UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEIDE SANTOS DE SOUSA

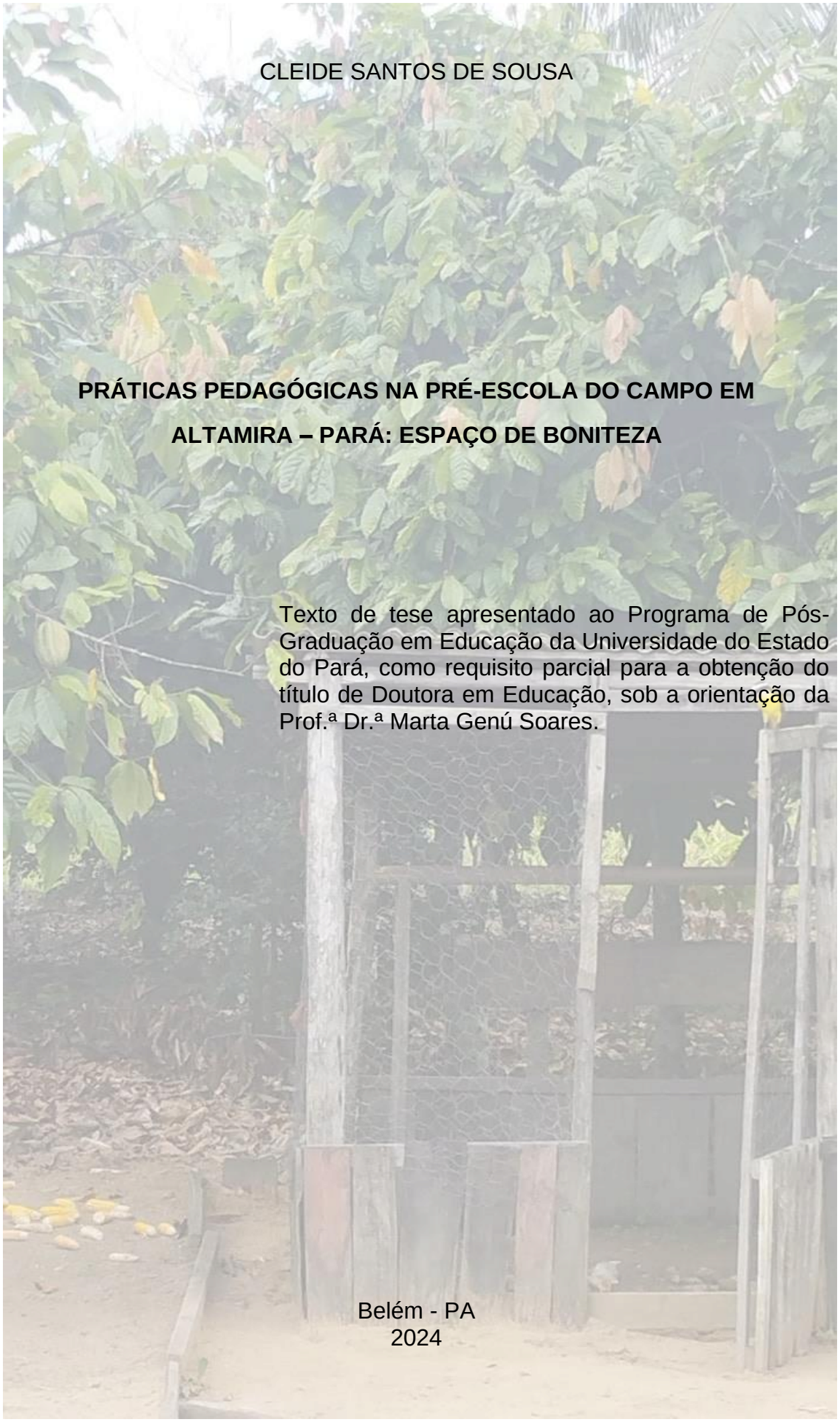
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ: ESPAÇO DE BONITEZA

Belém - PA
2024

CLEIDE SANTOS DE SOUSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ: ESPAÇO DE BONITEZA

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Marta Genú Soares.



Belém - PA
2024

TERMO DE APROVAÇÃO

CLEIDE SANTOS DE SOUSA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ: ESPAÇO DE BONITEZA

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovado em: 06/08/2024

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Marta Genú Soares
(Orientadora / PPGED-UEPA)

_____
Prof.ª Dr.ª Tânia Regina Lobato dos Santos
(Examinador Interno / PPGED-UEPA)

_____
Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
(Examinador Interno / PPGED-UEPA)

_____
Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore
(Examinador Externo / Universidade de Licungo

_____
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
(Examinador Externo / ICED-UFPA)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu neto, meu Vovi, Vovizão. Inspiração e alegria dos meus dias!

AGRADECIMENTOS

Ao Criador toda honra e toda glória, pela força, sabedoria, persistência e iluminação. Estiveste ao meu lado durante todo esse processo, e não soltou a minha mão.

Aos meus familiares que acompanharam de perto minhas alegrias e inquietações. Agradeço especialmente as minhas filhas, Isadora e Vitória, que viveram esse processo comigo.

Às crianças, à comunidade e à equipe técnica e docente da escola e da Secretaria de Educação de Altamira e todos que participaram direta e indiretamente desta pesquisa.

Aos que não estão mais conosco, e não podem estar presente nesse momento, permanecem vivos em minhas lembranças e no coração: meus tios, tias, primo e amigos.

Aos discentes e, em nome do Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Correa, aos docentes do Programa de Pós-graduação - PPGED/UEPA pela paciência, incentivo, compreensão e gentileza na partilha de conhecimentos. Em especial à minha orientadora Prof.ª Dr.ª Marta Genú e banca de qualificação e defesa pelas orientações, paciência e escuta. Ainda à equipe técnica da instituição e colegas do campus de Altamira pela eficiência e generosidade.

Obrigada Senhor pelo impulso, apoio, orientação e afetos que fizeram a diferença. Caminhos desafiadores, oásis no deserto e doces lembranças...

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de campo, realizada em uma turma da pré-escola do campo, localizada no município de Altamira-Pará. O estudo tem por finalidade identificar desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas da pré-escola do campo para a educação crítica das crianças valorizando o contexto sociocultural. A tese discute a boniteza das práticas pedagógicas a partir de um processo dialógico entre crianças, docentes, as famílias, a comunidade e as interações estabelecidas com outros profissionais da instituição. Apresenta-se como proposta a boniteza dos combinados e reinvenções participativas, como possibilidade para práticas pedagógicas que estimulem a criticidade e valorize os modos de vida das crianças do campo. O percurso metodológico contempla a pesquisa bibliográfica, de campo, realização de entrevistas, a análise de documentos, dos recursos pedagógicos utilizados e construídos. A análise de conteúdos contribuiu para a análise e categorização dos dados. O trabalho está fundamentado em Freire (1997, 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2022a, 2022c, 2022d, 2022e, 2023), Dussel (1993), Oliveira (2020), Oliveira (2015), Caldart (2009), Arroyo (2011), Freitas (2011), Vygotsky (2004), Mota Neto (2016), Loureiro (2015), Albuquerque e Sousa (2016), Barbosa (2010). Os resultados estão organizados em seções que apresentam: o percurso da pesquisadora e mostram a trajetória que influenciou para a escolha do objeto e a questão de estudo; os fundamentos metodológicos e os procedimentos da pesquisa; as discussões envolvendo os autores que fundamentam o estudo e a categoria boniteza; a comunidade, a instituição e turma da pré-escola do campo; as análises e resultados do estudo. Os resultados mostram a parcialidade do sistema nacional de educação do Brasil em assegurar os direitos das crianças do campo a educação pré-escolar do campo que respeite e valorize seus modos de vida conforme o contexto sociocultural, bem como apontam para possibilidades a partir de práticas pedagógicas que resultam de processos dialógicos, participativos e que envolvem as docentes, a interação com outros profissionais da instituição educacional, as crianças, suas famílias e a comunidade.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Boniteza; Educação Infantil do Campo; Professoras do Campo; Altamira-Pará.

ABSTRACT

This paper is the result of field research carried out in a preschool class in the countryside, located in the municipality of Altamira-Pará. The aim of the study is to identify challenges and possibilities in the pedagogical practices of rural pre-schools for the critical education of children, valuing the socio-cultural context. The thesis discusses the beauty of pedagogical practices based on a process of dialogue between children, teachers, families, the community and the interactions established with other professionals in the institution. It proposes the beauty of combinations and participatory reinventions as a possibility for pedagogical practices that stimulate criticality and value the ways of life of rural children. The methodological approach includes bibliographical and field research, interviews, document analysis, and the pedagogical resources used and built. Content analysis helped to analyse and categorise the data. The work is based on Freire (1997, 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2022a, 2022c, 2022d, 2022e, 2023), Dussel (1993), Oliveira (2020), Oliveira (2015), Caldart (2009), Arroyo (2011), Freitas (2011), Vygotsky (2004), Mota Neto (2016), Loureiro (2015), Albuquerque and Sousa (2016), Barbosa (2010). The results are organised in sections that present: the researcher's journey and show the path that influenced the choice of the object and the question of study; the methodological foundations and research procedures; the discussions involving the authors that underpin the study and the category of beauty; the community, the institution and the preschool class in the countryside; the analyses and results of the study. The results show the partiality of Brazil's national education system in ensuring the rights of rural children to pre-school education in the countryside that respects and values their ways of life according to the socio-cultural context, as well as pointing to possibilities based on pedagogical practices that result from dialogical, participatory processes that involve teachers, interaction with other professionals in the educational institution, children, their families and the community.

Keywords: Pedagogical Practices; Beauty; Rural Early Childhood Education; Rural Teachers; Altamira-Pará.

LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Figura 1 – Mapa do trajeto SEMED – Comunidade/ Lócus da pesquisa 28
Figura 2 – Percentual de teses e dissertações encontradas 78
Figura 3 – Fases da Análise de Conteúdo conforme Bardin..... 83
Figura 5 – Distribuição geográfica dos municípios que integram a região do Xingu 125
Imagem 1 – Orla do Cais em Altamira 131
Imagem 2 – O Rio Xingu.....131
Imagem 3 – Vista de Altamira e o Rio Xingu 132
Imagem 4 – Tucunaré pescado no Xingu.....132
Imagem 5 – Cacau seco produzido na região 132
Imagem 6 – Ação dos Movimentos de Mulheres.....138
Imagem 7 – Reunião de pescadores.....138
Imagem 8 – Escola de uma Reserva Extrativista 138
Imagem 9 – Propriedade de um morador da comunidade.....141
Imagem 10 – Casa de farinha 141
Imagem 11 – Babosa.....142
Imagem 12 – Pé de Elixir Paregórico 142
Imagem 13 – Quadra coberta da escola 147
Imagem 14 – Horta da escola 147
Imagem 15 – Transporte escolar da comunidade 152
Figura 6 — Organograma referente à prática escolar na pré-escola e suas conexões 159
Imagem 16 – Horta da escola 161
Imagem 17 – Prática pedagógica com as crianças I 161
Imagem 18 – Prática pedagógica com as crianças II 161
Imagem 19 – Bambolê.....165
Imagem 20 – Atividade das crianças.....165
Imagem 21 – Festa do bambolê.....166
Imagem 22 – Canto da selfie 166
Imagem 23 – Fogueira da escola.....166
Imagem 24 – Cartaz alimentação saudável 167
Imagem 25 – Desenhos das crianças: frutas 1.....167
Imagem 26 – Desenhos das crianças: frutas 2.....167

Imagem 27 – Socialização dos trabalhos 169
Imagem 28 – Brincadeiras na escola 170
Imagem 29 – Atividade Livro Adoletá: volume I – pág. 5 181
Imagem 30 – Atividade Livro Adoletá: volume I – pág. 50 182
Imagem 31 – Atividade Livro Adoletá: volume II – pág. 27 184
Imagem 32 – Atividade Livro Adoletá: volume II – pág. 71 185
Imagem 33 – Atividade Livro Adoletá: volume II – pág. 7 186
Imagem 34 – Cacaueiro 194
Imagem 35 – Atividade realizada pelas crianças 194
Imagem 36 – Desenho realizado pela criança 195
Imagem 37 – Atividade com figuras e massa de modelar 195
Imagem 38 – Criação aves e bovinos 196
Imagem 39 – Família no sítio 196
Imagem 40 – Cachorro caçador 198
Imagem 41 – Propriedade de morador da comunidade 198
Imagem 42 – Atividade Sítio do Prof. Lobato 1 200
Imagem 43 – Atividade Sítio do Prof. Lobato 2 200

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Comparativo entre Pará e Brasil na taxa de crimes violentos 25
Quadro 2 – Descritores decolonialidade e Educação Infantil do campo no BDTD 40
Quadro 3 – Descritores saberes e Educação Infantil do Campo no BDTD 42
Quadro 4 – Descritores boniteza e Educação Infantil do Campo no BDTD 45
Quadro 5 – Descritores práticas pedagógicas e saberes culturais no BDTD ... 49
Quadro 6 – Resultados encontrados no PPGED-UEPA 55
Quadro 7 – Dissertações não analisadas do PPGED-UEPA 67
Quadro 8 – Descritores práticas pedagógicas e saberes culturais na UFPA ... 69
Quadro 9 – Estado do Pará: Municípios que mais fecharam escolas no campo em 2021, 2022 e 2023 128
Quadro 10 – Programas MEC – PARÁ/2023 129
Quadro 11 – Matrículas 2023 – Ensino Regular 132
Quadro 12 – Matrículas 2023 – Educação Especial 133
Quadro 13 – Infraestrutura escolar 145
Quadro 14 – Quantidade de alunos atendidos em 2023 146
Quadro 15 – Alfabeto construído entre professoras e alunos 187
Quadro 16 – Obras disponíveis no Programa Conta Pra Mim 189
Quadro 17 – Municípios que correm riscos de desastres ambientais 202

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AC	- Análise de conteúdo
BDTD	- Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CF/88	- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCN	**-** Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOEBEC	- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PA	- Pará
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	- Universidade do Estado do Pará
UFOPA	- Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UNIFESSPA	- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: O XINGU E SEUS EMBALOS 15

INTRODUÇÃO..... 20

1 ANUNCIANDO OS FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS VEREDAS DOS SABERES E SUAS DIREÇÕES .. 38

1.1 Mapeando produções acadêmicas: entre lavouras e colheitas 38

1.1.1 Dialogando com as pesquisas encontradas – BDTD 39

1.1.2 Dialogando com as pesquisas encontradas – UEPA 55

1.1.3 Dialogando com as pesquisas encontradas – UFPA 68

1.1.4 Dialogando com as pesquisas encontradas – UNIFESSPA..... 76

1.1.5 Dialogando com as pesquisas encontradas – UFOPA..... 76

1.2 Identificação dos Metodólogos: os aceiros necessários..... 79

1.3 Procedimentos Metodológicos e Sujeitos Participantes: regularizações..... 84

1.3.1 Pré-análise 88

1.3.2 A leitura flutuante..... 88

1.3.3 A escolha de documentos..... 89

1.3.4 Formulação das hipóteses e dos objetivos 90

1.3.5 A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores..... 91

1.3.6 A preparação do material..... 92

1.3.7 A exploração do material 92

1.3.8 Tratamento dos resultados obtidos e interpretaçâo 92

2 BONITEZA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO: SOBRE SILÊNCIOS E POROROCAS..... 94

2.1 A pré-escola do Campo: reflexões históricas e bases legais..... 94

2.2 Decolonialidade e Prática Pedagógica: navegando com a boniteza 100

2.3 Crianças, infâncias e práticas pedagógicas: outros ventos.....116

3 A PRÉ-ESCOLA NA COMUNIDADE PRINCESA DO XINGU: O ESPERANÇAR PARA CUIDAR E EDUCAR COM EQUIDADE.....125

3.1 Altamira e a educação pré-escolar do campo: elos com o Pará 125

3.2 Conhecendo a Comunidade Princesa do Xingu 138

3.3 O lócus de realização da pesquisa 144

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO E EDUCAÇÃO CRÍTICA: A BONITEZA DE COMBINAR, DESCONTRUIR E REIVENTAR..157

4.1 Práticas Pedagógicas, combinados e reflorescimentos 157
4.1.1 Projeto Horta na Escola 160
4.1.2 O Festejo Junino da pré-escola do campo: festar e esperançar 164
4.1.3 Projeto Semana do Bebê 166
4.1.4 Corrida pela Vida 169
4.1.5 Práticas pedagógicas, as interações e brincadeiras 170
4.2 A Prática Pedagógica e a politicidade do faz-de-conta.....179
4.3 Práticas Pedagógicas e o trabalho no campo: cultivando saberes 193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....204
REFERÊNCIAS 210
APÊNDICES.....226
ANEXOS.....238

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: O XINGU E SEUS EMBALOS

Sou filha da Amazônia, venho de uma família constituída pela diversidade étnica (negros, indígenas e brancos), compreendo-me como afro-indígena citadina, nascida no Maranhão, cheguei ao Pará com meus pais ainda criança, aos dois (02) anos de idade.

O contexto era o da abertura da transamazônica, criei-me em Altamira nas margens do Xingu. Nesse lugar, somos reconhecidos como indígenas citadinos, embora enfrentando adversidades, buscamos preservar práticas e saberes ancestrais na alimentação, nos cuidados coletivo, no cultivo de plantas medicinais e a preocupação em viver em harmonia com a natureza estão sempre presentes nas orientações desde criança. Saberes que compreendo serem fundamentais à formação crítica e ao fortalecimento identitário. Dessa forma, devem ser valorizados nas práticas educativas e nas instituições educacionais.

Conforme Umbuzeiro (2012), na década de 70, o projeto de abertura da transamazônica estimulou a migração para a região da Transamazônica, atualmente Xingu. Eu, meus pais e o irmão mais velho, estávamos entre esses imigrantes do Maranhão para as terras paraenses. A região do Xingu pertence à Amazônia Paraense e tem sofrido as consequências da exploração de seus recursos naturais pelo capital. A concepção de desenvolvimento capitalista é a desordem dos modos de vida e de subsistência das populações que vivem dos rios, do campo e da floresta.

Nesse sentido, minha preocupação com o presente estudo é refletir possibilidades para uma educação crítica, ética e libertadora na pré-escola do campo, de forma que as crianças sejam educadas, tendo em vista outros projetos de sociedade, nos quais haja compromisso com a preservação da vida em suas diversidades, com a tolerância, com o combate à violência e às exclusões sociais.

As crianças tornam o ambiente escolar e a sala de aula um lugar dinâmico, vivo e inesperado. A escola tem seus planos, seus projetos, seus currículos, seus recursos pedagógicos e suas metodologias. Como também têm suas leituras de mundo, suas vivências, suas curiosidades, seus saberes e, assim, desafiam os educadores e o sistema escolar. O diálogo do exercício docente com as crianças na Educação Infantil em Altamira e com as minhas experiências nos bancos escolares, como estudante nos anos iniciais do antigo

1º grau, mostraram a relevância da escola se reinventar a partir do diálogo com a comunidade educacional.

Quando criança, na 1ª série do antigo primeiro grau (1984), a professora indagou sobre a alimentação de cada um na aula. Recordo-me de que falei do nosso hábito de comer batata doce assada na terra (tem outro sabor!). Minha mãe sempre fazia para nós. Até hoje a família reúne e toma chá, come inhame, batata da terra. Minha matriarca sempre diz “o pão que vem da terra e tem outro sabor”. Comer batata assada na terra, em um buraco de chão no quintal, causou espanto para alguns. Embora houvesse interesse da professora em conhecer a nossa realidade, havia também dificuldade em conduzir o processo educacional, diante da demonstração de estranhamento na turma e de alguns relatos.

Para mais, no Pará, em Altamira, eu tive as primeiras experiências escolares. Nessas terras, paraenses refizeram suas vidas, trabalhando na lavoura e no comércio da cidade, até hoje. A Lei educacional vigente era a 5692/71(Brasil, 1971), no período do regime da ditadura militar. A escola queria nos moldar para um futuro idealizado para nós, sem problematizar as estruturas sociais e esquecia nosso presente, nossas necessidades de aprendizagem e nossas vivências. A contribuição escolar para a formação humana envolve o contato com os conhecimentos dos educandos, suas visões acerca da realidade e saberes que são transmitidos no cotidiano, na vida. Constituem a memória, mediam as relações com o mundo e também são instrumentos para a resistência.

Nesse contexto, ingressei na Educação Infantil em 1998, no primeiro concurso público do município, realizado pelo atual gestor Claudomiro Gomes. Embora fosse estudante no curso de Pedagogia, a qualificação profissional que possuía até iniciar os trabalhos com crianças era voltada para a área empresarial: contabilidade de empresa, estatística, matemática empresarial. Eu era apaixonada pelos números. Fiz o concurso para Auxiliar Educacional em 1997 e iniciei os trabalhos em 1998. Os educadores da região comemoravam a aprovação da Lei educacional vigente 9394/96 (Brasil, 1996) e lutavam para garantir qualificação de nível superior em suas áreas.

A Pedagogia foi a oportunidade que eu tive para não ficar sem estudar. Ingressando no mundo acadêmico, eu achava estranho nas aulas tantos conceitos diferentes para se referir ao mesmo objeto. Então, fui perceber o que não consegui ver nas etapas anteriores de minha escolarização: o saber e suas

relações com o poder. Encantei-me pela área, passei a dedicar-me ao trabalho na Educação Infantil e cuidar de minhas filhas e abandonei meus estudos para tentar uma faculdade de Direito em Belém. Aprendi que a educação e a luta social podem contribuir com a mudança das estruturas de um estado excludente.

Nessa perspectiva, o trabalho na Educação Infantil proporcionou muitas aprendizagens, enquanto mãe, estudante da Pedagogia e profissional. No exercício da docência, eu cuidava e educava as crianças com outras docentes que dividiam a sala comigo e também participava do planejamento das atividades que envolviam o cuidar e o educar de minhas filhas também. Experiências que me fizeram perceber a relevância da Educação Infantil para a formação das crianças.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (Brasil,1996), a Educação Infantil tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento integral da criança (0 a 5 anos), ao considerar os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, articulando o cuidar e o educar; bem como divide-se em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

As orientações apresentadas na lei, de cuidar e educar envolvendo o contexto da criança, eram dialogadas com as famílias. As práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas no município eram orientadas consoante esses fins. Porém, no currículo e nas seleções realizadas para trabalhá-lo - os textos, os vídeos e as músicas eram selecionados conforme o que estava disponível na instituição. Não havia recursos que expressassem a diversidade cultural do Pará e da região. Passaram-se duas décadas. Teria mudado essa realidade? Continuariam os docentes buscando alternativas, para além das políticas públicas, tratando-se da efetivação de ações pedagógicas que valorizam os modos de vida das populações da região do Xingu?

Não raras vezes, elaborávamos nosso material incluindo nas produções pedagógicas elementos do contexto sociocultural das crianças, reconhecendo a importância dos cuidados e da educação e seus reflexos positivos para a escolarização posterior delas, indo além de ações assistenciais que marcaram o atendimento das crianças no Brasil e em outros países.

Além disso, o abandono e as violências sofridas por crianças e adolescentes mostraram a relevância da formação humana e crítica dos sujeitos como possibilidade a fim de que lutem para a implementação de políticas públicas, para a reorganização das instituições e para os processos que

favorecem a reprodução de desigualdades e injustiças sociais. Reconheço a pré-escola do campo como espaço que pode possibilitar práticas pedagógicas compromissadas com a educação das crianças que possam contribuir com a transformação social. Assim, é fundamental repensar as estruturas das instituições educacionais, o modelo curricular, a avaliação e as concepções que norteiam processos pedagógicos de cuidar e educar. Ademais, é necessário repensar o processo de interação entre a comunidade e os educandos, tendo como foco o contexto sociocultural dos educandos e a coautoria pedagógica.

Necessita-se romper com a visão dominante, eurocêntrica, para a qual existe um modo de vida ideal, saberes a serem reconhecidos e celebrados pela escola. Sob tal perspectiva, destaca-se que para a reinvenção da escola é fundamental saber sobre os saberes e compreender a relevância que possuem a prática educativa. As crianças não são seres determinados - esse entendimento norteia o ato educativo compromissado com a formação crítica, humana e ética. Assim sendo, o diálogo com os educandos, seus modos de vida, suas famílias, refletindo acerca das condições sociais em que vivem e seus saberes e vivências também são bases do processo.

A continuidade dos estudos na pré-escola do campo tem como referência o que fora aprendido nas construções coletivas, vivências junto às crianças, a outros profissionais e às suas famílias, bem como participando de ações junto aos movimentos sociais da região em defesa da educação, da saúde, contra a violência sofrida pelas mulheres na região e pela implementação de políticas públicas que possam favorecer melhorias nas condições de vida.

Dessa maneira, o Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal de Goiás, possibilitou o contato com os debates envolvendo a literatura, a cultura e a educação e reafirmou a relevância dos estudos que envolvem os saberes culturais, a prática pedagógica e uma educação crítica, humana e transformadora. Nesse sentido, busquei o reencontro com a obra freiriana, indagando: quais são os desafios e possibilidades para que essa educação pré-escolar seja possível?

O interesse pelo estudo das práticas pedagógicas na pré-escola do campo, em uma perspectiva da “boniteza dos combinados e reinvenções participativas” envolve uma trajetória profissional como educadora nas creches e pré-escolas, a participação nos Movimentos Sociais de Mulheres, a atuação na equipe de formação do PRONERA/UFPA (Programa Nacional de Educação

na Reforma Agrária) colaborando com os trabalhos de Alfabetização e escolarização e o envolvimento nas ações realizadas pela Universidade do Estado do Pará - UEPA em Altamira e região do Xingu, as quais possibilitaram, dentre outros, amadurecimentos profissionais.

Compreender que a formação humana é inconclusa requer um conjunto articulado de ações com fins políticos de enfrentamento das desigualdades e exclusões sociais e a pré-escola do campo é fundamental nesse processo, enquanto espaço que deve assumir o compromisso por uma educação crítica e ética que eduque sujeitos que possam contribuir com a transformação social.

À vista disso, faz-se necessário destacar a importância de mudanças nas políticas educacionais, sobretudo as que envolvem o livro didático destinados à educação infantil na região do Xingu, de forma que haja reconhecimento e valorização das populações do campo conforme suas especificidades. O diálogo dos profissionais das instituições educacionais com as crianças, suas famílias e a comunidade são fundamentais.

INTRODUÇÃO

A educação é uma necessidade humana, social e histórica e envolve questões éticas, estéticas, políticas, sociais, econômicas e culturais. No séc. XXI, dentre os desafios enfrentados pela humanidade estão educar os sujeitos para que possam viver socialmente de forma solidária e colaborativa e se reconhecerem em suas diferenças culturais. Ademais, para que dialoguem e reflitam criticamente acerca de alternativas capazes de contribuir com o enfrentamento das mudanças climáticas, das crises diplomáticas entre países e guerras, do desemprego, do aumento da violência, dos preconceitos, das discriminações e das exclusões sociais crescentes, bem como que se preocupem em preservar a vida em suas diversidades, sobretudo, na Amazônia.

O avanço das tecnologias, os interesses políticos e socioeconômicos do capital global, o qual vem defendendo projetos educativos com foco no mercado de trabalho, na competitividade e na instrumentalização não estão atendendo às necessidades formativas das diversidades populacionais do campo na região.

Necessita-se refletir os conflitos e necessidades que advêm desse contexto. A sobreposição de uma cultura hegemônica, os preconceitos, as discriminações e as intolerâncias apontam para a relevância de uma educação para a autonomia, crítica e libertadora. Nesse aspecto, esperamos que os estudos que estão sendo realizados possam contribuir com debates que envolvem o apontamento de possibilidades em relação às práticas pedagógicas na pré-escola do campo e uma educação que promova a socialização das crianças favoreça a formação crítica e esteja alicerçada nos seus saberes culturais oriundos de suas relações com a natureza e de seus pares no contexto em que vivem.

Conforme Freire (2021b), a educação é ato político e tem potencial para favorecer a formação de sujeitos que poderão ajudar a construir outras realidades. Outrossim, faz-se fundamental que as instituições educacionais dialoguem com os povos da Amazônia, reconheçam e valorizem suas formas de subsistência, seus modos de organização social, seus saberes e suas culturas. Diante disto, compreender como ocorrem as práticas pedagógicas na pré-escola do campo no território do Xingu poderá contribuir para identificar desafios e possibilidades para uma educação junto às crianças que estejam conectadas aos modos de vida do campo e valorizem o saber e o fazer das crianças na

comunidade. Esses aspectos se constituem como possibilidades para uma educação crítica e transformadora, diante de propostas educacionais e políticas públicas excludentes e urbanocêntricas.

A educação implementada no Brasil ainda não contempla de forma satisfatória as diversidades existentes no país. Assim sendo, requer alcançar os povos da Amazônia, sobretudo no Pará, e suas lutas pela sobrevivência diante da implementação de projetos, cujas formas de execução são pensadas para atender aos interesses do capital (estradas, hidrovias, ferrovias, usinas hidrelétricas, exploração de minérios) e desconsideram as reivindicações das populações, invadem seus territórios, ameaçam seus modos de subsistência e de organização social.

Gonçalves (2018) diz-nos que as reivindicações e resistências dos povos da Amazônia articulam diversos tempos e pautas em defesa da vida e de seus territórios. Incluem-se também nessas disputas a educação que vem sendo implementada, uma vez que não atende às demandas da população, desconsiderando-as em suas especificidades culturais, religiosas, sociais e econômicas.

Por conseguinte, destacam-se os povos do Xingu e seus saberes como expressão, símbolos de resistências das existências que vão se constituindo historicamente com os sujeitos da Amazônia paraense, a partir de suas relações com as águas, com a terra e com os rios, criando-se e recriando-se nas relações com a natureza e a partir das lutas que estabeleceram com os colonizadores interessados nos recursos naturais da região.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, compreende a creche e a pré-escola e destina-se a crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos, respectivamente.

A presente pesquisa está voltada à pré-escola do campo que se constitui como direito da criança (4 a 5 anos) e está assegurada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96; na emenda constitucional de 2009, ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), na Lei 8060/90; nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) e na Lei 12.796/13, no decreto 7352/10 e na resolução nº 2 de 28 de abril de 2008.

Todavia, anterior a essas legislações e influenciada pela história da Educação Infantil na Europa, prevaleceu no Brasil, durante os governos militares

pós 1964, uma política de governo voltada ao assistencialismo, e que incentivava as iniciativas comunitárias por meio de programas emergenciais, cujas ações eram realizadas por pessoas sem qualificação, voluntários e mães das crianças. Contudo, as iniciativas comunitárias eram destinadas as crianças provenientes de famílias de classes mais pobres. Para as crianças de famílias mais privilegiadas, porém, eram proporcionadas brincadeiras, experiencias diversas, destacando como exemplo o “Jardim de Infância Froebeliano”. (Oliveira, 2020)

Atualmente, a escola do campo, ou a pré-escola do campo, é compreendida como a que se localiza em área rural, ou atende crianças provenientes do campo. O sistema nacional de educação deve respeitar as diversidades das populações campo nos aspectos sociais, culturais, religiosos, geracional, políticos, ambientais, econômicos, de raça e gênero.

As crianças são sujeitos de direitos, assim o Estado deve ofertar educação pública, gratuita, e garantir infraestrutura adequada, capacitação dos profissionais da área e disponibilizar os equipamentos e recursos pedagógicos necessários para que essa oferta ocorra com qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) reafirmam as creches e pré-escolas como direito social das crianças e dever do Estado, assegurado na Constituição Federal de 1988 e isso resulta das lutas organizadas de diferentes movimentos: comunitários, dos profissionais da educação, de mulheres e dos defensores da redemocratização do país.

Nesse sentido, destacam a preocupação com as concepções que envolvem o trabalho com as crianças nos espaços das creches e pré-escolas, orientam para a não antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental e indicam que as atividades pedagógicas na pré-escola devem favorecer a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dessa forma, o estudo apresenta preocupação com uma pré-escola não assistencialista e visa a contribuir com as discussões, conforme orientam as DCNEI de que as práticas pedagógicas articulem o conhecimento escolar com os saberes do contexto sociocultural das crianças, de forma que reconheça os saberes oriundos das interações as quais estabelecem com a natureza em seu território em atividades que envolvem o brincar, a participação em atividades produtivas acompanhando suas famílias, o contato com a natureza em sua diversidade de plantas, animais, pássaros, espécies de peixes, as produções dentre outros.

A valorização do contexto sociocultural das crianças do campo na prática docente expressa o respeito e o compromisso com as lutas sociais a favor da educação pública, gratuita de qualidade, e articulada a um projeto de sociedade democrático e inclusivo. Desse modo, é necessário considerar não só a disponibilidade docente para o diálogo, mas também sua valorização profissional, as condições de trabalho, o acesso das crianças à pré-escola em condições de segurança e à implementação de políticas públicas que atendam às instituições do campo, conforme suas especificidades.

Nesses parâmetros, fita-se na relevância do presente estudo as práticas pedagógicas em uma perspectiva educacional crítica, transformadora, inclusiva e diferenciada e que dialogue com as crianças e seu contexto sociocultural, fazendo-se necessário formação docente e políticas públicas compromissadas com o fortalecimento do sentimento de pertença ao espaço em que vivem os sujeitos como também a valorização do território. Destaca-se a boniteza das práticas pedagógicas em suas relações com o fazer e os saberes da cultura das crianças do campo por meio de processos participativos.

Consequentemente, Oliveira (2020) afirma que os profissionais da Educação Infantil devem possuir um preparo técnico, científico, pedagógico para que possam atuar de forma crítica e competente, considerando as diferentes determinações as quais envolvem os diversos contextos nos quais situam-se as instituições educacionais.

No contexto de disputa pela Amazônia e sofrendo os impactos do projeto implementado no Xingu, a população (re) cria suas condições de existência, costumes, hábitos alimentares, modificações nos modos de sustentação econômica e luta pela implementação de políticas públicas que assegurem seus direitos à educação de qualidade, à saúde, à segurança, ao saneamento básico, ao lazer e ao trabalho com dignidade.

Conforme Corrêa (2014) e Brum (2021), o Xingu, violentado por Belo Monte, batalha pela sobrevivência, por direitos e dignidade por intermédio da organização política e social de suas populações. Tendo em vista isso, destaca-se a relevância de amazonizar-se, fazer parte de um todo orgânico, vivo, não ser indiferente, reconhecer a importância de conectar-se à natureza como forma de sobrevivência das vidas humanas e não humanas. Dessa maneira, refletimos a relevância de práticas pedagógicas na pré-escola do campo que defendam o Xingu vivo em suas diversidades. Necessita-se de práticas pedagógicas outras,

pedagogias outras, outros cuidar e educar na pré-escola, ao se considerarem projetos outros de sociedades includentes, solidárias e democráticas.

> A batalha pela Amazônia, o reflorestamento de si, a amazonização do mundo é um movimento para derrubar a hegemonia do pensamento ocidental, patriarcal, branco, masculino e binário que vem dominando o planeta nos últimos milênios — e exterminando, silenciando ou empurrando para as periferias todas as outras formas de se perceber no mundo, para o mundo e com o mundo. A batalha pela Amazônia é pelo reflorestamento dos mundos — os de fora e os de dentro. (Brum, 2021, p. 54).

As crianças também são afetadas pelo que sofrem suas famílias. Outrossim, os impactos da implementação de Belo Monte nos modos de vida e de subsistência das populações indígenas, ribeirinhas, agricultores, extrativistas e moradores da área urbana do município, frutos de modificações no curso do rio Xingu, nas ilhas, nos igarapés, no deslocamento das populações no campo e na cidade, também significou o deslocamento das crianças para longe das águas, para os RUCS construídos em áreas periféricas, sem saneamento básico e com altos índices de violência.

De acordo com o Atlas da Violência publicado em 2023, o Brasil possui uma taxa de mortalidade em 2021 de cerca de 22,4 mortes por 100 mil habitantes. O documento aponta ainda que houve uma diminuição das taxas de homicídios em muitas regiões do país. A diminuição é decorrente do envelhecimento da população, da implementação de ações e dos programas de segurança pública e do armistício na guerra entre as maiores facções criminosas do país.

> (...) nos anos 2000 alguns estados e municípios brasileiros passaram a introduzir políticas e ações inovadoras: como o Informações Criminais – Infocrim (2000), em São Paulo; o Programa Ficar Vivo (2003) e o Integração de Gestão em Segurança Pública – Igesp (2005), em Minas Gerais; o Pacto pela Vida (2007), em Pernambuco; as Unidades de Polícia Pacificadoras – UPPs (2008), no Rio de Janeiro; o Paraíba Unida pela Paz (2011); o Estado Presente (2011), no Espírito Santo; e, mais recentemente, a partir de 2019, o RS Seguro e o Territórios pela Paz (TerPaz), no Pará, além de ações e planos de segurança pública municipais em cidades do Sul, de São Paulo e de alguns outros estados. (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 10)

A diminuição nas taxas de mortalidade, em alguns estados, vem diminuindo anualmente de forma progressiva. Entretanto, esses fatores não atingiram a região Norte, a única que houve crescimento na taxa de mortalidade no mesmo período, mantendo-se, desde 2011, acima da taxa nacional de homicídios.

No estado do Pará não é diferente. Considerando a taxa de homicídios desde 2011, a média estadual é cerca de 10% maior que a nacional, de forma que em 2021, tem 32,4 mortes por 100 mil habitantes.

