos e medicamentos) e, por fim, 11% declararam não estar em qualquer tipo de isolamento social. Ou seja, desse universo amostrado, a maioria dos pesquisados encontrava-se em algum tipo de isolamento social. Soares et al. (2020) também citam que, assim como a população japonesa, o fato de os brasileiros aderirem ao isolamento social pode estar ligado aos receios de prejuízo à saúde e econômico.

Contudo, é importante citar que essa situação não diz respeito à população do Brasil como um todo, mas que, mesmo assim, auxilia na visualização de como o isolamento social pôde impulsionar os consumidores a adotarem ou aumentarem seu consumo nas plataformas virtuais. Seja consumir produtos, fazer transações bancárias de forma on-line, dentre outras atividades relacionadas ao comércio eletrônico.

Conforme avaliação do indicador de consumo MCC-ENET (2020), parceria desenvolvida pelo Comitê de Métricas da Câmara Brasileira de Comércio Eletrônico (camara-e.net) com o Movimento Compre & Confie, no trimestre de abril a junho de 2019, 10,1% dos consumidores brasileiros efetuaram pelo menos uma compra no meio virtual, enquanto que, no mesmo trimestre, porém do ano de 2020, essa taxa foi de 18,2%. Isso indica que houve um crescimento de 8,1 pp, comparando com a estatística do ano passado. Ademais, é importante notar que o trimestre avaliado no ano de 2020 correspondia ao período de pandemia de coronavírus.

Gráfico 1. Inserção dos consumidores na população de internautas no Brasil.



Fonte: Adaptado de MCC-ENET (2020) - Informações de quantidade de consumidores do e-commerce no período trimestral a partir de IBGE - Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 2000 - 2030 (Revisão 2018), PNAD 2017 (IBGE, 2017) e Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019).

Observou-se, também, que tal situação aconteceu de forma similar em alguns países que também foram impactados pela pandemia de coronavírus. Nos Estados Unidos, por exemplo, de acordo com Nassauer (2020), a empresa multinacional Walmart teve um crescimento de 74% em suas vendas realizadas on-line. Com relação ao Taiwan, Chang e Meyerhoefer (2021) analisaram que a pandemia contribuiu de forma significativa para o aumento de compras de alimentos realizadas virtualmente; isso ocorreu porque, na metade da semana após a chegada da covid-19, a Ubox – maior plataforma de compras de alimento on-line do país – observou um crescimento de 18% nas vendas. Em adição, na Malásia, Hasanat et al. (2020) observaram que também houve um crescimento na participação de consumidores que já faziam o uso do comércio eletrônico, além do surgimento de novos usuários durante a segunda semana do mês de março de 2020.

Não só consumidores, como também empreendedores, foram impactados pela pandemia. Empresas de pequeno, médio e grande portes também tiveram de se ajustar ao cenário. Conforme apontam Soares et al. (2020), a estratégia de adotar o comércio eletrônico surgiu como forma de evitar a falência de empresas e o aumento do desemprego, evidenciando que as corporações que já se familiarizavam com os meios digitais conseguiram se integrar melhor ainda às circunstâncias, em comparação às empresas que estavam habituadas a agir de forma mais convencional, que, por conseguinte, tiveram de se adaptar de forma brusca.

Segundo Lima et al. (2020), empreendimentos de pequeno porte são os que mais estão sendo afetados pela covid-19, pois, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Sebrae no mês de abril de 2020, esse tipo de negócio sofreu um decréscimo de 88% em suas receitas. Além disso, ainda citam que vários tipos de organizações, em especial as de pequeno porte, passam por extrema dificuldade ao competir com empresas de grande porte pela falta de estrutura e domínio de conhecimento dos meios digitais. Porém, ainda nessa linha, empresas grandes como o Magazine Luiza contribuíram com pequenas empresas e microempreendedores individuais a comercializarem seus produtos de forma on-line. Isso ocorre em razão do projeto "Parceiro Magalu", que possibilitou a eles cadastrar seus estoques de produtos no site da plataforma de vendas do Magazine Luiza (Cabral, 2020, citado por Lima et al., 2020). O próprio Magazine Luiza, de acordo com Reuters (2020), calculou um crescimento de 7% nas vendas realizadas on-line no mês de abril de 2020, enquanto nos períodos de abril até maio o aumento foi de 46%. Conforme Meirelles et al. (2020), ao passo que ocorria o crescimento da disseminação da doença, foi observado que houve um aumento no número de acessos a sites de comércio eletrônico. Pode-se notar, então, que o comportamento do consumidor e as mudanças na sociedade, somados à evolução dos meios digitais, impulsionaram a elaboração de novos modelos de negócio.

Por esses motivos, as empresas vêm tentando cada vez mais otimizar suas estratégias de marketing com o objetivo de melhorar progressivamente a experiência de compra dos consumidores virtuais. Como apontam Pantelimon et al. (2020), recursos como realidade virtual e o uso de chatbots (um software com capacidade de simular uma conversação entre um cliente e um representante de suporte ao cliente) são alguns exemplos dessas técnicas. Outro fator importante a citar seria a investigação do comportamento dos usuários, para que, a partir dessas informações extraídas, os indivíduos visualizem anúncios que tenham a ver com seus interesses, o que contribui para que as chances de um produto ou serviço serem comprados pelos usuários se tornem ainda maiores.

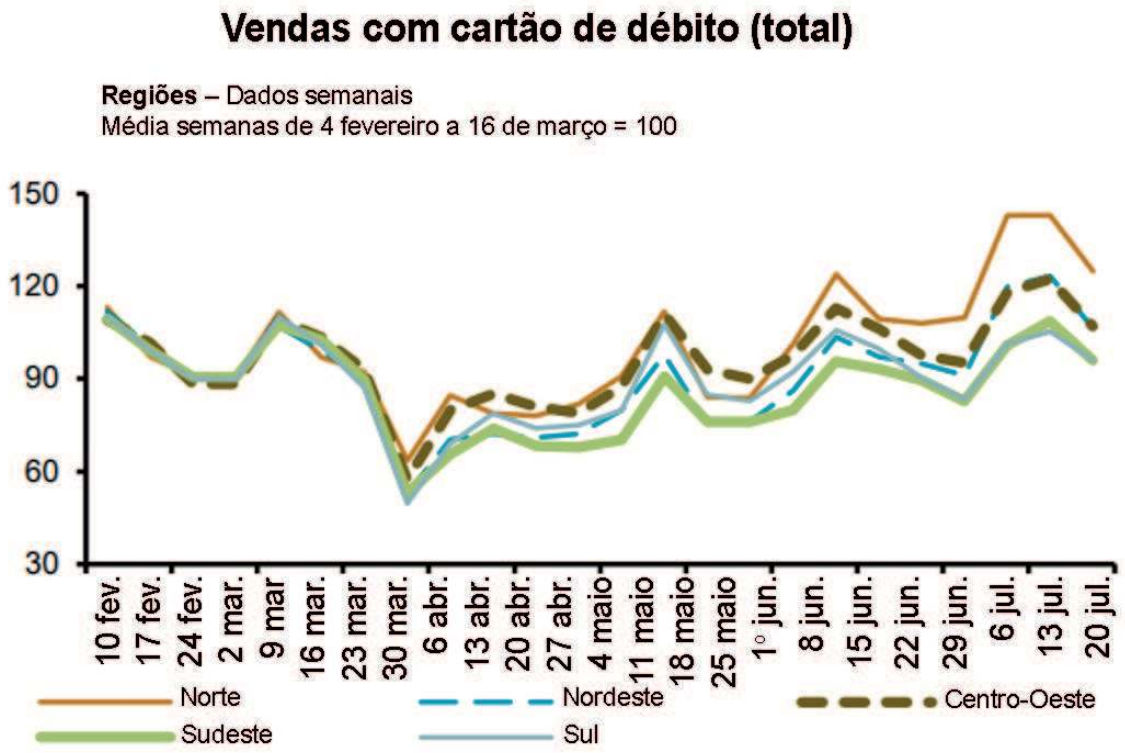
É importante reforçar novamente sobre o crescimento da Internet no Brasil, dado que até março de 2019 foi calculado que 70% dos brasileiros tinham acesso à rede (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2019). Esse é um outro fator considerável a se relacionar com o possível crescimento do comércio eletrônico no período de isolamento social.

