

Zilda Glauca Elias Franco



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
zildaglaucia@ufam.edu.br

Branca Jurema Ponce



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)
tresponces@gmail.com

DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO E TERRITÓRIOS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS

RESUMO

Neste artigo, discutem-se as questões relacionadas ao currículo, à justiça curricular e ao território das crianças da Educação Infantil do contexto ribeirinho do município de Humaitá, Amazonas. O texto aborda a concepção de currículo, o qual possui diversas interpretações, inclusive a proposta pela justiça curricular, pelo conceito e pela prática que se compromete com um mundo inclusivo, justo e democrático e tem como compreensão que o currículo deve reconhecer os diferentes territórios. A abordagem metodológica é qualitativa e conta com as pesquisas bibliográfica e de campo. Os resultados apontam que os territórios ribeirinhos são espaços que promovem e exercem papel educativo importante para as crianças e precisam ser reconhecidos como primordiais na formação integral.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Currículo. Território.

DIALOGUE BETWEEN CURRICULUM AND TERRITORIES OF RIVERSIDE CHILDREN

ABSTRACT


In this paper, issues related to the curriculum, curricular justice and the territory of children from Early Childhood Education in the riverside context of the municipality of Humaitá, Amazonas, Brazil, are discussed. The text addresses the concept of curriculum, which has different interpretations, including the proposal for curricular justice, the concept and practice that is committed to an inclusive, fair and democratic world and understands that the curriculum must recognize different territories. The methodological approach is qualitative and relies on bibliographical and field research. The results show that riverside territories are spaces that promote and play an important educational role for children and need to be recognized as essential in integral education.

Keywords: Early Childhood Education in the rural context; Curriculum; Territory.

Submetido em: 19/07/2021

Aceito em: 07/01/2022

Publicado em: 10/06/2022

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp421-444>



1 INTRODUÇÃO

A lei do rio não cessa nunca de impor-se sobre a vida dos homens. É o império da água. Água que corre no furor da correnteza, água que leva, água que lava, água que arranca, água que oferta cantando, água que despenca em cachoeira, água que roda no rebojo, água que vai, ainda bem que começou a baixar, mas de repente volta em repique [..].
(MELLO, 2005, p. 24).

As reflexões aqui apresentadas são oriundas do entrelaçamento de estudos realizados pelo Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no âmbito do projeto de pesquisa “A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo”, e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN), vinculado ao CNPq da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: políticas e práticas” com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O artigo tem como objetivo analisar a relação entre o currículo e o território onde vivem as crianças, a partir do currículo das escolas do campo de Humaitá, Amazonas, e os trajetos percorridos pelas crianças até o espaço educativo.

Os territórios rurais no contexto amazônico, *locus* da investigação, apresentam uma biodiversidade em flora, fauna e germoplasma nativo, a mais abundante do planeta. Esse sistema envolve e dita caminhos para os povos que ali vivem. Os rios, como expressa a poesia do poeta amazonense Thiago de Mello, muitas vezes, impõem a forma como a coletividade constrói suas vidas, organiza a economia e demonstra a sua cultura. Os igarapés, os contornos que o rio percorre, suas bacias e vertentes, os períodos de cheia e de seca direcionam as comunidades ribeirinhas, os extrativistas, os povos indígenas e outros.

A “água que leva” conduz crianças, educadores/as, merendeiras, gestores/as dos territórios rurais até as escolas do campo, espaços que envolvem diversidades sócio-étnico-raciais, de territórios, bem como concepções “[...] de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de socialização e aprendizagens” (ARROYO, 2007, p. 13).

A Educação no/do Campo e a Educação Infantil no/do Campo tomam a altura de direitos adquiridos mediante lutas e conquistas dos movimentos sociais de trabalhadores/as, de homens e de mulheres, que ocorrem em contraposição à conservadora educação rural historicamente estabelecida. Ela envolve a construção de um currículo que busca atender às especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo camponês, em seus territórios.

O conceito de currículo tem suas origens na história, ele “[...] deriva da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 16) e sofre diversas interpretações. O currículo é necessariamente uma prática social que envolve uma vivência subjetiva. Ainda que tenha ordenamentos sistêmicos (parte mais formal do currículo), ele se torna verdade, elemento vivo, prática social quando envolve essa vivência. Na concepção da justiça curricular, que tem a preocupação de que o currículo se teça de modo a buscar uma educação emancipatória, é fundamental que ele “[...] reconheça as diversidades humanas; se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo” (PONCE; LEITE, 2019, p. 795) como condição essencial para uma sociedade inclusiva, justa e democrática.

A Educação no/do Campo é comprometida com a autonomia do indivíduo em comunidade, valoriza seus conhecimentos, visa a atender à sua especificidade, incluindo a preocupação e a luta pela justiça social, ao afirmar a importância da cultura local, seus saberes e os modos de produção. O território das populações do campo não é apenas uma geografia, no sentido físico do conceito, mas expressa as relações sociais em sua espacialidade e temporalidade. Ele é vivo, dinâmico, humano. São territórios em movimento (FERNANDES, 2013). A construção dos conhecimentos que envolve os camponeses se cruza com os significados que produz, com seus diálogos e conflitos.

A Educação Infantil no/do Campo correlaciona-se com um direito tanto das crianças como de suas famílias. A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), assegura, em seu Art. 4º, que as práticas pedagógicas para a Educação Infantil devem atender à criança como o centro do planejamento curricular, compreendendo-a ainda como sujeito histórico e de direitos que se relaciona, vivencia e constrói sua identidade. Esse processo envolve o brincar, a imaginação, a observação, dentre outros aspectos fundamentais. Assim, ela vai se constituindo e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, vai produzindo cultura.