Em 2023, as taxas apresentadas pelo Monitor da Violência (2024) seguem o mesmo resultado: a taxa do Pará é superior a taxa nacional. O programa analisa crimes violentos (homicídio dolosos, lesão corporal seguida de morte e latrocínio). A comparação entre a média nacional e a média estadual são assim visualizadas:

Quadro 1 – Comparativo entre Pará e Brasil na taxa de crimes violentos

ANO	UNIDADE FEDERATIVA	TOTAL DE CRIMES VIOLENTOS	ÍNDICE POR 100 MIL HAB.
2023	Brasil	39.492	19.40
	Pará	2.068	25.50
2022	Brasil	40.784	19.10
	Pará	2.274	25.90
2021	Brasil	41.160	19.30
	Pará	2.336	26.60
2020	Brasil	43.892	20.89
	Pará	2.321	26.98
2019	Brasil	41.730	20.01
	Pará	2.864	33.64
2018	Brasil	51.609	24.75
	Pará	3.963	46.55

FONTE: Monitor da Violência (2024)

O município de Altamira reflete a violência existente no estado do Pará, principalmente após a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. A construção da barragem trouxe um crescimento desordenado da população, que de 77 mil aumentou para mais de 100 mil habitantes em poucos anos. Não é à toa que o referido município liderou o ranking de cidades com mais de 100 mil habitantes como a mais violenta do Brasil, de acordo com o Atlas da Violência de 2017 (G1 PA, 2017).

A comunidade, na qual se localiza a turma da pré-escola da instituição educacional, onde se realizou o estudo, tem sua origem ligada à abertura da transamazônica na década de 70 e também foi impactada pela implantação de Belo Monte. Embora tenha ocorrido a reforma da instituição escolar, muitos moradores deixaram suas terras e o trabalho no campo, principalmente nas farinheiras e foram tentar a vida na área urbana, ocupando algumas vagas de

trabalho ofertada no período de construção da hidroelétrica, sobretudo os mais jovens. Concluída a construção do empreendimento, muitos ficaram sem a terra e sem trabalho. Atualmente, a produção de farinha não é mais atividade econômica predominante na comunidade: ampliaram as pastagens das fazendas e reduziram as farinheiras e a produção coletiva familiar.

Precisa-se refletir as práticas pedagógicas na pré-escola do campo nesse contexto. Os povos do campo e a violência que vem sofrendo historicamente, a invisibilidade de seus modos de vida, dos conhecimentos que possuem e suas contribuições a sociedade são processos que refletem a influência de estruturas coloniais na educação que submetem os educandos à violência epistemológica, tendo no livro didático uma de suas manifestações, as quais contribuem para o fortalecimento e para a reprodução de um sistema que se sustenta pelo encobrimento do outro e pelas exclusões.

O mundo das crianças, seus modos de viver, ser, fazer e seus saberes e as recriações do seu imaginário não podem ser considerados subalternos e são significativos para uma formação crítica, autônoma e transformadora, fazendo-se necessário que estejam norteando o processo pedagógico nas pré-escolas, como possibilidades para a não reprodução da colonialidade do saber e do ser[1]. Dessa forma, faz-se necessário reconhecer o poder/potencial político pedagógico dos saberes das crianças provenientes de sua cultura. A educação é um ato político e a prática pedagógica não é neutra, o não reconhecimento dessas questões favorece a continuidade dos processos colonizadores.

A Educação Infantil do Campo integra a agenda das lutas do povo do campo por acesso à educação com qualidade e diferenciada, haja vista que embora exista uma legislação e orientações curriculares, conforme já destacado, as políticas educacionais implementadas no sistema educacional brasileiro não vêm contemplando as diversidades de povos, culturas, línguas, formas de organização políticas, sociais e econômicas. A educação implementada em

[1] Para Aníbal Quijano, a colonialidade do poder está associada à criação da ideia de raça, na qual, os povos colonizados são tidos como inferiores, diante dos colonizadores (europeus), e o que vem deles, a exemplo dos seus conhecimentos, também são considerados inferiores, quando comparados aos do colonizador (colonialidade do saber). A colonialidade do ser pode-se compreender como a negação do indivíduo colonizado. Nega-se a sua existência, seus modos de vida, seus conhecimentos, seus valores, sua intelectualidade. Desumaniza-os. QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Portugal: CES, 2009. p. 73-118.

diferentes territórios dos povos do campo a nível nacional apresenta-se a partir de uma proposta bancária, homogênea e que vem sendo criticada por essas populações considerando seus currículos, metodologias, formas de avaliação, os recursos pedagógicos, bem como, a formação docente. O diálogo com a direção da escola, na qual se localiza a turma da pré-escola onde se realizou o estudo, contribui para essas reflexões:

> Então a gente tem que repensar esse modelo de escola rural, o que que nós estamos fazendo? Como nós estamos pegando a educação que é aplicada nos centros urbano e tentando imprimir ela colocar de goela abaixo na zona rural. Nem todos têm acesso à internet, nem todos têm acesso ao meio de comunicação, seja ele televisão ou rádio. Mas nós, professores, fomos preparados pra lidar com educação urbana (Lobato).

A presente fala ratifica a importância da realização de mudanças na educação do campo. Considerando a pré-escola nesse contexto, as crianças não podem ser submetidas a processos pedagógicos indiferentes ao contexto em que vivem e onde não reconhecem as construções sociais de suas comunidades, seus fazeres, saberes e vivências. A fala também expressa o interesse da instituição por uma educação diferenciada, que atenda às peculiaridades da comunidade.

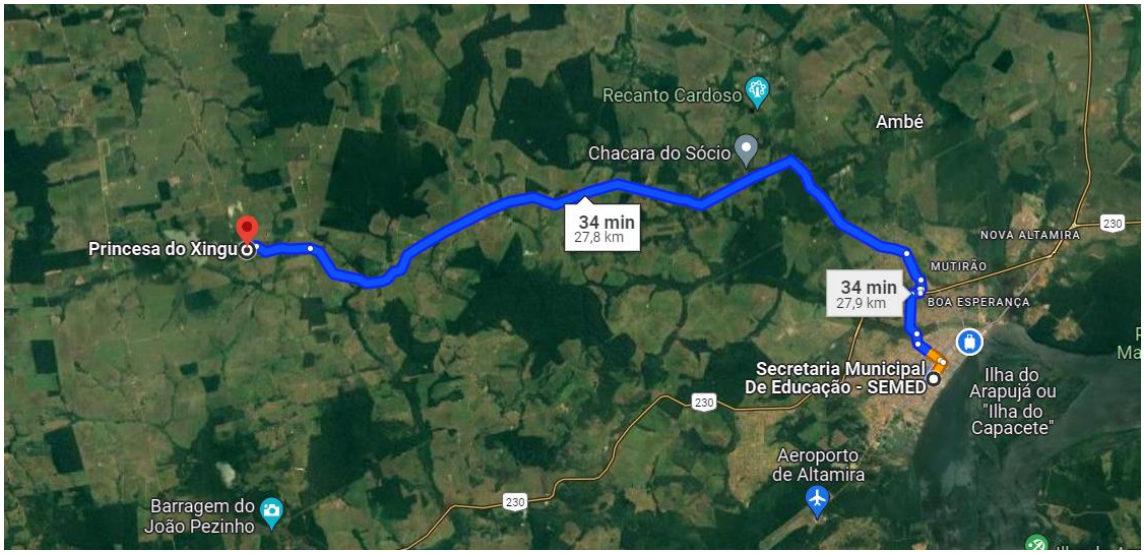
Face o exposto, é imperioso reinventar as políticas educacionais que influenciam no trabalho pedagógico e nas práticas educativas nas escolas do campo, tendo em vista a necessidade de formação humana, crítica, ética e democrática.

Diante das questões apresentadas, busca-se refletir as práticas pedagógicas na pré-escola em uma comunidade rural denominada Princesa do Xingu, em diálogo com o pensamento freiriano, tendo como referência sua compreensão das relações entre docente e discente no processo pedagógico, na qual os saberes escolares e os fazeres e saberes dos educandos, provenientes de sua cultura e compreensões da realidade são fundamentais para uma educação crítica, libertadora e transformadora.

O esperançar na pré-escola do campo tem como referência as práticas pedagógicas como espaço participativo, transformador e de boniteza, resistência e diálogo.

Na figura abaixo, apresenta-se o trajeto de aproximadamente 28km da área urbana do município de Altamira até a comunidade lócus da pesquisa.

Figura 1 – Mapa do trajeto SEMED – Comunidade/ Lócus da pesquisa



Fonte: Maps, 2024.

A instituição lócus de realização da pesquisa localiza-se em uma comunidade rural e conforme Projeto Político Pedagógico foi fundada em 22 de dezembro de 1972, a partir das orientações do instituto de Colonização e Reforma Agrária, que estava subordinado na época ao Ministério da Agricultura, cujo Projeto Integrado de Colonização. Nesse período, assentou aproximadamente cem mil famílias (100.000) na região da transamazônica. A instituição foi inaugurada oficialmente de 05 de fevereiro de 1974 e por meio de um sorteio que os moradores realizaram, a escola recebeu a mesma denominação que os moradores destinaram a agrovila Princesa do Xingu, uma homenagem ao rio Xingú e as belezas naturais que o circundam.

Atualmente, a instituição educacional atende crianças na pré-escola (4 e 5 anos), estudantes no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). A escola possui espaço amplo com caixa d'água, quadra de esporte coberta, laboratório de informática, refeitório, sala de leitura, campo de futebol aberto, horta, diferentes tipos de árvores (jambeiro, mangueira, mamoeiros, coqueiros, açaí), espaço propício para proporcionar diferentes atividades com as crianças da pré-escola, embora ainda não plenamente adequado para elas, diante das especificidades de seu desenvolvimento, havendo necessidade de mudanças na infraestrutura. Os educandos são oriundos de famílias cuja renda varia de menos de um salário a três salários mínimos e realizam atividades diversificadas: funcionários públicos, autônomos, prestadores de serviço, agricultores e pecuaristas.

O projeto político pedagógico da instituição apresenta-se como elemento norteador do trabalho pedagógico, administrativo e comunitário e destaca o compromisso com uma educação democrática e de qualidade. Compreende que os docentes são mediadores nas práticas pedagógicas e partícipes de um processo educacional que tem como fundamentos a liberdade, o diálogo, o respeito, as construções coletivas e com potencial para a mudança de consciência de forma mútua. A busca pela eficácia pedagógica assenta-se também no estímulo ao pensamento, na reflexão e no protagonismo dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

As docentes planejavam suas atividades conforme o projeto político pedagógico da instituição educacional, orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os livros didáticos disponibilizados pela instituição a serem utilizadas pelas crianças da turma da pré-escola I e II (4 e 5 anos e 11 meses). As obras são provenientes do Ministério da Educação (MEC) e adquiridas com recursos do FNDE, intituladas Adoletá e apresentam atividades sobre literacia e numeracia. Além dessas fontes, havia consulta a sites da internet e troca de experiências na hora atividade destinada ao planejamento.

Nesse cenário, as crianças da comunidade interagem com a natureza da Amazônia Paraense no território do Xingu, brincam em árvores, nadam nos rios e igarapés, compartilham com suas famílias vivências que envolvem o trabalho no campo: na criação de gado, aves, plantação da mandioca, nas farinheiras, no cultivo do cacau, bem como, hábitos alimentares, tais como, a caça, a pesca, o extrativismo da castanha-do-pará e do açaí como alimento e meio de sustentação econômica. Cuidar e educar nessa conjuntura na pré-escola envolve conhecimento, compromisso e sensibilidade para com a realidade das crianças e suas famílias.

Vieira e Silva (2023) realizaram um mapeamento dos estudos que abordaram a Educação Infantil do/no campo e que foram publicados no período de 2008 a 2019, no acervo digital da *Scientific Eletronic Library Online* (*Scielo*), constataram que se precisa de mais pesquisas para que seja possível conhecer as condições em que são ofertadas a educação para as crianças do/no campo. Ainda há instituições educacionais do/no campo que têm dificuldades em respeitar as especificidades dos territórios nos quais se localizam e findam implementando uma educação urbanocêntrica. Diante desse contexto, precisa-

se democratizar a oferta da Educação Infantil, pois as crianças do campo têm mais dificuldades de acesso, comparando-se com as residentes em áreas urbanas.

Além disso, necessita-se conhecer e compartilhar experiências pedagógicas envolvendo currículos, metodologias, formação docente, gestão escolar, bem como refletir os desafios enfrentados para que as populações do campo tenham acesso a políticas públicas compromissadas com propostas educacionais em conformidade com os contextos e lugares de moradia das crianças, sejam elas indígenas, assentadas, ribeirinhas ou quilombolas.

Nesse sentido, assumi o compromisso de contribuir com o debate envolvendo a formação dos sujeitos no Pará, com o foco na Educação Infantil do Campo, primeira etapa da Educação Básica, garantida pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8069/90 e cujas orientações pedagógicas também podem ser encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e nas Diretrizes Operacionais na Educação Básica para as escolas do campo. Além disso, é importante afirmar que o estudo abrange a pré-escola do campo, conforme a Lei n. 9394/96, segundo a qual a educação infantil deve favorecer para o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, envolvendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, de forma que complemente as ações das famílias da comunidade. As crianças serão atendidas em creches de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 e 5 anos.

As instituições de Educação Infantil devem expedir documentos referentes aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, realizar a frequência para qual é exigido no mínimo 60% do total das horas letivas, sendo essas 800 horas anuais e 200 dias letivos; e realizar avaliação, que deve efetivar-se a partir do registro e do acompanhamento do desenvolvimento das crianças sem a finalidade de promover para o ingresso ao ensino fundamental.

Sendo assim, a pesquisa expressa o compromisso social e político com a pré-escola do campo. Soma-se aos estudos realizados que visam a melhor compreensão da realidade da educação do campo, das lutas por uma educação diferenciada, suas relações com os saberes culturais e as vivências dos educandos e seus reflexos nas práticas pedagógicas.

O estudo fundamenta-se em uma visão da criança como sujeito de conhecimentos, de direitos, que interagem em seu meio, contribuindo para criar e recriar a realidade, assim como compreende-se que há potencial e poder político – pedagógico de transformação educacional nos saberes oriundos das vivencias e da cultura das crianças. Diante dessa compreensão, a relevância de refletir a prática docente, o trabalho pedagógico que envolve o cuidar e educar buscando caminhos para ações educativas críticas, dialógicas, não submissas aos interesses hegemônicos.

Dessa maneira, há diálogo com o pensamento freiriano, haja vista a compreensão de que sua obra aponta caminhos para uma educação ética, crítica, política e diferenciada, alicerçada nos saberes, nos contextos socioculturais e condições de vida das crianças, dos jovens e adultos, que não devem ser excluídos nas instituições educacionais.

Outrossim, há uma reflexão sobre as mudanças do capital global entre as quais se citam: relações de trabalho, formas de produção, modificações na gestão das empresas, interferência nas políticas econômicas, ambientais e educacionais dos países, intensificadas pelas tecnologias e seus reflexos sociais. Educadores, pesquisadores e autoridades educacionais têm refletido essa conjuntura, ao buscarem novas possibilidades para que sejam enfrentados os desafios impostos, sobretudo as desigualdades oriundas do capital. Também acenam para a necessidade de formação dos sujeitos para o reconhecimento e valorização das diversas formas de existência e de organização social e política dos seres humanos.

Fleuri (2018), em seus estudos envolvendo esse contexto e as questões apresentadas, afirma que se vive um período complexo no mundo contemporâneo e precisa-se pensar as relações sociais e interculturais e fita a necessidade de novas elaborações no campo da pesquisa e da educação.

A destruição do planeta, as desigualdades sociais e a educação que qualifica para o mercado, ao estimularem a competitividade e o desenvolvimento de habilidades a partir da lógica que atende aos interesses do sistema, precisam ser repensadas, porquanto os seres humanos não são mercadoria. As finalidades educacionais articuladas ao capital têm sido questionadas pelos sujeitos do campo e movimentos sociais e a Educação Infantil do Campo está inclusa nesse debate.

Conforme Arroyo (2015), faz-se necessário revitalizar as teorias pedagógicas tendo como referência outros sujeitos “quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimentos feministas, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pré-escola/universidade (p. 26)”. Além do mais, os invisibilizados pelas pedagogias excludentes, os que estavam ausentes, mas nunca saíram de cena, estão em destaque e possuem perfis diversos: trabalhadores, mulheres, jovens, sem teto, sem creche. Para outros sujeitos, outras pedagogias e currículos dialogam com as diversidades culturais, sociais e demandas formativas advindas dessas interações e de seus contextos.

Ainda dialogando com Arroyo (2015), enfatiza-se suas reflexões acerca da Educação do Campo, compreendendo-a como um conceito em construção que envolve a consciência de mudança e a análise de ações, práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo. Urge avançar na reconstrução pedagógica nas escolas do campo, nas práticas de formação docente e, junto aos educandos, construir currículos outros, práticas pedagógicas outras, tendo como referência a inclusão social, a não homogeneização e outras leituras de mundo.

Freire (2022c) fala do desafio de pensar a educação como possibilidade para a transformação da realidade, buscando vias para formar sujeitos que questionem e reflitam as estruturas sociais, assumam-se como seres inconclusos e com capacidade para indicar novos caminhos para a convivência em uma sociedade democrática e inclusiva. A pedagogia proposta pelo autor tem, dentre seus fundamentos, a comunicação entre homens e mulheres, o diálogo entre os sujeitos no processo educacional e o rompimento com práticas educativas homogeneizadoras, monoculturais, opressoras e dogmáticas.

Kramer (2003), ao refletir sobre o papel social da Educação Infantil, fita a relevância desse nível de ensino para a formação humana e social; e que precisa compreender as crianças como seres sociais, que possuem linguagem, história e interagem conforme seus contextos de vida, bem como, são valorizadas conforme sua realidade familiar e comunitário. A compreensão de que elas são sujeitos sociais, históricos e criadores de cultura é crucial para que se promova uma educação que reconheça seus saberes, que lhes possibilite experiências formativas significativas respeitando sua imaginação, criatividade, seu olhar crítico que muda a ordem das coisas, fantasiando, criando, construindo e desconstruindo. As creches e pré-escolas precisam assegurar-lhes o direito de

aprender conforme suas linguagens, interesses, necessidades, processos de desenvolvimento, conhecimentos e suas diferentes culturas.

Conforme Freire (2022d), os educandos devem ser respeitados em sua autonomia e dignidade, bem como em suas linguagens, curiosidades, inquietações e nos conhecimentos que possuem quando chegam aos espaços educacionais, sejam crianças, jovens ou adultos. A prática pedagógica é fundamentalmente ética e exige bom senso e coerência. Diante disso, cita-se:

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando se, á sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 2022d, p. 62)

Dialogo com o pensamento freiriano para afirmar que o distanciamento dos conhecimentos escolares da realidade dos educandos integra-se a um processo educacional bancário, tradicional, autoritário, homogêneo, excludente e a serviço dos interesses hegemônicos. No entanto, há possibilidades para uma educação crítica, ética e diferenciada, a partir de práticas educativas que dialoguem com o contexto de vida dos educandos, caminho possível na pré-escola do campo a partir do binômio cuidar e educar, estimulando-se e valorizando-se as expressões dos saberes provenientes da cultura e vivencias da criança no trabalho pedagógico, reflexos da sensibilidade como compromisso político. Nesse sentido, cita-se:

> Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica, quanto mais desenvolve esse ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (Freire, 2022, p. 41)

Diante do exposto, indaga-se: que desafios e possibilidades podem ser identificados nas práticas pedagógicas da pré-escola do campo da comunidade Princesa do Xingu, tendo em vista, uma educação crítica e que assegure os direitos das crianças de que sejam valorizadas as singularidades socioculturais do contexto em que vivem? Quais são as bases legais da pré-escola do campo? Que desafios podem ser identificados nas práticas pedagógicas da pré-escola do campo para que as especificidades da comunidade Princesa do Xingu e dos processos de desenvolvimento das crianças sejam atendidos? Que práticas pedagógicas articuladas ao contexto social e cultural dessas crianças podem ser identificadas na pré-escola do campo?

Dessa forma, dialogo com a obra freiriana nas reflexões que envolvem as possibilidades para uma educação autônoma e crítica das crianças na pré-escola do campo, refletindo as práticas pedagógicas para além da pedagogia hegemônica, na qual ela pode se constituir como um mecanismo de poder e controle social a serviço dos grupos dominantes e de seus interesses. Considero fundamental compreender as relações da prática educativa com o contexto social e cultural das crianças, seus modos de vida com suas famílias, e que podem se expressar nas construções pedagógicas, nas organizações dos espaços de ensino-aprendizagem, nas interações planejadas e vivenciadas, nas mediações docentes em suas relações com as crianças. Compreende-se que a prática pedagógica na perspectiva da educação crítica na pré-escola do campo envolve a boniteza da ética, da política, da estética e de suas relações com as crianças e seus contextos.

Freire (2022a) diz-nos que a boniteza é um conceito que perpassa a obra Freirena, no sentido de expressar as lutas por uma educação democrática e de qualidade contra o racismo, com vertentes relacionadas ao contexto feminista, de justiça social e de vida com dignidade na sociedade. Expressa autoridade e liberdade no processo ensino-aprendizagem, abrange a compreensão de que os seres humanos são inconclusos, e de que não há neutralidade nas práticas educativas, é o pensar certo que envolve ética, estética e politicidade.

Na obra de Paulo Freire, a boniteza apresenta-se “como uma de suas categorias fundamentais de análise ético-estético-político-pedagógico-filosófico-antropológica de sua epistemologia” (Freire, 2022a, p. 20). Essa concepção freiriana de boniteza possibilita refletir a educação na Amazônia Paraense e na pré-escola do campo na comunidade lócus da pesquisa em diálogo com as lutas históricas das populações da região do Xingu para ter acesso aos direitos e garantias fundamentais (art. 5º da Constituição Federal de 1988). Dentre esses, destaca-se o acesso à educação pública de qualidade, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como, por políticas educacionais que atendam às necessidades formativas das crianças, dos jovens e dos adultos que vivem na/e com a floresta, os rios e no campo. Necessita-se de uma educação cuja boniteza é o reconhecimento da diversidade dos povos que se constituem socialmente, culturalmente, politicamente, garantindo suas sobrevivências com a biodiversidade da região.

Os modos de produzir a vida, os saberes do contexto social e cultural das crianças que são partilhados nas relações que estabelecem com suas famílias, e na comunidade, bem como oriundos das lutas pela sobrevivência, não podem ser excluídos das instituições educacionais, a formação humana envolve reflexão crítica das relações que ocorrem entre os sujeitos em seus diferentes aspectos: históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos. O trabalho de Freire (2022), ao refletir a formação autônoma dos sujeitos e a prática docente, mostra a relevância da articulação desses elementos no processo pedagógico. Diante das abordagens realizadas apresenta-se como objetivos da pesquisa:

Objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas na pré-escola do campo na perspectiva da boniteza, refletindo os desafios e as possibilidades para uma educação crítica que valorize os modos de vida das crianças na comunidade Princesa do Xingu, em Altamira-Pará, conforme suas especificidades socioculturais.

Os objetivos específicos são:

1 – Discutir a legislação da pré-escola do campo e a concepção freiriana de boniteza e suas conexões com as práticas pedagógicas e a educação crítica;

2 – Apresentar a comunidade Princesa do Xingu, a instituição educacional, e a turma da pré-escola do campo, evidenciando os desafios enfrentados para as crianças usufruírem de seus direitos educacionais;

3 – Apontar as possibilidades para uma educação crítica na pré-escola do campo a partir da boniteza da valorização do contexto sociocultural das crianças nas práticas pedagógicas das professoras da comunidade;

Os estudos estão organizados nas seguintes seções:

Primeira seção: apresento o estado de conhecimento, identifico as produções selecionadas, conforme os descritores utilizados e diálogo com as práticas pedagógicas na pré-escola, no sentido de apontar a contribuição da pesquisa para o campo de estudo. Além disso, informo acerca dos procedimentos metodológicos e éticos da pesquisa.

O estado de conhecimento realizado nas teses e dissertações mostram a necessidade de avanços na produção acadêmica envolvendo os estudos das infâncias e da educação pré-escolar do/ no campo, de forma que se encontre novos caminhos para as pedagogias das infâncias da Amazônia, nas quais as crianças em suas infâncias sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e de conhecimentos.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão fundamentados em Minayo (2002), Bardin (2016), Picanço (2021), Minayo e Costa (2018), Ferreira (2002) e Moraes (1999). Compreende-se que as práticas pedagógicas na pré-escola do campo se relacionam com questões sociais, culturais e históricas do contexto educacional e da realidade das crianças, dentre os vários caminhos da produção do conhecimento e dialoga com a abordagem qualitativa. Para os procedimentos de seleção e análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo e para estratégias metodológicas utilizou-se pesquisa de campo, bibliográfica, observação participante, análise documental e de recursos pedagógicos, e realização de entrevista a partir de questionário semiestruturado.

Na segunda seção, dialoga-se com Oliveira e Santos (2022), Arroyo (2015), Hage (2010), Kramer (2003), Albuquerque e Sousa (2016), Mignolo (2020), Caldart (2004, 2009), Dussel (1993; 2005), Ribeiro (1995), Quijano (2005), Lander (2005), Sacavino e Candau (2020), Mota Neto (2016), Freire (2022e; 2019; 2022), Oliveira (2010), Loureiro (2015) e as bases legais da pré-escola do campo, dentre outros interlocutores.

As reflexões envolvem os saberes e a prática pedagógica relacionando-se com a boniteza e destacando a relevância da educação da criança em uma perspectiva ética, amorosa, humana e crítica. Discute-se também a pré-escola do campo como direito a ser ofertado com qualidade e a relevância dos saberes, fazeres da cultura das crianças nas práticas de cuidar e educar nas instituições educacionais do campo.

Seção três: apresenta-se a comunidade, a instituição educacional e a turma da pré-escola na qual realizou-se os estudos e suas conexões com o território do Xingu. As abordagens envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que entrelaçam escola-comunidade e região do Xingú na Amazônia paraense. A partir disso, considera-se projetos de “desenvolvimento” propostos pela política de estado e suas consequências nos modos de vida local, assim como destaca-se a omissão do estado não implementando com qualidade políticas públicas fundamentais a vivência com dignidade da população, tais como saúde, educação, segurança pública, saneamento básico, regularização fundiária, dentre outros.

Seção quatro: apresenta-se práticas pedagógicas na pré-escola do campo e suas relações com os saberes culturais das crianças em uma perspectiva de uma educação pré-escolar crítica. Reflete-se acerca dos desafios

e possibilidades de cuidar e educar as crianças com qualidade, ao favorecer novas aprendizagens e respeitar as especificidades de suas fases de desenvolvimento. Destaca-se também o valor social e político-pedagógico da pré-escola do campo, uma conquista e direito, como também o trabalho docente.

Diante dessas questões, constitui-se proposição tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará na linha de Saberes Culturais e Educação: Abordagens acerca dos impactos da construção da hidrelétrica de Belo Monte na região do Xingu, e na comunidade na qual localiza-se a turma da pré-escola, lócus de realização do estudo, além disso, discute-se a omissão do estado quanto ao cumprimento das bases legais da Educação Infantil do Campo, que se expressa pela falta de políticas públicas compromissadas com uma educação diferenciada, nesse contexto, os estudos evidenciam possibilidades para uma educação crítica, a partir de práticas pedagógicas como espaço de boniteza, nas quais, valorizam-se o contexto sociocultural das crianças a partir da boniteza dos combinados, e de seus reflexos no trabalho cooperativo, e nas reinvenções oriundas das relações docente, crianças e comunidade escolar.

O presente estudo foi norteado por um projeto de pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ètica e Pesquisa (CEP), buscou atender as orientações da resolução 466/12 e 510/2016, sendo aprovado, conforme parecer nº 5.902.358. O trabalho destaca a importância de uma educação pré-escolar não fragmentada, que reconheça as especificidades das populações do campo, considere suas relações com a natureza, as atividades realizadas para garantir suas subsistências e seus saberes. Em razão disso, os estudos contribuem para melhor compreensão das práticas pedagógicas implementadas na Educação Infantil do campo, na pré-escola, junto a crianças de 4 e 5 anos, bem como para a ampliação e para o fortalecimento das pesquisas que envolvem a temática.

1 ANUNCIANDO OS FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS VEREDAS DOS SABERES E SUAS DIREÇÕES

A presente seção tem a finalidade de apresentar os caminhos que envolvem o processo metodológico e seus desafios, haja vista a dinamicidade da realidade, seus diferentes determinantes e suas relações com a pré-escola do campo e as práticas pedagógicas objeto de estudo. Diante disso, destacam-se a abordagem da pesquisa e os autores que a fundamentam, os procedimentos de coleta de dados e análise, a identificação dos sujeitos participantes do estudo e o estado de conhecimento. Desses processos, que também denomino prosear saberes, fazem parte Minayo (2002), Bardin (2016), Picanço (2021), Minayo e Costa (2018), Ferreira (2002) e Moraes (1999).

Utiliza-se na identificação das seções e nos tópicos da pesquisa uma analogia com terminologias do campo, na perspectiva de evidenciar a relevância da heterogeneidade na educação, sobretudo na pré-escola do campo, nos processos pedagógicos que envolvem a socialização e a construção de sentidos e significados a partir da realidade concreta dos sujeitos. As discussões na presente seção estão organizadas em três tópicos: no primeiro buscou-se conhecer as produções existentes envolvendo as práticas pedagógicas na pré-escola do campo e refletir acerca das aproximações dos estudos realizados com a presente tese; no segundo dialoga-se com os estudiosos que fundamentam os caminhos metodológicos; no terceiro tópico apresentam-se os sujeitos participantes da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados e as técnicas utilizadas para analisá-los à luz da análise de conteúdos (AC).

1.1 Mapeando produções acadêmicas: entre lavouras e colheitas

O mapeamento das produções acadêmicas existentes, envolvendo o objeto de estudo, as práticas pedagógicas na pré-escola do campo e as relações que estabelecem com os saberes culturais das crianças e a categoria boniteza, foi realizado nos bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Universidade do Estado do Pará - UEPA, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. As

análises e sistematizações realizadas dos trabalhos identificados mostram a importância de pesquisas voltadas para a pré-escola do Campo, evidenciando a importância de estudos para melhor compreensão dos processos pedagógicos com crianças (4 e 5 anos) nas instituições educacionais localizadas em áreas rurais.

Conforme Ferreira (2002), as pesquisas do tipo “estado da arte” ou de “conhecimento” possuem aspectos em comum, realizam investigações de determinados temas, mapeando o que há produzido nas dissertações, teses, anais de eventos, seminários, revistas científicas. São estudos bibliográficos que se valem de categorias para identificar como determinado assunto tem sido abordado, em que condições, em quais lugares e com quais sujeitos. Contribuem para que se conheça o que há produzido sobre um determinando campo, ou tema, favorecendo ampliar esses estudos de forma mais significativa. Conhecer o construído para adotar novas estratégias e caminhos, como também realizar outras indagações e diálogos com a realidade.

Todas as pesquisas foram realizadas no campo de busca avançada. As buscas se iniciaram com dois descritores juntos; dependendo do quantitativo dos resultados encontrados, a pesquisa foi refeita com os mesmos descritores, utilizados entre aspas.

1.1.1 Dialogando com as pesquisas encontradas – BDTD

Para a realização do estado de conhecimento no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD)[2], utilizou-se de forma articulada os descritores Educação Infantil do Campo, decolonialidade, saberes culturais, práticas pedagógicas e saberes culturais. Nessas buscas, foram encontradas 3.375 (três mil trezentos e setenta e cinco) obras ao todo, assim organizadas: 12 (doze) obras com os descritores decolonialidade e educação infantil do campo; 10 (dez) obras com os descritores boniteza e Educação Infantil do Campo; 2.237 (dois mil duzentas e trinta e sete) com os descritores práticas pedagógicas e saberes culturais; 304 (trezentos e quatro) com os descritores saberes culturais e Educação Infantil do Campo; 731 (setecentos e trinta e um) com os descritores saberes e Educação Infantil do Campo; e 81 (oitenta e uma) obras com os

[2] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=&type=AllFields&limit=20

descritores boniteza e saberes culturais. Esses estudos compõem o acervo de várias instituições públicas e privadas no Brasil. Todavia, ao realizar uma breve análise nos trabalhos encontrados, incluindo leitura sistemática entre título, resumo e palavras-chave, foram destacadas 18 (dezoito) produções acadêmicas ao todo.

Diante da busca realizada, ao utilizar os descritores decolonialidade e Educação Infantil do Campo e após leitura sistematizada dos trabalhos encontrados, apenas 02 (duas) produções se assemelhavam com a discussão da tese, quais sejam:

Quadro 2 – Descritores decolonialidade e Educação Infantil do campo no BDTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA
2021	Amanda Pontes Figueiredo	Obrigatoriedade da Pré-Escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí	Mestrado	UFRRJ/ Pós-Graduação em Educação Agrícola
2022	Otavio Henrique Ferreira da Silva	A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios	Doutorado	UFMG/ Pós-Graduação em Educação

Fonte: Pesquisa no Banco Digital Brasileiro de Dissertações e Teses (BDTD). Elaboração da Autora, 2024.

A dissertação intitulada **Obrigatoriedade da Pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí** foi defendida em 2021. O trabalho discorre acerca da pré-escola, tendo em vista a universalização da oferta, tornada obrigatória a partir da Lei n. 12.796/13, foi orientado por Anelise Monteiro do Nascimento do Programa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e de autoria de Amanda Pontes Figueiredo. Teve por objetivo identificar como a secretaria de educação de Itaguaí deliberou a respeito da inclusão na pré-escola das crianças de 4 e 5 anos, e quais as concepções de infância e de Educação Infantil que orientam as escolas do referido município. Os estudos tiveram como pressupostos teóricos os trabalhos de Vygotsky acerca da conceituação de situação social (2006, 2010); a geografia e suas contribuições conforme o pensamento de Lopes (2005, 2006, 2008, 2013, 2014, 2015, 2018, 2021); a compreensão de linguagem em Bakhtin (2000, 2003), e as abordagens sobre as políticas e práticas na Educação Infantil, dialogando-se com Campos (2010, 2011), Kramer (1997, 2004, 2007, 2010, 2019, 2020) e Nascimento (2004, 2013, 2014, 2018, 2019, 2021). As investigações mostraram que a pré-escola foi ofertada a partir do aumento do

número de turmas em horário parcial nas instituições de Ensino Fundamental e aponta para a necessidade de garantir oferta com qualidade e em espaços físicos adequados para as crianças, de forma a favorecer ações pedagógicas de forma segura, ao oportunizar as interações, as brincadeiras e o desenvolvimento da autonomia. Além disso, é necessário investir na formação docente e garantir melhores condições de trabalho.

A dissertação contribui para melhor reflexão das condições de oferta da pré-escola do/no campo, tendo em consideração sua obrigatoriedade a partir da Lei n. 12.796/12 e a falta de investimento público para garantir infraestrutura física adequada às instituições, ao considerar o usufruto do direito à pré-escola no campo, com qualidade, às crianças de 4 e 5 anos.

Na sequência, a tese de autoria de Otavio Henrique Ferreira da Silva foi defendida em 2022, orientada por Ademilson de Sousa Soares do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada: **A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios.** A tese refletiu a educação na creche de crianças de três anos (03) para o exercício da intitulada cidadania, buscando compreender o dizer e o fazer de professores e familiares da comunidade escolar de uma instituição de Educação Infantil localizada na periferia.

Pressupostos teóricos da pesquisa: Sousa e Santos (1999), nas reflexões voltadas ao epistemicídio como um crime contra a humanidade; Gomes (2017), nas abordagens que possibilitam compreender o racismo estrutural e a desigualdade racial, social e as lutas por emancipação; Freire (2019b) nas reflexões que envolvem a prática docente; Maldonado-Torres (2020) e Grosfoguel (2020) para compreender o “giro decolonial”; as discussões teóricas abrangeram os conceitos de periferia, cidadania, Educação Infantil, decolonialidade e emancipação.

Quanto aos resultados, a tese mostrou que os processos educativos são influenciados por discursos que buscam a conformação social dos modos de ser, saber e poder de acordo com o projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico. No entanto, há possibilidades educativas contra-colonizadoras/de(s)colonizadoras e de emancipação, a partir da práxis dos sujeitos periféricos, haja vista que buscam ensinar as crianças no que diz

respeito aos caminhos que visam à solidariedade, à consciência crítica, ao empoderamento, à consciência coletiva e ao antirracismo.

Além das aproximações teóricas com a pesquisa realizada na turma da pré-escola do campo na região do Xingu, o estudo também contribui para as reflexões envolvendo os processos metodológicos do presente estudo, abrangendo realização de entrevistas com familiares das crianças e com as docentes.

Em relação aos descritores saberes culturais e Educação Infantil do Campo, a pesquisa foi refeita, agora com os descritores entre aspas, ao buscar encontrar trabalhos que articulavam melhor os assuntos. Entretanto, não foram encontradas publicações correspondentes aos termos pesquisados.

De outro modo, tratando-se dos descritores saberes e Educação Infantil do Campo, na busca avançada com os descritores entre aspas, foram encontrados 12 (doze) trabalhos e, a partir da leitura sistematizada entre título, resumo e palavras chave, destacaram-se 04 (quatro) produções que podem ser assim visualizadas:

Quadro 3 – Descritores saberes e Educação Infantil do Campo no BDTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO /PROGRAMA
2016	Célia Gomez Sardinha da Silva	As representações sociais da educação infantil no/do Campo por docentes e mães de alunos, em uma cidade do Vale Do Paraíba Paulista	Mestrado	UNITAU/Pós-Graduação em Educação e desenvolvimento Humano
2018	Claudilene Licio Dias Chaves	Documentos curriculares para a educação infantil em municípios do Mato Grosso Do Sul (2000 – 2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos	Mestrado	UFMS/ Pós-Graduação em Educação
2022	Caroline Thauny de Souza	A BNCC e as práticas pedagógicas de formação de professores na Educação Infantil	Mestrado	UFPR/Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
2021	Débora Carolinna Pereira Costa	Sem Terrinhas e a educação como movimento de luta: campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos	Doutorado	PUC-GOIÁS/ Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaboração da Autora, 2024.