Ademais, segundo Niranjanamurthy (2013, p. 2360-2370), comprar on-line possui diversas vantagens, sendo algumas delas: facilidade de acesso a qualquer loja do mundo; ampla variedade de produtos para se escolher sem ter de esperar em filas; possibilidade de comparar preços e fazer uma melhor escolha, o que proporciona mais satisfação ao consumidor; possibilidade de acessar sites de lojas a hora que quiser, tendo em vista que os sites funcionam 24 horas por dia. Além disso, a comercialização virtual também impulsiona a competição entre as lojas, fazendo com que dessa forma haja mais promoções, descontos instantâneos, dentre outros. Não só consumidores se beneficiam desse tipo de comercialização virtual, como também empreendedores, pois abrir uma loja on-line muitas vezes é mais prático do que abrir uma loja física, visto que não há necessidade de arcar com diversos custos de manutenção. Sobretudo, em tempos de pandemia, continuar comercializando serviços ou produtos usando os meios virtuais pôde contribuir para que uma organização não chegasse à falência.

Porém, há também desvantagens para ambos os lados, pois como o cliente não consegue experimentar ou visualizar o produto fisicamente pela primeira vez, isso pode posteriormente gerar insatisfação, fazendo com que o lojista arque com custos de entrega e que o consumidor espere mais ainda para receber o produto novamente. Outra desvantagem seria a quantidade de crimes cibernéticos, como clonagem de cartão de crédito, furto de identidade, dentre outros. Apesar disso, observa-se que as vantagens de comprar e comercializar on-line no período da pandemia sobressaiu às desvantagens apresentadas.

Um estudo sobre o consumo por faixa de renda municipal realizado pelo Banco Central do Brasil procurou analisar o comportamento do consumidor nos períodos pré e pós pandemia de coronavírus, considerando os meses de fevereiro a julho de 2020 para a análise comparativa. O estudo foi feito a partir de dados de vendas com cartão de débito, sendo relevante para o presente trabalho a observação da diferença do comportamento do consumidor antes e depois da chegada do vírus. Notou-se que, em média, nas três primeiras semanas de julho, a região Norte apresentou um crescimento de 37% no consumo, enquanto nas regiões Nordeste e Centro-Oeste a porcentagem de crescimento foi de 16%; por fim, no Sudeste e Sul, o percentual foi de 2% e 1%, respectivamente. As análises foram realizadas em comparação ao período de referência pré-pandemia, igualmente.

Gráfico 2. Vendas com cartão de débito por região.



Fonte: Adaptado de Estudos Especiais do Banco Central. Consumo por faixa de renda municipal. Estudo Especial nº 94/2020 (Banco Central do Brasil, 2021).

Pode-se notar que, mesmo com os impactos negativos que a covid-19 provocou no setor da economia, o consumidor brasileiro, em algumas regiões, apresentou crescimento significativo no consumo. Isso se deve às iniciativas criadas pelo governo brasileiro com o intuito de ajudar empresas, manter empregos e contribuir com a renda das famílias (Banco Central do Brasil, 2021). Dentre as iniciativas tomadas, tem-se o Auxílio Emergencial, que segundo a definição da Caixa Econômica Federal, pode ser descrito da seguinte forma:

> O Auxílio Emergencial é um benefício financeiro concedido pelo Governo Federal destinado aos trabalhadores informais, microempreendedores individuais (MEI), autônomos e desempregados, e tem por objetivo fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do Coronavírus – Covid 19. (Caixa Econômica Federal, 2020).

Isso contribuiu para que os consumidores continuassem ativos, o que lhes permitiu adquirir produtos ou serviços em lojas físicas ou virtuais. Com relação ao comércio eletrônico, de acordo com Quintino (2020), o programa do Auxílio Emergencial possibilitou o uso de cartão de débito virtual do próprio benefício a realização de compras on-line. Além disso, os beneficiários do programa também podiam fazer transferências de dinheiro on-line e pagar boletos com a poupança digital do auxílio. Em adição aos outros fatores apresentados na literatura, esse aspecto também tendeu a auxiliar de maneira positiva o crescimento do comércio eletrônico no país durante o período de pandemia.

Metodologia

Para alcançar os objetivos deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de caráter quantitativo, voltada para o olhar da análise econômica. Para a coleta de dados realizou-se uma observação direta extensiva, aliada ao uso de documentação indireta, o que indica que, respectivamente, as informações serão extraídas por meio de questionários da plataforma Google Forms, e em sites de pesquisa, como o da Associação Brasileira de Comércio Eletrônico (ABComm). Realizou-se, também, uma pesquisa bibliográfica utilizando livros e periódicos de diferentes autores.

Trata-se de uma pesquisa explicativa, pois foram analisados e interpretados os fatores que influenciaram o consumidor a aderir ao uso do comércio eletrônico depois da chegada do coronavírus ao Brasil, fazendo análises comparativas sobre o período pré e pós pandemia; também verificou-se quais foram os impactos econômicos da covid-19 sobre o comércio eletrônico, e estimadas as perspectivas para o futuro desse ramo pós-pandemia – tanto para o comportamento dos consumidores quanto para o dos empreendedores de varejo on-line.

A pesquisa é voltada para a análise do comércio eletrônico no cenário brasileiro. Por isso, as pesquisas bibliográficas são realizadas em sites e periódicos científicos, além do questionário elaborado pelos autores, que têm como público-alvo da investigação consumidores brasileiros de diferentes perfis.

Os motivos de ter escolhido coletar os dados por meio da plataforma Google Forms, além de informações retiradas em documentos e sites da Internet, se justificaram principalmente por questões de segurança, respeitando o isolamento social – devido a situação ocasionada pela pandemia de coronavírus, que ainda estava presente no momento em que a pesquisa estava sendo produzida – e da praticidade de obtenção de fontes no ambiente virtual. A fonte de dados principal utilizada foi o questionário realizado no Google Forms, disseminado pelas redes sociais. Para o universo da pesquisa obtivemos 331 respondentes. Com o questionário foi possível encontrar informações importantes para conduzir respostas para a presente pesquisa, tais como: renda, idade, estado em que os participantes residem, frequência na qual utilizavam a Internet ou aplicativos para fazer compras antes, durante e (no que acreditam que futuramente irão) depois da pandemia. Foi esperado que a partir da utilização dos dados do questionário, aliados às pesquisas feitas em sites, livros e periódicos, pudessem ser feitas análises comparativas para testar a hipótese da pesquisa, de que a pandemia impulsionou o comércio eletrônico no Brasil e no Amazonas.

Resultados

A seguir, buscamos apresentar os principais resultados obtidos a partir da metodologia descrita na seção anterior. Inicialmente, são apresentados dados da amostra utilizada. Em seguida, os resultados sobre os hábitos dos consumidores. Por último, são apresentados resultados sobre as preferências dos consumidores em relação às suas plataformas preferidas.