Desse modo, analisar como a construção do currículo se tece *nos e com* os territórios é pertinente e importante para a ciência da Educação e para a prática educativa. A busca da justiça curricular não prescinde da consideração do território em que ocorre a vida da comunidade. A Educação Infantil no/do Campo, no município de Humaitá, Amazonas, necessita dessa abordagem para ser mais bem compreendida. Assim, ela poderá auxiliar na compreensão e na criação de melhores práticas curriculares com as crianças.

2 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

O caminho da educação pensado para os povos do campo é rico em fatos, lutas, movimentos e manifestações sociais dos/as moradores/as das áreas rurais, os quais buscam, constantemente, conquistas efetivas para uma Educação Básica de qualidade para seus filhos e suas filhas. Munarim (2008) atesta que foi por meio desses movimentos e dessas manifestações que se constituiu a Educação do Campo. Nesse conjunto, encontram-se os “Sem Terrinha”, crianças que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) desde o primeiro acampamento em 1985 (MST, 2018), o qual concebe os espaços educativos fundamentais para a construção de conhecimento e de cultura.

A Educação no/do Campo defende que o currículo deve ser construído com a participação dos sujeitos do campo, os/as camponeses/as, nos territórios onde eles vivem, a partir desse contexto, do seu modo de vida, de seu trabalho, da sua cultura e de seus saberes. A participação dos sujeitos, na organização de um currículo justo e de sua prática, envolve considerar que ele atenda às necessidades da comunidade, que os seus sujeitos possam observar, “[...] analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9). Para Franco (2018, p. 65):

Organizar o currículo escolar é a forma de revelar os saberes do campo em vista de refletir a realidade de cada localidade, prevendo muito mais do que a dinâmica de seleção e de organização dos conteúdos. O intuito é retomar o papel da escola com o olhar para a história de resistência e de emancipação, de ações e de movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo, de forma a reconhecer os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento, incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação.

A construção histórica e de lutas do movimento camponês (iniciado no século XX) foi agregando, ao longo do caminho, diversos/as pesquisadores/as e várias universidades por meio de investigações e de atividades de formação, com o intuito de contribuir para que o currículo, especificamente da Educação Infantil, tenha como embasamento as questões e as vivências da sua comunidade. Dessa forma, a criança pode aprender “[...] a conhecer e a conhecer-se a partir da sua experiência histórica, das perguntas que se colocam para

compreender o mundo e das respostas que elaboram” (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 9).

Assim sendo, o currículo precisa promover uma educação para as crianças pautada na reflexão, que as ajudem a apreciar, a participar das atividades em que estejam envolvidas, de forma que possam cooperar com o trabalho em equipe, “[...] que faça com que se torne rotina pensar nos demais e em como ajudá-los” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 51). É nessa direção que se dá a busca pela justiça curricular; promovê-la é propor um currículo que seja inclusivo, que possa dar voz a quem ele agrega, na qual os critérios contra-hegemônicos possam ser vistos como elementos do processo histórico para, dessa forma, avançar na superação das desigualdades e na obtenção de direitos (CONNELL, 1995).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), pautam a oferta da Educação Infantil para os espaços rurais e agregam ainda, em parágrafo único, que: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos/as estudantes [...]” (BRASIL, 2002, p. 1). Esse aspecto da realidade une a organização do currículo aos saberes do campo, tendo em vista refletir a realidade de cada localidade, promovendo muito mais do que a dinâmica de seleção e de organização dos conteúdos. O objetivo é permitir o desenvolvimento de aptidões e de habilidades voltadas ao desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural.

As crianças do campo têm o direito à educação formal e a um currículo pautado na igualdade, na valorização do ser humano, por via de uma aprendizagem crítica, visando à sua autonomia e ao seu protagonismo. Garantir o direito à creche e à pré-escola às crianças do campo de forma justa tem sido uma questão importante para o território ribeirinho. Muitas são as condições que podem impedir o acesso das crianças às escolas, começando pelo fato de muitas comunidades rurais não ofertarem turmas de Educação Infantil em seus espaços ou de oferecerem somente as turmas de pré-escolas, deixando à margem as crianças bem pequenas que demandam vagas em creches.

No Estado do Amazonas, as questões geográficas, de oferta e de acesso à Educação Infantil possuem especificidades que necessitam ser observadas. Foi possível identificar, por meio da pesquisa de campo, que, nas áreas rurais, ainda é baixo o número de matrículas quando comparado aos espaços urbanos. Os caminhos percorridos, ao longo das investigações, apontam fatores importantes para a compreensão da sua distribuição geográfica e do impacto na construção do currículo.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Este artigo foi escrito a partir de caminhos e de pesquisas do GEPEJUC, especialmente de resultados encontrados por meio da pesquisa “Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular” (FRANCO, 2018) e de investigações produzidas pelo GPEDIN em atividades de formação, investigações e diálogos produzidos com os sujeitos do campo, por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Humaitá, desde o ano de 2019.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2013, p. 28). Nesse contexto, houve envolvimento direto com educadores/as, gestores/as, SEMED, pais e crianças ribeirinhas, por intermédio da pesquisa participativa, que, de acordo com Brandão e Streck (2006), é um convite que dá voz aos sujeitos e impacta o/a pesquisador/a, levando-o/a pensar no outro por meio de si, nas práticas, nas ideias e nas posturas.