“As representações sociais da educação infantil no/do Campo por docentes e mães de alunos, em uma cidade do Vale Do Paraíba Paulista” é uma dissertação que foi defendida em 2016, de autoria de Célia Gomez Sardinha da Silva e orientada pela Prof.ª Dr.ª Édna Maria Querido de Oliveira Chamon.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a questão da qualidade de ensino na Educação Infantil, a partir da identificação das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo.

Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados análise documental, observação, questionário e grupo focal.

Diante do exposto, constatou-se que a qualidade na Educação Infantil diz respeito a uma conjugação de fatores, dentre os quais: a concepção que se tem da infância, da cultura, das maneiras de educar e cuidar; o alinhamento da proposta pedagógica; a criação de um ambiente adequado; a relação intensa com as famílias; a formação e a qualificação dos profissionais A análise dos resultados identificou que docentes e mães atribuem importância à Educação Infantil no bairro rural aos fatores da convivência e interação com outras crianças.

Os estudos acima mencionados se aproximam da pesquisa realizada por apontarem que as ações de cuidar e educar as crianças envolvem diferentes fatores, os quais se relacionam com as concepções de criança e infância. Dessa forma, contribuem para melhor reflexão das práticas pedagógicas na pré-escola.

Dando prosseguimento, **“Documentos curriculares para a educação infantil em municípios do Mato Grosso Do Sul (2000 – 2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos”** é uma dissertação que foi defendida em 2018, de autoria de Claudilene Licio Dias Chaves e orientada pela Prof.ª Dr.ª Fabiany de Cássia Tavares Silva. A referida pesquisa objetivou identificar e analisar quais conhecimentos estão registrados nos documentos curriculares para a educação infantil em duas redes municipais de ensino, Campo Grande e Dourados, cidades localizadas no estado do Mato Grosso do Sul. Para isso, foram analisados o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil de Campo Grande - MS (2008) e a Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (2011) à luz da Teoria Crítica do Currículo.

Como conclusão, a pesquisa verificou que as creches e pré-escolas se encontram legalmente consolidadas como expressão de direito à educação das crianças, mas se perpetua um modelo educacional assistencialista e construtivista, o qual desconsidera a capacidade das crianças de apreenderem

conhecimentos para além dos saberes e contextos culturais em que estão inseridas.

A dissertação em tela favorece compreensões que envolvem as relações das práticas pedagógicas das docentes com os documentos oficiais e mostram a relevância da realização de ações pedagógicas as quais contribuam para que as crianças ampliem seus conhecimentos na pré-escola.

Além disso, **"A BNCC e as práticas pedagógicas de formação de professores na Educação Infantil"** é uma dissertação que foi defendida em 2022, de autoria de Caroline Thauny de Souza e orientada pela Prof. Dr. João Paulo Pooli.

O objetivo dessa dissertação é problematizar as concepções da nova Base Nacional Comum Curricular que se constitui como um dispositivo governamental das práticas pedagógicas, mais especificamente analisando como ocorrem os processos de formação continuada de professores na educação infantil. Ao utilizar como referencial teórico Michel Foucault, Norbert Elias, Alfredo Veiga Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes dentre outros, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa do tipo exploratória e foi realizada com pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba. Para coleta e interpretação dos dados, foram utilizadas a observação, entrevista, análise documental a partir da triangulação dos dados contemplando as ferramentas do perspectivismo interpretativo de Friedrich Nietzsche.

Como resultado, a formação continuada, executada pelas pedagogas pautada na BNCC, caracterizou-se como um importante dispositivo de governamentalidade das práticas pedagógicas das professoras da educação infantil.

Conforme Freire (2018), a educação libertadora envolve processos orientados por relações dialógicas, respeitosas, éticas, entre educandos e educadores. Esse entendimento é fundamental para presente pesquisa, no tocante à pré-escola do campo em Altamira. Dessa forma, a dissertação mostra a relevância de uma formação crítica para os docentes, para que possam questionar o que o sistema impõe como currículo, processos de avaliação e práticas pedagógicas.

"Sem Terrinhas e a educação como movimento de luta: campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos" é uma

tese que foi defendida em 2021, de autoria de Débora Carolinna Pereira Costa e orientada pela Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

O problema de pesquisa a ser investigado foi: que aspectos configuram a produção do campo científico nos estudos sobre a relação MST e Infância e sua correlação com as forças sociais, políticas e econômicas que demarcam a disputa hegemônica de projetos educativos entre sociedade civil e governo? Essa tese do tipo bibliográfica apresenta como princípios metodológicos o materialismo histórico-dialético, partindo de noções como contradição, movimento, dialética e conflito. Ademais, realizou-se também uma pesquisa documental nas legislações e documentos do Estado brasileiro acerca da educação infantil do campo e do MST e sua proposta de educação infantil. Entre estas destacam-se: Cadernos de Educação, Boletins da Educação, Coleção "Fazendo Escola" e Coleção "Plantando Cirandas".

Como resultado, a pesquisa apontou que "a educação está revestida de um poder simbólico que, muitas vezes, mascara seu potencial ideológico e hegemônico sob a capa da ciência, como saber superior e legitimado pelo método" (Costa, 2021, p. 282). Outrossim, a proposta educativa do MST se constitui como uma luta política contra hegemônica e, com isso, como prática social que deve conter traços culturais e de pertencimento, indo além da escolarização. O estudo contribuiu para conhecer os debates que envolvem as infâncias e a educação das/ com as crianças em assentamentos e favorece também novas bases teóricas para a presente pesquisa.

Articulando os descritores boniteza e Educação Infantil do Campo foram selecionados 04 (quatro) trabalhos acadêmicos, conforme tabela a seguir:

Quadro 4 – Descritores boniteza e Educação Infantil do Campo no BDTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO /PROGRAMA
2013	Ana Marieli dos Santos Luedke	A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)	Mestrado	UFSC/ Pós-Graduação em Educação
2019	Marcélia Amorim Cardoso	Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense	Doutorado	UFRRJ/ Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares
2021	Ester Mascarenhas Dos Santos	Processo de construção de identidade de meninas negras: um olhar sobre o livro infantil "Menina	Mestrado	UFF/Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

		Bonita Do Laço de Fita", de Ana Maria Machado		
2022	Sandra Neri Brito de Freitas	O que é uma aula bacana para as crianças da turma 101 da escola Marie Curie?	Doutorado	UFF/ Pós-graduação da Faculdade de Educação

Fonte: Elaboração da Autora, 2024.

Ainda mais, **"A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)"** é uma dissertação que foi defendida em 2013, de autoria de Ana Marieli dos Santos Luedke e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Batista Serrão. A pesquisa teve como objetivo principal o estudo das Cirandas Infantis do MST, suas peculiaridades, particularmente as que se referem à organização e à proposição de atividades formativas para a criança, entre elas a brincadeira. O estudo foi realizado sob perspectiva histórico-cultural, com estudos bibliográficos, questionários e observações do espaço organizado pela Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu - PR, das atividades cotidianas, das brincadeiras realizadas e dos processos educativos realizados pelos educadores.

Concluiu-se que há uma grande preocupação com a formação educacional e política dos sujeitos do campo, principalmente com as crianças. A identidade Sem Terrinha é formada a partir da luta, educação e do trabalho. A Ciranda Infantil pode ser reconhecida como um espaço educativo onde podem ser compartilhadas experiências de um modo de viver. As Cirandas Infantis representam uma conquista e traz a possibilidade de oferecer elementos que permitem contribuir para os estudos e debates sobre as relações entre Educação, Infância, Criança e Escola. A pesquisa evidencia a exclusão das infâncias do campo nos debates envolvendo a educação nos diferentes territórios e apresenta a Ciranda Infantil como possibilidade para uma educação emancipadora. Nesse sentido, os estudos dialogam com as reflexões da tese que envolvem as relações das infâncias da comunidade com a pré-escola.

"**Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense"** é uma tese que foi defendida em 2019, de autoria de Marcélia Amorim Cardoso e orientada pela Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino.

A tese revela que enquanto não se encerra esta modalidade de ensino, o Curso Normal ainda é uma opção de profissionalização das juventudes das classes populares. Para mais, constata a dimensão formativa dos estágios em

suas diversas configurações. Revela ainda que os processos formativos críticos são fomentados pelas manifestações de resistências e instalações de "microrrevoluções", trazendo outros sentidos de emancipação. Além disso, destaca a boniteza freiriana nas fabulações imagéticas no devir-normalista. "Em síntese, juventudes, formação docente, imagens e narrativas contornam-se em espirais oscilantes entre as táticas praticantes emancipatórias, a arte existencial e a boniteza de ser, fazer e mudar o mundo" (Cardoso, 2021, p. 35).

Além de favorecer as abordagens que envolvem a boniteza no pensamento freireano, a tese contribui para o presente estudo nas reflexões que envolvem os processos metodológicos e diferencia-se da presente pesquisa considerando objetos de estudo diferentes e objetivos.

"Processo de construção de identidade de meninas negras: um olhar sobre o livro infantil "Menina Bonita Do Laço de Fita", de Ana Maria Machado" é uma dissertação que foi defendida em 2021, de autoria de Ester Mascarenhas dos Santos e orientada pela Prof.ª Dr.ª Margareth Martins de Araújo.

O objetivo geral deste estudo concentra-se em compreender como as meninas, estudantes de uma escola pública localizada em Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Machadinha em Quissamã – RJ, percebem a narrativa da obra infantil "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado.

A pesquisa desenvolveu-se sob abordagem qualitativa. Sendo um estudo de caso, na coleta de dados foi utilizado a observação participante. Como resultado, verificou-se que há uma valorização dos padrões estéticos de beleza eurocêntricos, corpo, cabelo e cor da pele estabelecidos e valorizados na sociedade ocidental. Contudo há outros caminhos, outras vozes literárias femininas na literatura infantil contemporânea na dimensão poética, estética e cotidiana.

A dissertação, ao apresentar a literatura como espaço político de formação, contribui para esta pesquisa com reflexões que envolvem refletir as práticas pedagógicas das docentes com as crianças mediadas pelos textos literários.

"O que é uma aula bacana para as crianças da turma 101 da escola Marie Curie?" é uma tese que foi defendida em 2022, de autoria de Sandra Neri Brito de Freitas e orientada pela Prof.ª Dr.ª Margareth Martins de Araújo.

A pesquisa foi desenvolvida na Turma 101/303 da Escola Marie Curie, no município de Duque de Caxias – RJ e visa a refletir a respeito da necessidade de adaptação do currículo escolar. Considerando isso, essa adaptação deve atender tanto às demandas das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) como as necessidades coletivas e individuais dos sujeitos do processo educativo da alfabetização.

A autora defende que as adaptações necessárias ao currículo escolar somente se concretizarão a partir do resgate do respeito a autonomia docente, entendendo que professor é o real mediador e articulador da flexibilização do currículo, sendo que a via dessa efetivação passa pelo diálogo entre professores e estudantes que colaborativamente articulam a criação de um currículo adaptado às necessidades do grupo social e dos sujeitos a quem a educação se destina.

Tratando-se de uma pesquisa de eixo denúncia/anúncio, na qual a primeira se relaciona à falta de vontade do governo municipal em investir em políticas públicas e a segunda como proposta alternativa de alfabetização considerando linguagem e cultura do alfabetizado, a pesquisa foi desenvolvida com a metodologia de Pesquisa-Participante de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas de crianças e professoras alfabetizadoras da escola pesquisada.

Concluiu-se que há uma desconexão entre as propostas da escola pesquisada e as vontades/desejos das crianças da turma observada. A proposta escolar é pautada em atividades de ler e escrever desconectadas com a cultura e a vida dos alunos.

A tese propiciou ampliar e fortalecer discussões da presente investigação, no sentido de compartilhar as mesmas reflexões que envolvem a relevância do diálogo com as crianças para as práticas de leitura e escrita em uma perspectiva educacional crítica.

Dessa maneira, foram encontrados 2.237 resultados com os descritores práticas pedagógicas e saberes culturais, a pesquisa foi refeita. Ao objetivar refinar os resultados encontrados e se tratando de termos compostos, os descritores citados foram utilizados entre aspas nos campos de busca avançada. Com isso, as publicações encontradas seriam aquelas que articularam um termo com o outro. Como resultado, essa nova pesquisa nos trouxe 14 (catorze)

trabalhos e, dentre esses trabalhos encontrados, 08 (oito) mais se aproximavam da discussão desta tese, que são:

Quadro 5 – Descritores práticas pedagógicas e saberes culturais no BDTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO /PROGRAMA
2009	Maria Cândida Sérgio	A organização do tempo curricular na prática pedagógica da educação de jovens e adultos	Mestrado	UFPE/ Pós-Graduação em Educação
2015	Lúcia de Mendonça Ribeiro	Saberes e metodologias da educação infantil: o curso de pedagogia – UFAL em questão	Doutorado	UFAL/Pós-Graduação em Educação
2017	Rosileide Moraes Cardoso	Educação como acontecimento: experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de Murutinga, Abaetetuba-PA	Mestrado	UFPA/Pós-Graduação em Educação
2017	Denise Soares Oliveira	O brincar e as concepções matemáticos de crianças de 05 anos	Mestrado	UNB/Pós-graduação em Processos de desenvolvimento Humano e Saúde
2018	Diego Gonzaga Duarte da Silva	A Licenciatura em Educação Do Campo da UFV & a formação dos monitores de escolas família agrícola	Mestrado	UFV/Pós-Graduação em Educação
2019	Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes	[Entre]tecendo olhares sobre a educação do campo: avanços e limites do programa escola da terra no município de Igarassu – uma análise histórico-crítica	Mestrado	UFPE/Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades.
2021	André Luis Rocha de Oliveira	Diálogo de saberes na formação e na prática pedagógica de professores de Educação Física Mestres de Capoeira	Mestrado	USJT/Pós-Graduação em Educação Física
2022	Elizangela Sarraff	A cultura popular caiçara: diálogos entre os saberes do fandango e as aprendizagens em uma escola na Ilha dos Valadares	Mestrado	UFPR/ Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

Fonte: Elaboração da Autora, 2024.

“A organização do tempo curricular na prática pedagógica da educação de jovens e adultos” é uma dissertação que foi defendida em 2009, de autoria de Maria Cândida Sérgio e orientada pela Prof.ª Dr.ª Rosângela Tenório de Carvalho. O objetivo da pesquisa em análise é mostrar como a organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo desenvolvida na escola particularmente na sala de aula. O trabalho foi desenvolvido sob abordagem fenomenológica com diálogo

etnográfico do campo da pesquisa. Na coleta de dados, foram utilizadas a observação sistemática da sala de aula, entrevista semiestruturadas e análises documentais.

Como resultado, a pesquisadora observou que o tempo curricular e sua organização está restrito aos conteúdos instrumentais reduzidos à estratégia de cópia e de memorização de alguns conceitos e que eles não contemplam os saberes desenvolvidos em diferentes práticas sociais e culturais dos estudantes da EJA. Verificou-se ainda que a EJA não está contemplada dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola, o que pode refletir na prática docente do professor e na forma que ele elege os saberes e tempos para sua prática.

Tendo em vista que o trabalho na pré-escola e orientado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a dissertação contribuiu com a pesquisa nas abordagens e análises que envolvem o PPP e a inclusão de ações contemplando as crianças. Além disso, favoreceu novos esclarecimentos envolvendo os processos metodológicos.

"Saberes e metodologias da educação infantil: o curso de pedagogia – UFAL em questão" é uma tese que foi defendida em 2015, de autoria de Lúcia de Mendonça Ribeiro e orientada pela Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Sales de Melo.

Tendo como *lócus* de pesquisa o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a referida pesquisa problematizou os saberes e metodologias elencadas dentro desse curso de graduação frente às especificidades das crianças, seus saberes culturais e formativos, além dos desafios colocados para o exercício da estação pedagógica diante das metas estabelecidas pelo processo de universalização da educação básica.

Como modalidade de pesquisa foi escolhido o Estudo de Caso Histórico. Dentre as técnicas de coletas e análise de dados foram utilizados a observação, entrevistas e/ou conversas informais, participação em eventos, roteiros de entrevistas semiestruturadas, análise e transações, análise de documentos legais, bibliografia adequada temática, entre outros.

Como resultado, verificou-se que há uma tensão entre as relações dos sujeitos da pesquisa com a conjuntura social, que é influenciada por movimentos de rupturas e permanências. Essa tensão deixa marcas na formação dos professores e dos alunos, nos saberes e metodologias de esforço para formação proposta universidade e nos desafios enfrentados por estes alunos docentes diante da precarização de sua ação docente entrelaçados com a necessidade

de ressignificar sua prática pedagógica junto às crianças no espaço da escola pública.

O estudo em questão contribuiu com a presente pesquisa na perspectiva de refletir a formação docente como elemento fundamental para mudanças nas práticas pedagógicas, com o objetivo de cuidar e educar em uma perspectiva emancipadora.

"Educação como acontecimento: experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de Murutinga, Abaetetuba-PA" é uma dissertação que foi defendida em 2017, de autoria de Rosileide Moraes Cardoso e orientada pela Prof.ª Dr.ª Gilcilene Dias da Costa.

A dissertação citada se propõe a pensar a formação e o currículo escolar como arte, criação, invenção em um movimento coletivo com os saberes culturais da comunidade rural de Murutinga, no município de Abaetetuba-PA.

A pesquisa é de abordagem qualitativa pós-crítica e se apresenta como uma abordagem teórico metodológica flexível permeando as Teorias Pós-críticas do currículo e da formação, Filosofia da Diferença na Educação e a Cartografia de inspiração deleuziana-guattariana. Como conclusão da pesquisa, um "currículo organizado para capacitar e certificar em uma linguagem oficial desbrava rasgões ao que é enfadonho, sem vida, e se aventura à luz da clandestinidade, da mobilidade, e se torna construtor de novas constelações" (Cardoso, 2017, p. 119). Sendo assim, faz-se necessário criar o que ela denomina como "um currículo cartográfico nômade" que possibilita inventar novos modos de viver, experimentar o novo, criar trilhas para novas invenções criações.

A tese, embora não tratando do mesmo objeto de estudo desta pesquisa, que foca nas práticas pedagógicas na pré-escola do campo na perspectiva de uma educação crítica e que valorize o contexto sociocultural das crianças, apresenta proposição aproximada nas discussões, quanto a concepção de educação a partir de processos dialogados e não autoritários.

"O brincar e as concepções matemáticos de crianças de 05 anos" é uma dissertação que foi defendida em 2017, de autoria de Denise Soares Oliveira e orientada pela Prof.ª Dr.ª Jane Farias Chagas Ferreira. A pesquisa objetiva investigar como as crianças de 5 anos utilizam os conceitos matemáticos nas brincadeiras durante o recreio no parque e se esses conceitos são apropriados em sala de aula.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e foi conduzida em escola pública de educação infantil do Distrito Federal, sendo fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Na coleta de dados, foram realizadas observações, entrevista semiestruturada, análise dos planos de aula das professoras e do documento institucional que orienta as ações pedagógicas.

Os resultados apontaram que os projetos que compõem o Projeto Político Pedagógico da escola não tratam a matemática de forma explícita. Contudo, as crianças enquanto brincam durante o recreio no parque, utilizam uma ampla gama de conceitos matemáticos relacionados à capacidade, quantidade, medição, forma e números. Diante disso, é necessário um olhar mais apurado dos professores com relação ao que acontece no tempo de recreação livre das crianças, pois este espaço se constitui em um momento rico para o planejamento de atividades significativas de aprendizagem matemática. A dissertação contribui para refletir as práticas pedagógicas realizadas com as crianças envolvendo conhecimentos matemáticos.

"A Licenciatura em Educação Do Campo da UFV & a formação dos monitores de escolas família agrícola" é uma dissertação que foi defendida em 2018, de autoria de Diego Gonzaga Duarte da Silva e orientada pela Prof.ª Dr.ª Lourdes Helena da Silva. A pesquisa teve como objetivo geral compreender as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA) para a formação dos estudantes que são monitores de Escolas Família Agrícola (EFAs).

Foram utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, questionários e entrevistas semiestruturadas como procedimentos técnicos de coleta dos dados, dados que foram analisados sob orientação do método Análise de Conteúdo.

De uma maneira geral, os resultados da pesquisa indicam que a LICENA tem contribuído para o processo de formação dos estudantes que atuam como monitores de EFAs e favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas, interdisciplinares e vinculadas às realidades do campo.

A dissertação contribuiu para as discussões que envolvem os processos metodológicos da pesquisa e nas reflexões que estão relacionadas com as práticas pedagógicas em uma perspectiva dialógica.

"[Entre]tecendo olhares sobre a educação do campo: avanços e limites do programa escola da terra no município de Igarassu – uma análise

histórico-crítica” é uma dissertação que foi defendida em 2019, de autoria de Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes e orientada pela Prof. Dr. Moisés de Melo Santana. A pesquisa analisou, nas perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular, as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do campo que participaram da segunda edição, que aconteceu em 2016, do Programa *Escola da Terra* do município de Igarassu.

O trabalho foi desenvolvido com abordagem qualitativa e estudo de caso. O pesquisador utilizou entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo nos materiais coletados. Como participantes da pesquisa, foram entrevistadas as gestoras da Secretaria de Educação do Município de Igarassu e cinco educadoras de escolas do campo indicadas para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas do Campo e Quilombolas.

Como resultado, o pesquisador identificou que é viável a realização de uma formação continuada alicerçada nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular para os educares do campo no município. Dialogando com as teorias da formação e com a Educação do Campo, refletirá como poderão contribuir com uma a luta por uma cultura que garanta alternativas ao modelo de desenvolvimento atual e que coopere com a construção de *outro* projeto de educação para *outra* sociedade.

As discussões realizadas no estudo contribuem para a elaboração da tese, tendo em vista a defesa de uma educação do campo que contribua com projetos outros de sociedade.

“Diálogo de saberes na formação e na prática pedagógica de professores de Educação Física Mestres de Capoeira” é uma dissertação que foi defendida em 2021, de autoria de André Luís Rocha de Oliveira e orientada pela Prof.ª Dr.ª Isabel Porto Filgueiras.

O trabalho possui como objetivo descrever e analisar os saberes da história de vida, da formação profissional na tradição da Capoeira e na graduação de Educação Física e da experiência de trabalho que professores e mestres mobilizam em suas práticas de ensino e analisar se há preponderância entre os saberes construídos.

A pesquisa foi realizada sob abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas mediadas por videoconferência, dadas as condições de segurança sanitária advindas da pandemia de Covid-19. Foram

sujeitos da investigação 8 (oito) professores e mestres de Capoeira, formados em Educação Física e pela Capoeira.

Portanto, chegou-se à conclusão de que a Educação Física atua efetivamente como um mecanismo de seleção dos conhecimentos adquiridos por intermédio da experiência, uma vez que os indivíduos reformulam suas práticas. No entanto, essa reformulação incorpora igualmente os conhecimentos específicos da Capoeira, enriquecida pela contribuição didática e metodológica da Educação Física.

A dissertação aproxima-se dos estudos da presente tese, com relação às discussões que apresenta ao envolver questões didáticas e metodológicas.

Por fim, **"A cultura popular caiçara: diálogos entre os saberes do fandango e as aprendizagens em uma escola na Ilha dos Valadares"** é uma dissertação que foi defendida em 2022, de autoria de Elizangela Sarraff e orientada pelo Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes. Esse estudo teve como finalidade entender a interação entre os conhecimentos e práticas tradicionais da cultura caiçara, evidenciados na expressão cultural do fandango e os saberes adquiridos no ambiente escolar.

A metodologia se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa e do tipo participante. Foram realizados "círculos de diálogos formativos", com encontros virtuais realizados via *Google Meet*, tendo em vista a Covid-19. Para a interpretação dos dados da pesquisa, utilizou-se as dimensões e categorias do método de Análise do Discurso Crítica (ADC) e as categorias de análise do Materialismo Histórico-Dialético.

Por intermédio da execução de círculos de diálogos formativos e de entrevistas semiestruturadas, tornou-se viável não apenas apreender os aspectos da cultura popular da Ilha dos Valadares, mas também perceber como esses conhecimentos tradicionais podem ser amalgamados aos aprendizados escolares. Em relação aos descritores boniteza e saberes culturais, na busca avançada com o termo composto entre aspas foi encontrada 01 (um) publicação que não se aproxima com as discussões aqui desenvolvidas.

A pesquisa realizada envolvendo os descritores: "pré-escola do campo" e "boniteza"; "pré-escola do campo" e "saberes culturais"; pré-escola do campo" e "práticas pedagógicas", "pré-escola do campo" e "planejamento participativo"; "Literatura Infantil" e "saberes culturais"; "planejamento participativo" e "saberes culturais" não identificou teses e dissertações.

Os trabalhos encontrados no BDTD são de 2009 a 2022. Das dezoito obras (18) obras selecionadas, 13 (treze) são dissertações e 05 (cinco) são teses que, em sua maioria, são de programas de Pós-graduação em educação ou áreas correlacionadas.

1.1.2 Dialogando com as pesquisas encontradas – UEPA

O estado de conhecimento prosseguiu na Universidade do Estado do Pará (UEPA)[3], mais precisamente no repositório de dissertações defendidas do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação, no período de 2007 a 2023. Ressalta-se que as teses defendidas da 1º turma de Doutorado não estão disponíveis no repositório da instituição.

No site do PPGED/UEPA não há campo de pesquisa que permita busca de descritores e/ou termos existentes dentro das publicações. Dessa forma, na pesquisa inicial foi considerado pelo título do trabalho e foram priorizados aqueles que discorriam sobre Educação Infantil do Campo, boniteza, práticas pedagógicas, pré-escola do campo, Paulo Freire e saberes culturais. Dessa maneira, de 2007 a 2023, foram encontradas 16 (dezesseis) dissertações, que estão assim organizadas:

Quadro 6 – Resultados encontrados no PPGED-UEPA

ANO	AUTOR	TÍTULO
2007	Adriane Raquel Santana de Lima	Cartografia de saberes nas práticas Educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na amazônia paraense
2007	Ceila Ribeiro de Moraes	A Participação como Práxis: Saberes e Práticas no Cotidiano Escolar
2008	José Williams da Silva Valentim	Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia: Cartografia de saberes quilombolas
2010	Madalena Corrêa Pavão	Educação Escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal - PA
2010	Marisônia Matos Pamphylio	Os dizeres das crianças da amazônia amapaense sobre infância e escola
2011	Adolfo da Costa Oliveira Neto	Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha
2011	Cirlene do Socorro Silva da Silva	Casas de farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas
2011	Gilma da Costa Cavalcante	Fronteiras entre campo e cidade: saberes e Práticas Educativas no Cotidiano de uma Escola Nucleada em Rio Maria/PA
2013	Andreany dos Santos Silva	Saberes e práticas socioculturais de populações assentadas e suas relações com saberes escolares
2014	Maria José Ribeiro de Sá	Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral

[3] Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/index.php/dissertacoes-2/

2015	Lyandra Lareza da Silva Matos	Educadores populares freireanos: um olhar para as práticas educativas
2016	Fernanda Regina Silva de Aviz	O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA
2016	Rosenildo da Costa Pereira	Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha
2022	Adamor Quaresma Gonçalves	Práticas pedagógicas e educação quilombola: uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará
2022	Fabíola Barroso Cabral	A boniteza em Paulo Freire e o ensino de filosofia com crianças e adolescentes em escola pública
2023	Rosângela Albélia Rodrigues Rabelo	A educação infantil do campo: a infância percebida por crianças da ilha de Cotijuba/PA

Fonte: Elaboração da Autora, 2024.

Após a identificação dos trabalhos, dialogou-se com as pesquisas encontradas. Foi realizada uma análise sobre os objetivos, problemática, processos metodológicos e resultados alcançados de forma breve e concisa.

"**Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia paraense**" é uma dissertação que foi defendida em 2007, de autoria de Adriane Raquel Santana de Lima e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Silva.

A pesquisa objetivou analisar a produção e circulação dos saberes culturais no cotidiano educativo do Assentamento João Batista II, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e como esses saberes são trabalhados na perspectiva da Educação Popular. Como metodologia, foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Na coleta de dados, foram realizadas análises bibliográficas, observação participante, entrevistas semiestruturadas e etnográficas.

Constatou-se que para os moradores do Assentamento, a educação é um meio de constituição e fortalecimento do Movimento e um fim para alcançar a democracia social a partir de uma educação humanizadora. Além disso, foi possível verificar a existência de um "currículo em movimento" assentado no saber como princípio educativo, uma vez que há um conflito entre o saber escolar do currículo oficial, o saber político e pedagógico dos professores e o saber cotidiano dos moradores. Entretanto, há dificuldade na implementação, uma vez que o Assentamento além de enfrentar problemas de cisões internas e estruturais na escola, a construção pedagógica ainda apresenta traços da educação tradicional que não considera os diversos saberes culturais cotidianos existentes, havendo, portanto, uma predominância do saber escolar, mesmo apresentando avanços, inovações e uma equipe de educadores compromissados em construir uma educação crítica de qualidade.

As reflexões realizadas na dissertação envolvendo uma educação compromissada com a democracia e a formação crítica se aproximam dos debates realizados na presente tese.

"**A participação como práxis: saberes e práticas no cotidiano escolar**" é uma dissertação que foi defendida em 2007, de autoria de Ceila Ribeiro de Moraes e orientada pela Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira. O problema de investigação enfrentado na pesquisa foi: que saberes e práticas estão sendo construídas no cotidiano escolar? Esse trabalho foi realizado em uma escola pública localizada no bairro da Marambaia, em Belém-PA e objetivou identificar como a participação se dimensiona como uma práxis escolar e quais os espaços participativos existentes no cotidiano da escola pesquisada. Sendo uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, levantamento bibliográfico e documental e criação de categorias e eixos temáticos como procedimentos de coleta e análise de dados.

Moraes (2007) concluiu que há uma prática escolar participativa, mas esse processo caminha lentamente, uma vez que a participação dos atores sociais é meramente formal e não contributiva para o desenvolvimento da construção de uma cultura participativa na escola. Não há um apropriamento dos espaços e dos lugares, pelo contrário: há uma participação apática. Percebeu-se ainda que não há um entendimento de que a convivência democrática é de responsabilidade de todos, a qual só será alcançada "se todos os que lidam com a educação estiverem dispostos a participar de forma compartilhada e corresponsável no cotidiano da escola" (p. 135).

As discussões realizadas na dissertação aproximam-se do debate realizado na presente tese referindo-se a importância do fortalecimento e ampliação dos espaços de diálogos e de interação da pré-escola com a comunidade.

"**Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia: Cartografia de saberes quilombolas**" é uma dissertação que foi defendida em 2008, de autoria de José Williams da Silva Valentim e orientada pela Prof.ª Dr.ª Denise de Sousa Simões Rodrigues.

A partir de uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando o método da história oral, o objetivo da pesquisa foi mapear os saberes culturais construídos nas práticas sociais cotidianas dos quilombolas de Murumuru, localizado no município de Santarém-PA e refletir a relação desses saberes com os saberes

da escola local. Os dados foram coletados a partir de entrevistas abertas. Também foram utilizadas fotografia e anotações em diário de campo.

A pesquisa concluiu que os quilombolas de Murumuru articulam os saberes sociais, culturais e ambientais, de forma que o processo de luta e de sobrevivência perpassa a necessidade de território. Além disso, percebe-se ainda que diferentemente do que preconiza a Lei Federal n. 10.639/2003, os saberes culturais continuam marginalizados e com pouco espaço nos ambientes formais de ensino.

"**Educação Escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal – PA**" é uma dissertação que foi defendida em 2010, de autoria de Madalena Corrêa Pavão e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França. O lócus dessa pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, localizada na comunidade remanescente de quilombo de Abacatal, município de Ananindeua-PA. O estudo analisou a educação escolar na comunidade e buscou compreender se e como essa possibilita a construção identitária do grupo, bem como as expectativas dos moradores em relação à escola e às estratégias de mobilização dos quilombolas em relação à preservação de sua cultura. História oral, observação participante, análise de documentos e registros fotográficos foram os procedimentos metodológicos adotados.

Os resultados indicaram que na educação escolar da comunidade ainda está presente o silenciamento dessa identidade, com práticas preocupadas apenas com assimilação dos conteúdos das disciplinas, uma vez que os estudantes serão avaliados por provas. Apesar disso, há um diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da comunidade, ao possibilitar o processo de construção e a afirmação da identidade quilombola.

O estudo se aproxima das discussões da tese, referentes aos diálogos entre os saberes dos educandos e os saberes das instituições educativas.

"**Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**" é uma dissertação que foi defendida em 2010, de autoria de Marisônia Matos Pamphylio e orientada pela Prof.ª Dr.ª Tânia Regina Lobato dos Santos. Objetivando analisar as concepções das crianças da comunidade rural de Anauerapucu sobre infância e escola, a pesquisa supracitada partiu da seguinte pergunta: que concepções de infância e escola têm as crianças da comunidade rural de Anauerapucu? Portanto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem

qualitativa e etnográfica com coleta de dados empíricos, uso de diário de campo, observação, fotografia, gravação, entrevistas coletivas, oficinas de múltiplas linguagens como elementos metodológicos.

Como resultado, verificou-se a “necessidade de novos contornos à realidade das crianças da escola de educação infantil do campo, onde possam verdadeiramente vivenciar suas infâncias” (Pamphylio, 2010, p. 144), de forma que, atualmente, a escola é pensada em uma perspectiva adultocêntrica pautada na obediência, seriedade nos estudos, cumprimento de regras e limites, negligenciando, assim, o que é considerado como “mais importante na vida delas - o brincar - aparecendo ocasionalmente na rotina da sala de aula” (p. 142).

“**Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha**” é uma dissertação que foi defendida em 2011 de autoria de Adolfo da Costa Oliveira Neto e orientada pela Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

A partir de uma pesquisa de campo de abordagem histórico-dialética e de cunho qualitativo do tipo participante, o trabalho buscou identificar como o território e as práticas sociais cotidianas dos sujeitos destas comunidades têm relação direta com o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora.

Com as análises verificou-se que a comunidade é um espaço educativo havendo, portanto, uma relação constante entre sujeitos e o espaço. A escola é mais um lugar de aprendizado e não o único. Família, lazer, produção, religiosidade e o trabalho também são lugares de aprendizado. Considerando isso, as ações do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), elevam a criticidade dos sujeitos, reconhecendo-se como sujeitos de direitos que vivem no e do campo e, a partir daí lutam para que o Estado cumpra seu papel e garanta os seus direitos já conquistados.

A dissertação aproxima-se das discussões realizadas na tese nas abordagens comuns referentes aos reconhecimentos da escola e da comunidade como espaços educativos distintos.

Casas de farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas é uma dissertação que foi defendida em 2011, de autoria de Cirlene do Socorro Silva da Silva e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria das Graças da Silva.

A dissertação referenciada investigou a seguinte problemática: que saberes e práticas educativas são construídos e/ou reconstruídos nas relações

de (con)vivência que se estabelecem nas casas de farinha na comunidade Santo Antonio do Piripindeua?

Desenvolvido em uma comunidade localizada em Mãe do Rio – PA e de abordagem qualitativa, o estudo objetivou analisar o processo de construção e socialização de saberes e práticas educativas que são desenvolvidas em três casas de farinha tipificadas como: familiar, mutirão e comunitária, a partir das práticas de produção de farinha e das relações de (con)vivência. Como procedimentos metodológicos foram utilizados alguns recursos de um estudo de caso, como entrevista semiestruturadas, observação participante, conversas cotidianas, fotoetnografia dos espaços das casas de farinha. Foi realizada ainda uma cartografia de saberes que emergiram da organização do espaço das casas de farinha, sua apropriação e do fazer farinha.

Como resultado, verificou-se a preocupação em manter a cultura de fazer farinha. As práticas educativas no fazer farinha decorrem da oralidade, verbal e gestual e da observação, diferente do que acontece com as práticas educativas na escola, que exigem um planejamento formal. O fazer coletivo e a convivência na casa de farinha fortalecem os laços familiares e comunitários, a partir da socialização de saberes que não se resume apenas as essas práticas, envolvendo os saberes cotidianos também.

A dissertação aproxima-se das questões de estudo da tese nas reflexões envolvendo práticas educativas resultantes das relações de trabalho na comunidade.

Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA é uma dissertação que foi defendida em 2011, de autoria de Gilma da Costa Cavalcante e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria das Graças da Silva.

A referida pesquisa buscou revelar as formas de relações entre os sujeitos do campo e os da cidade e mapear o conjunto de saberes culturais e práticas educativas que dinamizam o cotidiano destes alunos e que de alguma forma estão presentes nas práticas escolares. O *lócus* da pesquisa foi uma escola municipal urbana, mas que possui um grande número de alunos do campo. De abordagem qualitativa com enfoque dialético, foram adotados alguns procedimentos/instrumentos da pesquisa de campo e documental, quais sejam: observação direta, a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Como estratégia de pesquisa foi adotado o estudo de caso.

O resultado da pesquisa revelou que o Projeto Político Pedagógico não apresenta propostas e ações que considere os diferentes contextos que compõem o cotidiano escolar, mesmo tendo um projeto de nucleação da escola. Apesar do expressivo número de alunos do campo, as práticas educativas na escola não dialogam com os saberes culturais desses estudantes. Pelo contrário, a divisão campo-cidade se mantém, reforçando a ideia de cidade como espaço privilegiado.