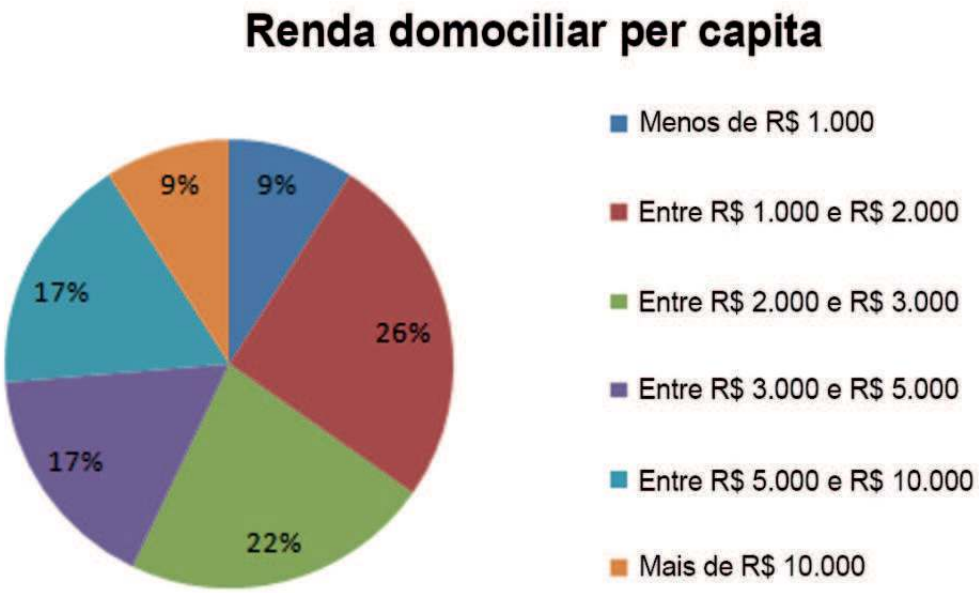
Estatísticas descritivas

Nesta seção são apresentados dados que permitem ao leitor conhecer melhor a amostra utilizada neste trabalho.

Dos 331 respondentes, 42,6% se localizam no estado de São Paulo; 21,6%, por sua vez, no Amazonas; 6,6%, Paraná; 6%, no Rio de Janeiro; 5,4%, em Santa Catarina; 4,8%, Minas Gerais; 3%, Rio Grande do Sul; 2,1% no Distrito Federal e na Bahia; 1,5%, Ceará; 0,9%, Alagoas; por fim, 0,3% igualmente em Goiás, Mato Grosso, Espírito Santo, Sergipe e Tocantins.

Com relação à idade, a imensa maioria dos pesquisados encontram-se na faixa etária de 20 a 30 anos (75,8%); 9,7%, estão entre 30 e 40 anos; 8,8%, menos de 20 anos; 3,6% entre 40 e 50 anos; 1,5%, entre 50 e 60 anos; e apenas 0,6%, têm mais de 60 anos.

Gráfico 3. Perfil econômico da amostra.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

Na variável renda domiciliar per capita, observou-se que 25,7% apresentaram renda entre R$ 1.000 e R$ 2.000; 22,4%, entre R$ 2.000 e R$ 3.000; 17,2%, entre R$ 5.000 e R$ 10.000; 16,6%, entre R$ 3.000 e R$ 5.000; 9,1% com menos de R$ 1.000 e 9,1% com mais de R$ 10.000. Pode-se perceber que os consumidores possuem diferentes restrições orçamentárias, com a maioria apresentando renda entre R $1.000 e R $2.000.

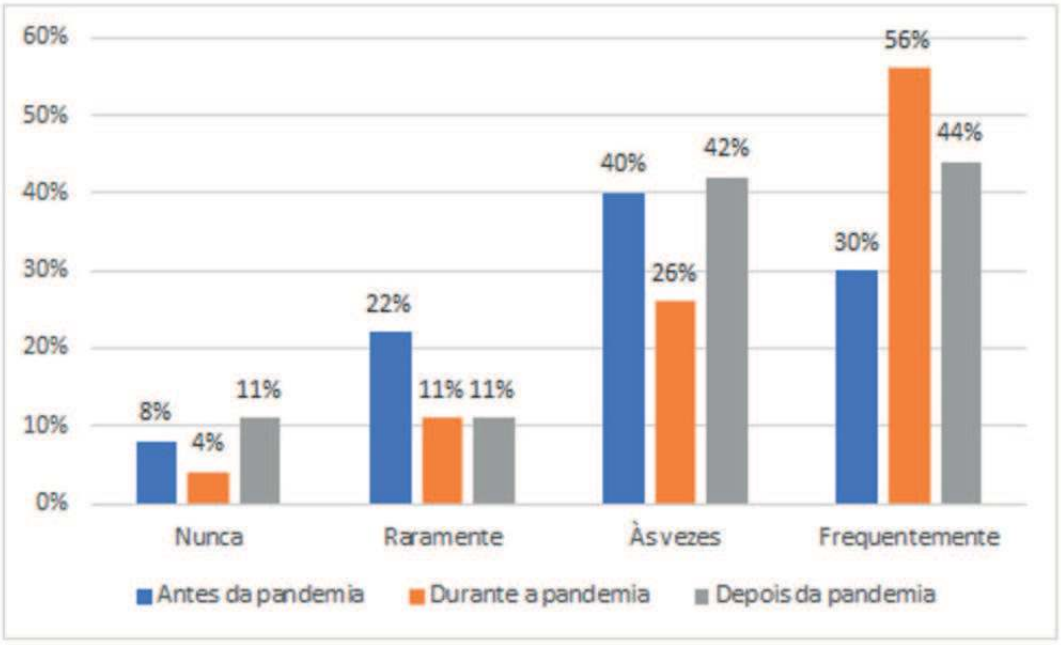
Efeitos da pandemia

Os resultados a seguir contribuem para observarmos de que forma a pandemia alterou o comportamento do consumidor no que diz respeito ao uso da Internet ou de aplicativos para a compra de refeições, vestuário, supermercado, etc.

Os resultados da figura acima indicam que a pandemia alterou sensivelmente o hábito dos consumidores no que diz respeito ao consumo de refeições. O percentual de consumidores que nunca haviam comprado refeições pela internet ou aplicativos caiu pela metade após o início da pandemia. O mesmo para aqueles que raramente compravam refeições on-line. O percentual de

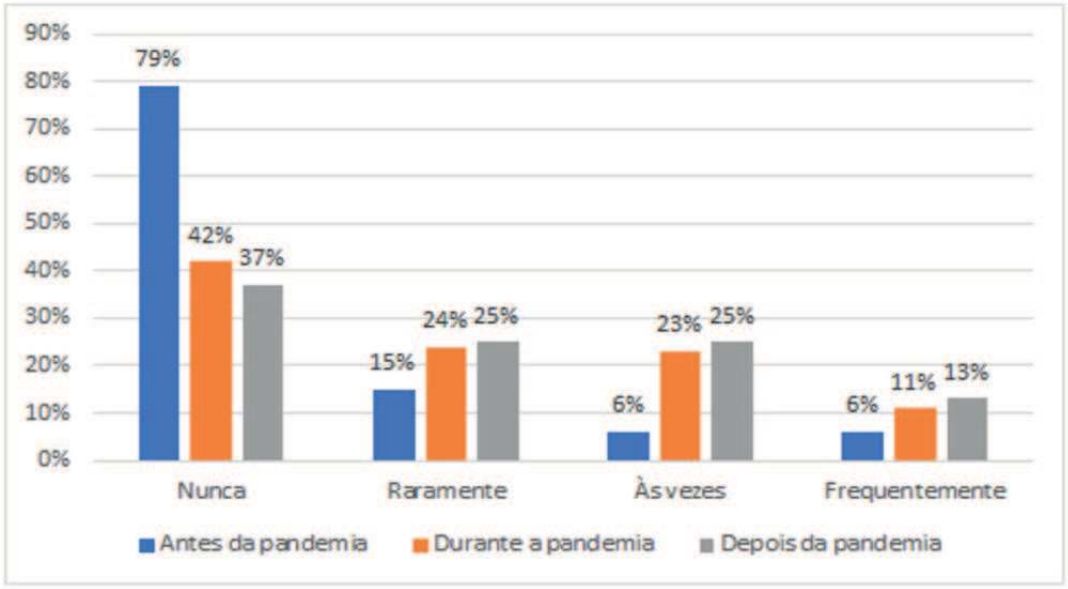
consumidores que frequentemente compravam refeições pela internet ou aplicativos subiu de 30% antes da pandemia para 54% durante a pandemia, sendo que 44% disseram que seguiriam adquirindo refeições on-line após o fim da pandemia.