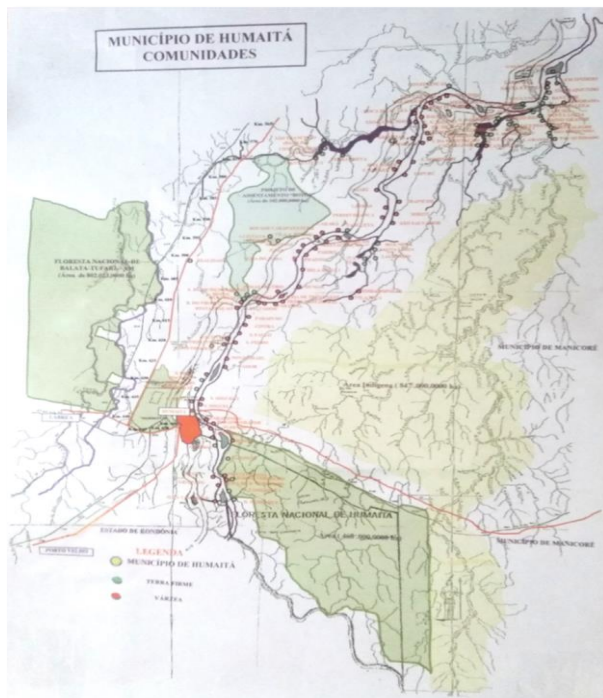
O *locus* da pesquisa foi o município de Humaitá, interior do Amazonas e, assim como em todos os 62 municípios do Estado, a água é um forte componente do território ao lado da vasta vegetação, as quais compõem o quadro econômico e social da região. Nesse território, os homens e as mulheres tudo fazem por meio e “[...] em função da água”, uma vez que são “[...] formas vivas de cultura e civilização” (ARAUJO, 2003, p. 37-38). Segundo Franco (2018, p. 74):

As relações sociais, a estruturação das comunidades, dos municípios, a caça, a pesca, a extração de madeira, palhas, colheitas e até os festejos ocorrem em função das águas e o Rio Madeira faz parte desse contexto sendo de extrema importância para o município de Humaitá.

O município de Humaitá foi construído em torno do Rio Madeira, que agrupa pequenas comunidades por meio de área de terra firme (estradas) e de várzea do rio. As comunidades da terra firme e aquelas mais próximas da sede municipal podem ser acessadas por via terrestre; já as ribeirinhas necessitam do meio de transporte fluvial, que liga a população urbana aos territórios rurais, tanto os mais próximos quanto os mais distantes.

A Figura 1 que segue – um dos produtos da pesquisa de Franco (2018) – mostra a distribuição das comunidades do município de Humaitá (em amarelo), a terra firme (em verde), as áreas de várzea (em vermelho), os rios, algumas rodovias, florestas, alguns assentamentos e o Rio Madeira que facilita a localização e a locomoção até as comunidades.

Figura 1: Município de Humaitá – Comunidades



Fonte: Extraída de Franco (2018, p. 86).

A investigação “Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular” (FRANCO, 2018) envolveu vários momentos: pesquisa exploratória, documental e de campo, com reflexão-ação, que continuaram acontecendo após o término da pesquisa por meio de diálogos produzidos com a SEMED e o GPEDIN.

De acordo com Franco (2008, p. 106), o momento de reflexão-ação é a

[...] técnica principal utilizada pelo grupo, em torno da qual as outras “giraram”. Consistiu na reunião dos professores, gestores e equipe da SEMED envolvidos na pesquisa, em um processo social e educacional, um pequeno colaborativo, uma organização onde ocorria a tomada de decisões a respeito da investigação, discussões temáticas do interesse e necessidade que envolvia a Educação do Campo, a prática curricular, avaliação das ações, momento de exercício, formação, oficinas pedagógicas e troca de experiências entre os colegas do grupo.

A seguir, apresenta-se a distribuição das escolas do campo que possuem turmas de Educação Infantil em seus espaços, como foi pensado o currículo e como foi acontecendo o diálogo entre as crianças, os/as educadores/as e os caminhos percorridos pelas crianças

para chegarem às escolas. Cabe esclarecer que no território ribeirinho do município não há instituições específicas para as turmas da Educação Infantil, apenas na área urbana – o termo escola será utilizado em alguns momentos por conta da denominação dada pela rede municipal à esses espaços que acolhem e educam as crianças ribeirinhas.

4 O NECESSÁRIO DIÁLOGO DA INSITUIÇÃO EDUCATIVA COM O TERRITÓRIO

É significativo para a compreensão do território, da logística e da proposta curricular observar os caminhos percorridos pelas crianças e os sujeitos envolvidos no processo educativo do campo. Conforme informações da SEMED coletadas pelo GPEDIN, em 2021, o município de Humaitá possui uma rede educacional que recebe crianças desde a creche até o Ensino Superior. A Rede Municipal de Ensino (RME), que envolve a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, possui 13 escolas na área urbana (em média 5.000 matrículas). Em 2021, foram efetuadas 1.258 matrículas na Educação Infantil em cinco instituições a partir dos três anos de idade.

Nos territórios rurais, são 53 escolas com 3.201 alunos/as matriculados/as e 229 educadores/as, as turmas de Educação Infantil estão localizadas em alguns desses espaços. A Tabela 1, a seguir, mostra que, do total de matrículas, 1.739 alunos/as utilizam o transporte escolar. São nove escolas com 368 alunos/as que percorrem caminhos terrestres com minivans ou ônibus escolares e 1.371 alunos/as de 32 escolas que utilizam o transporte fluvial, por meio de lanchas, canoas motorizadas e barcos de pequeno e médio portes.