As abordagens da dissertação têm aproximações com a presente tese por compartilharem das mesmas reflexões envolvendo a relevância das conexões dos saberes escolares, com os saberes dos educandos. No entanto, a instituição lócus da presente tese, por meio das ações que realiza, busca a valorização do campo, o que diferencia os estudos.

Ao dar seguimento, **Saberes e práticas socioculturais de populações assentadas e suas relações com saberes escolares** é uma dissertação que foi defendida em 2013, de autoria de Andreany dos Santos Silva e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria das Graças da Silva.

A dissertação em comento utilizou a abordagem qualitativa com enfoque dialético para ser desenvolvida. Tendo como objeto de estudo a comunidade Sol Nascente, a 30 km da sede de Altamira – PA, foi realizado um estudo de caso etnográfico e na coleta de dados, utilizou-se entrevistas, registro de imagens e observação participante. Essa pesquisa objetivou identificar saberes que orientam e dinamizam as práticas do trabalho, a religião e práticas de convivência e de lazer dos agricultores familiares. Os resultados indicam que há uma relação entre os saberes dos agricultores e os saberes escolares no campo da matemática.

A dissertação, embora tenha objeto de investigações diferente, aproxima-se do presente estudo ao revelar as relações dos saberes dos agricultores com os escolares no campo da matemática, contribuindo para as análises dos trabalhos das crianças.

Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral é uma dissertação defendida em 2014, de autoria de Maria José Ribeiro de Sá e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Silva.

O trabalho supracitado objetivou analisar se e como se relacionam os saberes e práticas culturais Tentehar e os saberes escolares indígenas dos moradores da Aldeia Juçaral, localizada na TI Araribóia, município de Amarante

– MA. O problema de pesquisa parte da seguinte pergunta: que diálogo é possível identificar entre os saberes culturais Tentehar e os saberes escolares na aldeia Juçaral? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica e por meio de um estudo de caso com coleta de dados por meio da observação participante, entrevista semiestruturada, análise de documentos e fotoetnografia.

Sá (2014) concluiu que os Tentehar possuem uma cultura riquíssima, com a prática de rituais, festas, caça, pesca e artesanato. Entretanto, são vítimas do apagamento cultural por diversos fatores, seja pelo saqueamento da floresta e dos rios, com o desmatamento, com o crescimento da religião cristã evangélica, ou até mesmo pela escola. Apesar de haver políticas públicas e legislações que garantam o direito a uma educação diferenciada e intercultural, o que se vê na prática é diferente. Há um enfraquecimento da cultura local, uma vez que prevalece o modelo escolar tradicional que raramente se articula com os saberes local.

As discussões aproximam-se das abordagens realizadas na presente tese, pois apresenta a relevância do cumprimento da legislação educacional para uma educação diferenciada, considerando seus currículos, metodologias, formação docente e avaliações (Lei n. 9394/96)

Educadores populares freireanos: um olhar para as práticas educativas é uma dissertação que foi defendida em 2015, de autoria de Lyandra Lareza da Silva Matos e orientada pela Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Analisar como se efetivam as práticas educativas de educadores populares freirianos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) na rede pública de ensino na educação básica e no ensino superior foi o objetivo geral da pesquisa, que tinha como eixo principal investigar as práticas educativas dos educadores que tiveram formação sobre referenciais filosóficos e teórico-metodológicos freirianos pelo NEP e que atuam no ensino fundamental, médio e educação infantil, todos na rede pública de ensino da região amazônica.

Sobre a metodologia foi um estudo de campo qualitativo-descritivo com método crítico-dialético. A pesquisa se desenvolveu em três escolas públicas de Belém - PA e duas universidades, sendo uma de Macapá – AP. Para coleta e análise de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação e observação participante, levantamento bibliográfico e documental, sistematização e análise dos dados e cuidados éticos.

Como resultado, verificou-que que os pressupostos filosóficos freirianos estão presentes tanto nas ações socioeducativas quanto nas práticas dos interlocutores, uma vez que há “um comprometimento em desenvolver uma práxis educativa em consonância do fazer pedagógico com a dimensão humanizadora subsidiada essencialmente pelo pensamento freiriano” (Matos, 2015, p. 154).

A presente tese discute a pré-escola do campo e suas práticas pedagógicas na perspectiva da boniteza das relações com os saberes das crianças para uma educação crítica. A dissertação em tela, discute questões fundamentais que também estão presentes nas abordagens da presente tese, em relação a educação na perspectiva do pensamento freiriano.

O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA é uma dissertação que foi defendida em 2016, de autoria de Fernanda Regina Silva de Aviz e orientada pela Prof.ª Dr.ª Tânia Regina Lobato dos Santos. O trabalho em questão partiu da seguinte problemática: como as crianças de uma escola de Educação Infantil do Campo em Tracuateua - PA constroem significações sobre a cultura local e escolar? Como objetivo, a pesquisa buscou analisar os significados da cultura local e escolar para as crianças de uma turma de educação infantil multi-idade em Tracuateua – PA.

Para ser desenvolvida, a autora utilizou a abordagem qualitativa sócio-histórica na pesquisa que apresenta traços de uma pesquisa etnográfica. Utilizou-se ainda técnicas de observações direta, da produção de desenhos feitos pelas crianças e da roda de conversa. Foram observadas categorias que envolvem cultura e trabalho, cultura e lazer e cultura e imaginário dentro da comunidade (local) e categorias dentro da cultura escolar, quais sejam: cultura e educação, cultura escolar e brincar e educação e socialização.

Os estudos apontaram que em relação à cultura local, as crianças são introduzidas voluntariamente nas práticas produtivas e de cuidado com a casa. Acompanhar os pais nas atividades cotidianas é um ato colaborativo e solidário, de forma que essas experiências são passadas de gerações a gerações. Já na cultura escolar, os professores participantes da pesquisa se dizem desconhecer qualquer referência legal sobre a educação infantil no campo e as especificidades da educação infantil. Com isso, evidenciou-se uma imposição em introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita, de forma que os

professores seguem as vontades dos pais - que junto das crianças, dão atenção ao ensinamento do sistema alfanumérico, não observando, portanto, o que determina as bases legais, vez que desconhecem as especificidades deste nível de educação.

A presente tese discute a relevância de ações pedagógicas no cuidar e educar não impositivas, sobretudo envolvendo a submissão das crianças a exercícios repetitivos da escrita de letras e números. Nessa perspectiva, a dissertação aproxima-se das discussões realizadas, diferenciando-se no foco da pesquisa. Embora as crianças da pré-escola sejam sujeitos participantes, tendo em vista, a análise de seus trabalhos, o foco da tese envolve a prática pedagógica das docentes em suas relações com as crianças, ações, intenções, e revelações dos processos pedagógicos planejados.

Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha é uma dissertação que foi defendida em 2016, de autoria de Rosenildo da Costa Pereira e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria das Graças da Silva. A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento São João Batista, no município de Abaetetuba - PA para investigar a seguinte questão: de que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a incorporação de saberes culturais local na prática docente? Dessa forma, objetiva analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais local.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos adotados foram a construção de cartografia de saberes do universo cultural ribeirinho dos moradores do por meio da etnografia, entrevista semiestruturada, observação, conversas informais e pesquisa documental.

Verificou-se que há uma tímida valorização dos saberes culturais do Assentamento na escola pesquisada e por mais que esses saberes movimentem todo o universo ribeirinho local, são inseridos de forma superficial e assistemática, prevalecendo ainda os conhecimentos escolarizados tidos como científicos.

A dissertação aponta que a legislação educacional que poderia favorecer práticas docentes que valorizem os saberes culturais dos educandos não tem sido cumprida em sua integralidade. A presente tese também realiza essa discussão, haja vista que o cumprimento da legislação é fundamental para que as crianças tenham acesso à pré-escola.

Práticas pedagógicas e educação quilombola: uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi - Pará é uma dissertação que foi defendida em 2022, de autoria de Adamor Quaresma Gonçalves e orientada pela Prof.ª Dr.ª Marta Genú Soares.

A pesquisa desenvolvida na Escola Antonio Fausto da Trindade, localizada na Comunidade Quilombola Santo Antônio-Pará, objetivou caracterizar como as práticas pedagógicas acionam os saberes dos sujeitos quilombolas e se elas vêm contribuindo para a organização e autoafirmação sociocultural da comunidade.

De abordagem qualitativa, com foco no método histórico crítico, esse estudo utilizou-se de conversas informais, entrevista semiestruturada, visita domiciliar e análise de vários documentos pedagógicos, tais como: o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano de Ensino, o Caderno de Atividades, as Diretrizes Curriculares e a Legislação Étnico-racial, para coleta e análise de dados.

Concluiu-se que os saberes da comunidade quilombola não aparecem nas práticas pedagógicas, uma vez que esse último não dialoga com os elementos que compõem o primeiro. Com isso, no *lócus* de pesquisa, as práticas pedagógicas não atingem de maneira significativa os saberes dos educandos da comunidade quilombola, por meio da aplicação dos conteúdos.

A presente tese diferencia-se dos estudos da dissertação, embora com discussões aproximadas. A pesquisa na pré-escola do campo discute a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com a comunidade, suas práticas educativas e com os saberes das crianças. No entanto, considera a existência de uma legislação que orienta para que a Educação do Campo valorize os modos de vida das populações, culturas e saberes, busca identificar os desafios e possibilidades no lócus de pesquisa, envolvendo essa finalidade. Nesse sentido, diferencia-se dos estudos da dissertação, que está centrada no projeto político pedagógico em suas análises.

A boniteza em Paulo Freire e o ensino de filosofia com crianças e adolescentes em escola pública é uma dissertação que foi defendida em 2022, de autoria de Fabíola Barroso Cabral e orientada pela Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

A pesquisa teve como problema de investigação: como a estética de Paulo Freire, teórico da pedagogia da libertação, está presente em práticas de

educação popular? Para alcançar esse intuito, elencou-se como objetivo geral: analisar como a estética freireana no ensino de Filosofia com Crianças e Adolescentes é realizada pelo Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

Sendo um estudo de caso de abordagem qualitativa com método Analético de Henrique Dussel, foram utilizados a pesquisa documental, levantamento bibliográfico temático sobre Paulo Freire e o ensino de filosofia com crianças do GETEFF, além de temas transversais na área da Educação, levantamento documental da produção do GETEFF de 2007 a 2019 e escolha de categorias analíticas e temáticas, como métodos de coleta e análise de dados.

A autora apresentou o resultado da pesquisa em vários aspectos. Os resultados acerca da estética freiriana foram: os escritos de Paulo Freire são poéticos; o processo de conhecimento dos seres humanos é estético; as práticas pedagógicas de professores e professoras são artísticas; a educação libertadora é o reflexo de boniteza; e o processo ético da libertação caminha ao lado da estética. Ao relacionar a temática educacional com a discussão estética travada na filosofia da libertação de Dussel temos: a estética percebida na pedagogia da libertação é uma estética da libertação; a estética caminha com a ética e a política; é preciso compreender o sentido do saber estético de maneira plural e diversificada; e a ontologia estética de Dussel vai de encontro com a gnosiologia de Freire. Acerca dos dados gerais sobre o GETEFF, chegou às seguintes considerações: o ensino de filosofia com crianças prevê uma educação integral e sensível; o ensino do GETEFF promove uma transformação parcial dos espaços escolares públicos; o entendimento das crianças como sujeitos de direito; e a filosofia com crianças precisa de metodologias lúdicas, que visam ao bem-estar dos educandos e das educandas. Sobre as práticas pedagógicas analisadas de maneira temática foram feitas as seguintes pontuações: a estética e a ética são temas coligados; e existe estética para além da estética.

A dissertação apresenta importantes reflexões para a presente tese envolvendo a educação no pensamento freiriano, sobretudo quanto à categoria boniteza revelada no processo da pesquisa como possibilidade de reflexão das práticas pedagógicas envolvendo as crianças da pré-escola.

A educação infantil do campo: a infância percebida por crianças da ilha de Cotijuba/PA é uma dissertação que foi defendida em 2023, de autoria de Rosângela Albélia Rodrigues Rabelo e orientada pela Prof.ª Dr.ª Tânia Regina Lobato dos Santos.

Tendo como objetivo analisar a criança e a infância a partir da percepção das crianças em uma escola da ilha de Cotijuba-PA, a referida pesquisa teve como problema de pesquisa investigar como as crianças vivenciam e percebem a infância, a escola e a educação infantil no campo.

De abordagem qualitativa com enfoque Materialista Histórico dialético com ênfase na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, foi utilizado o método de pesquisa dinâmico-causal, conforme Delari Júnior (2015). Foram utilizados ainda fotografias, entrevistas não estruturadas, observação participante, rodas de conversa e desenho comentado para o desenvolvimento da pesquisa.

Após o estudo desenvolvido, verificou-se que as crianças entendem sua importância para a sociedade, compreendem-se como criança, sentem-se respeitadas por seus professores, são criativas e capazes de reelaborar os instrumentos culturais que convivem. Diante disso, há necessidade de refletir as práticas educacionais que considerem as crianças em suas infâncias.

A dissertação, tal qual a tese em questão, dialoga com as abordagens que envolvem as crianças e as infâncias e destaca a relevância que possuem na perspectiva de uma educação emancipadora, crítica e diferenciada.

Ressalta-se que no momento de pesquisa, as dissertações defendidas da 12º turma de mestrado, que corresponde à entrada em 2016 e defesa em 2018 não estavam disponíveis, portanto, não foram analisadas. Além disso, não foi possível acessar algumas dissertações da 15º turma, uma vez que não houve o redirecionamento para os arquivos publicados.

Quadro 7 – Dissertações não analisadas do PPGED-UEPA

ORIENTADOR	AUTOR	TÍTULO
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	Ana Cristina de Sousa Santos	Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada
José Anchieta de Oliveira Bentes	Dilma Costa Nogueira Dias	Vozes silenciadas: diálogos (im) possíveis entre crianças – olhares exotópicos na roda – uma construção nas relações entre o eu e o outro no ambiente escolar
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Igor Belo dos Santos	Educação de jovens e adultos e educação especial: práticas pedagógicas em uma escola do município de Belém.
Tânia Regina Lobato dos Santos	Lidiane Cristina Silva da Poça	Retratos da educação do campo: turmas multisseriadas no município de Castanhal – PA

Maria Betânia Barbosa Albuquerque	Mayre Dione Mendes da Silva Mascarenhas	A bebida emu: Saberes e Práticas Educativas nas Comunidades Quilombolas de África e Laranjituba – Moju/Abaetetuba – PA

Fonte: Elaboração da Autora, 2024.

Dessa forma, na UEPA, dialogou-se com 16 dissertações defendidas entre 2007 e 2023. Destarte, as teses da 1º turma de Doutorado não foram encontradas no site da instituição.

1.1.3 Dialogando com as pesquisas encontradas – UFPA

Para além do BDTD e repositório da UEPA, tratando-se do estado de conhecimento, esse ainda foi realizado no repositório da Universidade Federal do Pará (UFPA)[4]. A busca em todo o acervo disponível foi semelhante à realizada no BDTD. Foram utilizados descritores articulados e aspas nos termos compostos para refinar a pesquisa.

Inicialmente, todos os descritores foram pesquisados sem o uso das aspas. Com isso, foram encontrados 8.988 (oito mil novecentos e oitenta e oito) publicações variando entre teses, dissertações, artigos de eventos e de periódicos. Esses resultados estão assim divididos: 11 (onze) obras com os descritores decolonialidade e Educação Infantil do Campo; 43 (quarenta e três) obras com os descritores boniteza e Educação Infantil do Campo; 1.485 (mil quatrocentos e oitenta e cinco) com os descritores práticas pedagógicas e saberes culturais; 1.603 (mil seiscentos e três) com os descritores saberes culturais e Educação Infantil do Campo; 1.754 (mil setecentos e cinquenta e quatro) com os descritores saberes e Educação Infantil do Campo; 59 (cinquenta e nove) obras com os descritores boniteza e saberes culturais; 2.535 (dois mil quinhentos e trinta e cinco) com os descritores pré-escola do campo e saberes culturais; 52 (cinquenta e dois) com pré-escola do campo e boniteza; e 1.446 (mil quatrocentos e quarenta e seis) obras com os descritores pré-escola do campo e práticas pedagógicas.

Diante dos resultados encontrados e buscando aprimorar a pesquisa, os descritores práticas pedagógicas e saberes culturais foram colocados entre aspas e, com isso, os resultados encontrados foram 91 (noventa e um). Após

[4] Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/simple-search?location=%2F&query=&rpp=100&sort_by=score&order=desc

leitura sistematizada dos trabalhos encontrados, apenas 07 (sete) dissertações se assemelhavam à discussão da tese, quais sejam:

Quadro 8 – Descritores práticas pedagógicas e saberes culturais na UFPA

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA /MUNICÍPIO
2008	Wiama de Jesus Freitas Lopes	As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas	M	Programa de Pós-Graduação Em Educação (Belém)
2011	Natamias Lopes de Lima	Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA	M	Programa de Pós-Graduação Em Educação (Belém)
2012	Acyr de Gerone Junior	A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amanzônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA	M	Programa de Pós-Graduação Em Educação (Belém)
2012	Maria Barbara da Costa Cardoso	Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade do médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA	M	Programa de Pós-Graduação Em Educação (Belém)
2017	Ana Cláudia Ribeiro de Castro	As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando	M	Programa de Pós-Graduação Em Linguagens E Saberes Na Amazônia (Bragança)
2018	Márcia da Silva Carvalho	As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha	M	Programa de Pós-Graduação Em Educação (Belém)
2019	Luciana da Costa Oliveira	A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski	M	Programa de Pós-Graduação Em Educação (Belém)

Fonte: Elaboração da Autora, 2024.

As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas é uma dissertação que foi defendida em 2008, de autoria de Wiama de Jesus Freitas Lopes, e orientada pela Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho.

A referida pesquisa investigou a seguinte problemática: de que modo as Representações Sociais de jovens do campo acerca de suas escolas interferem em práticas de inclusão-exclusão na ação educativa no campo?

Com o objetivo geral de analisar a relação estabelecida entre as representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas, e as práticas de inclusão-exclusão deflagradas na ação educativa implementada em escolas no campo do município de Bragança-PA, a pesquisa desenvolveu sob abordagem quanti-qualitativa com predominância da perspectiva qualitativa. Também foi utilizado a metodologia quanti-qualitativa na recolha e tratamento dos dados. Entrevistou-se 24 sujeitos, a partir do questionário semiestruturado.

A conclusão do trabalho "apontou para situações de exclusão social dos jovens do campo em função de relações incongruentes que suas escolas lhes possibilitam em relação a seus anseios e até mesmo das representações que estes jovens têm acerca de suas escolas" (Lopes, 2008, p. 125). Apontou ainda a necessidade de investir em uma proposta diferente da educação tradicional.

O presente estudo dialoga com as discussões da tese que se fundamenta no pensamento freiriano e de outros estudiosos da Educação do Campo, visando a possibilidades para uma educação crítica e não opressora.

Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA é uma dissertação que foi defendida em 2011, de autoria de Natamias Lopes de Lima e orientada pela Prof. Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage.

A pesquisa teve como problemática saber como o currículo praticado na escola Santa Maria, escola do município de Breves – PA, relaciona-se com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade na qual está inserida, e objetivou contribuir na reflexão crítica sobre o currículo praticado em classes multisseriadas ribeirinhas na Amazônia.

O texto em análise é uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória a partir da revisão bibliográfica. Na coleta de dados, foram utilizados formulário, entrevista semiestruturada e observação *in lócus.*

Logo, o currículo em ação na escola da comunidade estabelece uma relação com os saberes culturais locais e seus modos de vida, mas de forma rasa, assim necessita de maior aprofundamento. Essa aproximação aconteceu em atividades propostas pelo professor e não estavam presentes nos livros

didáticos utilizados na escola ou nos conteúdos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

As discussões realizadas na dissertação, tal qual outros trabalhos semelhantes, aproxima-se das reflexões da tese quanto às abordagens que envolvem os saberes culturais, práticas curriculares e uma educação em contexto amazônico mostra a necessidade de novas pesquisa. Nessa perspectiva, a presente tese que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas traz novos elementos da pré-escola do campo para o debate.

A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA é uma dissertação que foi defendida em 2012, de autoria de Acyr de Gerone Junior e orientada pela Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage.

A dissertação foi desenvolvida tendo como objeto de pesquisa a Escola Professora Araci Corrêa Santa Maria, localizada na região ribeirinha do Distrito de Maiauatá, município de Igarapé-Miri, estado do Pará. Como objetivo geral, buscou-se estabelecer relações entre a ação pedagógica desenvolvida na escola com a concepção freireana da educação. Como problemática, buscou-se responder à seguinte questão: de que forma os professores ribeirinhos, que atuam no Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA, realizam sua ação pedagógica?

Nesse estudo de caso, de abordagem qualitativa, foram utilizados questionário, análise de documentos e entrevista para a coletas de dados com os professores ribeirinhos. Além disso, também foi feita uma análise das produções teóricas que focalizam a prática pedagógica a partir de Paulo Freire.

O resultado identificou que as ações pedagógicas realizadas pelos professores do *lócus* de pesquisa estão adequadas à realidade ribeirinha e fundamentada nas concepções freirianas, resgatando e afirmando os valores culturais dos sujeitos que vivem na Amazônia. Foi identificado ainda que essas ações pedagógicas viabilizam a inclusão social das famílias desses alunos ribeirinhos em vários projetos comunitários por intermédio de elementos culturais pertinentes ao próprio contexto ribeirinho amazônico.

A dissertação apresenta um estudo destacando uma realidade específica do contexto ribeirinho e a presente tese discute a pré-escola do campo e os desafios e possibilidades para uma educação que dialogue com o contexto da

criança e seus saberes. Nesse entendimento, os estudos da tese ampliarão as discussões do campo de estudo e somará com as colaborações da dissertação, tendo em vista as especificidades das crianças em suas infâncias e em seus processos de desenvolvimento: físico, motor, afetivo, cognitivo e social.

Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade do médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA é uma dissertação que foi defendida em 2012, de autoria de Maria Barbara da Costa Cardoso e orientada pela Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

A pesquisa supracitada objetivou relacionar os saberes ribeirinhos quilombolas da comunidade de São João do Médio Itacuruçá e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas possibilidades e como se inserem no contexto escolar.

O trabalho que foi desenvolvido sob abordagem qualitativa, com trabalho de campo que ocorreu na comunidade de São João do Médio Itacuruçá, município de Abaetetuba – PA, apontou que a comunidade não conseguiu inovar pedagogicamente na Educação de Jovens e Adultos, apesar da importância evidente dos saberes ribeirinhos quilombolas na comunidade e o que fazer da EJA, constitui-se meio à organização política e contribui com os novos direcionamentos para uma educação voltada às singularidades dos sujeitos.

A dissertação colabora com os estudos da presente tese, no sentido de ampliar as reflexões envolvendo uma educação não homogênea para os povos da Amazônia paraense.

As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando é uma dissertação que foi defendida em 2017, de autoria de Ana Cláudia Ribeiro de Castro e orientada pela Prof.ª Dr.ª Georgina Kalife Cordeiro.

A referida dissertação objetiva refletir as Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelos educadores de escolas do campo, egressos da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA campus Bragança – PROCAMPO, a partir da proposta de formação balizadas no sentido de pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítica-criativa, comprometida com os princípios da educação transformadora e emancipatória aos sujeitos do campo.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como referência a abordagem qualitativa sob concepção de Lukde e André (2015), Godoy (1995), Minayo

(2003) e Esteban (2003). Os dados foram colhidos por meio de entrevista narrativa, observação de práticas pedagógicas nos espaços educacionais e documentos fornecidos pelos educadores e escolas do campo.

Por conseguinte, a identidade de classe dos professores foi formada a partir de seus territórios culturais e suas experiências. Ainda, suas práticas pedagógicas valorizam a cultura e preservam a identidade do educando, uma vez que dialoga com os saberes, realidade cotidiana, território de vida e do campo desses educandos.

A educação em uma perspectiva da formação crítica, transformadora e emancipadora é discutida na presente tese em diálogo com a pré-escola do campo. Nesse sentido, as discussões dessa dissertação contribuem e se aproximam das abordagens realizadas, uma vez que se mostra comprometida com essa compreensão da educação.

As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha é uma dissertação que foi defendida em 2018, de autoria de Márcia da Silva Carvalho e orientada pela Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão. Esse estudo foi desenvolvido nas Ilhas de Paquetá, Ilha Longa e Ilha Nova e na Unidade Pedagógica do Jamaci distrito de Icoaraci Belém - PA e teve como problema de investigação a seguinte pergunta: até que ponto o letramento social resultado da experiência vivida dos ribeirinhos está conectado com o letramento escolar relacionado ao processo de escolarização na Unidade Pedagógica do Jamaci?

Com isso, para discutir os deslocamentos dos letramentos sociais e escolares na Amazônia encharcada de simbologias e saberes dos moradores das comunidades *lócus* de pesquisa, a pesquisa etnográfica utilizou-se da abordagem qualitativa, tendo como instrumentais investigativos entrevistas semiestruturada, narrativas, material fotográfico e a observação participante.

Como resultado, foi verificado que não há letramento sem elementos culturais do cotidiano, uma vez que a cultura e a experiência vivida pelo cotidiano dialogam com a escola. Essas reflexões do trabalho assemelham-se às discussões da tese, na medida em que o diálogo das docentes com as crianças mostra práticas que realizam essas articulações.

A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vygotsky é

uma dissertação que foi defendida em 2019, de autoria de Luciana da Costa Oliveira e orientada pela Prof.ª Dr.ª Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Com foco na teoria de Vygotsky, essa dissertação foi escrita a partir dos estudos realizados em uma escola pública da comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, ligada à Secretária Municipal de Educação de Belém – Pará. Objetivou-se analisar qual meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.

A investigação foi dividida em duas etapas, nas quais uma observou a organização do meio social educativo e a outra executou uma ação colaborativa para contribuir com a prática pedagógica da professora em relação à organização do meio social educativo da turma. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas observação, entrevista semiestruturada com a professora, reunião com os familiares das crianças, análise do Projeto Político Pedagógico da escola, sessões de estudo, elaboração e execução de um planejamento com a professora e as crianças, anotações em diário de campo e efetuados registros audiovisuais e fotográficos.

Os resultados obtidos na primeira etapa apontaram que a professora tinha como base a teoria de Vygotsky e as ideias de Paulo Freire, mas não possua formação na perspectiva da educação ribeirinha. Apesar disso, ouvia as crianças e levava em consideração seus saberes e experiências, bem como as peculiaridades da infância. Na segunda etapa, os resultados apontaram que a ação colaborativa contribuiu para a organização do meio social educativo, potencializando a prática pedagógica e a formação da personalidade consciente das crianças. Conclui-se que o “meio social educativo formulado por Vygotsky, (...), pode contribuir para que os/as professores dessa etapa da educação básica pensem e organizem uma educação infantil crítica para e com as crianças ribeirinhas da Amazônia” (Oliveira, 2019, p. 125).

As questões apresentadas pela dissertação se aproximam dos estudos da presente tese, não somente pelos diálogos com Vygotsky e Paulo Freire, mas sobretudo pela compreensão da relevância da ambiência pedagógica para que as crianças possam sentir-se seguras, acolhidas para participarem ativamente das ações pedagógicas.

Em relação aos descritores Boniteza e Educação Infantil do campo, todos os 43 resultados foram analisados. Com isso, a partir da leitura dos títulos e

resumos dos trabalhos, verificou-se que apenas uma dissertação se assemelha ao debate aqui desenvolvido. Essa dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (Belém), foi defendida em 2007, tem como autora Mara Rubia Ribeiro Diniz Silveira e o título **Caminhos feitos de água, conhecimento e cidadania: educação em ciências numa escola ribeirinha.**

A dissertação em análise foi orientada pela Prof.ª Dr.ª Terezinha Valim Oliver Gonçalves e teve como objetivo conhecer para compreender a prática pedagógica dos educadores ribeirinhos do ensino fundamental da Escola São José, localizada na Ilha Grande, município de Belém – PA. O trabalho buscou um elo entre a educação em ciências e as práticas socioculturais cotidianas dessa comunidade tendo em vista possíveis interações e estudos de temas sociais no ensino de ciências.

A pesquisa foi desenvolvida de forma participante e abordagem narrativa, no qual, para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e realizados encontros pedagógicos com os professores.

Como resultado da pesquisa, verificou-se que é possível processos mutuamente inclusivos de ensinar e aprender, na relação professor-aluno-comunidade. Além disso, observou que o "ensino de ciências centrado em temas socialmente significativos permite a ligação de saberes culturais e de saberes científicos; (...); dentre outras aprendências..." (Silveira, 2007, p. 123).

As abordagens realizadas na dissertação assemelham-se aos estudos da presente tese nas discussões que envolvem as relações entre saberes culturais e saberes científicos.

Articulando os descritores saberes culturais e Educação Infantil do Campo e saberes e Educação Infantil do Campo e colocando-os entre aspas, as novas pesquisas encontraram 05 (cinco) e 06 (seis) resultados, respectivamente. Contudo, não foram identificadas novas publicações que se aproximassem com o assunto aqui desenvolvido. Ressalta-se que dentre esses novos resultados, alguns já foram encontrados em pesquisa com descritores diferentes e, por isso, não foram incluídos novamente.

Ocorreu da mesma forma com os descritores boniteza e saberes culturais. Foram encontrados 59 resultados e destes, os que se aproximaram da discussão já foram apresentados em outro descritor. Já em relação aos descritores

decolonialidade e educação infantil do campo, dentre os 11 resultados encontrados, nenhum se aproximou com o debate.

Em relação aos descritores pré-escola do campo e saberes culturais, com 2.535 resultados e pré-escola do campo e práticas pedagógicas, com 1.446 resultados, a pesquisa foi refeita, dessa vez com esses descritores entre aspas, e não foi encontrado nenhum resultado. No que diz respeito aos descritores pré-escola do campo e boniteza, dos 52 resultados foram identificadas apenas pesquisas já relatadas.

1.1.4 Dialogando com as pesquisas encontradas – UNIFESSPA

As pesquisas com os descritores também foram realizadas no repositório da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)[5]. Articulando os mesmos descritores, a pesquisa seguiu de forma semelhante às demais instituições. Primeiro buscou-se pelos dois descritores articulados, verificando se há e quantos resultados são encontrados, para só depois ver a necessidade do uso das aspas para refinar a pesquisa.

Na UNIFESSPA, a busca com os descritores decolonialidade e educação infantil do campo, boniteza e educação infantil do campo, pré-escola do campo e saberes culturais, saberes culturais e educação infantil do campo, pré-escola do campo e boniteza, saberes e educação infantil do campo e boniteza e saberes culturais, não foram encontrados resultados. Com os descritores pré-escola do campo e práticas pedagógicas e práticas pedagógicas e saberes culturais foram encontrados um e dois trabalhos respectivamente que não se aproximam da discussão aqui desenvolvida.

1.1.5 Dialogando com as pesquisas encontradas – UFOPA

Para finalizar as pesquisas, foi realizada a busca no repositório da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)[6]. Utilizando o mesmo método, não foram encontrados resultados com os descritores pré-escola do campo e saberes culturais, decolonialidade e Educação Infantil do Campo, boniteza e

[5] Disponível em: https://repositorio.unifesspa.edu.br/simple-search?location=%2F&query=&rpp=10&sort_by=score&order=desc

[6] Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/simple-search?location=%2F&query=&rpp=10&sort_by=score&order=desc

Educação Infantil do Campo, saberes culturais e Educação Infantil do Campo, pré-escola do campo e boniteza e boniteza e saberes culturais. Na pesquisa com os descritores pré-escola do campo e práticas pedagógicas, foram encontrados 05 (cinco) resultados. Contudo, os achados ora não tinham proximidade, ora já foram discutidos. Com os descritores práticas pedagógicas e saberes culturais e saberes e Educação Infantil do Campo foram encontrados um resultado em cada, de forma que apenas um envolve questões que se aproximam da tese aqui desenvolvida.

A dissertação **Leitura-escrita na pré-escola: percepções e prática de uma professora em Santarém-PA** foi defendida em 2021, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (Santarém-PA), corresponde aos descritores saberes e Educação Infantil do Campo.

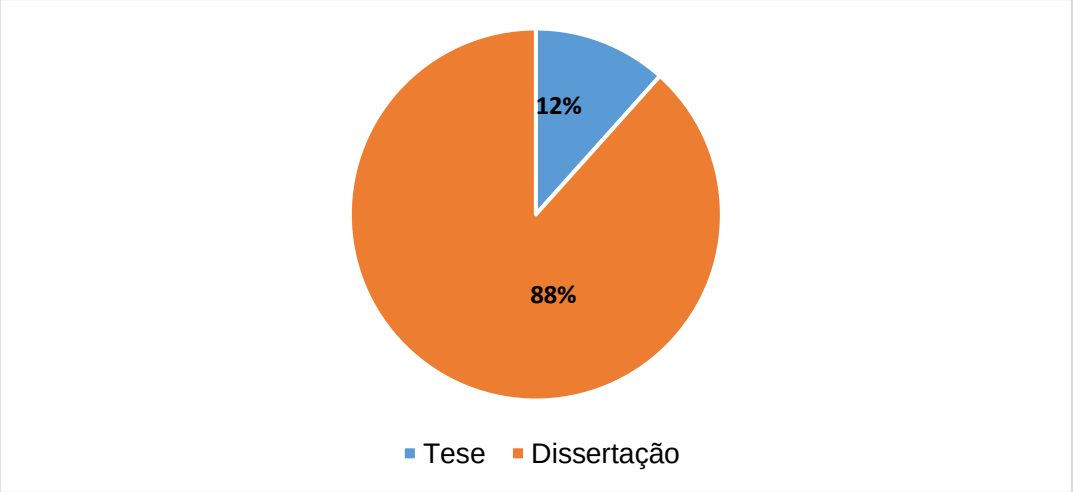
A aludida pesquisa tem autoria de Leide Daiana Marques da Silva e foi orientada pela Prof.ª Dra.ª Sinara Almeida da Costa. O percurso metodológico compreendeu duas fases: período exploratório, com observação não participante e entrevistas recorrentes. Utilizou-se de diário de campo, filmagens e fotografias.

Os dados revelam o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico com a leitura-escrita na turma de pré-escola analisada. A ideia de pouca autonomia ligada aos documentos prontos que direcionam a prática da professora observada “também está atrelada a ausência de reflexão sobre o que faz e o impacto que uma atuação pedagógica compromissada tem na formação pra vida das crianças” (Silva, 2021, p. 80).

A dissertação contribui para as discussões da presente tese nas abordagens que envolvem as práticas das docentes na pré-escola do campo, envolvendo a leitura e a escrita em suas relações com o livro didático e com outras metodologias adotadas em diálogo com os saberes das crianças.

Nesse contexto, no estado de conhecimento realizado no BDTD, UEPA, UFPA, UFOPA e UNIFESSPA foram encontrados 8.350 (oito mil trezentos e cinquenta) resultados. Desses, 43 (quarenta e três) se aproximam com a discussão aqui desenvolvida, sendo 05 (cinco) teses e 38 (trinta e oito) dissertações, que podem ser assim visualizadas:

Figura 2 – Percentual de teses e dissertações encontradas



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2024.

Considerando objeto de estudo as práticas pedagógicas na pré-escola do campo, é importante refletir sobre os desafios e as possibilidades para uma educação crítica. Essa abordagem valoriza os modos de vida das crianças do campo e de suas comunidades. O mapeamento das produções acadêmicas existentes apresenta indicadores relevantes, destacando a necessidade de implementar políticas públicas na pré-escola do campo, para que as crianças usufruam de seus direitos educacionais garantidos na Constituição Federal de 1988 e em outras legislações pertinentes.

Precisamos conhecer e problematizar a realidade da pré-escola do campo, as condições de trabalho, metodologias, os recursos, a formação docente, a organização do trabalho pedagógico e as práticas educativas, objeto de estudo da presente pesquisa que se norteia pela compreensão das práticas pedagógicas em uma perspectiva educacional crítica, humana, democrática, e libertadora, e da relevância da Educação pré-escolar pública, gratuita e de qualidade para as crianças, sujeitos de direito e de conhecimentos. Esses entendimentos estão entrelaçados no presente estudo.

Nesse sentido, o mapeamento das produções acadêmicas é fundamental para conhecer e dialogar com pesquisas que envolvem o objeto de estudo e suas articulações com outros fatores que influenciam as práticas de cuidar e educar na pré-escola. As práticas educativas são fundamentais nos mais diversos contextos de vivências sociais realizam as mediações necessárias para a concretização das finalidades educacionais considerando diferentes projetos, intenções, ações.

1.2 Identificação dos Metodólogos: os aceiros necessários

O presente estudo resulta de uma pesquisa qualitativa, de campo e da análise de conteúdo como forma de abordagem dos dados, está fundamentada em Minayo e Costa (2018), Picanço (2021), Moraes (1999), Bardin (2016) e Minayo (2002), com quem iniciamos esse prosear para refletir os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em uma perspectiva qualitativa, haja vista a dinamicidade do objeto de estudo e a relação que estabelece com outros elementos de ordem política, econômica, sociais e culturais, bem como pela necessidade da coleta de dados *in loco* e o contato do pesquisador com os sujeitos que colaborarão com o estudo.

A busca por explicações que envolvem a existência humana, a vida e a morte, as relações de poder, de controle e de organização social tem acompanhado a humanidade. As tribos primitivas, com seus mitos, suas religiões e suas filosofias, apresentam explicações que envolvem a existência individual e coletiva, contribuem também para esse processo de buscas a poesia e a arte. A sociedade ocidental traz-nos a ciência como uma forma hegemônica de compreensão e de construção da realidade, considerada por muitos como um mito, em razão da sua pretensão de ser o caminho, o critério de verdade. No entanto, suas explicações não são definitivas (Minayo, 2002).