Gráfico 4. Comprando refeições pela internet ou aplicativo na pandemia.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

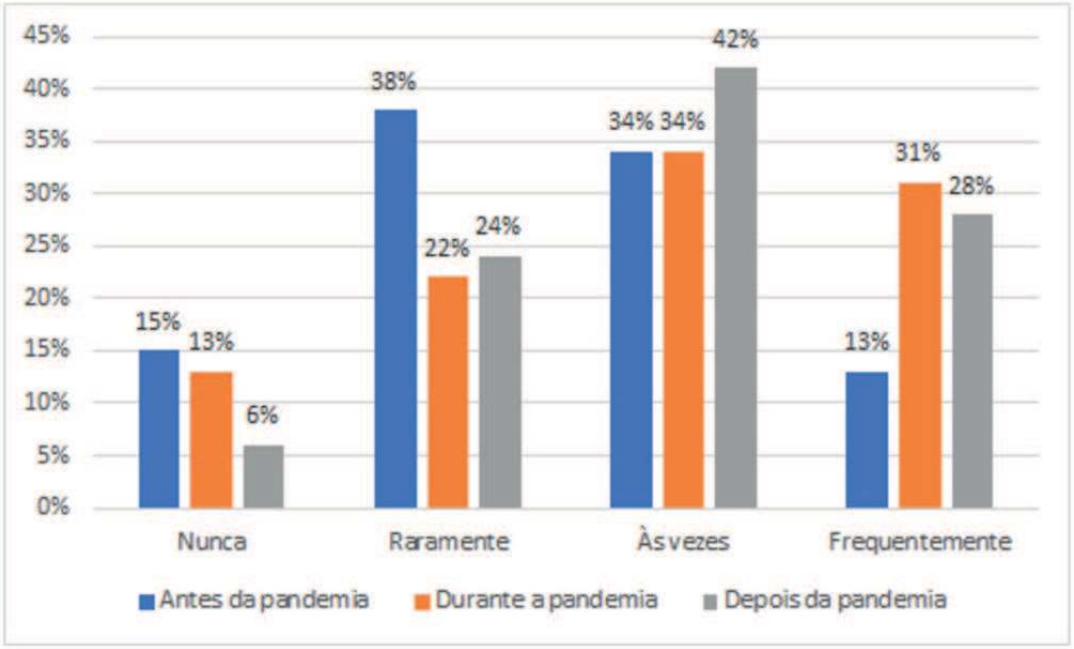
Gráfico 5. Comprando em supermercado pela internet ou aplicativo na pandemia.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

Já com relação à compra de itens de supermercado pela internet ou aplicativos antes da pandemia, observou-se que a maioria dos respondentes, 79% das respostas, afirmaram que “Nunca”; enquanto que para durante e depois, a escolha dessa alternativa foi diminuindo, conforme apresentado no gráfico. Significa que, mesmo com esse decréscimo, os consumidores passaram a se acostumar ou aderir à ideia de comprar itens de supermercado pela internet, mesmo que de forma discreta.

Gráfico 6. Comprando roupas, calçados e acessórios pela internet ou aplicativo na pandemia.

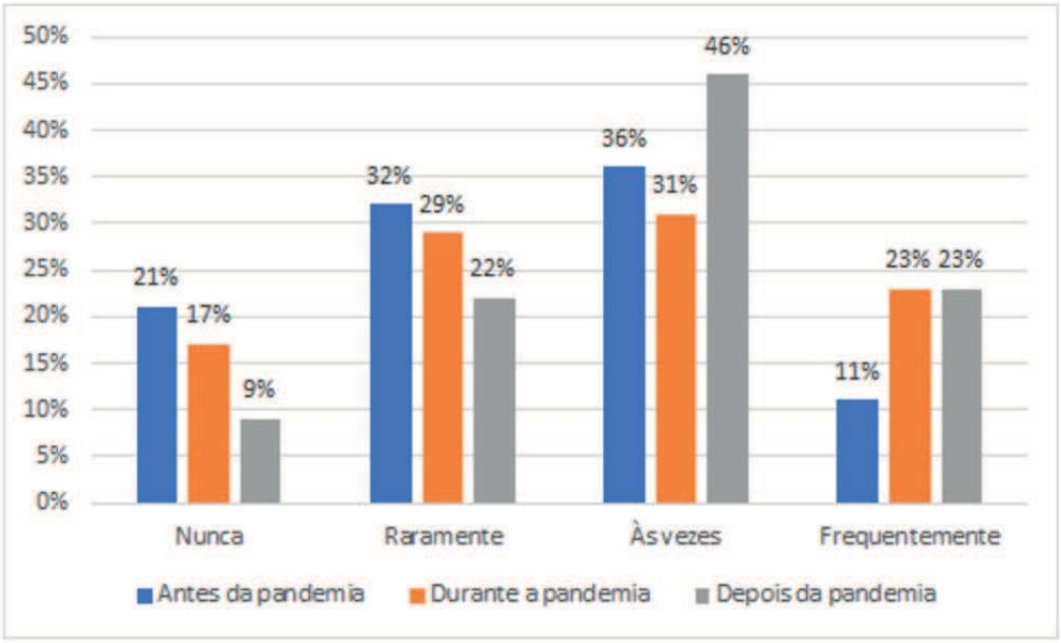


Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

Nesse tópico, as variáveis mais expressivas sobre a aquisição de roupas, calçados e acessórios pela internet ou aplicativo na pandemia foram demonstradas pelas opções “Às vezes” e “Frequentemente", com 34% e 31%, respectivamente. Esses números foram expressivos no período de durante a pandemia, indicando que os consumidores de fato passaram a comprar mais após a chegada da pandemia de covid-19. Até para as estimativas do pós-pandemia, opções como “Às vezes” e “Frequentemente” também apresentam valores em destaque, sendo superiores aos números do período anterior à pandemia.