Tabela 1: Utilizam o transporte escolar em área rural

	Escolas	Tipo de transporte	Número de alunos/as
	9	Terrestre	368
	32	Fluvial	1.371
Total	41	-	1.739

Fonte: Elaborada segundo dados fornecidos pela SEMED ao GPEDIN em 2021.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) foi sancionado pela Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), e efetivado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de oferecer transporte escolar aos/às alunos/as do Ensino Fundamental da Educação Básica pública, residentes em área rural (BRASIL, 2009a). Entretanto, a publicação da Medida Provisória Nº 455, de 28 de

janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b), ampliou o programa para toda a Educação Básica. Uma nova reestruturação do transporte escolar ocorreu com a Resolução Nº 3, de 28 de março de 2007 (BRASIL, 2007), que criou o programa Caminho da Escola, com o objetivo de melhorar a qualidade e a segurança do transporte dos/as estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar. Em 2020, o programa foi alterado novamente, por meio da Resolução Nº 5, de 8 de maio de 2020 (BRASIL, 2020), para a modernização e o aperfeiçoamento dos conceitos, dos critérios, dos procedimentos e das diretrizes e para estabelecer as normas para a execução técnica, administrativa e financeira do PNATE (ANSELMO FILHO, 2021).

A rede do campo em Humaitá é organizada em polos, dispostos de acordo com a distribuição geográfica das comunidades ao longo do Rio Madeira e seus igarapés, que influenciam intensamente a criação de espaços educativos e das turmas. Existe uma divisão na organização das escolas do campo: da estrada, das vicinais e ribeirinhas. As instituições ao longo das BR 230 e 319 e vicinais denominam-se “escolas das estradas” porque os trajetos que levam até elas podem ser trilhados por terra firme. As instituições às beiras dos rios são denominadas ribeirinhas porque o acesso exige obrigatoriamente a passagem pelas águas.

A Tabela 2 apresenta as matrículas e os espaços das turmas de Educação Infantil na área rural do ano de 2021.

Tabela 2: Matrículas e espaços de Educação Infantil na área rural de 2021

	Polos	Espaços Educativos – Comunidade	Turmas/crianças	Número de matrículas
1	Polo I	São Jorge – Paraíso Grande	Pré I = 1 Pré II = 4	5
2	Polo I	Edmee Brasil – Mirari	Pré II = 1	1
3	Polo I	Santo Antônio – Ilha Do Tambaqui	Pré I = 1 Pré II = 1	2
4	Polo II	Escola São Miguel – São Miguel	Pré I = 9 Pré II = 10	19
5	Polo II	Santa Rosa – Santa Rosa	Pré II = 4	4
6	Polo II	Domingos Ribeiro – Namour	Pré II = 2	2
7	Polo II	Nossa Sr. ^a Aparecida – Puruzinho	Pré II = 1	1
8	Polo III	Joaquim Gomes – Três Casas	Pré II = 2	2
9	Polo III	João da Cruz - Muanense	Pré I = 1 Pré II = 6	6
10	Polo III	Helena Sofia – Escapole	Pré II = 1	1
11	Polo III	Júlio da Mota – Pirapitinga	Pré I = 4 Pré II = 1	5
12	Polo III	Santa Luzia – Retiro	Pré I = 1	1

	Polos	Espaços Educativos – Comunidade	Turmas/crianças	Número de matrículas
13	Polo IV	Santa Rita – Luzitana	Pré II = 1	1
14	Polo IV	São João Bosco vCarará	Pré I = 1 Pré II = 2	3
15	Polo IV	Irmã Clara Jacob – Prainha	Pré II = 1	1
16	Polo IV	São Roque – Carapanatuba	Pré I = 4	4
17	Polo V	Maria do Carmo Ferreira – Santa Luzia	Pré I = 1 Pré II = 2	3
18	Polo V	Manoel Tiago Ferreira – Indianópolis	Pré I = 1	1
19	Polo V	Vila Riça – São Bernardino	Pré I = 6 Pré II = 1	7
20	Polo V	São Francisco – Lago do Antônio	Pré I = 2 Pré II = 2	4
21	Polo V	Igarapé Grande – Betel (Lago Do Antônio)	Pré I = 4 Pré II = 7	11
22	Polo VI	Escola Osmarina M. de Oliveira – São Rafael	Pré I = 6 Pré II = 6	12
23	Polo VII	Didi Breves – Acará	Pré II = 1	1
24	Polo VII	Escola José Menezes Tiúba – Acará	Pré II = 6	6
25	Polo VII	Padre Luiz Bernard – Descanso	Pré I = 1 Pré II = 1	2
26	Polo VII	São Raimundo – São Raimundo	Pré II = 1	1
27	Polo VII	Marly Lobato Nery – Bom Futuro	Pré II = 4	4
28	Polo VIII	São Domingo Sávio – Auxiliadora	Pré I = 10 Pré II = 14	24
29	Polo VIII	Santa Luzia – Marmelo	Pré I = 2 Pré II = 4	6
30	Polo VIII	Bom Samaritano – Santa Fé	Pré I = 1	1
31	Polo VIII	Dom Bosco – Escondido	Pré I = 8 Pré II = 1	9
32	Polo IX	Nossa Sr. ^a Rosário – Floresta	Pré I = 2 Pré II = 7	9
33	Polo IX	São Francisco – Centro Comercial	Pré II = 3	3
34	Polo IX	São Benedito – Jacundá	Pré I = 4 Pré II = 4	8
35	Polo IX	Jesus De Nazaré – Santo Antônio	Pré II = 2	2
36	Polo IX	Divino Espírito Santo – Centenário	Pré I = 6 Pré II = 6	12
37	Polo IX	Cristo Rei – Cristo Rei	Pré I = 1 Pré II = 10	11
38	Polo X	Maiczinho – BR 230 v Km 45	Pré I = 2 Pré II = 5	7
39	Polo X	Marluce Carvalho Lobato De Souza – Ipixuna	Pré I = 5 Pré II = 9	14
40	Polo X	Marluce de Carvalho Lobato De Souza – Km 70 (Anexo)	Pré II = 3	3
42	Polo X	Antonieta Ataíde II – Cristolândia	Pré I = 1 Pré II = 14	15

	Polos	Espaços Educativos – Comunidade	Turmas/crianças	Número de matrículas
42	Polo X	José de Souza Mota - BR 230 – Km 19	Pré II = 5	5
43	Polo X	Manoel de Oliveira Santos – Realidade	Pré I = 8 Pré II = 23	31
Total				269

Fonte: Adaptada pelas autoras do GPEDIN segundo dados fornecidos pela SEMED em 2021.