Embora a ciência apresente suas explicações para diferentes problemáticas, ainda há muitas indagações que envolvem as relações dos sujeitos na sociedade como a pobreza, a fome, a violência, bem como a necessidade de melhor compreensão das relações que o ser humano estabelece com a natureza. A ciência não responde a todas as perguntas das necessidades humanas. Minayo (2002) nos diz que há fatores que contribuem para essa visão da hegemonia da ciência e que envolve algumas respostas que ela traz para o desenvolvimento industrial e tecnológico. Além disso, há também os fatores de ordem interna que representam o que foi elaborado e que envolvem os conceitos, métodos, as técnicas construídas para compreensão dos fenômenos, a linguagem utilizada e a forma como esses elementos contribuem para a melhor compreensão, controle, administração e reprodução.

Uma normatividade que embora tragam algumas respostas, também apresenta contradições. Nesse processo de busca de compreensões, há os que entendem que existem especificidades entre a cientificidade das ciências sociais

em relação às ciências da natureza. Alguns compreendem a possibilidade de processos uniformes que possam favorecer a compreensão do natural e o social para que se chegue ao estatuto de ciência nas áreas sociais. Porém, há aqueles que compreendem que é importante diferenciar, pois o campo da existência humana tem suas especificidades.

Dessa forma, compreendemos que o processo de construção do conhecimento nas áreas humanas e sociais não possui um único caminho, é um percurso diverso norteado pela realidade, na qual os elementos teóricos têm seus limites e possibilidades para contribuir com a compreensão do fenômeno estudado. Além disso, envolvem aproximações e afastamentos, o encontro com algumas respostas e novas indagações, um processo contínuo, uma vez que o ato de pesquisar também envolve posicionamento político frente ao mundo e ao objeto de conhecimento.

O entendimento de que a pré-escola do campo é espaço de cuidado e educação no qual se deve assegurar às crianças o direito de brincar, expressar, aprender em interação com seus pares, proporcionar ações que favoreçam o desenvolvimento respeitando-se seus modos de aprendizagem e contextos de vivência, o diálogo com pesquisadores da Educação do Campo, com a obra freiriana e com as bases legais da Educação Infantil, norteia o campo teórico e metodológico. Isso se explica pelo fato de que as instituições educacionais, o trabalho docente, as crianças e suas famílias são influenciados pelos elementos históricos, políticos e econômicos da conjuntura, precisa-se construir e conhecer os caminhos construídos no campo da pesquisa que podem contribuir com novas compreensões do fenômeno estudado.

Assim sendo, o diálogo com o pensamento freiriano é profícuo para que se reflitam as práticas pedagógicas na pré-escola do campo, sua compreensão da influência dos elementos de ordem política, ideológica e das relações de poder no campo educacional. Além disso, dialoga-se com Minayo (2002) porquanto os estudos envolvem questões do mundo simbólico, do universo dos significados, valores, atitudes, crenças, motivações e que se entrelaçam com outros elementos de ordem política, econômica, histórica, social, cujo entendimento requer análises específicas de uma realidade que não pode ser quantificada.

Dessa forma, retomamos a conversa com Minayo (2002) para reafirmar que a pesquisa é qualitativa, pois as práticas pedagógicas necessitam ser

refletidas considerando elementos de ordem simbólica e que pertencem ao universo cultural e social da criança. A pesquisa inclui análise de documentos, textos, contextos, atividades trabalhadas com as crianças, a compreensão de que a realidade é dinâmica, conflituosa e os fatores históricos, sociais e culturais são relevantes.

A análise é um ato fundamental para a pesquisa, é olhar de forma direcionada, com critérios selecionados objetivamente e busca que envolve interesses e compromisso. A percepção da realidade e sua compreensão não se faz somente com a coleta e descrição de elementos selecionados, precisa-se analisar, sentir-pensar e prosear com os dados. A ciência é um território político com múltiplas determinações e exige sólida fundamentação de seus processos.

Nesta pesquisa discute-se acerca das práticas pedagógicas em uma perspectiva da boniteza, tendo em vista suas conexões com os saberes culturais das crianças da pré-escola do campo. Os estudos têm como palavras-chave norteadoras dos diálogos entre os autores e os resultados da pesquisa de campo: boniteza; pré-escola do campo; saberes culturais, crianças; práticas pedagógicas. Para esse estudo, adotou-se como técnicas de investigação:

- ✓ **A Entrevista Semiestruturada**

Uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa, conforme Minayo e Costa (2018), contribui para a construção de informações de natureza subjetiva, envolvendo o sujeito, suas condições e relações com a realidade, abrange sentimentos, ações, formas de pensar e projetar o futuro "...constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos e ações" (Minayo; Costa, 2018, p.141)

Na presente tese adotou-se a entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro prévio, elaborado com questões articuladas aos objetivos da pesquisa, porém direcionadas considerando as especificidades das práticas pedagógicas das docentes. Dessa forma, não foi impossibilitada a livre expressão dos sujeitos participantes da pesquisa. As questões foram um caminho para conduzir o diálogo, as prosas. Minayo e Costa (2018) afirmam que a entrevista semiestruturada se trata de uma conversa com finalidade.

- ✓ **A observação participante**

A observação participativa propiciou maior contato com a instituição educacional, com a comunidade, as crianças, suas famílias, as docentes e equipe técnica e pedagógica ao favorecer melhor compreensão das relações que estabeleciam entre si, assim como maior percepção das práticas de cuidar e educar realizadas com a turma da pré-escola. Adotou-se um caderno de registro diário das ações observadas em campo. Os processos que envolveram a observação foram se construindo nas relações estabelecidas com a comunidade escolar e com as crianças.

Conforme Minayo e Costa (2018), a observação participante é uma técnica que favorece a melhor imersão no campo de estudo, possibilita maior percepção da realidade a partir da convivência com o grupo, melhor compreensão do objeto, a partir da apreensão de aspectos significativos que a aproximação permite.

- ✓ **A Análise de documentos**

Constitui-se em uma técnica na qual ocorre a identificação, verificação e apreciação de documentos, ao considerar um determinado objetivo, cujos resultados somam-se aos resultados de outros procedimentos, contribuindo para melhor compreensão do objeto de estudo. Na análise de documentos, os conteúdos são reapresentados de forma diferente da original (Bardin, 2016). Nesta tese foram analisados: cópias de atividades impressas elaboradas pelas docentes e realizadas na turma da pré-escola; recursos pedagógicos construídos; planejamento das docentes; registros fotográficos dos eventos e de atividades dos cadernos das crianças; projetos realizados na instituição dos quais as crianças participaram e projeto político pedagógico da instituição educacional e do município.

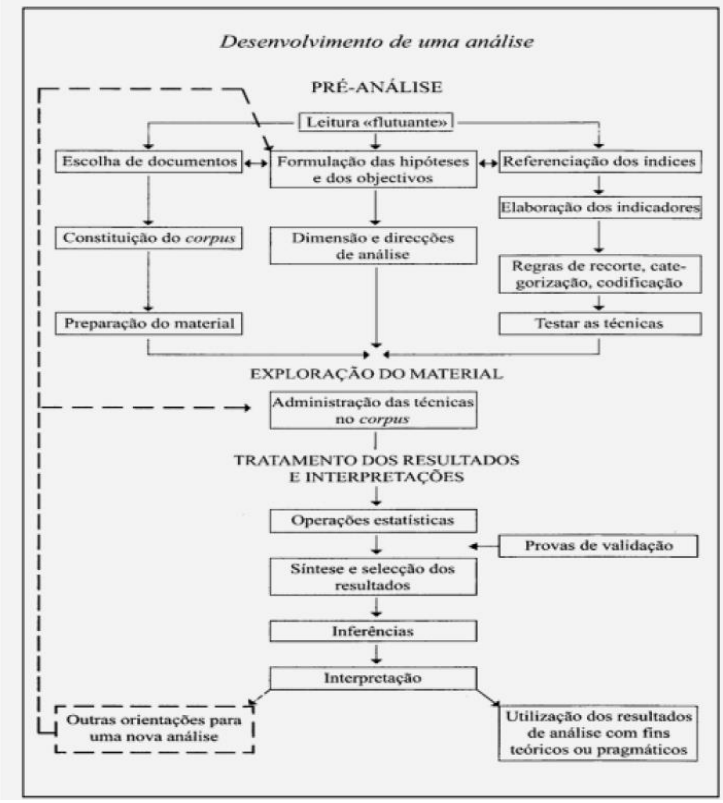
Nesse percurso de construções metodológicas, dialoga-se com a Análise de Conteúdo conforme os apontamentos de Bardin (2016), pois a questão norteadora do presente estudo pressupõe a identificação de elementos revelados na pesquisa que necessitam ser compreendidos conforme os elos que estabelecem entre si, com o contexto mais amplo da educação e a pré-escola do campo.

Os dados foram coletados, selecionados, descritos, categorizados e analisados em diálogo com os pensadores que fundamentam a presente pesquisa. A análise de conteúdos contribuiu para conhecer, identificar o que está para além do texto, articula contextos, significações das palavras, a partir da reinterpretação do discurso, situando-o em um contexto de diálogo com outros elementos.

Moraes (1999), nos diz que a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação do conteúdo de diferentes documentos e textos e possibilita reinterpretações e compreensões mais profundas que vão além da leitura comum. Originou-se no final do século passado, sob influência do positivismo predominaram a objetividade e a quantificação nas análises. Atualmente, tem-se destacado as abordagens qualitativas e a relevância do contexto reconhece a importância do processo, como do produto, do emissor e do receptor. “De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação á percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. (p.3)”.

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser organizada em três fases: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, ilustrados abaixo.

Figura 3 – Fases da Análise de Conteúdo conforme Bardin



Fonte: Bardin (2016, p.102)

A presente tese adotou a análise de conteúdo e a partir dela a categorização dos dados, tendo como referência uma hipótese prévia que se constituiu a partir da pesquisa exploratória e que foi sendo reelaborada. Os procedimentos metodológicos estão identificados a seguir e serão discutidos na sequência, em diálogo com Bardin (2016.), conforme os processos que envolvem a organização da análise: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

1.3 Procedimentos Metodológicos e Sujeitos Participantes: regularizações

São apresentadas as técnicas e procedimentos utilizados para a coleta de dados, suas análises e os processos que contribuíram para a elaboração desta tese.

Pesquisa bibliográfica: o levantamento das bases teóricas que dialogam no trabalho ocorreu em diferentes momentos. Foram acompanhando os processos e as necessidades de leitura apontadas durante a pesquisa: a seleção da temática, a elaboração do projeto, as reorganizações sugeridas pela banca de qualificação, as questões apresentadas a partir da pesquisa de campo e suas especificidades. Envolve processos interligados com questões reveladas em campo e tiveram como foco central compreender as práticas educativas na pré-escola e suas relações com os saberes oriundos da cultura e do contexto de vivência das crianças.

Análise de documentos que abrangem a pré-escola do campo: os documentos selecionados e que contribuem com os estudos envolvem o cronograma dos dias de atividades das docentes com a turma, os registros das atividades planejadas pelas docentes para serem realizadas com as crianças e projetos implementados na instituição envolvendo a turma da pré-escola I e II (crianças de 4 e 5 anos). Destaca-se: aula na chácara com a presença da comunidade, Festa Junina, Projeto Corrida pela vida, visita à comunidade, juntamente com as comemorações alusivas ao dia das crianças (12 de outubro), Projeto Bebê e o projeto da horta.

Registros e análises de atividades planejadas e realizadas pelas docentes com as crianças em diferentes espaços da instituição, dos quais constam:

cartazes, bingos, jogos, alfabetos, livros de historinhas e suas personagens, desenhos das crianças e das brincadeiras.

Os registros fotográficos dos desenhos das crianças que contribuem com a pesquisa foram realizados com a autorização delas, dos familiares e selecionados com a docente. Eles são apresentados e analisados juntamente com o relato das docentes envolvendo a atividade realizada, os registros do diário de campo e o planejamento das atividades. Samain *apud* Picanço (2021) nos diz que as imagens não podem ser consideradas apenas como objetos, mas espaços de emoções e humanidades, nos quais ocorrem processos que dialogam entre si, pensam, comunicam e participam de um sistema de pensamento. Nessa perspectiva, os registros dos desenhos das crianças contribuem com a pesquisa nas reflexões que envolvem a realidade representada, os saberes de sua cultura e suas articulações com a prática pedagógica.

Também se utilizou o registro fotográfico dos festejos religiosos, dos locais de lazer, de plantas medicinais e de atividades que fazem parte da sustentação econômica e de subsistência dos moradores e responsáveis pelas crianças da turma da pré-escola envolveram: a lavoura de cacau, farinheira, criação de abe

Os registros em diário de campo das ações realizadas pelas docentes com as crianças em diferentes espaços: sala de aula, quadra de esportes, laboratório de informática, pátio da escola, sala de leitura, contribuíram para a descrição, seleção, categorização e análise das práticas pedagógicas.

Realização de entrevista com as docentes, com a equipe pedagógica da escola e com os sujeitos pertencentes à comunidade. Nesse procedimento, utilizou-se a entrevista semiestruturada e houve agendamento com os colaboradores do estudo, de forma a não comprometer o horário de trabalho dos participantes da pesquisa na instituição educacional. As entrevistas com os familiares e responsáveis pelas crianças ocorreram aos finais de semana e foram realizadas em suas residências ou em suas propriedades no campo. Todas as transcrições das entrevistas foram posteriormente analisadas, selecionadas e reanalisadas nas categorias identificadas, a partir da reflexão conjunta envolvendo procedimentos e instrumentos.

Seleção e análise de obras didáticas: as práticas pedagógicas na pré-escola do campo com crianças pequenas de 04 e 05 anos podem se articular ao

Ensino Fundamental, mas não devem ter por finalidade preparar a criança para esse nível de ensino. As propostas educativas necessitam respeitar as especificidades etárias e favorecer o pensar livre, as expressões emocionais, as brincadeiras, as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Sob tal perspectiva, as obras didáticas e as atividades impressas destinadas às crianças da turma da pré-escola I e II foram selecionadas visando a contribuir com as reflexões que envolvem compreender as práticas que envolvem o cuidar e educar e articulam os saberes e as experiencias das crianças. O que revelam essas práticas?

A instituição disponibilizou para as docentes trabalharem com a turma de Educação Infantil do Campo pré-escolar I e II (4 e 5 anos), duas obras didáticas intituladas Adoletá, volume I, destinada a crianças pequenas de 4 anos, e volume II voltada para crianças pequenas de 5 anos. As obras fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2022), financiada com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) do Ministério da Educação (MEC). As informações que constam no material asseguram a preocupação com um material de qualidade, selecionado de forma criteriosa por equipes de docentes das escolas públicas, e cujos conteúdos também foram avaliados criteriosamente pelo MEC. As obras tratam da literacia e numeracia e estão organizadas em quatro (04) unidades, glossário e apresentam indicações de leituras complementares. As reflexões referentes à prática docente envolvendo a utilização das obras didáticas mencionadas constarão na seção 6 deste trabalho e objetivam compreender as relações entre docência, os livros didáticos e o contexto sociocultural das crianças.

Seleção e análise de atividades impressas: as docentes planejaram e realizaram seus trabalhos com as crianças envolvendo diferentes brincadeiras e atividades de escrita, pinturas, leituras de palavras, letras e números. Essas práticas ocorreram utilizando o caderno das crianças, o quadro disponível na sala e material impresso, para as quais destinavam especial atenção. Diariamente, eram realizadas com as crianças duas (02) a três (03) atividades impressas.

Foram selecionadas, juntamente com as docentes, atividades realizadas pelas crianças que contribuíram com o processo de (re) planejamento de seus trabalhos. As atividades selecionadas estavam coladas nos cadernos das crianças. Foi explicada para elas a finalidade do registro fotográfico. Somente

com a autorização delas, que esse procedimento foi realizado. Importante informar também que as famílias das crianças também estavam cientes da realização do estudo e autorizaram a realização dos registros das atividades.

Identificação dos sujeitos participantes: os participantes da pesquisa foram informados da possibilidade de realizarem a escolha do pseudônimo. No entanto, apenas as docentes, a mãe de uma das crianças e uma técnica que trabalha na escola e membro da comunidade aceitaram apresentar uma autoidentificação para constar nas análises, o pseudônimo dos outros colaboradores do estudo foi definido pela pesquisadora.

Identificação dos colaboradores da pesquisa:

- ✓ As docentes são as profissionais com formação a nível de graduação e especialização que trabalharam com a turma no período da pesquisa pseudônimos: Maria, Ana e Izabel;
- ✓ A direção da escola (Lobato), morador da comunidade e ex-aluno da instituição,
- ✓ Coordenadora Pedagógica (Rosa) moradora da comunidade e ex-aluna da instituição,
- ✓ Mãe de uma das crianças (Estela) moradora da comunidade,
- ✓ A docente responsável pela Sala de Leitura (Girassol) moradora da comunidade pertencente a famílias pioneiras da região; são assim denominados os primeiros moradores da comunidade;
- ✓ Uma técnica da equipe de apoio e membro da comunidade (Esperança),
- ✓ Agricultores membros da comunidade e responsáveis por estudantes que frequentam a instituição: Agricultor que vive com sua família da criação de abelhas para a produção do mel, e a criação de gado leiteiro (Manoel); Produtor rural que trabalha cultivando cacau, e com a produção e o beneficiamento da farinha (Luís); produtor rural que cultiva cacau e outras árvores frutíferas em sua propriedade (Alfredo);
- ✓ Moradora da Resex – (Açucena);
- ✓ Moradores da Comunidade, pais de estudantes da escola e líderes religiosos (Jorge e Luzia)
- ✓ Moradora da Comunidade e funcionária da instituição na qual localiza-se a turma da pré-escola;

Os procedimentos acima identificados constituem um processo de buscas que envolve sujeitos, contextos, intenções, instrumentos metodológicos e bases teóricas, que denomino como uma prosa entre saberes. Nesse sentido, esse prosear metodológico será reapresentado conforme orientações de Bardin (2016).

1.3.1 Pré-análise

Nessa fase da pesquisa, segundo Bardin (2016), as intuições ou as ideias iniciais precisam ser sistematizadas para a composição de um plano de análise que envolve operações sequenciais e requer precisão, embora admita-se a flexibilidade uma vez que permite a inclusão de novos procedimentos.

Na presente etapa, busquei ampliar minhas leituras acerca do objeto, considerando a necessidade de compreendê-lo em diferentes contextos na instituição educacional. Solicitei autorização para fotografar e gravar algumas atividades, bem como adotei um diário para registrar as observações das práticas pedagógicas das duas docentes que trabalharam com as crianças em dias alternados. Esses procedimentos acompanharam todo o percurso da pesquisa. A entrevista com as docentes ocorreu no final da pesquisa, conforme agendamento sugerido por elas.

Os processos de identificação e seleção de documentos, elaboração de hipótese de tese e objetivos de pesquisa ocorreram em dois períodos: de março a abril de 2023, no qual ocorreu a elaboração do texto inicial submetido a qualificação e, no período sequencial de junho a novembro de 2023, realizei nova seleção dos documentos que seriam analisados. Elaborei uma nova hipótese de estudo e objetivos. Importante destacar que os objetivos e categorias foram sendo relevados ao longo da pesquisa.

As observações das atividades realizadas na sala e em outros espaços da instituição pelas docentes com as crianças e as anotações do caderno de campo foram fundamentais para a elaboração dos objetivos da pesquisa e para a hipótese de tese. As entrevistas possibilitaram melhor compreensão do fenômeno e nova reescrita da hipótese de tese, a partir da questão estudada.

1.3.2 A leitura flutuante

Processo no qual o /a pesquisador/a tem contato com os documentos que serão analisados e abrange as primeiras impressões. A precisão da leitura do material envolve a aplicação de técnicas para análise, a relação com materiais semelhantes e com a hipótese de tese. Esse procedimento ocorreu durante todo o período da pesquisa, embora alguns documentos listados para serem analisados tenham sido disponibilizados pela instituição e pelas docentes na fase inicial do estudo (planejamento das docentes, livro didático, quadro de horários da instituição, projetos realizados no ano anterior e que teriam continuidade), outros materiais foram sendo disponibilizados pelas docentes durante o ano letivo. Esses materiais foram os seguintes: cópias de atividades planejadas e realizadas com as crianças, imagens de atividades realizadas na sala e em outros espaços da instituição, imagens de recursos pedagógicos elaborados e trabalhados na turma, vídeos de ações realizadas na instituição com as crianças.

A leitura do material não ocorreu de forma isolada: o planejamento das docentes, as atividades impressas, imagens, vídeos e outras informações obtidas na pesquisa exploratória foram analisados em conjunto, considerando a pertinência com o objeto de estudo, contribuíram para melhor especificação da pergunta norteadora do estudo para a elaboração da hipótese inicial e final da tese, bem como foram fundamentais para pensar o procedimento de socialização da pesquisa na instituição.

1.3.3 A escolha de documentos

A constituição de um corpus documental da pesquisa considerou o estudo da questão norteadora, como também processos de formulação e reformulação de objetivos e das categorias. As regras propostas por Bardin (2016), orientaram a seleção dos documentos:

- ✓ Regra da exaustividade: pressupõe que sejam reunidos todos os documentos necessários para os estudos, e com rigorosidade. Considerando essa regra, organizei os arquivos com as entrevistas transcritas e com os registros do diário de campo digitalizados. Para mais, foram selecionadas com o máximo possível de atividades impressas, dentre as planejadas pelas docentes e realizadas com as crianças, imagens de ações realizadas pela instituição, plano de trabalho das

docentes, relatórios de eventos da instituição, análise do projeto político pedagógico da Educação Infantil do Município e da instituição e as análises do livro didático. Buscou-se atender ao critério da não seletividade nesse procedimento.

- ✓ Regra da representatividade: os trabalhos realizados pelas docentes com as crianças (atividades impressas e desenhos nos cadernos) foram analisados por amostragem. A seleção considerou as relações de semelhança entre as atividades, as entrevistas das docentes, o planejamento e os objetivos da pesquisa. Isso é compreendido como um procedimento fundamental. Contudo, os outros documentos não seguiram esse critério: projeto político pedagógico da escola e do município, planos de trabalhos das docentes, relatórios de atividades da instituição, estão entre os documentos nos quais não coube a regra da representatividade. Conforme Bardin (2016), a representatividade é possível na existência de uma amostragem maior. Além disso, considerando um universo de documentos, quanto maior a heterogeneidade, maior a amostra; em um universo homogêneo ocorre o inverso.
- ✓ Regra da homogeneidade: a escolha dos documentos considerando a homogeneidade entre eles diante dos critérios estabelecidos foi cumprida com rigor. A questão de estudo foi o critério norteador das análises de relações entre as atividades realizadas pelas / com as crianças, o planejamento das docentes e as atividades com o livro didático. Os projetos, análises das entrevistas e demais documentos também foram refletidos, tendo em vista as práticas pedagógicas e suas relações com os saberes das crianças.
- ✓ Regra da pertinência: estabelece que as informações contidas nos documentos correspondam aos objetivos da análise. Esse critério norteou a seleção de todo o material e a realização das entrevistas, incluindo a elaboração do roteiro semiestruturado.

1.3.4 Formulação das hipóteses e dos objetivos

Nessa prosa de saberes, recorro a Bardin (2016) para anunciar os processos que envolvem as elaborações e reelaborações da escrita da hipótese de tese, uma afirmação que pode ter como origem a intuição e necessita dos

procedimentos de análise para ser afirmada ou não. As suposições foram sendo construídas em tempos de tempestades e colheitas de saberes, que articulam minha experiência como docente na Educação Infantil, minhas leituras de mundo e da palavra no Programa de Pós-graduação da UEPA, e fundamentalmente, pelo reencontro com a Educação Infantil na pré-escola do campo.

As leituras acadêmicas e as experiências como docente no início de minha carreira na Educação Infantil proporcionaram a elaboração de hipóteses (afirmações não definitivas) e objetivos (finalidade da pesquisa), intenções iniciais e finais resultantes de um processo exploratório, que foram sendo reelaborados em prosas contínuas refletindo textos, contextos, conexões com os dados, selecionando, categorizando e reescrevendo os objetivos, a questão norteadora e a hipótese. Nessa toada, a presente pesquisa não utilizou procedimentos fechados que envolvem a indução e a experimentação de hipóteses. Foram os processos de prosas entre saberes, textos e contextos que seguiram as trilhas das práticas pedagógicas das docentes com as crianças na pré-escola do campo e culminaram uma hipótese e objetivo de pesquisa sobre os quais discorre a presente tese.

1.3.5 A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores

A pesquisa exploratória foi um procedimento fundamental para a realização da presente tese. A partir dela foi possível um diálogo prévio com os fundamentos teóricos e a base legal da Educação do Campo, as prosas entre os documentos, os estudiosos e o contato prévio com o lócus da pesquisa contribuíram para a elaboração de uma hipótese provisória e objetivos de estudo, que foram reelaborados a partir da qualificação. No entanto, permaneceram elementos que serviram como norteadores das atividades em campo, tendo por finalidade analisar práticas pedagógicas da pré-escola do campo e suas relações com as crianças e seus saberes.

Diante dessa intenção de estudo, realizou-se a observação, a seleção de documentos e a realização de entrevistas, procedimentos que foram refletidos em seu conjunto. As entrevistas foram organizadas em tabelas específicas no processo que envolve a identificação dos índices (recorte de um texto palavras ou frases que foram identificadas e retiradas do texto) e indicadores (frequência com que o índice aparece).

1.3.6 A preparação do material

Os procedimentos adotados na preparação do material consideraram a categorização conforme os objetivos da pesquisa e abrangeram: relatório de análise do livro didático; transcrições das entrevistas realizadas com: as docentes, direção da escola, coordenação pedagógica, responsável pela sala de leitura, responsável por crianças da turma, moradores da comunidade e responsáveis por estudantes da instituição; documento contendo os registros das observações das atividades diárias realizadas com as crianças na turma; relatório de análise de projetos realizados pela instituição com as crianças.

1.3.7 A exploração do material

Nessa fase, conforme Bardin (2016), ocorre a codificação, decomposição ou enumeração do material, que deve ter como referência os critérios estabelecidos. Na presente tese, a exploração dos dados seguiu uma categorização prévia realizada no início da pesquisa envolvendo a leitura flutuante do material, combinando as regras de pertinência, homogeneidade e representatividade, a partir de um objetivo e de uma questão de estudo que foram se reorganizando ao longo do processo.

O interesse em compreender as relações entre as práticas pedagógicas e os saberes culturais das crianças na pré-escola do campo norteou o presente estudo. Nesse sentido, a realização de uma pesquisa bibliográfica, envolvendo conceitos centrais da presente pesquisa, foi realizada antes da entrada em campo. A leitura da legislação educacional brasileira (LDB/9394/96/ ECA – Lei n. 8069/90, Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais) indica a relevância da valorização dos saberes das populações do campo nas escolas para uma educação crítica, democrática, cidadã e para a autonomia. Essa compreensão gerou um questionamento prévio que foi guiando o levantamento e a seleção dos documentos que contribuíram com o presente estudo. Dessa forma, por meio da prosa entre saberes foi ocorrendo a identificação e estruturação da tese.

1.3.8 Tratamento dos resultados obtidos e interpretaçâo

Conforme Bardin (2016), a interpretação dos resultados envolve o prosear dos achados com os autores que fundamentam a pesquisa para que sejam validados. Os dados precisam estar interligados aos objetivos da pesquisa e podem referir-se aos elementos identificados, com base nas hipóteses prévias e quanto às revelações inesperadas.

A pesquisa de campo, o estudo bibliográfico, o mapeamento das produções acadêmicas, as seleções dos documentos e as análises dos resultados são processos interligados nessa busca por novos caminhos para as práticas pedagógicas na pré-escola do campo. A identificação das categorias nas quais dialoga-se com as análises ocorre nesse processo denominado prosa entre saberes. Refere-se às conversas necessárias entre os processos, as revelações e as intenções que vão se constituindo nas buscas por novas possiblidades para uma educação pré-escolar no campo de qualidade.

Com base nisso, destacamos a relevância do presente estudo na pré-escola do Campo, visando a contribuir no fortalecimento dos debates que envolvem novas possibilidades de práticas de cuidar e educar que tenham o compromisso com uma educação democrática, cidadã, diferenciada, autônoma e crítica das crianças e que valorize seus saberes culturais. A compreensão que tenho do ato de pesquisar, do ato de educar e das relações sociais estabelecem entre si elos fundamentais no processo de estudo das práticas pedagógicas e expressa o compromisso com a construção e fortalecimento de uma sociedade democrática.

2 BONITEZA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO: SOBRE SILÊNCIOS E POROROCAS

A presente seção está organizada em três tópicos, nos quais discute-se acerca das bases legais da educação do campo e da pré-escola do campo, da decolonialidade, das práticas pedagógicas na pré-escola do campo em uma perspectiva de promover espaços de participação com as famílias. Além disso, discute ainda sobre a comunidade, as crianças e os demais profissionais da instituição, bem como os processos fundamentais para a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, em práticas de cuidar e educar elaboradas e reelaboradas de forma participativa, compromissadas com uma educação democrática, ética, estética e que estimule a criticidade.

Compreende-se que as práticas pedagógicas na pré-escola do campo para promover educação democrática, crítica, ética, e atender aos interesses das crianças devem articular-se aos seus modos de vida e de suas famílias, conforme o contexto sociocultural em que vivem. As práticas pedagógicas planejadas sem conexão com a realidade da criança atendem aos interesses dos adultos e se colocam a serviço de uma sociedade excludente. Na seção, dialoga-se com: Arroyo (2015), Freire (2021, 2022), Oliveira (2020), Dussel (1993; 2005), Ribeiro (1995), Quijano (2005), Lander (2005), Sacavino e Candau (2020) e Mota Neto (2016).

2.1 A pré-escola do Campo: reflexões históricas e bases legais

A Educação Infantil do Campo pertence ao universo dos estudos e debates da Educação do Campo e seus desafios e perspectivas formativas. Nesse sentido, Arroyo (2015) diz-nos que as escolas, para as populações do campo, dos rios, e das florestas, devem traduzir em suas práticas e currículos os valores, as concepções, os conhecimentos e as culturas dos sujeitos do campo e enfatiza a relevância dos movimentos sociais nesse processo de luta. O autor acima frisa também que os currículos devem reconhecer e fortalecer a diversidade de culturas, memórias, identidades e os universos simbólicos, reconhecendo os educandos como sujeitos de conhecimento e ao estabelecer,

no processo educativo, relações dialógicas horizontais envolvendo os saberes dos educandos e os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A educação do campo resulta da luta dos movimentos sociais em busca de desenvolvimento para o campo, para o país e em defesa de políticas públicas diferenciadas para os seus povos. São frutos dessas lutas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Saberes da Terra e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Para Caldart (2004), a educação do campo deve ser pensada tendo como referência os sujeitos que ali vivem, suas diferentes formas de organização social, produção e saberes que são elaborados e reelaborados historicamente e de que o campo não é só espaço de conflitos, mas de vida de formas diferenciadas. Ademais, também compreender que a escola é espaço de acolhida e formação humana, cujas ações devem ser refletidas e planejadas ao considerar objetivos educacionais e o reconhecimento do campo como lugar no qual os sujeitos trabalham, moram, estudam e produzem sua existência.

Caldart (2009) destaca a importância de refletir essa educação em sua totalidade, olhar trabalho e a cultura na perspectiva educativa, tendo em vista os interesses e as necessidades dos sujeitos em seus contextos de vida. Nessa perspectiva, deve ser feita com o povo do campo e não para o povo do campo, pois é práxis e os sujeitos também se formam em seus territórios. Vale citar:

> Gostaria de defender reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar aprender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’ afinal e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz (Caldart, 2009, p. 38).

O trabalho dos sujeitos do campo gera riqueza à agricultura familiar, à agroecologia e à busca por soberania e segurança alimentar. Há organização social diferenciada nas colônias de pescadores, nos assentamentos, nas reservas extrativistas, nos quilombos e entre os povos indígenas. Precisa-se pensar a educação do campo não na perspectiva do modelo de sociedade capitalista e sua concepção de desenvolvimento econômico, mas reconhecer o campo como espaço rico de saberes e um território de lutas, de trabalho, de cultura e de educativo.

Nesse sentido, na Educação Infantil do Campo necessita dialogar com os movimentos dos povos do campo, com as suas perspectivas formativas e com o

trabalho de luta e de humanização. As infâncias vão se constituindo nesses espaços, em seus processos e em suas diversidades. Vale refletir:

> Seja de uma perspectiva do direito à igualdade, seja pelo reconhecimento mesmo de que existem elementos de semelhança que atravessam as diferentes infâncias, as infâncias e os adultos, os campos e as cidades, a Educação Infantil do campo necessita ser construída em um diálogo cuidadoso com aquilo que é geral para a educação de todas as crianças brasileiras (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 83)

Conforme Arroyo (2011), as mudanças que têm sido realizadas na educação envolvendo formação, conhecimentos científicos, metodologias, tecnologias e currículos têm ocorrido sem olhar os educandos, as infâncias e seus novos valores e culturas. O autor afirma que os jovens, os idosos e a infância precisam ser ouvidos e não idealizados.

Na contemporaneidade, como fruto das lutas da sociedade organizada, as crianças do campo têm assegurado o direito à educação pré-escolar em espaços apropriados, em suas comunidades, com currículos, metodologias e avaliações que atendam às suas especificidades de desenvolvimentos e aos modos de vida de suas famílias e da comunidade. Importa compreender também que:

> Na perspectiva aqui exposta, o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe. (Oliveira, 2020, p. 142)

A Educação Infantil do Campo é assegurada às crianças no Brasil pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90), pela Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008, pelo Decreto n. 7352/2010 e pelo Plano Nacional da Educação. A garantia desse direito resulta de um processo de luta que envolve a sociedade organizada, educadores, famílias e estudiosos da área. Além dessa conquista, também conseguiu-se assegurar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, um currículo para as crianças de 0 a 5 anos de idade que favoreça o acesso a conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

A Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008 contribui para que se compreenda quais são as populações atendidas pela Educação do Campo, bem como orienta acerca do regime de colaboração e procedimentos de oferta que devem ser cumpridos pelos estados, Distrito Federal e Municípios. Diante disso, há respeito às suas obrigações legais em seus sistemas de ensino e afirma a importância de medidas conjuntas para garantir acesso e permanência na Educação Básica de forma universal, com qualidade, evitando-se a nucleação, e assegurando-se aos educandos estudarem na rede regular de ensino próximo do local em que moram. Vale citar:

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

Ainda nas abordagens que envolvem a política nacional de Educação Infantil, destacam-se as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), a partir da Lei n. 12.796/13 que amplia a escolarização obrigatória incluindo crianças de 4 e 5 anos na Educação Básica e a universalização da pré-escola. A referida lei torna obrigatória a matrícula das crianças na idade de 4 e 5 anos na pré-escola. No entanto, o usufruto desse direito deve incluir a oferta com qualidade, fazendo-se necessário docentes capacitados, condições de trabalho, acesso a recursos pedagógicos e infraestrutura adequada para cuidar e educar a criança com segurança ao favorecer as interações, as brincadeiras e o desenvolvimento da autonomia.

A Lei n. 12.796/13, em seu artigo 31, estabelece que a educação infantil deve ser ofertada cumprindo-se o mínimo de 200 dias letivos, 800 horas anuais, frequência de 60% e jornada diária também mínima de 4h (quatro horas) e máximo de 7h (sete horas). Além disso, estabelece a obrigatoriedade de oferta de vagas para crianças na pré-escola, bem como, torna obrigatória a matrícula.

A pré-escola do campo, além das mudanças tornadas obrigatórias a partir das Leis n. 9394/96, Lei n. 12.796/13 e Emenda Constitucional n. 59 de 2009, também é impactada pelas orientações das diretrizes curriculares nacionais e bases nacionais comum curriculares, que trazem significativas orientações para a estruturação, e elaboração da proposta pedagógicas das instituições educacionais e para as práticas pedagógicas

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), ao orientar acerca das práticas educativas junto às crianças, destacam a necessidade de ações que fortaleçam identidades, estimulem a criatividade e sejam mediadas pelas experiências individuais e sociais que elas possuem. Essas questões são fundamentais para uma educação de qualidade.

Essas perspectivas formativas estão alicerçadas na compreensão de criança como sujeito histórico de direito que, a partir das interações e relações de seu universo cotidiano, produz cultura, constrói sua identidade e sentidos sobre a natureza e a sociedade, questiona, brinca, imagina, deseja, fantasia, aprende, observa e experimenta. Importa destacar que:

> As DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) imprimiram, portanto, um marco legal histórico na Educação Infantil e no atendimento à criança do campo. Esse marco requer desdobramentos para as políticas e as práticas cotidianas com as crianças e, consequentemente, necessita ser acompanhado da produção de material didático que subsidie as creches/pré-escolas e os municípios (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 68)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), a Educação Infantil deve assegurar práticas educativas considerando os diferentes contextos socioculturais das crianças, tendo em vista as infâncias do campo orienta que o trabalho pedagógico deve estar articulados aos seus territórios, reconhecendo suas diferentes identidades, tradições e culturas, valorizando seus saberes e da população da qual fazem parte, que envolve a produção de conhecimentos sobre o local em que moram e o ambiente natural.