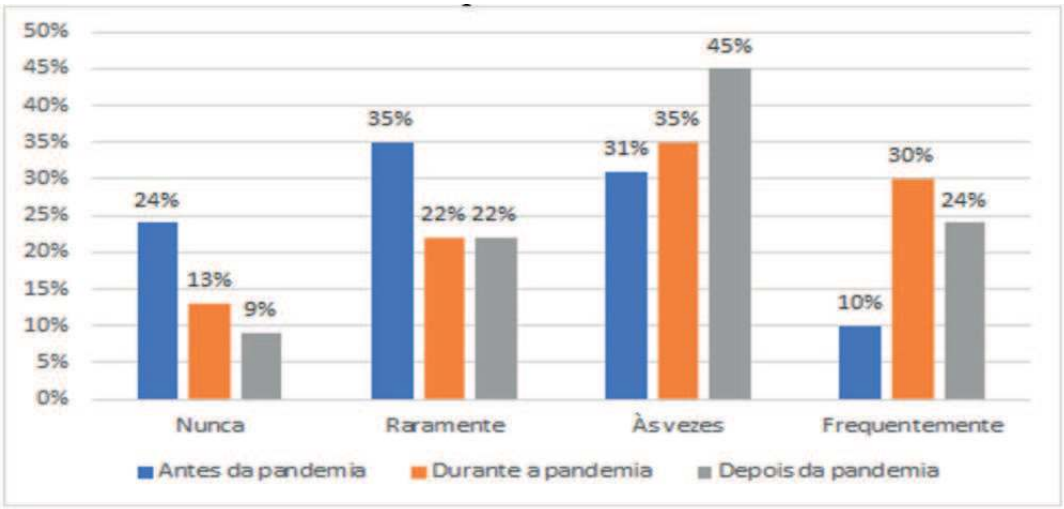
Para a variável “Comprando móveis e eletrônicos pela internet ou aplicativos na pandemia”, pode-se observar que, depois da chegada da pandemia, houve um pequeno crescimento, além de que se espera que esse crescimento continue ou no mínimo permaneça constante na aquisição desses produtos de forma on-line sendo evidenciado principalmente nas alternativas “Raramente”, “Às vezes” e “Frequentemente” no período de durante a pandemia, com 29%, 31% e 23%, respectivamente. Após a pandemia, como visto, há um número expressivo de 46% na opção “Às vezes” e 23% para “Frequentemente”.

Gráfico 7. Comprando móveis e eletrônicos pela internet ou aplicativo na pandemia.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

Gráfico 8. Comprando artigos pessoais ou para a casa pela internet ou aplicativo na pandemia.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

Outra análise que mostra o crescimento do uso da Internet, dessa vez analisando a aquisição de artigos pessoais ou para a casa, antes da pandemia foi observado que, de forma bem expressiva as opções "Nunca" (24%) e "Raramente" (35%) foram escolhidas, em consonância com "Às vezes" (31%) e "Frequentemente" (10%). No período de durante, a opção "Nunca" foi menos escolhida do que o período de análise anterior com 13%; "Raramente", por sua vez, com 22%; "Às vezes", 35%, e "Frequentemente", 30%. Para as estimativas do pós-pandemia, a opção "Nunca"

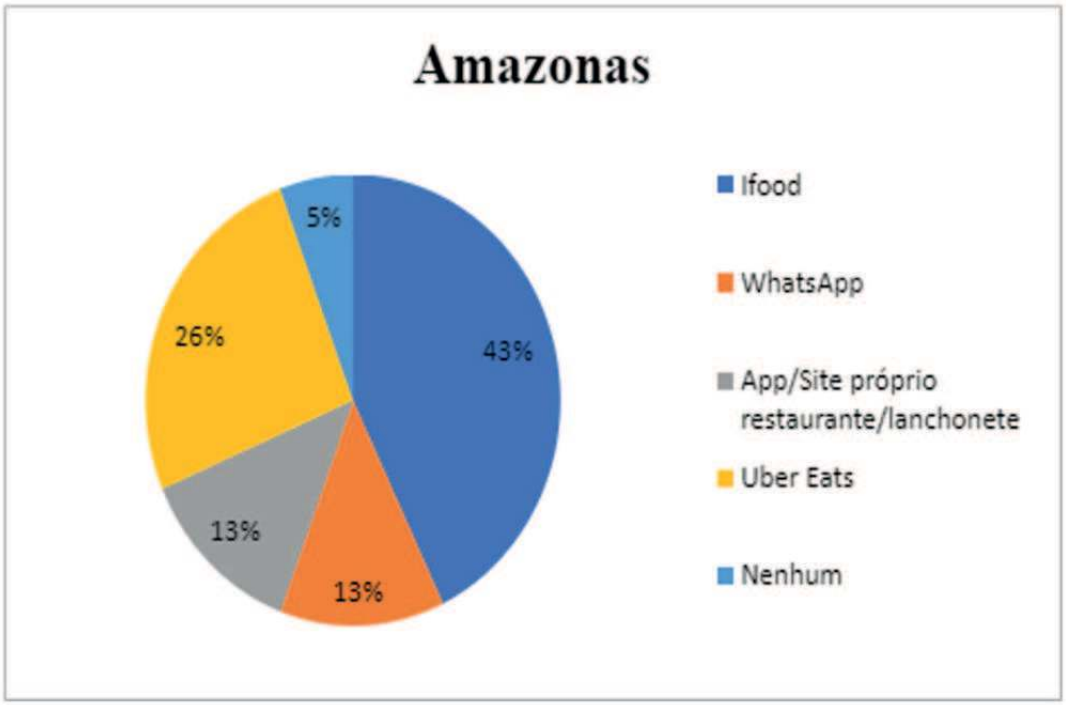
passou a ser menos respondida ainda com 9%, permanece constante em “Raramente” com relação ao período anterior, 10% maior em “Às vezes”, e apenas 6% menos em “Frequentemente”.

Preferências dos consumidores em termos de plataformas

Nesta seção, buscamos apresentar resultados relativos às preferências dos consumidores em termos de plataformas utilizadas. É possível notar diferenças significativas entre regiões e faixa etária.

No tópico “aplicativo ou site favorito para pedir refeições on-line”, dos principais apresentados, a opção “iFood” foi a mais selecionada (57,4%); em seguida a plataforma “WhatsApp”, com 13,9%; e, por fim, a “Uber Eats”, com 10,6%.

Gráfico 9. Aplicativo ou site favorito para pedir refeições on-line no estado do Amazonas.



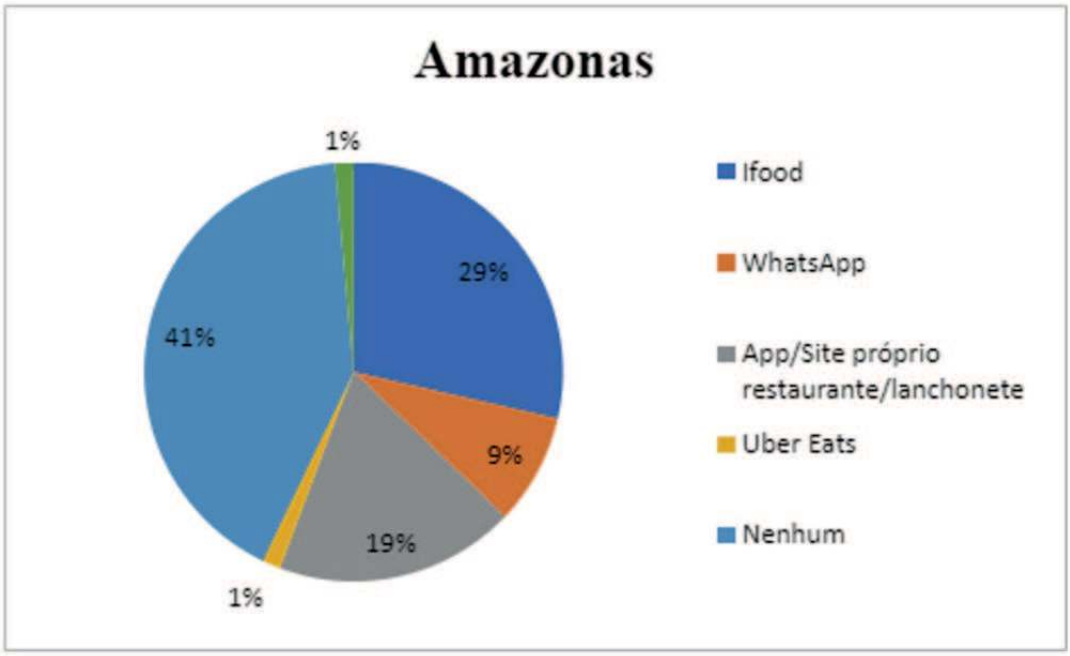
Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

No estado do Amazonas, a maioria dos respondentes selecionaram a opção “iFood” como aplicativo favorito para pedir refeições on-line (30,43% das respostas), seguido do Uber Eats, (26% das respostas).