Os dados apresentados na Tabela 2 expõem os dez polos em que se encontram instituições e turmas da Educação Infantil. Somente o Polo X atende às turmas consideradas da estrada, pois as demais ficam em territórios ribeirinhos.

A RME denomina as turmas da seguinte maneira: Maternal I (faixa etária dos três anos), Pré I (faixa etária dos quatro anos) e Pré II (faixa etária dos cinco anos). Nas escolas do campo, só há oferta de turmas para a faixa etária da pré-escola. A SEMED justifica que a demanda para as matrículas na faixa etária do maternal é pequena, pois muitos pais e mães não deixariam as suas crianças percorrerem os caminhos aqui apresentados. Também alega que ofertar vagas demandaria a formação de uma equipe preparada para o atendimento.

No total, 269 crianças frequentam as instituições das suas comunidades ou dos polos (em 2019, foram matriculadas 372 crianças na Educação Infantil nas instituições do campo). As escolas São Domingo Sávio – Auxiliadora (Polo VIII) e Manoel de Oliveira Santos – Realidade (Polo X) estão em turmas seriadas; as demais encontram-se agrupadas em turmas multisseriadas, muitas vezes com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em função do número reduzido de matrículas. Segundo informações da SEMED, são 43 educadores/as atendendo crianças da Educação Infantil, organizadas em turmas seriadas ou multisseriadas.

A formação dos/as educadores/as do campo na RME prevê a Graduação em Pedagogia ou Normal Superior. Todavia, devido à logística de acesso e à distribuição dos/as profissionais contratados/as (que são a maioria) e dos/as concursados/as, a função docente pode ocorrer por profissionais formados em outras áreas do conhecimento. Isso não contempla o estabelecido nos Arts. 12, 13, 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2017a) – e da Resolução Nº 3, de 8 de outubro de 1997 (BRASIL 1997), e da Resolução Nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), da CEB, assim como o Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019, que diz respeito à formação de professores/as em nível superior para a Educação Básica, prevendo a formação inicial em curso de Licenciatura ao

estabelecer como qualificação mínima para a docência na Educação Infantil o curso de formação de professores/as em nível médio, na modalidade normal.

Diante dessas condições apresentadas, questiona-se: Que qualidade é gerada para o trabalho das turmas de Educação Infantil? Como tem sido pensado o currículo para as crianças do campo e suas relações com esse vasto território? Pode-se concluir que o currículo das escolas do campo da RME de Humaitá ainda incorpora o praticado no contexto urbano. Há diálogos em construção para a elaboração da Proposta Pedagógica e Curricular para a Educação Infantil da RME de Humaitá, iniciada em 2019, juntamente à comunidade dos espaços urbanos e rurais, com a SEMED, por meio da Coordenação da Educação Infantil, e com o GPEDIN. Entretanto, foram interrompidos pela pandemia da Covid-19, que tem afligido o mundo desde o final de 2019, de maneira muito especial e calamitosa o Brasil, de 2020 a 2021, e tem atingido brutalmente os contextos do campo. Nesse sentido, os territórios rurais do município de Humaitá finalizaram as suas atividades em dezembro de 2019 e retornaram a partir de novembro de 2020 de modo remoto.

O retorno das atividades, no contexto rural, foi organizado de forma que a equipe educativa, por meio de transporte escolar especial, percorresse os caminhos terrestres e fluviais até as casas das crianças para a entrega das atividades e para o atendimento individual. A equipe educativa vai até a criança. Os espaços educativos só recebem as crianças quando não as encontram em casa ou os pais agendam atendimento para orientação das atividades. A equipe educativa foi alocada em um único espaço – nos polos para essa modalidade – em função da pandemia. A previsão para o retorno do calendário, no território rural, é para o mês de outubro de 2021 devido à vacinação dos/as professores/as e da população humaitaense, que, neste momento (julho de 2021), vacina a faixa etária dos 30 anos.

Assim sendo, os diálogos com a SEMED, os/as educadores/as e os/as gestores/as demonstram que as atividades remotas são fragilizadas pela intensa mobilidade geográfica da equipe educativa, pela forma de organização do atendimento educacional remoto, pela frágil formação dos/as envolvidos/as nesse processo, pela ausência de tecnologias que atendam a esses territórios. Dessa maneira, faz-se importante a compreensão de que o acolhimento a essa faixa etária da Educação Infantil é de natureza essencialmente interacional.

Os esboços de Proposta Pedagógica e Curricular para a Educação Infantil da RME de Humaitá têm sido utilizados como referência em tempos de pandemia para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Por meio de planejamentos mensais e atividades (apostilas impressas) encaminhadas, e até mesmo entregues pessoalmente pela equipe

educativa nas casas das crianças em suas comunidades, tem-se dado a continuidade do trabalho pedagógico. Há manifestações de diferentes setores representativos da Educação Infantil contra essa prática, por exemplo, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2020), da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI, 2020), da “Educação a Distância na Educação Infantil, Não!” e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2020).

Foi possível observar que os/as envolvidos/as nas atividades propostas procuram “[...] atividades para as crianças, envolvê-las de algum modo, em uma tentativa de recriar em casa o ambiente escolar, muitas vezes sem perceber que o processo educativo requer muito mais do que essa transposição” (FRANCO; NOGUEIRA; PRATA, 2021, p. 263). Avalia-se que haja uma visão, de certa forma, ingênua e bem-intencionada por parte dos/as educadores/as.