Assim sendo, ao elaborar as propostas pedagógicas, os profissionais das pré-escolas do campo devem articular o cuidar e o educar por meio das interações e brincadeiras, ao promoverem práticas pedagógicas que assegurem o direito das crianças de terem valorizados seus modos de vida e de suas famílias, sejam elas: quilombolas, extrativistas, caiçaras, ribeirinhas, pescadores, assentadas, acampadas, agricultores familiares, dentre outras, com qualidade e equidade. Faz-se necessário destacar que:

> O entendimento da equidade aqui proposto incorpora os critérios de igualdade de oportunidades, de direitos e de justiça social. Na aplicação ou na construção de políticas públicas, ou mesmo no cotidiano das instituições, surgem situações de desigualdades e injustiças. Nesses casos, os princípios de qualidade que norteiam as ações devem considerar as particularidades de cada situação, considerando a história, as interações e os sujeitos envolvidos. Isso vale para todas as crianças e para toda a Educação Infantil. Vale também para aquelas dos territórios rurais e para Educação Infantil do campo (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 88)

A pré-escola do campo deve ser espaço democrático de trocas, reflexões e interações significativas envolvendo as crianças, os adultos que compartilham com elas das experiências, suas famílias e a comunidade. Para tanto, o estímulo a criticidade e a curiosidade não ocorrem desvinculados da afetividade e de suas vivências. Sendo assim, um ambiente no qual as crianças se sintam seguras, com oportunidade de explorar seus potenciais é fundamental. Importante ressaltar que, embora existam conquistas nas bases legais, é imperiosa a manifestação de políticas públicas para efetivá-las, de forma que possam contribuir para a construção de relações sociais mais justas e inclusivas. Nesse sentido, as crianças da pré-escola do campo têm direito a políticas educacionais que garantam recursos pedagógicos, docentes qualificados, espaços com infraestrutura de qualidade e segura, alimentação escolar, currículos e metodologias adequados ao contexto em que vivem. Precisa-se conhecer e refletir como ou se esses direitos estão sendo assegurados. Importa refletir:

> Assim, a Educação Infantil do campo vem sendo construída no diálogo e na contraposição a antigas práticas e concepções. Quando verificamos a história e o cenário das proposições da Educação Infantil e da Educação do Campo, elementos comuns emergem revelando uma estreita relação entre ambas, não na política pública em si, visto que ocorre esta ocorreu e ainda ocorre de modo fragmentado e separado, mas naquilo que as move, nas questões reivindicadas pelos movimentos sociais e sindicais que foram seus protagonistas e, inclusive, nos seus impactos. Dessa perspectiva, compreende-se que há fios que ligam a Educação Infantil e a Educação do Campo, produzidos na concretude das condições de existência e de oferta da educação das crianças do campo e nas significações em torno delas (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 69)

Para Oliveira (2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil,2010) compreendem o currículo como práticas planejadas, que necessitam ser avaliadas cotidianamente nas instituições e articulam experiências e saberes das vivências das crianças com conhecimentos que constituem o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade. Barbosa (2009) fortalece o debate reafirmando a relevância social da Educação Infantil e da interlocução que realiza com as questões políticas, sociais e culturais do contexto histórico, tornando-se fundamental as mediações realizadas pelos docentes. Diante disso, pode-se afirmar que:

> O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o

> estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (Freire,2022, p.65)

Cumpre afirmar a relevância social e política da pré-escola do campo, como fruto das lutas sociais e espaço de fortalecimento da democracia, que deve ofertar educação de qualidade com equidade para as crianças do campo na região do Xingu e na comunidade na qual se realizou o estudo e contribuir para uma educação emancipadora, crítica, assentada em princípios éticos, estéticos e no respeito e valorização dos contextos de vivências das crianças e dos seus modos de vida.

As práticas pedagógicas na pré-escola do campo, na perspectiva da boniteza da educação crítica da criança, requerem espaços para o diálogo, para a partilha de saberes entre os educandos e com a instituição, com o estimulo, com a sensibilidade, com a ética e a estética, com a criação, com o uso de múltiplas linguagens e com docentes capacitados e compromissados com a participação efetiva das crianças nas atividades.

Além das condições de trabalho necessárias, e da importância da valorização dos profissionais da educação, as mudanças nas práticas pedagógicas também envolvem elementos do campo simbólico, das concepções e compreensões dos docentes, acerca das relações de opressão e subalternização dos grupos sociais, que ainda existem, e buscam ressignificar suas práticas como forma de combater visões etnocêntricas e as pedagógicas hegemônicas.

2.2 Decolonialidade e Prática Pedagógica: navegando com a boniteza

As discussões que envolvem o pensamento freiriano e sua concepção de educação libertadora são compreendidas no campo dos estudos decoloniais. A partir disso, realizaremos uma breve abordagem acerca dessa perspectiva e dialogaremos com a categoria boniteza, buscando evidenciar sua relevância para as discussões que envolvem as práticas pedagógicas na pré-escola do campo, em uma perspectiva da educação crítica da criança, valorizando seu contexto sociocultural. Para tanto, é necessário compreender que a educação da criança na pré-escola do campo deve envolver fundamentalmente a articulação dos processos de cuidar e educar com os modos de vida de sua comunidade, suas vivências no brincar, suas relações com a natureza e seus

pares, sua participação observando e acompanhando as atividades realizadas por suas famílias, favorecendo ampliar suas potencialidades afetivas, cognitivas, sociais e estimular o pensamento crítico.

Embora haja uma base legal que garante o direito da criança à educação no campo e orienta o trabalho pedagógico na pré-escola do campo, o estado brasileiro não tem implementado com satisfatoriedade políticas públicas que favoreçam o usufruto desse direito às populações do campo, conforme seus princípios norteadores. No entanto, as relações dos profissionais da educação com as famílias das crianças, com as crianças e a comunidade, têm favorecido a construção de caminhos não somente para existência das escolas no campo. Nesse sentido, dialogando-se com Freire (2018), pode-se compreender que o sistema educa buscando atender aos seus interesses e utiliza a educação como forma de dominação e que se articula a outras diferentes bases estruturais disseminadas socialmente e institucionalmente.

As populações do campo vêm lutando historicamente pelo direito à educação, seja construindo as escolas, seja participando das lutas com os movimentos sociais e estudiosos do campo, seja contribuindo com as ações das instituições educacionais, participando do planejamento e da realização de seus projetos. Dessa forma, influenciando e colaborando com práticas pedagógicas que respeitem e valorizem seus contextos socioculturais, ambientais e suas formas de trabalho, são ações que fazem a diferença diante das omissões do estado, identificadas a partir da pesquisa de campo, as quais denomino na presente tese de a boniteza dos combinados e reinvenções participativas.

Nessa perspectiva, dialogo com uma base teórica cujos autores buscam entender as estruturas e os processos que favorecem a dominação, as exclusões e a opressão dos sujeitos a partir da disseminação do projeto eurocêntrico de modernidade e colonialidade. Além disso, contribuem para refletir a obra freiriana e sua concepção de boniteza. Assim sendo, na presente abordagem, dialogo com: Dussel (1993; 2005), Ribeiro (1995), Quijano (2005), Lander (2005), Sacavino e Candau (2020), Mota Neto (2016), e textos da obra freireana e de seus estudiosos.

Para Dussel (1993), a modernidade resulta de um processo colonizador que envolve o encobrimento do outro, assim denominado o não-europeu, bem como constitui a Europa como o referencial central nas perspectivas econômica, cultural, social, e com reflexos no campo da educação, apresentando-se como

um modelo a ser seguido pelos dominados. Nesse sentido, a modernidade resulta do confronto, do controle, da violência contra o outro, intitulando-se a Europa a conquistadora e que descobre o bárbaro, desprovido de conhecimento e busca “salvá-lo”, a partir de um processo que se fundamenta na ideia do outro como incivilizado, impondo a cultura europeia como superior às culturas dos povos cujos territórios foram invadidos.

O Mito da Modernidade envolve uma justificação irracional de processos violentos com a finalidade de emancipação do outro, considerado ignorante, subversivo e os colonizadores apresentados como os responsáveis por atos heroicos com a finalidade de civilizar. Conforme Dussel (2005), a civilização moderna apresenta-se como superior, tendo como referência seu ideal de desenvolvimento, busca “desenvolver” o outro considerado primitivo, rude, sem moral.

No aspecto educacional, a Europa e seus ideais formativos é o modelo a ser seguido, de visão unilinear. O uso da violência é justificado como forma de controlar os bárbaros e os obstáculos por eles criados que dificultam a modernidade, favorecendo, dessa forma, o processo de civilização e a utilização da violência e compreendida como inevitável, com um sentido de quase-ritual de sacrifício, no qual o branco europeu é o herói civilizador e suas vítimas são revestidas de uma condição que as torna holocaustos, cujo sacrifício é salvador. Dessa forma, essa visão moderna colonial buscou justificar as barbáries cometidas contra os povos indígenas colonizados, contra os africados escravizados, contra as mulheres e contra a destruição ecológica, dentre outros.

O pensamento moderno colonizador culpa as vítimas pelas violências sofridas, haja vista que são vistas como o bárbaro que se opõe ao projeto civilizador; à lógica civilizatória da modernidade, aos sofrimentos e ao sacrifício do outro. Assim, foram compreendidos como inevitáveis e necessários para a “modernização” dos povos vistos como “atrasados”, o sexo frágil, etc. Nesse sentido, além dos processos produtivos de sobrevivência, as organizações sociais, os conhecimentos, a forma de se vestir, os modos de vida e a religião dos povos colonizados foram considerados como incivilidade e expressão de selvageria.

A Europa e sua visão de modernidade difundiu a ideia de salvamento do “outro”, que necessitava ver o mundo conforme as perspectivas europeias. Assim, a noção de desenvolvimento e modernidade constituem-se a partir de

ações violentas, conflitos em diversos níveis, biótico, bacteriológico das doenças que o colonizador disseminou e que foram mortais a populações colonizadas. Vale citar:

> No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros (Ribeiro, 1995, p. 30)

Dussel (1993), mostra em seus estudos que foram vítimas desse processo violento da modernidade e colonialidade europeia os indígenas, os africanos (mão de obra substituta dos povos indígenas), os mestiços (filho do branco dominador e da indígena escravizada), os crioulos, os camponeses, os operários e os tidos como marginais, possuindo em comum o fato de serem rostos encobertos pela dominação do outro.

O sujeito moderno europeu e sua visão de civilidade submeteram os povos colonizados à dominação, à morte por doenças e ao trabalho escravo. Conforme Quijano (2005), as populações indígenas foram tratadas como mão de obra descartável, no modelo capitalista moderno e colonial, dentre eles destacam-se os primeiros povos que foram os latino-americanos. Além disso, foram também submetidas a um processo monocultural, cuja lógica de pensamento aceitável é do colonizador, influenciando o pensar e as formas de organização social.

A modernidade e colonialidade no Brasil, conforme Quijano (2005), envolve um processo que culminou com a colonização do ser, do saber e uma estrutura de poder, na qual a raça é elemento de referência. Essa compreensão origina-se com a colonização da América, haja vista que a dominação hibérica do continente americano articulou dois processos modernidade e organização do mundo em colônias, envolvendo saberes, linguagens e memória (Mignolo, 1995).

Diz-nos Lander (2005) que os processos que envolvem a narrativa universal eurocêntrica da modernidade - colonialidade culminam nos séculos XVIII e XIX em uma organização do espaço, do tempo e que abrange diferentes culturas, povos e seus territórios presente e passado. Diante do exposto, há necessidade de pensar educação outras, pela razão de que o projeto educacional que representa interesses eurocêntricos favorece a reprodução e o fortalecimento dos processos violentos, bárbaros, opressivos aos quais foram

submetidas as diferentes culturas cujos povos tiveram seus territórios invadidos no processo de colonização.

Outrossim, o projeto eurocêntrico colonizador tem sido responsável por práticas educativas de exclusões e silêncios diante da diversidade cultural existente no país dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, sertanejos, caiçaras. Sujeitos outros que acumulam conhecimentos advindos das interações estabelecidas nos contextos em que vivem, com seus pares na luta pela sobrevivência diante de um estado repressor. Necessita-se pensar o mundo e a educação não a partir do olhar do colonizador, pois é necessário considerar os diferentes modos de vida, saberes, formas de organização social, necessidades apontadas pelos povos subalternizados, escravizados e oprimidos, bem como destacar e valorizar suas lutas contra esse sistema colonizador.

Nesse entendimento, Mota Neto (2016) mostra em seus estudos a importância do trabalho de Paulo Freire e de Fals Borda para a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina. Para mais, afirma que a decolonialidade resulta de diferentes movimentos das lutas sociais e resistências mundialmente organizadas, notadamente no Sul Global, abrangendo distintos direcionamentos epistemológicos, políticos, épocas e localidades, não sendo constituída somente a partir de trabalhos dos intelectuais, embora a terminologia decolonialidade esteja vinculada aos trabalhos dos intelectuais do “Programa de Investigação da modernidade/colonialidade Latino-americano”. A decolonialidade procura compreender as heranças coloniais tendo como base uma visão da realidade não dicotômica, na qual se encontram articulados cultura, economia e as categorias como classe social, raça e gênero. Vale citar:

> Sendo esta sua origem, a concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face constituída pela negação á negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação a negação têm surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia (Mota Neto, 2016, p.44)

Sob esse viés, procuramos refletir a contribuição do pensamento freiriano para compreender as práticas pedagógicas na pré-escola do campo e na comunidade, localizada em uma região que vem sendo atingida pelas consequências dos projetos implementados na região do Xingu em nome do

“desenvolvimento”. Esse “progresso” está voltado aos interesses do Estado e do capital, cujas consequências agravam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelas populações do campo, quanto: proteção de seus territórios contra as invasões, ao acesso a saúde, educação, regularização fundiária, dentre outros.

Conforme Escobar *apud* Sacavino e Candau (2020), a decolonialidade foi firmando-se no continente americano por volta dos anos 2000 e ganhando notoriedade, sobretudo a partir do terceiro Congresso de latino-americanistas ocorrido em Amsterdã na Europa em 2002, no qual se discutiu o tema “cruzando fronteiras” e que favoreceu a maior aproximação entre pesquisadores da América Latina e dos Estados Unidos. Ademais, contribuíram para a constituição do pensamento do “Programa de pesquisa modernidade-colonialidade”. Outros fatores também contribuíram para a origem do programa, cujos trabalhos se ocupam da afirmação de outras formas de compreender a realidade, mundos outros, conhecimentos outros, pensamentos outros.

O diálogo com o pensamento freiriano é fundamental para refletir pedagogias que valorizem o pensamento e a expressão das crianças na pré-escola do campo na perspectiva de estimular e valorizar o pensamento crítico, respeitar suas singularidades, reconhecer seus modos de vida e do espaço em que vivem. Como também seus interesses e desafios na produção dos seus modos de existência, conforme as condições que lhes são propiciadas e a partir de suas relações de trabalho e das características ambientais de seus territórios seja no campo, na terra ou nas águas.

Compreendo que a categoria boniteza pode contribuir para refletir o trabalho educacional e as práticas pedagógicas na pré-escola do campo, em uma perspectiva pedagógica crítica, ética, estética, humana, de forma que sejam respeitadas e valorizadas as infâncias das crianças da região do Xingu que moram no campo. Ademais, cabe a valorização dos saberes, da cultura, das formas de produção no trabalho com a terra e em interação com a natureza.

Nesse sentido, dialogamos com Freire sobre a concepção de boniteza e suas relações com a prática educativa, em uma perspectiva não autoritárias, mas participativas, que envolva competência pedagógica adquirida pelos docentes a partir da formação inicial e continuada e a articulação com a realidade da criança e dos saberes de sua comunidade. Cita-se Freire:

> A prática educativa é tão necessariamente política quanto é gnosiológica. A prática educativa não pode escapar a produção do conhecimento. É tão necessariamente gnosiológica quanto ética e

> estética. A prática educativa tem uma boniteza nela mesma, como também uma moralidade indispensável. E é por isso que a prática educativa vai mais além dela mesma, o que vale dizer que não há prática educativa que não gire em torno de sonhos e de utopias. (Freire, 2020, p. 225)

A boniteza refere-se às práticas educativas em suas relações com a sociedade na perspectiva do sonho e da utopia, fazendo-se refletir acerca da importância de esperançar, que envolve lutar, reorganizar-se, reinventar, buscar possibilidades com os sujeitos e não para os sujeitos. Assim sendo, a pré-escola do campo, na perspectiva da boniteza, constrói-se com a comunidade, com os educandos e seus profissionais. Desse modo, as práticas pedagógicas influenciam e são influenciadas.

A busca para a realização dos sonhos envolve as práticas pedagógicas com a realidade concreta dos educandos, seus desafios e construções. Logo, na perspectiva de uma educação crítica, é necessário aproximar-se do contexto sociocultural das crianças e envolve um movimento dialético, de práxis, no qual a competência técnica e pedagógica amplia-se com a partilha de leituras de mundo que pode se reverter em reelaborações das práticas pedagógicas.

Além disso, a prática educativa é entendida como espaço de resistências, de reinterpretação da realidade e de esperançar para a educação de sujeitos que possa contribuir com a transformação social. Vale apresentar o pensamento de Freire:

> Apesar de toda a fé verdadeira engendrar sempre Esperança e de até não ser possível sem ela, a esperança que, no meu caso, convive com minha fé, poderia, como a entendo e a vivo, prescindir de minha fé. Da mesma forma como homens e mulheres descrentes em Deus, mas profundamente amorosos da vida, se entregam à luta em favor da justiça, da paz e da boniteza do mundo, cheios de Esperança. (Freire, 2020, p. 239)

Assim sendo, as práticas educativas que não promovem o debate envolvendo o lugar dos sujeitos, suas falas e suas condições sociais estariam contribuindo para a naturalização das condições de opressão, discriminação e silenciamento frente às injustiças sociais, favorecendo a permanência dos processos de dominação. Prática bancárias que não questionam as relações estabelecidas socialmente geradoras de exclusões favorecem a manutenção de uma visão conservadora, opressora e conduz para uma visão da realidade conforme interesses dos grupos hegemônicos envolvendo suas concepções de trabalho, desenvolvimento econômico, as relações entre homens e mulheres, dentre outros.

Conforme Barbosa (2010), a prática pedagógica é parte fundamental na Educação Infantil e envolve ações que se articulam de forma intencional, além de abranger compreensões acerca da criança, da sociedade, da educação e do processo ensino-aprendizagem. Além disso, vinculam-se a um contexto, ao projeto político pedagógico, e as condições de trabalho.

Ainda dialogando com Barbosa (2010), faz-se necessário compreender que a prática pedagógica envolve o cuidar e o educar, não é pessoal, abrange coletividades, as crianças, suas famílias e perspectivas em relação à educação. Desse modo, é importante que os profissionais tenham o compromisso com uma educação conectada aos interesses das crianças, aos da comunidade e aos desafios que enfrentam, bem como disponibilidade para contribuir para que as crianças usufruam de uma educação que reconheça seus direitos.

Para Silva, Pasuch e Silva (2012), as práticas de cuidado na Educação Infantil do Campo devem contribuir para que as crianças e os bebês ampliem e fortaleçam seus vínculos afetivos e cognitivos consigo e no espaço em que vivem. Os cuidados são entendidos como práticas intencionais, as quais envolvem preservar a vida, cuidar de si, das plantas, dos animais e observar ciclos biológicos das diferentes formas de vida encontradas no campo.

Nas práticas de cuidado, precisa-se respeitar as especificidades culturais do contexto da criança quanto a alimentação, a hora do sono, as festas, as vestimentas sendo importante para essas práticas os hábitos que são característicos do grupo cultural a que as crianças e os bebês fazem parte em relação a dormir, alimentar-se e às formas de comunicação. Nesse aspecto, são importantes a observação e a escuta sensível dos docentes. Conforme cita-se:

> A escuta sensível e comprometida com as crianças só é possível se as colocarmos em um lugar de importância social. Na realidade da creche/pré-escola, essa relação de igualdade com as crianças é fundamental e desafiadora, pois inverte uma lógica “adultocêntrica” que privilegia os fazeres adultos em detrimento dos interesses da criança pequena e dos bebês. Essa escuta, na realidade educacional, tão importante na formação e no exercício da cidadania, pode ser realizada de diferentes maneiras e na observação de diferentes linguagens infantis, por exemplo: olhares, gestos, balbucios, narrativas, brincadeiras, dramatizações, sorrisos, choros, apetite, sono, garatujas, desenhos, falas e escritas. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 103)

A escuta sensível proposta pela autora pode ir além das atividades com as crianças e as docentes e envolve a boniteza de um trabalho pedagógico na instituição que desconstrua preconceitos em relação as populações do campo.

Logo, o conhecimento da realidade favorece processos educacionais nos quais as práticas pedagógicas na pré-escola do campo possam contribuir com a educação das crianças na perspectiva crítica e democrática.

Recorre-se a Freire (2021d), em suas abordagens acerca de uma pedagogia dos sonhos possíveis, para afirmar que essa educação crítica, democrática, ética e estética vai além do treino, da submissão das crianças, do exercício de cobrir letras e números. Assim, é imperiosa a realização de atividades pedagógicas contextualizadas com a comunidade e que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, atendendo às suas necessidades educativas de forma a respeitar e valorizar o contexto sociocultural em que vivem. Nesse entendimento:

> Uma coisa que continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. Sou tão intransigente com isso que, toda vez que alguém usa a palavra *treinar,* eu critico e contraponho a palavra *formar.* Continua em mim o respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos (Freire, 2021d, p. 290)

Para Silva, Pasuch e Silva (2012), faz-se necessário também descontruir concepções dos profissionais da pré-escola do campo acerca de suas práticas, de forma que possam valorizar as interações com as famílias e a comunidade. É preciso compreender que tais distanciamentos fragmentam as práticas de cuidar e educar e impõem uma visão pedagógica excludente e que contribui com a reprodução das concepções que alimentam preconceitos, discriminações e a violência em suas diferentes formas.

A pesquisa de campo mostrou que as aproximações da pré-escola do campo com a comunidade refletiram na melhor organização do trabalho docente junto às crianças quanto à rotina e à sequência das atividades, ao favorecer melhor participação das crianças nas ações de cuidar e educar no brincar, na realização de atividades impressas individuais e coletivas, na seleção dos brinquedos e brincadeiras e nas temáticas que foram trabalhadas. Vale destacar:

> Dependendo da relação entre adultos e crianças, as crianças aprendem a esperar e a obedecer. Entretanto, o agir delas sempre nos coloca desafios: epistemológicos, ético-estéticos e políticos. Em interações, os conhecimentos são construídos e compartilhados. Na Educação Infantil, crianças e adultos se relacionam e criam grupos de referência. Com esse entendimento, as interações das crianças entre si e delas com os adultos, professores (as) e familiares, são também elementos que compõem o núcleo da ação pedagógica. As experiências significativas são planejadas, registradas e avaliadas em um processo pedagógico “acontecente”, vinculado aos modos de vida

> de acordo com a cultura das crianças e dos (as) professores (as). (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 199-200)

Dialogando com Freire (2022), a boniteza envolve atribuições de significados, criatividade, anúncios, denuncias, a curiosidade epistemológica, a criticidade, o esperançar no sentido pedagógico expressa compromisso social e político do educador, das instituições educacionais na implementação de ações pedagógicas para além da decoração de conteúdos. Assim sendo,

> A criança bem pequena possui seu direito à Educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, o que inclui vaga próxima à residência. Entretanto oferecer Educação Infantil no campo não é suficiente quando queremos considerar as creches/pré-escolas como instrumentos e espaços de desenvolvimento, de formação humana e de construção de subjetividade e sociabilidade das crianças do campo. Não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-las em espaços públicos e coletivos. Daí falar em "Educação infantil do campo". (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 51)

Precisa-se refletir acerca da relevância da formação docente para propiciar experiências pedagógicas significativa com as crianças referenciadas no contexto em que vivem, dialogadas com suas famílias e a comunidade e que atendam às necessidades e aos interesses delas na pré-escola do campo, sobretudo quanto ao brincar, correr, pular, estimular a percepção de mundo. Em suma, propiciar o desenvolvimento integral recorrendo a múltiplas linguagens e promovendo as interações necessárias, principalmente quando as turmas são formadas por crianças com idades diferentes. Importante citar:

> Linguagens corporais e linguagens plásticas também são objeto de trabalho pedagógico, nessa perspectiva. Aprender a representar algo usando o corpo, o desenho, a modelagem, a escultura etc. amplia as competências infantis, exigindo-lhes novas habilidades. (Oliveira, 2020, p. 165)

Diante dessas explanações, destacamos que ao utilizar a expressão "a boniteza dos combinados e reinvenções participativas", estou manifestando uma compreensão que envolve a sensibilidade, a criatividade, a participação comunitária como elementos políticos articulados na prática pedagógica tendo em vista, uma educação não opressora, que estimule a capacidade de pensamento e expressão da criança no trabalho pedagógico, o qual não submeta a criança ao cumprimento de tarefas previamente planejadas em uma perspectiva adultocêntrica, desconsiderando seus interesses, conhecimentos e processos de desenvolvimento.

A designação de “combinados e reinvenções participativas” refletem também os contextos e os significados atribuídos pela comunidade escolar ao vocábulo combinado e reinvenção. Observou-se a utilização da palavra combinado em vários momentos de reelaboração do projeto político pedagógico da instituição em ações realizadas coletivamente e sobretudo na sala pelas docentes com as crianças, e entre elas, para referir-se a diferentes atividades (vamos combinar a reunião; combinei com as crianças, combinem nas equipes de trabalho, combinamos com as famílias de vocês, vamos combinar nossos afazeres do dia, etc). Considero importantes esses esclarecimentos, uma vez que se trata de articular termos, que expressam um diálogo, uma prosa entre os saberes da comunidade escolar e das crianças ao utilizarem a palavra em diferentes contextos (combinados) e do sentido de comunidade e participação que ela expressa, geralmente utilizado na produção acadêmica em referência a ações coletivas reflexivas e que envolvem mudanças.

Compreendo que é relevante refletir o significado de participação, uma vez que não se trata de executar uma solicitação. Não se pode considerar que a criança participou de forma ativa porque executou as atividades solicitadas. A pedagogia tradicional abrange práticas pedagógicas com solicitações individuais e reproduções e a escola nova envolve práticas pedagógicas que promovem interações. Porém, são consideradas em processos educacionais que reproduzem os interesses do sistema dominante. As pré-escolas do campo necessitam rever suas concepções educativas e de participação na perspectiva da valorização efetiva das crianças, de suas famílias e da comunidade nos processos de decisões, ampliando as oportunidades de debate, de desconstruções e construções de forma participativa. Sobre essas questões Freire (2019):

> Nossa ação se orientou pelo compromisso de construir “uma escola bonita, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática, escola essa que deve ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social” (p. 331)

A obra freiriana nos convida a refletir a educação em uma perspectiva dialógica. Nesse contexto, necessita-se reinventar a concepção de participação que envolve processos na prática pedagógica que ensejam decisões, criações e reelaborações dos docentes com as crianças, das crianças com a instituição e

com a comunidade, na perspectiva da boniteza da pré-escola do campo que tem compromisso com a educação considerando questões éticas, estéticas, o estímulo a criticidade. Essa criticidade se efetiva a partir de seu planejamento, tendo como referência as crianças, a comunidade, seus modos de vida, suas indagações, seus desafios em comum, um processo que envolve a escuta, o diálogo, a sensibilidade. Dessa forma, recorre-se a Freire em pedagogia do Compromisso para afirmar:

> Outra das convicções próprias do docente democrático consiste em saber que ensinar não é transferir conteúdos de sua cabeça para a cabeça dos alunos. Ensinar é criar a possibilidade para que os alunos, desenvolvendo sua curiosidade e tornando-a cada vez mais crítica, produzam o conhecimento em colaboração com os professores. Ao docente não cabe transmitir o conhecimento. Somente cabe propor ao aluno elaborar os meios necessários para construir sua própria compreensão do processo e conhecer e do objeto estudado. (Freire, 2021c, p. 45)

Na perspectiva da produção do conhecimento em colaboração, reflete-se a relevância das criações e reinvenções participativas nas práticas pedagógicas como possibilidades para uma educação crítica e libertadora. Os combinados e reinvenções ensejam a boniteza da participação, do envolvimento, de fazer com, e não para, a compreensão de que determinada ação envolve o outro, a comunidade, a relação com o processo de elaboração e reelaboração de elementos do processo educativo. A expressão está sendo utilizada na presente tese em referência ao compromisso das docentes com as crianças, com a comunidade, com suas buscas entre si e com outros profissionais da instituição, que resultaram em práticas pedagógicas nas quais se manifestaram os saberes, os fazeres, os modos de ser e viver da população da comunidade educacional.

Assim sendo, compreende-se que os processos que influenciaram na valorização dos modos de vida das crianças e da comunidade no contexto escolar, envolvem a reflexão crítica da realidade, conhecimentos, posicionamentos, tomadas de decisões participativas que se refletem no trabalho docente e em suas práticas pedagógicas, seja nos espaços das docentes com as crianças, das docentes com a comunidade escolar e com outros profissionais da instituição. Freire (2021c):

> Se minha perspectiva, pelo contrário, não é essa, se na minha compreensão do ato de conhecer há uma exigência de postura crítica dos que conhecem, então o ato de ensinar não é mais apenas pra mim. O ato de ensinar continua a ser absolutamente necessário. O ato de ensinar é um ato específico do professor. Mas o ato de ensinar, quando ele se prender ao ato de aprender, que é o ato específico do aluno, a

> gente descobre que ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo de conhecer. (p. 70)

A educação bancária efetiva-se em um processo pedagógico que não valoriza as visões de mundo dos educandos e nem reconhece a capacidade que possuem para criar e contribuir com o processo de reconstrução do espaço em que vivem e da educação escolar. A prática pedagógica na perspectiva da educação bancária apresenta conteúdos prontos e é inflexível em suas práticas e organicidade curricular. Apresenta a ciência, a tecnologia e o conhecimento em uma perspectiva de neutralidade, não problematizando suas condições de elaboração e socialização. O diálogo com as vivências dos estudantes, com os saberes de seus contextos socioculturais possibilitam processos pedagógicos intencionais, que não estimulem o individualismo e a competitividade e favorecem refletir questões que podem contribuir para desocultar ideologias. Dentre essas, aquelas que culpabilizam os estudantes do campo por suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem e não reconhecem as dificuldades que enfrentam e as omissões do estado em lhes possibilitar melhores condições para estudar.

Tendo em vista as especificidades das crianças e as questões discutidas na presente tese quanto às omissões e às idealizações do Estado em relação ao contexto sociocultural das crianças do campo e a garantia de seus direitos à educação que valorize seus contextos, faz-se necessário dialogar com Vygotsky para continuidade dessa prosa de saberes, que envolve reflexões quanto à boniteza dos combinados e às reinvenções participativas como possibilidade.

Para Vygotsky (2004), os seres humanos diferenciam-se dos animais a partir da capacidade que desenvolvem de produzir bens culturais. Os seres irracionais não são dotados dessa potencialidade. O desenvolvimento da linguagem, das capacidades de análise, da comparação e da síntese ocorre em contextos culturais. A vivência em sociedade é fundamental para o desenvolvimento da criança, para a aquisição de saberes e para a interação com seus pares. O imaginário infantil expressa de forma recriada as vivências que é uma apreensão da realidade acrescida dos sentimentos – síntese da apropriação do real.

O diálogo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2000), sobre o processo de humanização, mostra que o ser humano se desenvolve em relação dialética com a cultura. As características das funções psíquicas

superiores e que diferenciam os homens dos animais tem bases culturais. Dessa forma, a memória lógica, a formação de conceitos, a escrita, o cálculo, o desenho, dentre outros, são provenientes da criação humana, não estão na natureza. Vale citar:

> [...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica as atividades das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (Vygotsky, 2000, p. 34).

A cultura é social e o comportamento humano resulta de processos inseparáveis, abrangendo o biológico de evolução da espécie, e a evolução histórica social da humanidade. A formação da criança é biológico-cultural, processo no qual o desenvolvimento filogenético e ontogenético encontra-se imbricados. O natural e o cultural relacionam-se de forma dialética.

As relações de mediação que os seres humanos estabelecem com a natureza e consigo ocorrem por dois processos: por meio do uso de signos, referem-se à atividade psicológica (representações numéricas, as palavras, são exemplos) e das ferramentas, que favorecem a interferência na natureza exterior, representam a si (martelo e pá).

Vygotsky (2001, p. 246) destaca a relevância dos conceitos no processo de desenvolvimento humano. Apresenta-os enquanto atos de generalização, que evoluem psicologicamente como significado das palavras, envolvendo processos complexos e delicados e que não ocorrem pela memorização.

> Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (Vygotsky, 2001, p. 246).

O autor também diferencia conceitos espontâneos (generalizações a partir de situações concretas) de conceitos científicos (originam-se na atividade mental - da abstração ao concreto). Os conceitos cotidianos expressariam o nível de desenvolvimento real e os científicos o nível de desenvolvimento potencial.

Além disso, o desenvolvimento dos conceitos científicos e o amadurecimento das funções superiores ocorrem na colaboração entre crianças e adultos no processo educacional nas zonas de possibilidades imediatas. A criança aprende e se desenvolve a partir das interações e não por imposição.

Conforme Vygotsky (2009), a criança reelabora a realidade, não é um ser passivo no meio em que vive; a interação que estabelece em seu meio é criativa. Quanto mais a criança percebe o mundo e o vivencia, mais desenvolve sua imaginação, que é uma capacidade fundamental aos seres humanos. Os produtos da realidade modificada e reelaborada formam os produtos da imaginação, são frutos das vivências.

> A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou (Vygotsky, 2009, p. 23).

A vivência expressa a relação da criança com o mundo, o que foi internalizado e pode ser externalizado de múltiplas formas: na linguagem oral, nos desenhos, nas brincadeiras, e demais relações estabelecidas com seus pares. O termo (perejivânie/vivencia), da língua russa, aparece nas obras de Vygotsky para expressar singularidade, originalidade, consistência, não indiferença, qualidades emocionais, sensações, percepções que envolvem a forma como o mundo nos toca, mobiliza e sensibiliza tornando-se apreensível.

Esses entendimentos são fundamentais para se compreender a tarefa da pré-escola do campo, seus projetos de ensino e a prática pedagógica como elementos pertencentes ao sistema de ensino, e que são mediadores de um projeto de sociedade. A prática pedagógica pode ser entendida como norteadora de um processo educacional, que reflete interesses e necessidades, possibilitando novos entendimentos e significações em relação ao mundo e tem por finalidade contribuir para que a criança aprenda e desenvolva-se, ao favorecer ações concretas que estimulem suas potencialidades.

Dessa forma, é fundamental que o planejamento docente não seja indiferente ao contexto sociocultural das crianças, e o envolvimento delas no processo de organização do trabalho pedagógico é fundamental, haja vista que se trata de ações realizados com elas. Não podem ser indiferentes às suas indagações, aos seus conhecimentos e às suas formas de expressar e relacionar-se com seus pares e com os adultos.

Nesses aspectos, vale citar Freire (2019):

> A impossibilidade da neutralidade na educação que resulta dessa qualidade que a educação tem de ser política, não necessariamente partidária, obviamente, mas a qualidade que educação tem de ser política. Essa politicidade da educação vem à tona no momento mesmo em que pensamos em tentar definir o que entendemos por direitos humanos, mas no momento mesmo em que pensamos em educação

> e direitos humanos, direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, no direito de vestir, o direito de dormir.... pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar (Freire, 2019, p. 34-35).

Nesse posicionamento, destaca-se a relevância da escola dialogar com as vivências dos educandos para que exerça o direito de conhecer melhor a realidade, reaprender o que já sabem, não sejam limitados em sua capacidade de pensar, indagar e propor. As práticas pedagógicas na pré-escola do campo podem ampliar as vivências dos educandos em uma perspectiva de formação humana e libertadora, estimulando a pensar a realidade e a reinventá-la, tendo em vista sua organicidade política, econômica, social. Uma educação abrangente que envolve pensar o mundo e as relações de poder que influenciem em sua organicidade. Precisa-se desaprender e aprender com as crianças.

Os diálogos com a obra freiriana e estudiosos da Educação Infantil e da pré-escola do campo possibilitam compreender que as práticas de cuidar e educar as crianças na pré-escola do campo, em uma perspectiva de uma educação crítica e que valorize os modos de vida de suas famílias e da comunidade, devem possibilitar atividades diversas, em espaços seguros, planejados para proporcionar interações e a apropriação de diferentes significados acerca do mundo, das relações sociais, dos seres, dos diferentes modos de vida de outros crianças, tendo como referências as vivências das crianças promover construções e desconstruções de forma participativa.