Fazendo-se uma comparação entre o estado do Amazonas e os outros estados brasileiros analisados na pesquisa, observa-se que simultaneamente a plataforma iFood também foi a mais escolhida pelos respondentes dos demais estados brasileiros. A diferença é que o segundo aplicativo ou site mais escolhido foi o WhatsApp, com 14% das respostas. O WhatsApp, no estado do Amazonas, apresentou 13% das respostas, havendo então nessa opção uma diferença de apenas 1% em comparação aos demais estados. Dentre os outros sites ou aplicativos apresentados, além

do iFood e WhatsApp, outro aplicativo utilizado de forma simultânea entre o Amazonas e os outros estados foi o Uber Eats, com 26% e 7%, respectivamente.

Gráfico 10. Aplicativo ou site favorito para fazer compras em supermercados on-line no Amazonas.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

No Amazonas, o iFood continua em destaque nas respostas, pois, como observado no Gráfico 10, 41% dos pesquisados selecionaram o aplicativo como plataforma favorita para fazer compras de supermercado on-line.

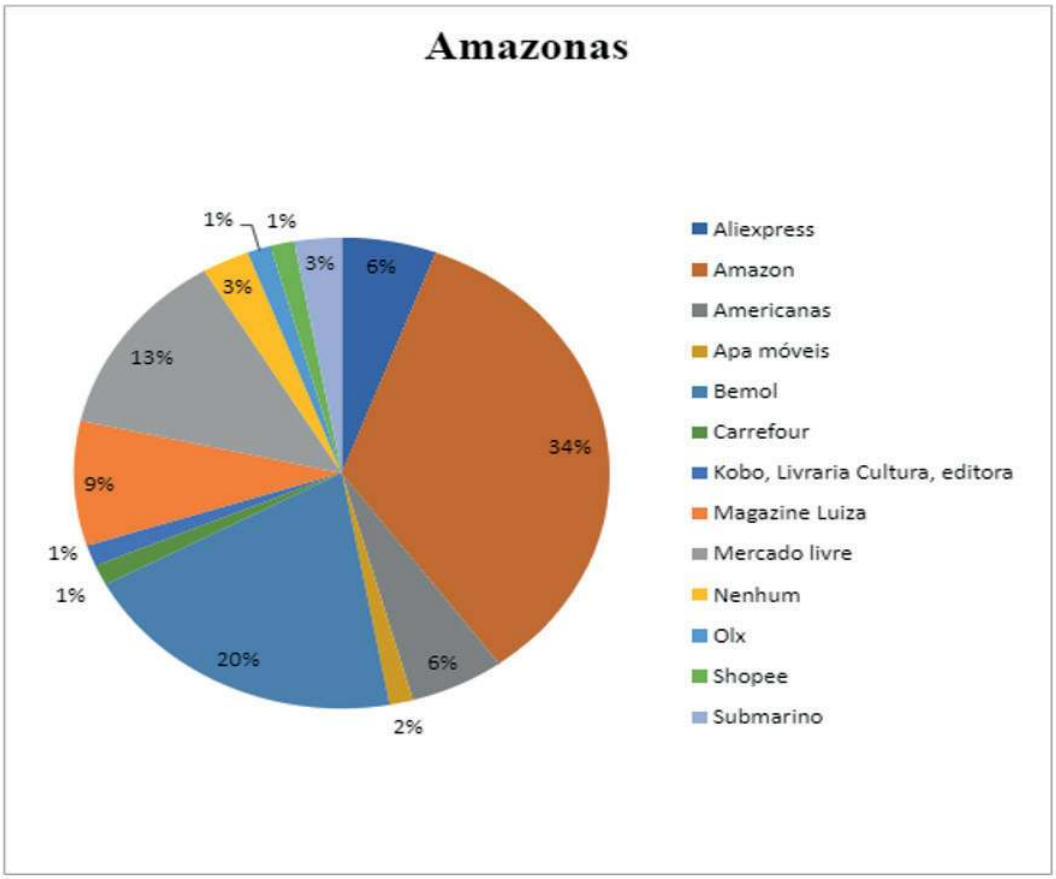
Diferentemente do estado do Amazonas, a plataforma ou site favorito para os pesquisados dos demais estados realizarem compras de supermercado on-line foi a "Amazon", com um número significativo de 46%. No estado do Amazonas não foi observado nenhum dado significativo a respeito de compras de supermercado realizadas nessa plataforma. Por um outro lado, uma grande similaridade seria o iFood, que foi a segunda opção mais selecionada nos outros estados para esse tópico (22%) e a mais escolhida para os respondentes do estado do Amazonas, conforme dados apresentados acima.

Para itens móveis, eletrônicos e artigos pessoais, no estado do Amazonas, a maioria das respostas foram da opção Amazon, com 34%, seguida da OLX, com 20%, e Mercado Livre, com 13%.

Assim como no estado do Amazonas, a Amazon também foi a opção mais escolhida dentre os respondentes dos outros estados, mas com um número um pouco maior (37%); outro dado similar foi a opção Mercado Livre, mas que nos demais estados foi escolhida com mais frequência entre os pesquisados, com 20%, enquanto que no Amazonas esse número foi de 13%. Ainda que existam diferenças, pode-se observar que essas não são tão expressivas, não deixando de observar também as similaridades, que são significativas. Também foi questionado sobre o "site favorito

para comprar itens móveis, eletrônicos e artigos pessoais", a estatística apresentou a Amazon, com 36%; Magazine Luiza, 19%; e Mercado Livre, com 18,1%.

Gráfico 11. Site favorito para comprar itens móveis, eletrônicos e artigos pessoais no Amazonas.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

Discussão de resultados

Fazendo uma análise comparativa acerca de algumas variáveis observadas, como a frequência na qual os pesquisados utilizavam a Internet ou aplicativos no item "Comprando refeições", antes da pandemia, foi visto que 30% dos respondentes selecionaram a opção "Frequentemente", quando perguntados com a mesma pergunta, porém com relação ao período durante a pandemia, essa porcentagem foi de 56%. Observa-se, então, um aumento significativo entre esses períodos; em consonância com isso, 44% acreditam que após a pandemia a utilização da Internet ou aplicativos para este mesmo fim será também "Frequentemente". Com isso, também foi questionado sobre o aplicativo favorito para pedir refeições on-line, e foi verificado que o mais escolhido pelos entrevistados foi o iFood, com 58% das respostas. Além do iFood, outras companhias apareceram em destaque nas pesquisas realizadas na literatura e no questionário. Quando questionados a respeito do site favorito para comprar itens móveis, eletrônicos e artigos pessoais, considerando as principais, 36% dos respondentes apontaram Amazon; 19%, Magazine Luiza; 9,7%, Mercado Livre; e 3,3%, Americanas.