Em tempos anteriores, sem pandemia, no decorrer da pesquisa, pôde-se partilhar com as crianças um dos trajetos percorridos por elas até uma escola do campo. O relato a seguir descreve o cotidiano dessas crianças até chegarem à escola polo de uma comunidade ribeirinha.

Seis pilotos/condutores levam e trazem as crianças das comunidades, por terra e pelo Rio Madeira e igarapés, dependendo da estação do ano. Em depoimento concedido à pesquisadora – que acompanhou o caminho de retorno da escola à comunidade –, um dos pilotos relatou fatos interessantes. Explicou o caminho pela mata e os horários que segue. Ele se levanta bem cedo, às 5 horas e 45 minutos, e já começa a pegar as crianças em suas casas. Durante o caminho, o calor é intenso. Há muita poeira. Insetos voando. As crianças? lam à frente sem temer nada, acostumadas com o trajeto, conversando com os amigos, brincando. De repente, uma delas diz: “Tio! O Tiago disse que saiu um bicho de dentro do buraco!”. Todos vão ver o buraco! Não há nada. Seguem o caminho... A mata vai abrindo “braços”, e muitas crianças vão ficando. Chegam às suas casas a pé, de barco, de bicicleta, atravessando igarapés (por exemplo, para alcançar a comunidade Botos). Um dos alunos segue de bicicleta e leva a irmã na garupa. Avista-se uma casa, ele para e entra. Seu percurso acabou. Mais adiante encontramos o igarapé onde as crianças terão de atravessar para irem em direção ao Botos. Vemos pessoas esperando pelos filhos. Ali ficam mais algumas crianças. As outras seguem viagem. Uma das crianças pega um dos barcos e segue a travessia. Outras vão se sentando e aguardando a orientação do piloto. Uma menina toma a água do igarapé com um caneco improvisado feito de garrafa pet (encontra o objeto dentro do barco) [...]. O trajeto completo, conforme informou o condutor, leva aproximadamente 90 minutos e as condições estão longe de adequadas, já que as crianças receberam apenas um lanche, na escola, às 9 horas. (FRANCO, 2018, p. 117).

A disposição das comunidades ao longo do rio e igarapés e a localização das escolas exige o deslocamento. O caminho trilhado diariamente por essas crianças, até chegarem à escola, envolve o conhecimento do seu território, do clima, da vegetação, dos animais, em suma, os saberes da cultura local que precisam ser incorporados ao currículo escolar. São situações cotidianas que podem/devem ser contextualizadas no processo educativo das

crianças, promovendo reflexões, novos conhecimentos e cuidado, dimensões do currículo na concepção da “justiça curricular”.

A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

Esses trajetos são acompanhados em algumas comunidades pelos/as educadores/as, outras pelas merendeiras ou somente pelos/as colegas da escola e pilotos/condutores da embarcação. Na pesquisa, evidenciou-se também que, em várias dessas embarcações, o item segurança não estava incluído como uma política pública no cuidado com o atendimento do transporte das crianças e do próprio barqueiro. Dessa forma, não havia como avaliar e modificar essas condições.

O processo de nucleação das escolas nas comunidades rurais, acompanhado pela política de transporte escolar, tem imposto condições adversas às crianças desses territórios, mesmo diante de direito garantido pela Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, inciso V, Art. 53, no que diz respeito à escola estar o mais próximo possível da residência do/a aluno/a (BRASIL, 1990), e reforçado ainda pelo Plano Municipal de Educação (PME) de Humaitá – Lei Nº 688, de 24 de junho de 2015 (AMAZONAS, 2015). Essa adaptação coopera para o crescimento do processo de evasão das crianças. Pais e mães afirmam não deixar seus filhos e suas filhas de quatro a cinco anos a percorrerem esses caminhos sem que estejam acompanhados/as de algum familiar. Como as famílias vivem do trabalho do campo, acompanhar os filhos e as filhas até a escola torna-se praticamente inviável.

A construção do diálogo entre os territórios e o currículo inclui um calendário adequado e a merenda saudável. Quando as questões do calendário no atendimento às crianças não são ponderadas, em relação à peculiaridade do território, que inclui o clima e os tempos de trabalho dos/as camponeses/as, o currículo não consegue dar conta das necessidades dos/as educandos/as. É necessário articular os tempos: o tempo-escola e o tempo-comunidade, que é marcado pelo trabalho que mantém essa comunidade, que lhes dá o sustento da família.

O Art. 28 da LDBEN (Lei Nº 9.394/1996) assinala:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2017a, p. 21).

Navegar pelo rio e pelos seus igarapés, nos diferentes tempos climáticos, envolve resistência física, sociabilidade e afetividade, e isso pode interferir no desenvolvimento cognitivo das crianças. Levantar-se muito cedo, percorrer longos caminhos por meio da mata fechada, vivenciar experiências diversas, encontrar animais da região, aguardar o barco à beira do rio para ir até o atendimento educacional ou deslocar-se em pequenos barcos descobertos, expostos ao sol, também fragilizam o corpo.

A Figura 2, a seguir, apresenta o percurso em tempo de seca. Pode-se observar os/as estudantes chegando a uma escola do campo do município de Humaitá pelo Rio Madeira. A Figura mostra, ainda, que as crianças descem de um barco maior e são conduzidas por duas canoas até a margem do rio. Em seguida, caminham por um trecho de areia, passam por uma pequena elevação com vegetação até chegarem à escola (FRANCO, 2018).

Figura 2: Estudantes a caminho da escola



Fonte: Imagem extraída de Franco (2018, p. 70).