A prática pedagógica tradicional que submete as crianças a atividades repetitivas e desvinculadas de sua realidade não favorece a educação crítica e não possibilita o encontro com a realidade a partir da reflexão e de sua recriação. As crianças, a partir de suas vivências, apresentam diferentes indagações e podem contribuir com as reelaborações das práticas pedagógicas. Os docentes que recorrem a recursos pedagógicos e espaços de pesquisa, para planejarem atividades com as crianças, que não trazem elementos do contexto em que vivem, necessitam aprender a importância do exercício do pensamento e da expressão de forma coletiva e participativa. Importante citar:

> A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar”. (Freire, p.138)

As crianças e suas famílias são inventoras no contexto em que vivem, nas relações de trabalho, no cultivo das plantas, nos cuidados com os animais, nos

hábitos alimentares, nos saberes que resultam do acúmulo histórico de processos em busca pela sobrevivência nas relações que estabelecem com a natureza seja no campo, na floresta e com as águas. Desse modo, essas construções e reelaborações também podem contribuir com o trabalho docente na pré-escola do campo. Sobre a concepção de natureza, compreende-se que:

> Queremos é destacar que Natureza e homem não são duas realidades exteriores uma à outra. Quando o homem se relaciona com a Natureza ou fala dela, ele relaciona-se, também, com ele mesmo, fala dele mesmo, do que ele herdou e do que ele irá legar às próximas gerações. A Natureza não é um objeto com o qual o homem se defronta; além de ser um conjunto de recursos para sua sobrevivência, ela é um conjunto de significados e de sentidos, conscientes e inconscientes. Longe de negar a questão ecológica, a nossa abordagem destaca profunda solidariedade entre a espécie humana e uma natureza humanizada, tanto pela ação anterior do homem, quanto por a Natureza ser uma fonte de significados para o homem. (Charlot, 2013, p. 238)

Prosseguindo os diálogos, prosas entre saberes, as práticas pedagógicas na pré-escola do campo no Xingu, precisam estimular a partir de diferentes linguagens que as crianças expressem as relações que estabelecem com a natureza no contexto em que vivem a importância das construções e as riquezas que advêm dessas interações que são fundamentais para a sobrevivência das populações do campo nos aspectos biológicos, materiais e culturais. Uma educação bancária, colonial, autoritária, não estimula a curiosidade epistemológica, a inquietação, o questionamento e a criticidade, para a qual se faz necessário refletir sobre a realidade, criar e recriar no processo pedagógico.

2.3 Crianças, infâncias e práticas pedagógicas: outros ventos

Na perspectiva de refletir outras possibilidades para as práticas pedagógicas na pré-escola do campo que contribuam com um projeto educacional que valorize e fortaleça os modos de vida das populações do Xingu e da comunidade, continuamos o diálogo com a obra freiriana em sua boniteza. Isso se justifica pelo fato da sua preocupação com a formação humana, com a assunção política dos seres humanos enquanto inacabados, incompletos, para que percebam a relevância de suas ações nas construções sociais, históricas, econômicas, culturais, religiosas. A sua concepção de educação para a libertação envolve reflexões que questionam e buscam possibilidades contra processos colonizadores e apresenta compromisso com a existência humana, a justiça, o respeito as diferentes culturas, o combate às exclusões e às

discriminações envolvendo relações de gênero, classe, diferenças étnicas, os saberes dos educandos, que não devem ser entendidos como superior ou inferior, mas diferentes. Nessa perspectiva, conforme Azevedo, Oliveira e Souza (2022), a cultura é categoria fundamental, uma vez que por seu intermédio é possível refletir as relações de opressor-oprimido, humanização-libertação.

> A cultura é o resultado da intervenção que o homem e a mulher fazem no mundo que não fizeram. Então, é tão cultura a sinfonia de Beethoven quanto o boneco de Vitalino, é tão cultura o que Tchaikowsky compôs quanto cultura é este microfone que está aqui, defronte de mim enquanto expressão tecnológica (Azevedo; Oliveira; Souza, 2022, p. 224)

Sobre as infâncias e as crianças do campo no Brasil, dialogo com Silva, Silva e Martins (2013), ao afirmar que o campo necessita ser percebido como lugar de produção da existência, bem como compreender que as crianças estabelecem relações com o contexto social, cultural, com os adultos e seus pares, participam dos processos de apreensão e estruturação da sociedade na qual vivem. A criança e a infância são atores sociais que compõe as gerações em diferentes culturas e momentos históricos. Esses entendimentos são fundamentais na presente pesquisa, pelo motivo de que as práticas pedagógicas na pré-escola da comunidade lócus do estudo envolvem crianças as quais possuem diferentes saberes e vivências do contexto sociocultural no qual vivem.

Dialoga-se com Sarmento e Pinto (1997) para afirmar que a presente pesquisa tem como objeto as práticas pedagógicas da pré-escola do campo e se compreende que há conexões fundamentais entre o objeto de estudo, as crianças e as infâncias como categorias sociais, não somente como destinatárias de um processo e que tais entendimentos direcionam as abordagens teóricas das finalidades educacionais, e da escolha dos procedimentos metodológicos (observação participante, a análise de conteúdo dos desenhos, dos planejamentos das docentes, dos recursos didáticos, das atividades realizadas, e a entrevista semiestruturada). Assim, consideram-se as práticas pedagógicas em suas relações com as crianças.

Nesse âmbito, Altamira faz parte da região amazônica paraense, abriga diversos povos e culturas, mundos impactados pelo processo de colonização e pelos projetos “ de desenvolvimento” implementados na região, povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, assentados, atingidos por barragem, pequenos comerciantes, trabalhadores rurais, modos de vida e organizações sociais distintos, compartilham de forma não homogênea dessa rica biodiversidade e

condições de sobrevivência, além dos processos históricos de lutas pela sobrevivência e resistências frente às desigualdades e às exclusões. Dessa forma, recorre-se a Freire (2022d) e a Oliveira (2015) para a firmar a relevância de uma educação que valorize os conhecimentos das populações tradicionais e povos indígenas da região, possibilitando melhor compreensão de suas realidades e que fortaleça suas identidades.

Dialogando com Freire (2022d):

> O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva há uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da relação criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem, não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo para à sociedade (Freire, 2022d, p. 38).

Dessa maneira, o pensamento freiriano mostra que as relações de cultura e de educação envolvem criação e recriação para a formação crítica dos sujeitos, tendo em vista a necessidade de reflexão contínua e melhor compreensão da realidade, mostrando que é necessário superar as barreiras do antidiálogo e do autoritarismo pedagógico para que seja possível uma educação crítica e libertadora. O diálogo como caminho para uma educação intercultural crítica na pré-escola do campo, na perspectiva de aprendizagem mútua entre os sujeitos envolve modos de vida, formas de percepção do mundo, de organização social, das relações entre homens, mulheres e natureza, assim como dos desafios que enfrentam. Nesse sentido, destaca-se a cultura e a boniteza como categorias de análise. Diante do exposto, é importante citar Freire (2022d):

> É isto que nos leva de um lado a crítica e a recusa há um ensino bancário, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo conhecimento lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender (p. 27).

Além disso, é importante relembrar que antes de ler as palavras, as crianças realizam leituras de mundo. Essas compreensões da realidade, advindas das interações que estabelecem com o outro e com o mundo, podem apresentar importantes direcionamentos a educação para romper com o autoritarismo em um sentido pedagógico ético, estético, intercultural crítico.

A ética e estética conforme Freire (2022d) são indissociáveis no processo de educar para a formação humana e sensível dos sujeitos, o qual ouvir o outro

e comunicar-se é fundamental para troca de conhecimentos e ampliação das possibilidades de compreensão da realidade. Além disso, conforme Casali (2022), esses aspectos abrangem a boniteza e reafirmam a importância de valorizar os conhecimentos dos educandos, ser sensível às batalhas enfrentadas pelas crianças e suas famílias para terem acesso à educação escolar de qualidade. Diante disso, é importante a valorização das suas lutas contra as exclusões, assim como romper as barreiras das imposições curriculares.

Portanto, a boniteza expressa as relações da educação com o contexto social, político, econômico, social e cultural, em uma perspectiva ética, estética, e crítica de compreensão desses elementos e suas articulações, uma vez que não ocorrem de forma desarticulada no sistema a serviço da opressão. Conforme destaca o educador Paulo Freire "...Eu até sempre digo, ética e estética se dão as mãos toda vez. Não é possível moralidade sem boniteza. Quando você rompe com a boniteza, cedo ou tarde você cai na imoralidade" (Freire, 2020, p. 313).

Além disso, Azevedo, Oliveira e Souza (2022) nos dizem que as instituições escolares são possuidoras de marcas coloniais opressoras e que excluem as culturas dos oprimidos. Nessa perspectiva, é necessário que haja um compromisso ético de educadoras e educadores para o exercício de uma prática pedagógica dialógica e problematizadora de currículos, recursos didáticos e outros processos que silenciam os saberes dos educandos e educandas. O trabalho freiriano possibilita importantes reflexões acerca da boniteza dos saberes das crianças oriundos das vivências que estabelecem no meio em que vivem, ao brincar, ao participarem das ações em comunidade e das relações que estabelecem com a natureza (o rio, a floresta e sua biodiversidade). Possibilidades de outras práticas curriculares alicerçadas em uma concepção de educação não hegemônica e homogeneizadora.

A pedagogia, ao impor a cultura do opressor, nega as expressões e as manifestações culturais dos oprimidos e seus saberes. É necessário refletir as relações entre os saberes das crianças e o cuidado e a educação na pré-escola, uma vez que a opressão é violência que nega a condição do outro como criador de mundos e de culturas e as práticas educativas nas instituições educacionais não podem se constituir como elementos de opressão e desumanização. Importante citar:

> Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, ela boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção

> daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (Freire, 1997, p. 05).

O pensamento freiriano apresenta a educação como um instrumento a serviço das classes populares, dos condenados da terra, os esfarrapados do mundo, os excluídos e envolve necessariamente a ética universal do ser humano. Nessa perspectiva, a prática pedagógica progressiva e para a autonomia, conforme Freire (2022d), é essencialmente ética. Uma prática educativa e uma ética que não atendem aos interesses do lucro e do mercado. O autor destaca a relevância de contestar a "nova ordem mundial" considerada incontestável, pois dela resultam sofrimentos, exclusões, e a destinação de crianças ao sofrimento. Conforme cita-se:

> A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 2022d, p.17-18).

Diante disso, pode-se afirmar que a prática educativa em Freire é um diálogo constante com as questões históricas, políticas, econômicas e sociais do contexto no qual situa-se a instituição educacional e do qual os educandos são provenientes. Dessa forma, faz-se necessário discutir a exploração irracional dos recursos naturais, os fatores que favorecem a ocorrência de catástrofes ambientais; as omissões e medidas tomadas pelo estado que contribuem com a invasão de territórios, e a ameaça à segurança e modos de vida das populações tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas), bem como, os desafios enfrentados pelas mulheres e crianças na sociedade.

Freire (2022e) diz-nos da relevância da educação aproximar-se do educando, de sua realidade concreta e que o educador seja companheiro dos educandos e não dicotomize homem-mundo, educador-educando, haja vista que o ato educacional envolve um processo recíproco de humanização e que a prática pedagógica não é somente transferência de conhecimentos. Enseja a problematização do conhecimento e a reflexão críticas das relações entre o saber e o poder no espaço escolar e nas relações pedagógicas. Conforme destaca:

> Em verdade, não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a

> contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2022e, p. 95)

O pensamento freiriano contribui para as reflexões voltadas para a compreensão das relações entre o bancarismo pedagógico e os processos de exclusão, dominação, invasão cultural e desumanização. Freire (2020) mostra que o ato educativo não deve servir aos opressores, contribuindo para a disseminação de suas concepções que se articulam a outras estruturas sociais excludentes. Nesse entendimento, destaca a importância do diálogo, da tolerância e da recriação no processo educativo.

Nesse sentido, compreendendo que a educação é um compromisso amoroso com o ser humano e com a sociedade, um direito das crianças em suas diferentes infâncias, dialogamos com o pensamento freiriano nas reflexões que envolvem a prática pedagógica na pré-escola do campo, visando encontrar caminhos para ações educativas diferenciadas e destaca a importância do compromisso em combater violências, omissões, exclusões, pautada no respeito, na escuta, na partilha de leituras de mundo. Assim sendo, importa citar:

> As relações com os saberes das crianças são construídas por meio das interações que elas experimentam nas relações sociais, na construção coletiva da vida social e no conhecimento. Nos espaços coletivos, como creches/pré-escolas do campo, as crianças e os bebês terão a oportunidade de conviver com seus coetâneos (o eu e os outros), e aprender a ouvir e sentir seus pensamentos e sentimentos, assim como os dos seus colegas de creche/pré-escola. Desse modo, vão estabelecer relações significativas com outras pessoas e aprender a compartilhar a vida, o mundo, os objetos. A partir das interações, as crianças vão se desenvolvendo em todos os aspectos, fazendo dos conflitos e negociação de papéis, sentimentos, ideias e soluções, elementos indispensáveis. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 207)

Diante disso, há necessidade de a escola aprender com as comunidades e com os educandos, interromper as práticas de comunicados pedagógicos, controles e silêncios, e estabelecer relações de comunicação, dialógicas, éticas e sensíveis para com a humanidade do outro, favorecer o protagonismo das crianças, de seus saberes e de suas culturas.

Não se pode tratar as práticas educativas na pré-escola do campo, separando as crianças da natureza, dos seus modos de vida, do trabalho, da cultura dos povos que habitam a Amazônia. Nas políticas públicas, dentre essas a educação, precisa-se reconhecer as diferentes diversidades ambientais, produtivas e culturais, na perspectiva de educar para conviver com as diversidades, para a formação autônoma. Freire diz-nos que:

> Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos. (Freire; Shor, 2022, p. 27 e 28)

Refletir a prática pedagógica, na perspectiva da boniteza dos combinados e reinvenções participativas, implica reconhecer e buscar compreender as ações que se efetivam em comunidade e com as crianças, tendo em vista a pluralidade de leituras de mundo e saberes que elas possuem, compreendendo que uma educação crítica envolve reflexão sobre a realidade. As questões do contexto das crianças que elas apresentaram nos diálogos com outras crianças e com as docentes envolvem seus modos ser, fazer e saber do contexto em que vivem, contribuindo para reconstruções nas ações das docentes.

Expressa as construções, reconstruções, reelaborações, desconstruções, atribuições de novos significados que ocorrem de forma participativa mediados pelas práticas pedagógicas no qual as crianças, de forma individual e coletiva partilham seus conhecimentos, estabelecem trocas, recriam em um processo participativo e apresentam novos elementos e desafios a prática pedagógica, sendo acolhidos e atendidos em suas manifestações.

A participação das crianças no processo pedagógico envolve alegria, interesse, solidariedade, curiosidade e a expressão autônoma dos conhecimentos do contexto sociocultural a que pertence e de suas vivências envolvendo o brincar, hábitos alimentares, atividades econômicas, sociais e religiosas. Processos que devem ser compreendidos pelos educadores como fundamentais no fortalecimento identitário, no reconhecimento e valorização dos saberes da cultura criança, bem, como, no estimulo ao pensamento crítico. Nessa perspectiva, compreende-se como saberes culturais:

> É possível, então, definirmos os saberes culturais como uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual, determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições. Os saberes são construídos nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos, em suas experiencias religiosas, festivas ou no trabalho, não sendo, portanto, produzidos, exclusivamente, no contexto da ciência moderna a partir de laboratórios, dos livros ou das academias do saber. (Albuquerque; Sousa, 2016, p.239)

Sob essa ótica, as práticas pedagógicas necessitam conectar-se aos fazeres e saberes da comunidade e os docentes na pré-escola do campo necessitam conhecer a realidade das crianças para o planejamento de suas práticas pedagógicas. Contudo, na perspectiva de uma educação pré-escolar que estimule o pensamento crítico, não é suficiente apenas conhecer elementos da realidade dos educandos, precisa estimular e proporcionar a ambiência pedagógica necessária para que cuidando e educando seja favorecida essa participação. Em “Educação como prática da liberdade”, Freire (2022b), afirma:

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância. nem das sociedades, nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas. (Freire, 2022b, p. 60)

As mudanças na realidade requerem ações humanas nos processos de decisão, criação e recriação. Nessa compreensão, a pré-escola do campo não deve ser espaço de imposições e de submissão das crianças à execução de tarefas elaboradas para que realizem de forma passiva. As práticas pedagógicas da pré-escola do campo devem ser espaços de formação humana, de participação, de estímulo a criatividade e de recriações com as crianças em suas infâncias.

Para Loureiro (2015), a cultura é o lugar de pertença e familiaridade. O homem amazônico, caboclo, possui uma cultura dinâmica, criativa, original e que apresenta profundas relações com a natureza. As infâncias do campo são gestadas nesses espaços. A educação pré-escolar necessita reconhecer e valorizar essas especificidades, implementando práticas pedagógicas e currículos abrangendo, além dos aspectos éticos, estéticos, afetivos, cognitivos e sociais, o direito a uma educação que dialogue com seus saberes.

Para Gonçalves (2018), a imagem que se faz da Amazônia como sendo a maior bacia hidrográfica do mundo, coberta por uma extensa floresta tropical úmida, com vazio demográfico, fonte e “reserva” inesgotável de recursos tem sido utilizada na formulação de políticas para a região, elas separam natureza de um lado e homem/cultura de outro, e servem ao capital. Tais visões coloniais silenciam e invisibilizam povos, nacionalidades, etnias, bem como as diversas

comunidades que a habitam quilombolas, indígenas, camponesas, extrativistas, ribeirinhas, com seus fazeres, saberes e não reconhecem suas lutas.

Desse modo, o conhecimento que os docentes possuem dos interesses das crianças, das relações que elas estabelecem entre si, dos desafios que enfrentam da saída de suas casas até chegarem à pré-escola são necessários para contribuir com a criação da ambiência pedagógica que favoreça a participação mútua nas atividades propostas: um ambiente seguro, a atenção as necessidades das crianças antes de iniciar as atividades, e no decorrer delas, é fundamental. O cuidar e o educar na pré-escola do campo compreende intencionalidades pedagógicas alicerçadas na afetividade, nas interações, nas brincadeiras, no estímulo a curiosidade e na participação.

Os diálogos realizados com os autores mostram que importância do reconhecimento do saber e do fazer das crianças para as transformações das práticas educativas e para uma educação ética, estética, humana, crítica, uma vez que as brutalidades de um sistema hegemônico, o qual explora de forma irracional a natureza, gera desigualdades, exclusões, preconceitos, discriminações e não tem reconhecido os saberes, os modos de viver e fazer dos povos do campo para garantir suas subsistências, os invisibiliza e utiliza a educação como instrumento para atingir seus objetivos como mediadora de um projeto social que reproduz as violências, estimula a competitividade e tem expulsado os povos do campo de seus territórios.

Reitera-se a relevância de uma educação na Amazônia Paraense e na região do Xingu que tenha compromisso com os povos do campo, dos rios e da floresta e estimule o pensamento crítico, revestindo-se da boniteza de práticas pedagógicas conectadas aos processos vivenciados pelos educandos no contexto em que vivem e suas significações e construções envolvendo o trabalho com a terra, as relações com a natureza, as relações sociais e suas organizações. São articulações que não ocorrem apenas em sala de aula, mas em diferentes espaços e resultam de reflexão coletiva, de planejamento e visam a fins educacionais.

3 A PRÉ-ESCOLA NA COMUNIDADE PRINCESA DO XINGU: O ESPERANÇAR PARA CUIDAR E EDUCAR COM EQUIDADE

A seção tem por finalidade apresentar a comunidade, a instituição educacional e a turma lócus da pesquisa. Além disso, reflete sobre aspectos sociais, educacionais e culturais da região do Xingu e discorre sobre as condições de oferta da pré-escola do campo e os processos adotados pela instituição educacional para aproximar-se da comunidade e realizar ações que promovam melhorias no processo ensino-aprendizagem.

3.1 Altamira e a educação pré-escolar do campo: elos com o Pará

A pesquisa foi realizada em uma instituição educacional do campo que oferta educação pré-escolar e pertence ao município de Altamira, no Pará, localizado na região do Xingu, da qual também fazem parte: Anapu, Pacajá, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio, Porto de Moz, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará e Placas. O nome Xingu é referência ao rio que banha a região, espaço de lazer, trabalho, de relações sociais, políticas, culturais e lutas de várias organizações sociais para que as populações locais possam usufruir de seus direitos e garantias fundamentais (saúde, educação, moradia, lazer, saneamento básico, dentre outros). Cita-se dentre essas organizações sociais: Movimentos de Mulheres, Associação de pescadores, Sindicato de Agricultores, Sindicato dos Professores, Associações Indígenas, Organizações das populações extrativistas, Ribeirinhas. Abaixo mapa identificando os municípios que integram a região do Xingu.

Figura 5 – Distribuição geográfica dos municípios que integram a região do Xingu



Fonte: Andrade, 2010.

O município e suas comunidades também são beneficiados e impactados pelas políticas econômicas e sociais implementadas pelo estado, como também pelos projetos e planos federais voltados para a região, sendo a construção de Belo Monte um desses empreendimentos. A dinâmica econômica no estado o torna fornecedor de matéria prima, cujo modelo primário-exportador é realizado conforme os interesses do capital internacional e da indústria nacional. A exploração da borracha, do minério de ferro, a abertura de estradas, a construção de hidrelétricas, a agropecuária, e a produção extrativista e agrícola diversificada marcam sua economia.

O Pará compõe a região Norte, destacando-se como um dos maiores em extensão territorial. O estado tem a cidade de Belém como capital, o gentílico é paraense. Assim como o Brasil que tem a multiplicidade em seu cerne, tendo em vista as múltiplas etnias e culturas que fazem parte da nação e estão presentes nas cinco (05) regiões (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste), o estado do Pará também é plural, há vários modos de viver, ser e fazer de suas populações (indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentados, extrativistas), que se manifestam nas músicas, danças, economia, culinária, e o cultivo de diferentes plantações.

Ao considerar os dados econômicos, apesar do arrefecimento em relação à atividade industrial, o estado do Pará aumentou a exportação em 14,4% de minério de ferro e soja, principais produtos exportados, que juntos representam cerca de 64% das exportações no mês de março de 2023. A agropecuária é outra atividade predominante no Pará. De acordo com o censo agropecuário de 2017, o estado possui 281.699 mil estabelecimentos agropecuários, totalizando 28.419.453 milhões de hectares. Importante reafirmar que uma das atividades econômicas de destaque no estado é a mineração (PÊNA, 2024, online). Além disso, destacam-se também a pesca, o cultivo do cacau, da mandioca, do açaí, a extração da castanha do pará e outros insumos da floresta que integram a bioeconomia paraense.

Existe uma lavoura permanente significativa no estado, no qual são cultivados: abacate, açaí, acerola, algodão arbóreo, ameixa, amora, atemoia, azeitona (oliveira), banana, borracha, cacau, café, caju, camu-camu, caqui, carambola, chá-da-índia, coco-da-baía, cravo-da-índia, cupuaçu, dendê, erva-mate, figo, fruta-do-conde, goiaba, graviola, guaraná, jabuticaba, jaca, jambo, kiwi, laranja, lichia, lima, limão, louro maçã, manga, mamão, maracujá, nectarina,

palmito, pera, pêssego, pimenta-do-reino, pitaia, pitanga, pupunha, romã, sisal ou agave, tangerina, bergamota, mexerica, urucum e uva.

Outrossim, o estado do Pará também possui uma lavoura temporária: abacaxi, abóbora, moranga, jerimum, algodão, alho, amendoim, arroz, batata-inglesa, cana-de-açúcar, cana-de-açúcar forrageira, cebola, centeio, fava, feijão, fumo, gergelim, girassol, malva, mamona, mandioca (aipim, macaxeira), melancia, melão, milho, milho forrageiro, soja, sorgo, sorgo forrageiro e tomate rasteiro. Existe ainda a criação de asininos, avestruzes, bovinos, bubalinos, caprinos, codornas, equinos, galináceos (galinhas, galos, frangas, frangos e pintos), muares, ovinos, patos, gansos, marrecos, perdizes e faisões, perus e suínos (IBGE, 2017, online).

Conforme dados do IBGE (2021), o Pará apresenta área territorial de 1.245.870.700 km e uma população de 8.777.124 habitantes. O processo de colonização ocorreu envolvendo diferentes culturas e povos: negros, indígenas, brancos, tornando-o rico em diversidade cultural, reconhecida nacionalmente em sua produção literária, contos, lendas, poesias, manifestações religiosas e outros festejos (Parárraia, Festa do Sairé, Festival do Carimbó, Marujada de São Benedito, dentre outras), música (carimbó, o brega), na culinária, na linguagem, no artesanato fortemente influenciado pelos povos indígenas. Um estado com produções culturais singulares, inspiradas nas lutas sociais, nos modos de ser, nos fazeres, nos saberes, nas diferentes formas de viver de suas populações.

Dentre essas singularidades culturais, destaca-se o Círio de Nazaré, conforme Queiroz (2016). Trata-se da maior manifestação religiosa do Brasil com notoriedade mundial e que vem ocorrendo a aproximadamente 200 anos, envolve o profano e o sagrado nas homenagens à Nossa Senhora de Nazaré e se apresenta como parte da identidade religiosa, histórica e cultural do Pará. Além do Círio de Nazaré, há religiões protestantes, de matriz Africana e indígenas no estado.

Para tanto, conforme Picanço (2021), as comensalidades e sociabilidades constituem a identidade dos caboclos e caboclas paraenses: a pupunha, o cupuaçu, tucumã, chibé, bacuri, mandioca, virado, avoada, buriti, anajá, tucumã, urucu, castanha-de-caju, manga, maniçoba, açaí, pato no tucupi, os pescados dos mares e das águas doces em suas diversidades de peixes, são sabores que também movimentam a economia.

Em relação aos aspectos educacionais no Pará, tendo em vista a garantia do acesso ao ensino e a realidade da Educação do Campo apresenta-se abaixo um quadro que mostra a necessidade de um governo compromissado com as populações do campo, diante do número de escolas que foram fechadas. Os dados foram retirados do documento base do VII Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas.

Quadro 9 – Estado do Pará: Municípios que mais fecharam escolas no campo em 2021, 2022 e 2023

Estado do Pará: Municípios que mais fecharam escolas no campo em 2021, 2022 e 2023 2021		**2022**		**2023**	
Município	**n° de Escolas**	**Município**	**n° de Escolas**	**Município**	**n° de Escolas**
Afuá	119	**São Félix do Xingu**	45	**Aveiro**	57
São Miguel do Guamá	53	**Porto de Moz**	18	**São Domingos do Capim**	42
Aurora do Pará	35	**São Domingos do Araguaia**	16	**Almeirim**	28
Nova Esperança do Piriá	21	**Dom Eliseu**	15	**Vigia**	19
Monte Alegre	21	**Eldorado do Carajás**	15	**São Geral do Araguaia**	14
Porto de Moz	16	**Prainha**	11	**Piçarra**	11
Placas	11	**Paragominas**	10	**Nova Timboteua**	10
Cametá	10	**Igarapé-Miri**	9	**Altamira**	10
Garrafão do Norte	7	**Óbidos**	5	**Santa Luzia do Pará**	10
Medicilândia	6	**Cametá**	4	**São João do Araguaia**	9
Viseu	5	**Santa Maria do Pará**	4	**Bonito**	7
Breu Branco			**6**		

Fonte: VII Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas - Minuta do Fórum, 2024.

Foram fechadas duzentas e dezessete escolas do campo (217) em 2023, desse total dez (10) estavam localizadas no município de Altamira. Conforme os movimentos sociais que representam os povos quilombolas, indígenas, camponeses e extrativistas, o fechamento das escolas do campo também é uma forma de violência, e que vem ocorrendo descumprindo a legislação da educação, e tem atingido a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (4 a 10 anos). O fechamento das escolas vem ocorrendo acompanhado pelo discurso da importância de modernizar as escolas e a

redução de custos, no entanto, outras demandas das comunidades não têm sido atendidas pelas prefeituras e pelo governo do estado.

Ainda no ano de 2023, enquanto foram fechadas escolas do campo, o governo federal divulgou o investimento realizado em alguns programas implementados no Pará em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Os investimentos nos programas executados no estado, podem ser assim visualizados:

Quadro 10 – Programas MEC – PARÁ/2023

PROGRAMA	INVESTIMENTO
Criança Alfabetizada	• Pago - R$ 32,4 milhões • Previsto até 2026 (BRASIL) – R$ 3 bilhões
Escola em tempo integral	• Pago - R$ 150,6 milhões • Pactuado - R$ 380,8 milhões
Escolas Conectadas	• Pago: R$ 16 milhões • Previsto até 2026 (BRASIL) – R$ 8,8 bilhões
Pé de Meia	• Previsto até 2026 – R$ 535,8 milhões
Desenrola FIES	• Renegociação (valor potencial) - R$ 1,3 bilhões • Renegociação (desconto) – 169,9 milhões
Pacto Nacional pela Retomada e Obras da Educação Básica	• Previsão – R$ 449,1 milhões
Novo PAC	• R$ 649,9 milhões
Instituto Federal	• R$ 125 milhões
PNAE	• R$ 224,5 milhões
PNATE e Caminho da Escola	• R$ 98,5 milhões
PNLD	• R$ 89,7 milhões • Livros entregues – 7,9 milhões
Recomposição orçamentária	• Institutos Federais - R$ 10,6 milhões • Universidades - R$ 64,2 milhões
FUNDEB 2023: complementação	• R$ 6,4 bilhões
Obras em Hospitais Universitários	• Valor previsto ou contratado - R$ 60 milhões

Fonte: Ministério da Educação, 2024c.

O quadro mostra que em 2023 o Ministério da Educação (MEC) pagou para o estado do Pará cerca de R$ 199 milhões. O investimento contempla programas executados no estado referente à alfabetização, à escola em tempo integral e à conectividade nas escolas. Dentro do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), para a educação no estado há previsão de R$

649,9 milhões em investimentos, que envolvem obras, expansão dos Institutos Federais e Hospitais Universitários. (Ministério da Educação, 2024b).

Em relação ao PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático que objetiva avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas, observa-se que foram entregues 7,9 milhões de exemplares em todo o estado. Por meio desse programa, os materiais são disponibilizados gratuitamente e de forma regular às instituições públicas, conveniadas, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos e comunitárias de ensino e atende à educação infantil, ao ensino fundamental e ao médio. (Ministério da Educação, 2024a). É notória a preocupação do governo federal com o acesso e com a distribuição desses materiais às escolas. No entanto, muitas crianças, jovens e adultos do campo, que poderiam estar estudando, não foram beneficiados com esses recursos.

Verifica-se que, no ano de 2024, houve um aumento em 79% de investimento em todo o país em livro didático em relação ao ano de 2023, segundo levantamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), totalizando cerca de R$ 2,1 bilhões. De acordo com o Ministério da Educação, mais de 194 milhões de exemplares foram adquiridos que beneficiarão cerca de 31 milhões de estudantes da educação básica (Ministério da Educação, 2024a).

Considerando o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), as obras que chegaram para as crianças da pré-escola do campo na instituição lócus da pesquisa, provenientes de políticas públicas do Ministério da Educação foram os livros didáticos Adoletá I e II, destinados respectivamente para as crianças de 04 e 05 anos, a instituição não recebeu obras da Literatura Infantil, ou outros recursos didáticos. Importante frisar que os livros recebidos para serem trabalhados com as crianças, mostraram-se insuficientes considerando as possibilidades de práticas pedagógicas articuladas ao contexto sociocultural dos educandos, contradizendo as bases legais da Educação do Campo e da pré-escola do campo (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, decreto 7.352/2010, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo / Doebec 2002 e 2008 e a Constituição Federal de 1988).

Ademais, no Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no qual constam obras de literatura destinadas para as crianças da

Educação Infantil a fim de serem utilizadas nas bibliotecas de escolas públicas do país. Diante disso, considera-se a necessidade de inclusão nos acervos que estão disponíveis para análise pelos docentes, das produções literárias que expressem a diversidade cultural do país, de forma que sejam reconhecidas e valorizadas essas produções nos projetos pedagógicos das instituições. Compreende-se também que o Programa Conta para Mim deveria passar por reformulações no acervo, conforme será discutido nos diálogos com as práticas pedagógicas das docentes, que se implementam entre as imposições do sistema, as quais vêm descumprindo a legislação educacional e as buscas por possibilidades de uma educação pré-escolar de qualidade, democrática e que respeite e valorize as crianças conforme o contexto sociocultural em que vivem.

Torna-se fundamental destacar políticas educacionais implementadas no país e no estado, as quais se destinam também à pré-escola do campo, tendo em consideração o direito que as crianças têm de terem acesso a recursos didáticos que dialoguem com a sua realidade e com a diversidade cultural do país. Dessa forma, não se pode falar em educação na Amazônia Paraense, sem considerá-la em suas especificidades, as políticas públicas educacionais para a educação do campo devem contribuir para que os educandos conheçam e valorizem os modos de vida, formas de organização social, atividades produtivas e os saberes de suas diferentes populações, assim como de suas comunidades. Nesse âmbito, discute-se acerca da pré-escola do campo em Altamira na comunidade Princesa do Xingu.

Imagem 1 – Orla do Cais em Altamira



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Imagem 2 – O Rio Xingu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Por conseguinte, Umbuzeiro (2012) nos diz que Altamira, imagens acima, é uma cidade de muitos encantos e riqueza natural, localizada na Floresta Amazônica paraense. Sua realidade reflete as políticas desenvolvimentistas

realizadas na região. Conforme dados do IBGE/2021, o município possui uma extensão territorial 159.533.306 km e população estimada em 117.320 habitantes. O povoamento urbano e rural da cidade é marcado pela implementação de projetos, estão entre eles: os Ciclos da borracha (1º e 2º ciclos que ocorreram respectivamente em 1870-1912 e 1942-1945), a Colonização da Transamazônica (década de 70), o estímulo à pecuária e à agricultura e, mais recentemente, a instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

As imagens abaixo mostram a vista do Rio Xingu, o pescado e o cacau que estão entre as fontes econômicas e de subsistência da população local.

Imagem 3 – Vista de Altamira e o Rio Xingu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Imagem 4 – Tucunaré pescado no Xingu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Imagem 5 – Cacau seco produzido na região



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

A educação pré-escolar do campo do município de Altamira, conforme dados do INEP/ 2023, totaliza 1028 (mil e vinte e oito) crianças matriculadas, incluindo as vagas ofertadas para a Educação Especial. Desse total de vagas ofertadas, 23 (vinte e três) crianças pertenciam à instituição lócus da pesquisa. As tabelas abaixo mostram a distribuição de vagas no Brasil.

Quadro 11 – Matrículas 2023 – Ensino Regular

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	**Educação Infantil**			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL				
Estadual Urbana	393	1.585	43.948	1.164
Estadual Rural	1.492	222	8.515	183
Municipal Urbana	910.689	1.447.101	2.878.429	411.514
Municipal Rural	229.667	85.821	608.730	57.496
Estadual e Municipal	1.142.241	1.534.729	3.539.622	470.357
PARA				
Estadual Urbana	0	312	0	221
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	52.338	16.392	123.848	4.354
Municipal Rural	24.514	1.481	81.861	1.440
Estadual e Municipal	76.852	18.185	205.709	6.015
ALTAMIRA				
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	531	1.177	2.230	0

Municipal Rural	0	191	1.023	0
Estadual e Municipal	531	1.368	3.253	0

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023).

No Brasil, em 2023, segundo o INEP, a creche e a pré-escola tanto do ensino regular como especial totalizaram 6.921.718 matrículas referente à oferta estadual e municipal. Desse total, 5.380 correspondem às matrículas em Altamira-PA, incluindo a área rural e a zona urbana.

As matrículas referentes à educação especial estão assim representadas:

Quadro 12 – Matrículas 2023 – Educação Especial

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	**Educação Infantil**			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL				
Estadual Urbana	141	51	2.169	81
Estadual Rural	19	2	129	3
Municipal Urbana	33.658	35.445	122.709	17.671
Municipal Rural	4.434	1.856	14.540	1.861
Estadual e Municipal	38.252	37.354	139.547	19.616
PARA				
Estadual Urbana	0	24	0	25
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	1.728	441	4.910	191
Municipal Rural	281	25	1.181	21
Estadual e Municipal	2.009	490	6.091	237
ALTAMIRA				
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	32	56	131	0
Municipal Rural	0	4	5	0
Estadual e Municipal	32	60	136	0

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023).

A educação é um direito social fundamental garantido por lei a todos os brasileiros e está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 1988. Conforme o art. 23, da CRFB/88, o acesso à educação é de competência comum dos Estados, Municípios, Distrito Federal e União, ou seja, apesar de termos divisões em relação a garantia de vagas e a manutenção da educação, de acordo com o sistema de ensino e ente federado, conforme dispõe no art. 211[7], da CRFB/88, é dever de todos os entes e da sociedade garantir o acesso à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa possibilitando o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [8].

[7] Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (BRASIL, 1988, online)

[8] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, online)8

Além disso, os sistemas de ensino federal, estadual e municipal devem valorizar os profissionais da educação, garantir igualdade de condições para acesso e permanência nos estudos, a gratuidade do ensino e a liberdade de aprender, são alguns dos princípios em à educação no país deve ser pautada[9]. O direito à educação não é tão somente ter acesso: dentro do ordenamento jurídico brasileiro há uma série de legislações e normativas que regulamentam a educação. Além da CFRB/88, sendo algumas delas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n. 8.069/90).

Conforme previsto no ECA, em seu art. 53, dispõe que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)” (BRASIL, 1990, online).

A Educação Infantil tornou-se obrigatória a partir dos 4 anos de idade, conforme Lei n. 12.796/13, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Conforme Tokarnia (2024), no país há cerca de 2,3 milhões de crianças de até 3 anos de idade que não frequentam creche por dificuldade de acesso ao sistema. Desse total, 36% correspondem às famílias paraenses que buscam por vagas nas creches. Diante dessa situação, necessita-se refletir as condições de acesso a pré-escola do campo das crianças indígenas, ribeirinhas, quilombolas e que residem em áreas extrativistas, de forma que tenham acesso à escolaridade obrigatória em suas comunidades. Para tanto, é preciso conhecer em que condições está sendo ofertada a pré-escola para as crianças com necessidades especiais de aprendizagem.

Conforme o projeto político pedagógico da Educação Infantil do Município de Altamira, a Educação Infantil do Campo abrange uma diversidade de populações constituídas por especificidades que vão além do contexto geográfico, seja do campo, das águas ou das florestas (ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, pescadores, assentados, caiçaras, acampados da Reforma Agrária, dentre outros). É necessário considerá-las nos processos educacionais, em suas especificidades econômicas, sociais, culturais, em seus

[9] Art. 206, CRFB/88. (BRASIL, 1988, online)

saberes, práticas e que envolvem suas relações com o território e com as a afirmações de suas identidades.