Conforme explanado ao longo do trabalho, as vendas on-line do Magazine Luiza, de acordo com Reuters (2020), cresceram 7% nos períodos de abril de 2020, e 46% entre os meses de abril e maio. Além disso, como demonstrado na Figura 2, as Lojas Americanas e o Mercado Livre também apresentaram crescimento nas vendas do comércio eletrônico ao passo que o número de casos de coronavírus crescia (períodos de comparação entre os meses de fevereiro a maio de 2020), conforme apresentado por Meirelles et al. (2020). A Amazon, por sua vez, obteve um crescimento de 40% em sua receita entre os meses de abril e junho de 2020 devido às compras realizadas on-line (Guimarães Júnior et al., 2020), além do crescimento de 20% nos acessos ao site da empresa durante a pandemia de coronavírus, houve também um aumento de 90% na demanda por pedidos on-line (Global Union, 2020, p. 6). Observou-se também no questionário que há uma simultaneidade entre os dados anteriormente apresentados.

Isoladamente, comparando o período de antes e durante a pandemia, para "Comprando refeições antes da pandemia", para a opção "Às vezes", houve um decréscimo de 14%; em "Frequentemente", houve um aumento de 26%; "Raramente", uma diminuição de 11%; "Nunca", uma queda de 4%. Neste período de análise, foi visto que ao passo que a opção "`Às vezes" diminui, "Frequentemente" aumenta, sendo essa a opção que teve maior crescimento comparando o período de antes e durante a pandemia de covid-19; "Raramente", mesmo diminuindo, indicou que as pessoas optaram menos por essa opção no período durante a pandemia, mesmo assim demonstrando que a quantidade com que as pessoas consideravam raro de se comprar refeições on-line decresceu; "Nunca", que antes era mais frequente, passou a decair depois da chegada da pandemia. Esse tópico mostra que durante a pandemia os consumidores pediram mais refeições on-line do que antes da pandemia.

Em "Supermercado", a opção "Nunca" passou a ser 37% menos respondida comparando o antes com o depois; "Raramente" também foi marcada com menos frequência com uma diminuição de 9%; "Às vezes" observou um crescimento de 17%, e, "Frequentemente", cresceu 6%.

Em móveis e eletrônicos, a diferença não foi muito grande, mas ainda assim houve um aumento de 1% nas respostas do período de antes a durante em "Às vezes"; "Raramente" passou a ter uma diminuição de 3%; "Frequentemente" passou a ter um aumento de 12%; "Nunca" foi menos respondida, com a diferença de 10%.

No item "Artigos pessoais ou para casa", a opção "Raramente" foi 13 pontos percentuais menos citada no período durante a pandemia; "Às vezes", 4% mais citada; "Nunca", 11% também menos citada; "Frequentemente", 20% mais citada. Logo, com os dados indicando que, nos períodos comparativos do antes e durante a pandemia, houve um crescimento significativo que foi visualizado constantemente nas respostas das perguntas. Até mesmo o decréscimo que foi observado ao longo dos períodos analisados na pesquisa indicou crescimento, pois quanto menos as pessoas respondiam, por exemplo, "Nunca", mais isso significou que a raridade com que os consumidores compravam on-line diminuiu de alguma forma, tornando então esse ato cada vez mais comum.

Já para as estimativas do pós-pandemia, comparando com o período de durante, em "Comprando refeições", 12% responderam menos que no período de durante a opção "Frequentemente"; em "Às vezes", houve um crescimento de 16%; "Raramente", o número per-

manece o mesmo, sendo 11% no período de durante e depois; “Nunca”, um aumento de 7%. Em supermercado, houve uma diminuição de 5% nas respostas das pessoas que acreditam que após a pandemia optaram pela opção “Nunca”; “Às vezes”, um aumento de 2%; “Raramente”, uma diminuição de 1%; “Frequentemente”, um aumento de 2%. “Roupas, calçados e acessórios", por sua vez, para“Às vezes”, tem-se um aumento de 8%; “Frequentemente”, uma queda de 3%; “Raramente”, um acréscimo de 3%; “Nunca”, um aumento de 6%. Com relação a “Móveis e eletrônicos”, na opção “Às vezes”, houve um crescimento de 15%, enquanto que “Raramente” a porcentagem diminuiu em 7%; “Frequentemente”, o número continuou constante com 3%; e, “Nunca”, diminuiu em 9%. Por fim, sobre “Artigos pessoais ou para casa”, na opção “Às vezes”, para as estimativas do pós-pandemia comparando com o período de durante, a porcentagem foi de 10% a mais; “Frequentemente”, por sua parte, apresentou um decréscimo de 6%; “Raramente” continuou com as mesmas estatísticas, com 22%; e, “Nunca”, diminuiu com 4%.

Ao analisar as estatísticas que estimam o comportamento do consumidor no pós-pandemia, pode-se observar que a maioria das respostas apontaram um pequeno crescimento; isso mostra que a hipótese da pesquisa foi confirmada. Para esse período é presumido, então, que o crescimento do uso do comércio eletrônico continue crescendo ou permaneça constante como no período de durante a pandemia de coronavírus. Outra observação que também vale ser apresentada é que não se espera que o comportamento do consumidor volte a ser como no período anterior ao da pandemia, que, ressaltando, apresentou um menor uso do comércio eletrônico em comparação aos outros períodos que foram analisados nesta pesquisa.

Considerações Finais

Quando o trabalho foi iniciado, o número de obras na literatura com temas similares ao desta pesquisa era muito limitado, portanto foi considerado importante pesquisar acerca deste assunto a fim de contribuir para o estudo dessa questão não só no campo das Ciências Econômicas, como também para outras áreas do conhecimento. Além disso, tendo em vista a importância da adoção do isolamento social, considerando que a pesquisa foi iniciada no período já presente da pandemia e sendo finalizada ainda com a existência da pandemia, toda a análise e coleta de dados foi feita respeitando as medidas de isolamento social, sendo realizada unicamente no ambiente virtual.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como a pandemia de coronavírus impactou na forma de consumo dos brasileiros no comércio eletrônico. Esse objetivo foi atendido, pois, devido aos dados primários e secundários, foi possível observar as mudanças no comportamento do consumidor, uma vez que, aferindo o antes, o durante e o depois (do período da pandemia), constatou-se que houve um crescimento de compras feitas on-line, além de uma estimativa que comprova que, no período pós-pandemia, esse número permaneceu superior ao período pré-pandemia.

Também, foi analisado o comportamento do consumidor amazonense com relação aos de outros estados do Brasil, constatando que, tanto no Amazonas quanto nos outros estados analisados na pesquisa, os consumidores possuem comportamento similar. Ambos apresentaram resultados semelhantes em termos de crescimento das frequências de compras on-line. As preferências

de plataformas também são similares, mas guardam algumas diferenças, como, por exemplo, a importância do Uber Eats na compra de refeições, muito maior no Amazonas do que no restante do país.

A pesquisa partiu da hipótese de que, devido a importância da adoção do isolamento social como forma de prevenção à covid-19, o crescimento do uso da Internet e as necessidades do consumidor brasileiro, a investigação principal seria examinar de forma detalhada se, de fato, todos esses fatores iriam contribuir de forma positiva para o crescimento do comércio eletrônico no Brasil, ainda que, mesmo sendo a minoria, nem todos os cidadãos do país possuem acesso à Internet ou respeitaram as medidas de isolamento recomendadas pela Organização Mundial da Saúde. Como visto ao longo do trabalho, a hipótese foi confirmada, pois a maioria dos dados coletados apontou que o comércio eletrônico cresceu depois da chegada da pandemia de coronavírus no Brasil e tende a não voltar aos patamares anteriores.