Tanto os períodos de chuva intensa como os de seca mudam o trajeto e até impossibilitam o acesso à instituição educativa, resultando em faltas, desestímulo, assim como no não cumprimento total dos dias letivos. Logo, é necessário que haja tempos educativos maiores em períodos determinados, mais segurança, merenda ofertada para garantir intervalos mais curtos e adequados às necessidades das crianças, diante dos longos deslocamentos até as escolas polos.

Destaca-se também a importância da formação dos/as educadores/as do campo, partindo do princípio que se

[...] exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Nesse sentido, os momentos da pesquisa que contemplaram a reflexão-ação com todos/as os/as professores/as das escolas do campo, que aconteceram uma vez por mês durante um ano, proporcionaram trocas de informações importantes entre eles/as. Segundo um dos educadores da pesquisa de Franco (2018),

[...] busco fazer planos de aula adaptados à realidade da escola da comunidade e trabalho com apostilas novas e antigas, algumas vezes, por falta de tempo de elaborar atividades, faço algumas da minha própria cabeça e muitas vezes dão certo. A minha metodologia é tentar deixar os alunos seguros e à vontade na sala para que assim possa ter diálogo sobre determinados temas e assuntos, instigando o aluno a mostrar e falar sobre seus conhecimentos prévios e cotidianos e fazer a relação do que eles já conhecem e precisam conhecer para obter um bom resultado do assunto. Faço a interação dos alunos [e a partir disso,] busco algumas atividades de acordo com a realidade da comunidade (EDUCADOR K, 2017). (FRANCO, 2018, p. 143).

O Educador K procura utilizar os recursos que possui para que o trabalho educativo dialogue com a cultura local, com os saberes e com as necessidades da turma. Ele busca interagir e promover o diálogo entre as crianças. É cuidadoso na ação pedagógica, valorizando as linguagens e apontando a transformação dos conteúdos em modos de pensar e fazer. O currículo praticado, entretanto, ainda é o mesmo proposto para as instituições educativas da área urbana.

Análises de propostas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) e, especialmente, do Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil (AMAZONAS, 2019) demonstram os “riscos” dessa transposição. Segundo Barbosa (2018, p. 11):

Não é possível pensar em garantir a aprendizagem de um objetivo como: observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) sem pensar nas experiências das crianças em seus contextos. Isso incita um olhar mais observativo, uma escuta sensível. Na BNCC há um aspecto complexo, que é o do direito individual que está muito mais enfatizado em detrimento dos direitos do grupo. É como se a relação fosse adulto-objetivo-criança, e o contexto social e material parecessem excluídos. Quando centramos no direito de aprender de cada criança podemos acabar constituindo um ambiente muito localizado em medidas pessoais. A educação como processo social é sempre coletivo, o grupo de pares não é importante apenas nas aprendizagens informais, mas também está presente nas aprendizagens que se dão pelas interações sociais realizadas na aprendizagem escolar. Os objetivos podem inspirar as intencionalidades, mas creio que essas devem ser formuladas pelo professor. Afinal, essa é a sua função docente.

O currículo efetivado nas escolas do campo, que envolvem turmas de Educação Infantil (pré-escola), ainda preconizam um currículo urbano e deslocado das DCNEI que pressupõe “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças” (2009, p. 12). O currículo ainda não apresenta um calendário específico para as crianças do campo, com dias letivos que possam facilitar seu deslocamento pelas águas e estradas dos territórios campestres e que corrobore com os ciclos de produção e extração, com o trabalho das famílias como orienta o capítulo 8º das DCNEI (2009) no parágrafo 3º: “III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações” (BRASIL, 2009, p. 24)

O currículo implementado não valoriza de maneira específica a natureza, a multiplicidade natural/cultural, das produções locais do contexto amazonense em que as crianças vivem suas infâncias, corroborando com a sua invisibilidade. As observações realizadas em campo mostraram que as práticas pouco dão ênfase ao contexto local e às experiências vivenciadas pelas crianças. Materiais apostilados oriundos do território urbano são frequentes no dia a dia, não apresentando o campo como lugar de vida e de produção humana. Compreendemos que as crianças “[...] se inscrevem no espaço, apropriam-se dele e deixam suas marcas, ora mais, ora menos frequentes, às vezes, indelévels.” (GOBBI; GALIAN; CIARDELLA, 2021, p.171). Dessa maneira é fundamental dialogar com a cultura, com as relações estabelecidas “ao mesmo tempo em que podemos refletir sobre os espaços reprodutores e promotores de vidas.” (GOBBI; GALIAN; CIARDELLA, 2021, p.171).

Outra situação observada na prática pedagógica e que implica no currículo são as turmas multisseriadas. A Resolução 02/2008 CNE, em seu artigo 3º regula que o agrupamento de crianças na Educação Infantil do campo devem ser oferecidos nas próprias

comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças e o § 2º do artigo 3º reitera ainda: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental”. A justificativa para esses agrupamentos, segundo a SEMED é a quantidade de crianças para cada turma, sendo às vezes 2 ou 3 de cada faixa etária.

A justiça curricular propõe que o currículo seja uma construção coletiva e valoriza, enfaticamente, o papel dos sujeitos do currículo, que são os/as professores/as, estudantes, outros/as educadores/as e a comunidade estendida para além do espaço. É necessário destacar as peculiaridades dos territórios, as características culturais e educacionais da comunidade, integrando-as aos conhecimentos reconhecidamente necessários às sociedades do século XXI. Segundo Santos (1999, p. 8):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

O contexto ribeirinho e seu território envolve seus grupos humanos que produzem culturas e práticas ligadas aos rios e às florestas com seus seres místicos e suas histórias. Essas relações são construídas cotidianamente e passam pela vivência do dia a dia, pela instituição educacional, pelos arranjos sociais e coletivos dos povos do campo e pelas crianças da Educação Infantil, que são sujeitos desses espaços, de ideias, de interações e, portanto, são produtoras de cultura.