Quanto às limitações, tendo em vista que este tópico foi escrito no período de pandemia de coronavírus, a estimativa das características do comportamento do consumidor no comércio eletrônico no que diz respeito ao período pós-pandemia pode apresentar incertezas; além disso, devido à pouca produção de artigos nesse tema na literatura, poderia ter sido utilizada uma maior fonte de informações acerca da relação entre a pandemia de covid-19 e o comércio eletrônico no Brasil, pois foi observado que há mais fontes abordando essa mesma questão, porém sobre outros países; considera-se, também, que devido ao constante avanço tecnológico e troca de informações, bem como comercializações feitas pela Internet e a constante concorrência entre as empresas, que sempre buscam por inovação; por último, houve uma necessidade maior da participação de consumidores de outros estados brasileiros, já que por mais que nesta pesquisa estejam contidos dados fornecidos por pessoas de diferentes estados do Brasil, uma variação ainda maior de respostas de consumidores de localidades diferentes aperfeiçoaria mais a análise.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COMÉRCIO ELETRÔNICO. **Comércio eletrônico deve crescer 18% em 2020 e movimentar R$ 106 bilhões**. Números do e-commerce. Disponível em: https://abcomm.org/noticias/comercio-eletronico-deve-crescer-18-em-2020-e-movimentar-r-106-bilhoes/. Acesso em: 1 jul. 2020.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Estudos Especiais do Banco Central. **Consumo por faixa de renda municipal**. Estudo Especial nº 94/2020 - Divulgado originalmente como boxe do Boletim Regional (julho/2020). Disponível em: https://www.bcb.gov.br/conteudo/relatorioinflacao/EstudosEspeciais/EE094_Consumo_por_faixa_de_renda_municipal.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRIGATTO, G. Comércio eletrônico cresce 71% em 90 dias de pandemia, aponta pesquisa. **Valor Investe**, 11 jul. 2020. Disponível em: https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2020/06/11/comercio-eletronico-cresce-71percent-em-90-dias-de-pandemia-aponta-pesquisa.ghtml. Acesso em: 5 jul. 2020.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Auxílio Emergencial, um suporte financeiro do Governo Federal para trabalhadores informais**. Disponível em: http://www.caixa.gov.br/auxilio/PAGINAS/DEFAULT2.ASPX#:~:text=O%20Aux%C3%ADlio%20Emergencial%20%C3%A9%20um,pandemia%20do%20Coronav%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2019. Acesso em: 30 ago. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros** – TIC Domicílios 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CHANG, H. H.; MEYERHOEFER, C. D. COVID-19 and the demand for online food shopping services: empirical evidence from Taiwan. **American Journal of Agricultural Economics**, v. 103, n. 2, p. 448-465, Mar. 2021. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ajae.12170. Acesso em: 7 dez. 2020.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. A crisis like no other, an uncertain recovery. **World Economic Outlook Update**, june 2020. Disponível em: https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOUpdateJune2020. Acesso em: 2 out. 2020.

GLOBAL UNION. **Amazon & the Covid-19 crisis:** essentially irresponsible. Disponível em: https://uniglobalunion.org/wp-content/uploads/amazoncovid_en.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

GUIMARÃES JÚNIOR, D.; NASCIMENTO, A. M.; SANTOS, L. O. C.; RODRIGUES, G. P. A. Efeitos da pandemia do COVID-19 na transformação digital de pequenos negócios. **Revista de Engenharia e Pesquisa Aplicada**, v. 5, n. 4, p. 1-10, 2020. DOI: https://doi.org/10.25286/repa.v5i4.1455.

HASANAT, M. W.; HOQUE, A.; SHIKHA, F. A.; ANWAR, M.; HAMID, A. B. A.; TAT, H. H. The impact of Coronavirus (Covid-19) on e-Business in Malaysia. **Asian Journal of Multidisciplinary Studies**, v. 3, n. 1, p. 85-90, 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD Contínua. **Rendimento de todas as fontes 2017**. Disponível em: https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-rendimento-de-todas-as-fontes-2017.html. Acesso em: 23 ago. 2020.

LIMA, T. C. F.; SILVA, B. L. S.; BERNARDES, J. R. Os impactos financeiros da Covid-19 nos negócios. **Revista da FAESF**, Piauí, v. 4, n. esp. COVID 19, jun. 2020.

MANKIW, N. G. **Introdução à economia:** princípios de micro e macroeconomia. Trad. da 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

MCC-ENET. **Penetração dos consumidores na população de internautas no Brasil**. Consumidores. Disponível em: https://www.mccenet.com.br/consumidores. Acesso em: 16 ago. 2020.

MEIRELLES, R.; JÚLIO, C.; DIAS, A. M. **Economia e consumo na Era da pandemia**. São Paulo: Instituto Locomotiva, 2020.

NASSAUER, S. Walmart sales surge as coronavirus drives Americans to stockpile. **The Wall Street Journal**. Business, May 19 2020. Disponível em: https://www.wsj.com/articles/walmart-sales-surge-as--coronavirus-drives-americans-to-stockpile-11589888464?mod=hp_lead_pos5. Acesso em: 23 ago. 2020.

NIRANJANAMURTHY, M.; KAVYASHREE, N.; JAGANNATH, S.; CHAHAR, D. Analysis of e-commerce and m-commerce: advantages, limitations and security issues. **International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering**, v. 2, n. 6, p. 2360-2370, 2013.

PANTELIMON, F. V.; GEORGESCU, T. M.; POSEDARU, B. S. The Impact of mobile e-Commerce on GDP: a comparative analysis between Romania and Germany and how Covid-19 influences the eCommerce activity worldwide. **Informatica Economică**, Romania, v. 24, n. 2, 2020.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. **Rendimento de Todas as Fontes 2017**. Disponível em: https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-rendimento-de-todas-as-fontes-2017.html. Acesso em: 14 ago. 2020.

QUINTINO, L. Auxílio emergencial tem cartão virtual para compras online. **Veja Negócios**, 20 abr. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/economia/auxilio-emergencial-tem-cartao-virtual-para-compras--online/. Acesso em: 30 ago. 2020.

REUTERS. Magazine Luiza acelera vendas desde abril, após impacto da Covid-19. **G1**, 20 maio 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/25/magazine-luiza-acelera-vendas-desde-abril-apos-impacto-da-covid-19.ghtml. Acesso em: 26 ago. 2020.

SEBRAE. **Coronavírus**: como a pandemia impactou as vendas on-line. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/coronavirus-o-impacto-nas-vendas-online,ed84f8e520f71710VgnVCM1000004c00210aRCRD. Acesso em: 26 ago. 2020.

SOARES, F. R. G.; BEZERRA, A. C. V.; SILVA, C. E. M.; SILVA, J. A. M. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2411-2421, 2020. Supl. 1.

WATANABE, T.; OMORI, Y. **Online consumption during the COVID-19 crisis**: evidence from Japan. Tokyo, 2020. (Working paper series, n. 23).

Revista Terceira Margem

AMAZÔNIA

Infâncias e a Educação em Contextos Rurais Amazônicos da Região Norte

Pesquisas, Sujeitos/Sujeitas e Processos Educativos

23

Nesta edição, o **Dossiê Infâncias e Educação em Contextos Rurais da Região Norte: Pesquisas, Sujeitos/Sujeitas e Processos Educativos – Revista Terceira Margem Amazônia** abre as portas para promoção do diálogo com pesquisadores e educadores que atuam nas universidades e escolas da região amazônica por meio de artigos. Tais sujeitos/sujeitas buscam assim dar visibilidade aos saberes e às experiências vivenciadas nos territórios amazônicos de águas, do campo e das matas, no tocante a práticas educativas e de construção de currículos que garantam a identidade cultural e o pertencimento dessas pessoas. Pontuam, especialmente, a formação de crianças que frequentam as escolas ou outros espaços formativos nesses territórios.