5 A JUSTIÇA CURRICULAR E A NECESSÁRIA CONSIDERAÇÃO DO TERRITÓRIO

O rio é a rua. O quintal, a mata, os caminhos, as pontes e as águas são espaços de interlocução nas vivências de uma geração que ainda brinca de nadar no rio, de subir na árvore, de pular da ponte no rio, [...]. E pelo brincar, traduzem, afirmam e recriam formas culturais por meio da linguagem, aliás, expressam pela oralidade todo o conhecimento e sabedoria que aprendem desde cedo no cotidiano beira rio.
(POJO, 2017, p. 143).

Na vivência desta pesquisa e na tessitura do texto, foi ficando cada dia mais claro que a construção da justiça curricular inclui obrigatoriamente a consideração do território onde vivem as crianças das escolas de Educação Infantil do campo. O currículo que

pretende buscar justiça social, emancipar, inclui as águas que traçam caminhos que balançam os barcos e que produzem conhecimentos.

Os povos do campo apresentam “[...] saberes e práticas sobre os variados ecossistemas, fato que lhes confere conhecimento e habilidades diversas e plurais acerca do complexo roça-mata-rio-igarapé-quintal” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008, p. 37). Uma das dimensões da justiça curricular é a da consideração humanizada do conhecimento, cujo critério de escolha para ser contemplado pelo currículo escolar é de que ele se constitua de saberes necessários à construção de um mundo melhor, mais solidário. É preciso conhecer para afirmar a dignidade humana, para viver e ser melhor, “ser mais”, como sabiamente afirma Paulo Freire (1983, 2002). Nesse sentido, de acordo com Ponce e Araújo (2019, p. 1056),

[...] a justiça curricular tem três dimensões e só será conceituada, compreendida e praticada a partir da consideração das três. São elas: a dimensão do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da convivência escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do cuidado com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares.

O diálogo entre o currículo e os territórios das crianças ribeirinhas é condição de cuidado com elas e com a população local, visto que afirma uma cultura de participação de todos/as, ao zelar pela convivência democratizada e oferecer/construir conhecimentos imprescindíveis para a formação das crianças e das famílias. Segundo Ponce e Araújo (2019, p. 1066):

A democratização das práticas sociais não é o bastante se o conhecimento que as orienta não é democrático. [...]. Os conhecimentos devem ensinar o valor democrático guiado pela diversidade epistemológica. Nessa óptica, as políticas curriculares e o currículo em ação são construídos de “dentro para fora”, de forma a democratizar o conhecimento e as práticas pedagógicas que dele emanam.

A proposta deste artigo foi analisar a relação entre o currículo e o território onde vivem as crianças ribeirinhas. Essa relação existe até de modo não intencional, mas o que se propõe é que essa relação seja objeto de análises e de ações pedagógicas deliberadas e que esteja contida nas reflexões escolares e nos currículos para que este cumpra a sua função de formar criticamente os sujeitos a partir da sua realidade.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei Nº 688, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre aprovação do Plano Municipal de Educação, para o decênio 2015-2025, na forma a seguir específica, e adota outras providências. **Diário Oficial dos Municípios dos Estados do Amazonas**: ano VI, Amazonas, n. 1380, p. 29, 26 jun. 2015.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense-Educação Infantil**. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vXiNGFZD7cN5AuPzAKjVQpcYGPQuca7b/view>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Manifesto ANPEd. Educação a Distância na Educação Infantil, Não!. **ANPEd**, [s. l.], 20 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ANSELMO FILHO, Samuel. **Enfrenta o banheiro que hoje tem aula**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021.

ARAUJO, André Vidal de. **Introdução à Sociologia da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer; Governo do Estado do Amazonas; Universidade Federal do Amazonas, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. Entrevista. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 9-13, maio 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4499>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [1997]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2322-rceb003-97&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [1999]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2004]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 28 de março de 2007**. Cria o Programa Caminho da Escola. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [2007]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>.

Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução 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, [2008]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 08 jul.2021.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009a.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 455, de 28 de janeiro de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2009b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/mpv/455.htm. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Parecer Nº 15, de 15 de dezembro de 2017.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer Nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 8 de maio de 2020.** Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-8-de-maio-de-2020-256310064>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONNELL, Robert William. Justiça, reconhecimento e currículo na educação contemporânea. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis de. (org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, Vozes, 1995. p. 11-35.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: Conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: STÉDILE, João Pedro. (org.). **A questão agrária no Brasil.** v. 7. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 173-237.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas):** em busca da justiça curricular. 2018. 205 f.

Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PRATA, Welton de Araújo. Educação Infantil no contexto Amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, jan./jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GOBBI, Marcia Aparecida.; GALIAN, Cláudia Valentina Assunção.; CIARDELLA, Thais Monteiro. Currículo e infância: o olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 168–194, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12775>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MELLO, Thiago. **Amazonas: Pátria da Água**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. **MIEIB**, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/posicionamento-publico-do-movimento-interforuns-de-educacao-infantil-do-brasil-mieib-relativa-a-proposta-de-parecer-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-sobre-reorganizacao-dos-calendarios-escolar/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MOLINA, Castagna Molina; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MST. Movimento sem Terra. Apresentação. **MST**, [s. l.], 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464>

OLIVEIRA, Adolfo da Costa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

POJO, Eliana Campos. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba – PA**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 – 2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, p. 1045-1074, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p794-803>

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1208-1233>

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação. **RNPI**, 24 mar. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-13, jun. 1999.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.