Assim sendo, o projeto político pedagógico da Educação Infantil do município reafirma que as crianças da pré-escola do campo são sujeitos de direito e que estabelecem relações dialéticas com o contexto em que vivem, contribuem com a produção da cultura e também vão se constituindo a partir das interações com o contexto sociocultural a que pertencem. Nesse ponto de vista, os processos educacionais devem visar à criticidade e à emancipação.

As crianças têm direito a uma educação integral e de qualidade, cujos currículos, projetos, planos de trabalho devem lhes assegurar experiências pedagógica que tenham como referências o espaço em que vivem, seus modos de ser, suas linguagens, costumes, de forma a contribuir para reafirmar a diversidade, a heterogeneidade, estimular o pensamento crítico, ou seja, às crianças do campo têm garantido uma educação pré-escolar em consonância com os modos de vida de suas comunidades (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96; Decreto n. 7.352/2010; Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009).

Em relação aos aspectos sociais, religiosos e culturais, o município apresenta uma diversidade de seguimentos, tais como: o artesanato em vários pontos da cidade, a Feira Literária Internacional do Xingu (FLIX), o Circuito Gastronômico de Altamira, no qual apresenta-se pratos diversificados que destacam a produção do cacau na região, a cultura dos povos indígenas e outros municípios. Além disso, de acordo com o Mapa Cultural de Altamira, plataforma online criada pela Secretaria Municipal de Cultura, existem coletivos de arte e cultura, grupos folclóricos, de dança, capoeira, de esportes, de artesanato e bandas musicais (SECULT, [2024?]).

No município de Altamira, ao longo do ano, acontecem muitas festividades, dentre elas citam-se as que representam a diversidade religiosa do município (católica, protestante e religiões de matriz Africana e indígenas). No mês de janeiro, é celebrada a festa de São Sebastião, padroeiro da cidade. Esse evento envolve a população altamirense e de municípios vizinhos, que participam da realização de várias atividades: procissão, corrida e travessia do Rio Xingu.

> A Procissão de São Sebastião em Altamira não apenas fortalece os laços de fé na comunidade, mas também destaca a importância do padroeiro como um símbolo de cura e proteção. A cidade expressa sua

> devoção e agradecimento, renovando a tradição que une gerações em torno da fé e da esperança. (ASCOM PMA, 2024, não paginado)

Além da festa de São Sebastião, ocorrem na zona urbana do município os festejos das religiões de matriz africana (Umbanda, Candomblé), e a Marcha para Jesus. No município, acontece também o FestFal, Festival Folclórico de Altamira, que é organizado pela Associação dos Grupos Folclóricos de Altamira (AGFAL). São cerca de três (03) dias de festa, das quais participam vários grupos folclóricos. Destaca-se:

> O Festival Folclórico de Altamira não apenas cativa os sentidos, mas também reafirma o orgulho que a comunidade sente por suas raízes e a celebração de nossa diversidade cultural. Com um olhar voltado para o futuro, Altamira e seus talentosos grupos folclóricos continuam a trilhar o caminho de preservação e renovação cultural. (ASCOM PMA, 2023a, não paginado)

Outras festividades que também ocorrem no município: o Chocolat Xingu, o Festival Internacional do Chocolate e do Cacau, onde empreendedores, produtores e a população se reúnem para celebrar e saborear os aromas e sabores dos chocolates produzidos pelo cacau da região. Há o Festival Canção da Transamazônica (Fecant) que acontece em conjunto com a Feira Indígena de Economia Criativa misturando música e artesanato como “um grande combo cultural” (FECANT, [2023?], online). Nessa festa, as populações indígenas compartilham por intermédio de diferentes produções suas culturas e reafirmam suas identidades.

Conforme dados do SIASI (Sistema de informações da atenção à saúde Indígena), há na região uma população de 5.244 (cinco mil e duzentos e quarenta e quatro) indígenas aldeados, sendo 1159 (mil cento e cinquenta e nove) crianças menores de oito anos (08). As aldeias totalizam 152 (cento e cinquenta e duas) e estão localizadas nos municípios de Uruará, Medicilândia, Altamira, São Félix do Xingu, Vitória do Xingu, Anapu, Senador José Porfírio e Porto de Moz. São povos das etnias Araweté, Parakanã, Assurini, Kayapó, Arara, Xipaya, Curuaia, Xicrin e Juruna, que vem lutando para garantia de seus direitos de viver em segurança em seus territórios, sem invasões e violências.

O município é berço de diversidade cultural, a partir das relações de suas populações com a terra, com a floresta e com o rio e possui espaços de abundantes recursos que vinham sendo utilizados de forma sustentável. Atualmente os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, das comunidades extrativistas enfrentam as ameaças de invasão de seus territórios, e reivindicam

junto às autoridades competentes e órgãos públicos que sejam garantidos o usufruto de seus direitos em relação à saúde, à educação, à segurança pública, à demarcação das terras, ao apoio técnico, dentre outros.

A implementação da hidrelétrica de Belo Monte agravou os problemas enfrentados pela população, que já reivindicava maiores assistência do estado, sobretudo quanto à garantia do direito à educação e ao atendimento à saúde pública universal, gratuito e com qualidade. Os ribeirinhos que foram deslocados para viverem em outros espaços, denunciam que os reassentamentos não foram satisfatórios para a recuperação de seus modos de vida, além disso, os pescadores e pescadoras que foram afetados em suas condições de sobrevivência, lutam pelo direito da sustentar com dignidade suas famílias.

As populações que vivem em áreas extrativistas reivindicam acesso à educação e saúde de qualidade, uma vez que faltam oportunidade de estudos para os jovens que almejam cursar faculdade e assumir outras ocupações profissionais em suas comunidades, conforme afirma uma moradora da RESEX Riozinho do Anfrísio:

> Não temos acesso ao ensino médio, só cursamos até o fundamental e estamos até hoje sem estudar. A gente sabe que pra hoje manter nossas culturas, nossos modos de vida, não é só morando lá e ficando lá pro resto da vida. A gente precisa também sair, a gente também precisa ser ouvido. Acima de tudo, a gente precisa ter uma educação de boa qualidade. E quando eu digo educação de boa qualidade, eu falo também de ter acesso a terminar nossos estudos. E que a gente tenha esse acesso não na cidade, mas sim dentro das nossas comunidades. (Açucena, 2024)

As populações das RESEX vivem do extrativismo da castanha-do-pará, da extração do látex das seringueiras, do babaçu, da extração da copaíba, do artesanato, da pesca, dos produtos que resultam das essências da floresta, dos saberes tradicionais que possuem e contribuem com suas subsistências. Buscam preservar suas culturas e modos de vida. No entanto, não têm usufruído do direito à educação básica, além de outros direitos e garantias fundamentais. Abaixo destaca-se a imagem de uma das escolas localizada em uma das RESEX construída pela comunidade para estudantes do ensino fundamental, uma vez que o ensino médio ainda não é ofertado. A comunidade aguarda a construção de uma escola com melhor estrutura.

Imagem 6 – Ação dos Movimentos de Mulheres



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Imagem 7 – Reunião de pescadores



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Imagem 8 – Escola de uma Reserva Extrativista



Fonte: Imagem cedida por uma moradora da RESEX, 2024.

Nesse contexto de violação e negação de direitos, destacam-se as lutas da população organizada: os coletivos de Mulheres, Movimento Negro, Sindicatos dos trabalhadores em Educação Pública do Pará, e das Associações de pescadores e pescadoras, dentre outros, que denunciam a violência, a fome, o desemprego, a prostituição, a falta de acesso a escola, sobretudo no campo, conforme demonstrado nas imagens acima. Sobre essas lutas Brum (2021) afirma que:

> Na Amazônia, esse mesmo momento marca o crescente protagonismo das mulheres nas lutas contra a aniquilação. São elas que passaram a responder ao controle do corpo da floresta dispondo, coletivamente, seus próprios corpos na vanguarda dessa batalha. E isso em todas as frentes, da institucional á refrega no chão. As mulheres compreendem que se trata de um corpo só, a violação de um é a violação do outro. (Brum, 2021, p.40)

Além de Brum (2021), Hage ([2009?]) e Corrêa (2014) destacam a omissão do estado e a influência do capital internacional na região implementando seus projetos conforme sua concepção de desenvolvimento" e deixando a população local sem assistência. Os direitos são violados, as promessas e os discursos dos políticos não são cumpridos.

3.2 Conhecendo a Comunidade Princesa do Xingu

A comunidade lócus do estudo é denominada Princesa do Xingu, uma das primeiras a ser formada em Altamira a partir dos movimentos migratórios de abertura da transamazônica na década de setenta (70), localiza-se a 28 km do município, a área de acesso é a vicinal da seis (6). O espaço foi sendo ocupado,

conforme deliberações do Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária, que disponibilizou equipes para selecionar os possíveis assentados nos lotes de 100 hectares. A colonização foi estrategicamente planejada, estimulou-se, forçou-se a migração dos nordestinos para o norte, priorizando-os no processo de ocupação da transamazônica.

Para melhor conhecimento da história da comunidade, e do lócus de pesquisa, foram realizadas entrevistas com os moradores, e com profissionais da instituição, para o presente diálogo destacamos:

> Famílias carentes do Nordeste e aqui fomos fazendo nossa vida. Fomos criando raízes por aqui, e na década de 80, 90, aqui ficou muito forte, conhecido como polo da farinha, se plantava muita mandioca, e tinha muitas farinheiras, a gente, a produção da região era farinha. Tinha as lavouras brancas, que era o arroz, o milho, mas geralmente o feijão era para consumo, e as farinhas eram a economia da região naquele período. A escola funcionava exatamente do primeiro ao quinto ano, que era a primeira a quinta série, a gente não tinha Educação Infantil, nem tinha do sexto ao nono, ou sexto ao oitavo ano, que era na época a oitava série e aqui nós fomos estudando. Só que eu estudei até a quinta série, parei, a gente não tinha como continuar os estudos. Aí já na década de 90 foi que começou do sexto ao nono, nós começamos, voltamos à escola para estudar e fizemos até o oitavo ano, finalizamos esse oitavo ano e aí fomos para a cidade para Altamira em busca do Ensino Médio tão sonhado, e aí concluímos esse ensino médio, fizemos o magistério, última turma do magistério. (Lobato, 2023)

A agrovila Princesa do Xingu foi formando-se a partir dos processos de implantação dos “grandes projetos” para a região. A fala do entrevistado mostra aspectos de sua trajetória que entrelaça o histórico da instituição lócus da pesquisa, com a vinda dos primeiros moradores para a comunidade e o processo de abertura da Transamazônica. A população foi atraída pelas propagandas do governo que destacava a abundância de terras, e apoio aos moradores, muitos maranhenses, piauienses habitam na localidade. As promessas governamentais não foram cumpridas, mas as famílias foram refazendo suas vidas no lugar.

Atualmente, como forma de subsistência, pode-se identificar uma produção diversificada nas propriedades dos moradores na comunidade Princesa do Xingu, que se assemelha à economia do estado, com algumas particularidades. As falas dos sujeitos participantes da pesquisa informam que há uma diferença entre as produções: uma com a finalidade econômica de comercialização, e outra de subsistência familiar. As famílias agricultoras produzem e revendem no comércio local, produtos tais como: macaxeira, gado, farinha, galinha, ovos e mel; o gado tem destaque na região e a produção do cacau está ganhando notoriedade.

As produções de subsistência são aquelas que as famílias produzem para o seu próprio consumo. Apesar de haver a comercialização de alguns produtos, a venda é secundária, sendo priorizado o consumo familiar. Foram citados: banana, açaí, cupu, batata doce, pupunha, manga, batata, inhame, dentre outras fruteiras, são os itens produzidos para consumo local. O diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa, mostra a diversidade de produção existente na comunidade, seus reflexos na rotatividade dos trabalhadores e na instituição educacional:

> A comunidade em questão ... a farinheira existia muito, principalmente aquela artesanal, meu pai também tinha uma farinheira... E eu trabalhei, conheci esse manejo, fiz esse manejo todo. Hoje tem alguns produtores de cacau, as farinheiras, que hoje existe, são mais industrializadas, são semi industrial, já não é mais artesanal. A produção hoje tem gado, que é a pecuária, e temos a de cacau, que está predominando hoje na comunidade. (Rosa,2023)

> Irá fazer 12 anos que a gente trabalha com a farinha, né. Eu comecei a primeira compra de farinha minha aqui, né... aí eu entrei na venda, comprando, consegui comprar, eu vi que ia dar certo, eu resolvi investir numa roça. Fui investindo, fui crescendo devagarzinho, pouco a pouco. Fui vendo a nossa farinha foi aceita no mercado. Aí consegui fazer uma farinheira melhor, com forno elétrico, mas chegou uma situação que eu mesmo não pude me abastecer, né , pra dar conta da demanda aqui em Altamira, ai eu peguei alguns contatos, daqui dos conhecidos meus que vêm de fora, os caminhoneiros, aí consegui, eles colocaram a farinha pra mim aqui, que é a farinha fina que ela já vem peneirada pra mim, e aqui o processo dela, ela já tá torrada, nós só acabamos de modificar a qualidade dela, né (Luís, 2023)

> Irara que chama papa-mel, eles derrubam também tudo é pra comer o mel aí o que a gente fez, pra não ficar um negócio de matando essas coisas, ninguém dá conta também, esse bicho anda de noite, ninguém vai ficar esperando nada não, aí fizemos a seca pra proteger tudo isso aí, proteger as abelhas né, que aí já acaba com a abelha. Eles comem tudo, derrubam, ela vai embora. Aí já era, aí a gente perde, né. (Manoel, 2023)

> Sempre, nós todos fomos trabalhador braçal, muitas coisas nós só sabemos plantar, colher, e da nossa colheita nós sobrevivemos... Nós plantamos cacau, nós já plantamos, cultivamos mandioca, mas isso aí nós já paremos … é isso que a gente faz aqui, tinha mais agricultor, agora mudou mais pra fazenda, depois os agricultor, os produtores, os pequenos. na comunidade. (Alfredo, 2024)

> Rotatividade do trabalhador do campo. Sou peão hoje aqui, e amanhã eu sou no ramal, depois eu sou em outro travessão e assim as próprias crianças sofrem essa consequência, porque eles ficam rodando. E isso é ruim também. E muito ruim para nós, né, enquanto escola. Por isso nós já estamos com pensamento de tentar fazer dessa escola uma escola parecida com a escola Familiar Rural, onde a criança ficaria 15 dias, o dia todo, e 15 em casa, com acompanhamento, mas isso é uma discussão futura que a gente está pensando (Lobato, 2023)

Um dos entrevistados afirmou que o asfalto trouxe valorização a suas propriedades, os moradores que venderam suas terras não conseguiriam mais

adquirir pelo mesmo valor negociado. Abaixo, há imagens tiradas nas propriedades dos entrevistados com a finalidade de mostrar as produções de subsistência econômica e familiar. Nota-se que apesar de a macaxeira constituir a alimentação tradicional da comunidade, essa raiz foi considerada como item de subsistência econômica, tendo em vista a alta comercialização da farinha produzida na comunidade. Atualmente, ainda há famílias que trabalham nas farinheiras, porém houve uma redução, uma vez que muitos moradores deixaram suas terras, venderam-nas e se deslocaram para a área urbana do município de Altamira, no período de construção da hidrelétrica de Belo Monte.

Além da diversidade de produção para comercialização e sustento das famílias, a comunidade também cultiva diferentes plantas medicinais. A mãe de uma das crianças da turma da pré-escola da comunidade informou o nome de algumas plantas que cultiva e cujos conhecimentos compartilha com a criança, uma vez que ela também participa desses processos de cuidados com as plantas, os animais e observa os familiares no trabalho com a criação de animais para comercialização (pecuária), e nas atividades para o consumo da família (criação de galinhas, cultivo de hortaliças, legumes e árvores frutíferas).

> Aqui nós também produzimos plantas medicinais, que nós usamos em questão de, às vezes, urgência e emergência, que não dá pra ir na farmácia. Nós temos aqui rifocina, uma planta que é usada pra ferimentos, temos o elixir parigórico, que ele serve pra gases, dor de barriga, temos também a babosa, que usamos em queimaduras, temos também a cidreira e o capim santo, que a gente usa o chá pra tomar, pra relaxar, pra descontrair um pouco. Temos também a romã, que é uma fruta que serve pra garganta inflamada, em casos gripais. A gente às vezes também consegue, na mata aqui próxima, o cumaru, que é uma planta medicinal também, que dá uma castanhinha, que serve pra gripe, pra garganta inflamada e pra asma, bronquite, essas coisas mais graves. (Margarida, 2024)

Imagem 9 – Propriedade de um morador da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Imagem 10 – Casa de farinha



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

As imagens acima representam formas de produção econômica e de subsistência das famílias da comunidade. Além disso, cultivam plantas medicinais, conforme imagens 11 e 12.

Imagem 11 – Babosa



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Imagem 12 – Pé de Elixir Paregórico



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Dessa forma, as crianças da comunidade Princesa do Xingu interagem entre si, com suas famílias, e com outros sujeitos em seu contexto sociocultural em meio a pluridiversidade amazônica do Xingu, com suas plantas medicinais, com os animais, observam e vivenciam diferentes formas de trabalho com a terra: na lavoura do cacau, na criação do gado, na agricultura de sustento familiar, na criação de abelhas, nas farinheiras existentes, são diferentes formas de produção, de religiões, de festividades, de saberes e fazeres existentes no campo.

A instituição procura aproximar-se da comunidade considerando os diferentes aspectos de sua organização social, econômica, religiosa e de lazer. Ocorrem na localidade: torneios, corrida, a caminhada da igreja católica, as festas juninas, que são realizadas a partir da organização das famílias, e as festas que expressam as diferentes religiões existentes: católica, protestante e a umbanda. As entrevistas abaixo informam sobre as relações da instituição educacional com os espaços religiosos da comunidade:

> Então, se as pessoas educadoras começam a participar, ou seja, começa a se abrir um leque que está fechado, em que muitos acham que é um lugar de sete cabeças, que não é. Então, se a comunidade em si, os educadores começam a te ver, automaticamente, vai ser muito bom. Não é para nós, é para a religião, e como nós estamos dentro da religião, somos da religião, automaticamente, isso foi bom. Muito bom. (Jorge, 2023)

> Uma das festividades que nós temos, que é de tradição que eu conheço desde criança, a do Santo Padroeiro da nossa comunidade

> que aqui predomina a religião católica, né. Então esse é um evento passa alguns tempos sem acontecer mais acontece, algo predominante aqui na comunidade há outros eventos, são torneios, jogos de futebol que nunca deixa de existir, tanto no campo comunitário como de pessoas representantes da comunidade. As festas Juninas, as celebrações juninas aqui em nossa comunidade sempre foi como posso dizer bem ativa (Rosa, 2023).

O sistema educacional brasileiro possui uma base legal que norteia a organização do trabalho pedagógico nas pré-escolas do campo, de forma a contemplar o contexto social e cultural em que a criança vive (a Constituição Federal de 1988; a Lei n. 9394/96, o Decreto n. 7352/10, as Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outras). Dessa forma, as crianças do campo são sujeitos de direito, o estado brasileiro tem o dever de favorecer recursos pedagógicos, biblioteca, meios de transporte, formação docente, alimentação escolar e infraestrutura adequada e prover as condições necessárias para que a pré-escola do campo proporcione educação integral com qualidade, equidade. Além disso, precisa valorizar os conhecimentos de suas comunidades, seus modos de vida, bem como, possibilitando conhecer a história, a arte, a cultura, as diversidades religiosas, modos de subsistência e organização social de outras populações.

A Amazônia pode ser compreendida como espaço complexo e que abriga diferentes modos de vida, culturas e tradições de suas populações ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, agricultores, pescadores, indígenas, camponeses, dentre outros. A educação que vem sendo ofertada a população é historicamente influenciada pelos interesses de uma elite e por políticas nacionais que tomam decisões conforme seus interesses econômicos, sociais, políticos e culturais. Necessita-se respeitar as conquistas legais e atender às necessidades educacionais das populações da Amazônia paraense no Xingu, tendo em vista o acesso e permanência na escola e a implementação de projetos pedagógicos, currículos, e metodologias que não invisibilize, mas valorize a cultura, a história, os modos de ser, viver e os conhecimentos dessas populações. Assim, são necessárias outras pedagogias, outras práticas pedagógicas não homogeneizadoras e excludentes. Silva, Pasuch e Silva (2012) afirmam que:

> Um dos grandes desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e crianças do campo é articular os princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais. Se os princípios são os mesmos para todas as crianças de nosso país, moradoras da cidade e do campo, como meio de garantir igualdade de direitos e um atendimento com qualidade, as formas de sua implantação nos diferentes contextos necessitam estar organicamente vinculadas á

> realidade e à dinâmica da vida das crianças e das famílias, no nosso caso, moradoras nas áreas rurais. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p.37)

Tendo em vista essas questões, apresentou-se como questionamento no presente na tese: que desafios e possibilidades podem ser identificados nas práticas pedagógicas da pré-escola do campo, tendo em vista, uma educação crítica e que assegure os direitos das crianças a valorização do contexto sociocultural em que vivem?

Assim sendo, dialoga-se com Freire (2018), uma vez que se busca compreender processos que envolvem a prática docente, em suas possibilidades para uma educação na pré-escola do campo não homogênea e autoritária. Os trabalhos do referido autor apresentam-se como denúncias, ao mostrarem que a pedagogia bancária reproduz estereótipos, favorecendo preconceitos e discriminações, não valoriza os saberes, a cultura, os modos de vida, de produção e de organização social, dessa forma, necessitamos de pedagogias e práticas pedagógicas que valorizem e fortaleçam os modos de vida e os projetos das populações tradicionais e dos povos da região do Xingu.

A pedagogia tradicional separa a escola da realidade, da vida dos educandos e dos seus problemas, não estimula a compreensão das complexas relações entre conhecimento, poder e processos de opressão e exclusão dos sujeitos. No contexto amazônico, necessita-se de outras lentes no campo educacional que favoreça o entendimento de que as culturas não são estáticas, e que valorize e respeite os saberes, as lutas e modos de vida das populações, seus modos de organização social, relações com a natureza, busca pela sobrevivência, criações e recriações culturais, políticas e econômicas e a forma como vem se relacionando e sendo influenciadas pelos grupos dominantes. Importante citar:

> ... o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas (Freire, 2022c, p.87).

O pensamento educacional de Freire (2022c) expressa preocupação com os oprimidos, a libertação da opressão, constituindo-se a mudança tema gerador que acompanha suas produções.

3.3 O lócus de realização da pesquisa

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico, o nome da Escola Comunidade Princesa do Xingu é uma homenagem à agrovila que se chama Princesa do Xingu, uma denominação dos moradores, em referência às belezas do Rio Xingu e foi definida a partir de um sorteio realizado com os moradores. A fundação ocorreu em 22 de dezembro de 1972, conforme orientado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária, o qual era subordinado ao ministério da agricultura, que implementou na época na região da Transamazônica o Projeto Integrado de Colonização, no qual foram assentadas 100.000 (cem mil).

A escola foi inaugurada na comunidade em 05 de fevereiro de 1974, na época estavam no governo: Ernesto Geisel (presidente do país); Antônio Santiago da Silva Filho (prefeito do município de Altamira) e Fernando José de Leão Guilhon (governador). Na atualidade, a instituição possui amplo espaço e oferta Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental e Médio (modular). Os estudantes moram de forma predominante com suas famílias (avós, pais biológicos e outros parentes) em ramais e travessões pertencentes aos municípios de Brasil Novo e Altamira. A instituição busca realiza suas ações em diálogo com as famílias e moradores da agrovila, uma das ações que expressam esse compromisso é o projeto Movimento em Ação, que tem a finalidade de contribuir com o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida, ofertando atividades físicas e de lazer 03 (três) vezes por semana à comunidade.

Quadro 13 – Infraestrutura escolar

AMBIENTE	QUANTIDADE	AMBIENTE	QUANTIDADE	AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala de direção	01	Depósito de Livros	01	Almoxarifado	01
Secretaria	01	Salas de aula	09	Depósito de merenda	01
Sala da coordenação pedagógica	01	Lactário (creche)	0	Cozinha	01
Sala dos professores.	01	Solário	0	Banheiro (alunos)	03
Biblioteca	01	Brinquedoteca	0	Banheiro (alunas)	03
Sala de leitura	01	Sala de Informática	01	Horta escolar	01
Sala Multiuso	02	Banheiro PCD (alunos, alunas)	01	Banheiro funcionários	01
Quadra esportiva coberta	01	Refeitório	01	Rampas de acessibilidade	02
Quadra de esporte descoberta	01	Pátio (área verde)	01	Terreirão	01

FONTE: PPP da escola lócus de pesquisa, 2023.

As famílias dos educandos, em sua maioria, são proprietárias das casas em que moram, alguns residem com amigos, parentes ou em fazendas nas quais trabalham; realizam como atividade econômica a agricultura, a pecuária, serviços autônomos e funcionários públicos. Apresentam como religião a católica (maioria), evangélicos e candomblé, participam de festejos religiosos e atividades desportivas, tem acesso a televisão, internet (parcela significativa da comunidade), torneios, festa anual do padroeiro São Gaspar. Os educandos em sua maioria necessitam do transporte escolar para ter acesso a escola.

A EMEIF Princesa do Xingu, possui uma (01) turma de Educação Infantil com vinte e três crianças (23) do Jardim I e II, atende também ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (05 turmas - 77 estudantes) e do 6º ao 9º ano (04 turmas – 69 estudantes). A equipe docente e técnica da instituição possui qualificação de nível superior, há uma coordenadora de área da Secretaria Municipal de Educação que realiza acompanhamento pedagógico.

A instituição mantém diálogo constante com a Secretaria Municipal de Educação e procura estabelecer e fortalecer os espaços de aproximação com a comunidade realizando reuniões periódicas com os responsáveis pelos educandos e recebendo-os cotidianamente. ‘Abaixo quadro que identifica as modalidades de ensino e os estudantes matriculados, incluindo a turma da pré-escola I e II.

Quadro 14 – Quantidade de alunos atendidos em 2023

MODALIDADE DE ENSINO	Nº DE ALUNOS
Educação Infantil	23
Ensino Fundamental I	75
Ensino Fundamental II	71
Ensino Médio	40

Fonte: PPP da escola lócus de pesquisa, 2023.

Os docentes e a equipe técnica da escola participam de formação realizada pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED, na qual tratou-se do currículo e do planejamento para o retorno presencial das aulas. Houve formação online e presencial. A equipe da escola é conhecedora da proposta curricular do município para a Educação Infantil do Campo. Há uma preocupação municipal em realizar acompanhamento diferenciado para as escolas do campo. São realizadas reuniões de planejamento, acompanhamento pedagógico e busca-se apoiar os projetos realizados pelas escolas.

A instituição é cercada por gramíneas, flores, árvores frutíferas: mangueira, jambeiro, açaí, mamão, coco, além disso, existe uma horta que

possui finalidades educativas e nutricionais, onde cultiva-se couve, cheiro-verde, pimentinha, melancia, alface e maracujá.

Imagem 13 – Quadra coberta da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Imagem 14 – Horta da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A direção da infraestrutura da instituição é boa, porém ainda não é satisfatória para atender às crianças da turma da pré-escola: não há parquinho, os banheiros, o refeitório, o quadro e a sala de aula não foram construídos de forma apropriada para atender às crianças de 4 e 5 anos. A direção e a coordenação pedagógica manifestaram suas preocupações com a pré-escola, destacando algumas mudanças que seriam necessárias para que as crianças fossem melhor atendidas na instituição e tivesse seus direitos garantidos.

> A educação infantil na escola, ela sempre foi de manhã e por motivos outros no transporte, a distância, acordar cedo, nós colocamos ela pra tarde. E esses dois anos que eu cheguei aqui, a minha avaliação que eles não estão conseguindo se concentrar. Nós já vamos mudar esse horário. A outra mudança, eu não sei se é a questão do profissional que está trabalhando com ele, mas eu tive muitas mudanças de professor na turma durante esses 2 anos e isso complicou. Seria muito interessante que eu tivesse o professor concursado atuando, veio o PSS, ai entra um e sai outro, Foram 3 mudanças. Então isso também foi muito turbulento, vou dizer a gente precisa do apoio da família, a família está muito distante da escola. Essa questão que eu tenho um filho e o filho foi para a escola e eu não preciso mais me preocupar com nada, está errado, está equivocado. E aí tem outra outra situação, a estrutura, ela não foi pensada para Educação Infantil e nem planejada. Eu não tenho banheiro pra atender a educação infantil, os vasos são normais, a merenda não foi adaptada pra atender a Educação Infantil, ela é pra um público de pessoas adultas, e eu não tenho espaço pra recreio pra Educação Infantil; onde nós entramos com nossas ações, nós mudamos o horário do recreio, a Educação Infantil merenda primeiro na sala, depois da hora do intervalo, ela vai brincar. Estamos com um projeto de construir espaço para a recreação deles. Fazer um parque aqui pequeno, fazer o espaço deles, porque quando nós juntamos tudo e tratamos de igual pra igual, a gente não está conseguindo fluir. (Lobato, 2023)

> O desafio em si, porque a educação infantil aqui é atende do pré ao fundamental maior e ... também recebe o ensino médio como uma escola de apoio, então a dificuldades é de permanecer. É atenção especificamente só para aquela turma, outra que nós, os meninos, eles têm em torno de 4 a 5 anos. Eles vêm nos transportes e é bem distante. A adaptação é muito difícil fazer a adaptação da criança dentro do ambiente escolar. É, é um, é um desafio assim que finaliza o ano e nós tem esse como é que esse trabalho assim árduo de todos os dias tentar adaptar a criança. E um dos desafios maiores é a distância e a adaptação da criança. (Rosa 2023)

A direção e a coordenação pedagógica da instituição compreendem a necessidade de realizar mudanças para melhor atendimento das crianças na pré-escola do campo, envolvendo os horários, a infraestrutura, a merenda escolar, os recursos pedagógicos disponíveis e o livro didático. Quando perguntado sobre o que mudaria para melhor atender as crianças da turma da pré-escola, a direção, coordenação pedagógica e docentes da turma apresentaram respostas semelhantes.

> O que eu mudaria, um espaço pedagógico maior, além da professora em sala de aula, dois assistentes é um especializado em Educação Infantil para esse apoio, a merenda ser diferente, horários de merenda e convívio com os maiores, seria diferente. Essa parte do descanso, do lazer, da criança, se eu pudesse mudar, eu mudaria. Recursos pedagógicos livros o material que a escola tem em relação às crianças. (Rosa, 2023)

A escola não pode se constituir de um espaço isolado. As ações que realiza devem estar conectadas à comunidade, considerando suas características sociais, políticas, econômicas, culturais, e suas raízes históricas. Nessa perspectiva, há uma compreensão da importância dessas relações pela equipe docente, técnica e pedagógica da instituição, existe um trabalho pedagógico que é fruto de um planejamento coletivo, dessas reflexões coletivas, tais como, o projeto político pedagógico da escola, que passou por um processo de reelaboração e outras ações das quais as crianças da pré-escola participam. Na entrevista realizada, foi perguntado sobre as relações da escola com as famílias das crianças e a comunidade, buscando identificar que ações a escola realiza junto a comunidade. Resposta dos entrevistados:

> Ah, o projeto que a gente realiza na comunidade, a gente sempre busca a realidade dos alunos, nós temos aqui que é da gente, a nossa horta escolar que a gente mantém ela com produtos naturais o máximo possível. É em parceria com pais de alunos que eles fornecem, é, adubos, é esterco, preferencialmente, que não tenha veneno, que os produtores não usem. Então a gente tem essa especificação, a realidade de nossos alunos, que tem ordem em casa, mexe com plantação. Uma das coisas, nossos eventos também, nossos alunos moram em travessões. Nossos eventos também são feitos os projetos é buscando conhecer a realidade. Um dos projetos foi conhecer cada aluno de onde é que ele vem. Fomos visitar cada família e todos os

> alunos da EMEIF Princesa do Xingu recebeu a visita de todos do corpo docente para saber onde ele mora, com quem ele mora, se é com o pai, qual é o responsável, se é avó. Então a gente buscou essa realidade. A questão da merenda também a realidade do aluno do campo, que é uma mais fortalecida, porque são meninos que vem distante ou quando é na parte da manhã, acordam cedo e perto do meio-dia, eles saem cedo. O almoço é cedo, então tem essa preocupação a cultura das festas escolares, principalmente as meninas, a gente coloca mais a questão da roça, a ênfase da roça, aquela tradicional pra eles ter essa base dessa cultura e não. (Rosa,2023)

> E, paralelo a isso, todos os meses nós tivemos projetos, né? E tem alguns que marcam muito bem a horta, por exemplo, na escola, que é um dos projetos, assim que marcou muito e marca até hoje, porque ele produz e ele come, ele vê a produção dele comendo de forma orgânica. O outro projeto bom do setembro amarelo, aquela corrida de Altamira pra cá, né? Essa questão do bullying, nós temos muitos projetos bom, né? Muitos projetos desenvolvidos na escola. A questão do preconceito que é algo que ficou muito evidenciado, muita crise de ansiedade, muito adolescente se cortando e tudo isso a gente vem trabalhando. É uma realidade que era distante nossa da zona rural, que era urbana, que chegou na zona rural e nós não estamos preparados pra trabalhar, pra lidar com essas situações. E hoje nós fomos obrigados a buscar conhecimento pra saber como intervir, como trabalhar. E aí nós fizemos um outro projeto interessante, que foi aquele, segunda semana de junho, pegar todos os funcionários da escola, professores, apoio, colocar em cima dos carros dos alunos e visitar casa por casa dos alunos. Por que isso? Conhecer a realidade de cada um, ver o que que ele, aonde ele mora? o que ele faz? Por que que quando esse aluno chega na escola ele quer brincar, ele quer fazer tudo? porque na casa dele não tem televisão, na casa dele não tem internet, na casa dele não tem amigo. Ele mora isolado no meio do nada. Então quando ele chega na escola ele não quer se concentrar pra estudar, porque ele tem aquele mundo na mão, ele tem internet, ele tem amigos, ele tem quadra para jogar o futebol dele, ele tem o campo para jogar o futebol dele, então o mundo dele é a escola. Nós já fizemos aqui, professora ano passado, uma pesquisa, qual era o pior mês pros alunos? Pra nossa surpresa, foi exatamente o mês de julho. (Lobato, 2023)

A escola na comunidade, além de possuir a finalidade educacional, também se constitui para os estudantes, sobretudo do Ensino Fundamental, espaço de lazer. Os projetos implementados pela instituição possuem em comum o compromisso com novas práticas pedagógicas, melhorias no desempenho escolar dos estudantes, atingir melhores resultados nas avaliações propostas pelo sistema de ensino (Ensino Fundamental I e II). Além disso, há fortalecimento dos vínculos da instituição com a comunidade e responsáveis pelos estudantes, valorização dos conhecimentos que os educandos possuem frutos de suas vivências na comunidade, refletir as questões que envolvem a saúde mental, a violência, e a preservação ambiental contribuindo com práticas de sustentabilidade através de atividades lúdicas, oficinas, filmes, registros fotográficos, valorização das diversidades de povos e culturas. Destacam-se projetos implementados na instituição, que tiveram como público alvo as

crianças da pré-escola (4 e 5 anos), e outros dos quais elas também participaram.

A visita ocorrida na comunidade contribuiu para que a instituição conhecesse melhor a realidade vivenciada pelos educandos, e para o planejamento das práticas pedagógicas e de outras ações realizadas com os estudantes da instituição. A coordenação pedagógica destaca em sua fala a relevância dessa visita.

> ... a gente teve esse contato de perto. Encontramos alunos na roça, encontramos alunos na farinheira, encontramos alunos trabalhando, lidando, ajudando os pais dentro de casa. Então os professores também começaram a mudar o planejamento dele escolar. Às vezes, o aluno apresentava uma certa dificuldade dentro da escola, no aprendizado, no ensino-aprendizado. Quando o professor chegou a ver a realidade do aluno, então, desculpa, a gente vai fazer um planejamento de acordo com esse aluno. O que está acontecendo? De acordo com esse mapeamento, a gente vai ter que mudar o nosso planejamento, porque às vezes o planejamento e a execução não estavam contemplando aquele aluno. Ah, aquele aluno está com problema, mas a gente foi ver a realidade dele e teve uma melhora significativa . É adaptar de acordo com a realidade dele. Ah porque esse aluno tá chegando com sono em casa ou dentro da escola? Porque ele tá chegando cansado? porque ele não está rendendo? (Rosa, 2023)

O contato com a instituição, na condição estudante e pesquisadora, possibilitou perceber, a partir das experiências educativas planejadas e propostas para as crianças, que o trabalho pedagógico envolve relações de poder e interesses de ordem política, econômica, social e cultural. Além disso, o exercício de cuidar e educar requer compromisso com processos democráticos e com a inclusão social.

A turma da pré-escola na qual se realizou o estudo é formada por crianças de 4 e 5 anos - uma organização necessária para melhor atender às especificidades da comunidade considerando o quantitativo de crianças, as diferentes distâncias percorridas no trajeto de seus locais de morada em diferentes vicinais. Diante disso, recorremos a Mata (2015), para refletir a multi-idade na pré-escola e o trabalho docente, a qual destaca a disponibilidade para enfrentar desafios e mudanças, bem como, a relevância das reflexões coletivas para que haja inovações nas práticas pedagógicas a serem realizadas para e com as crianças.

As atividades com as crianças da turma da pré-escola na qual se realizaram os estudos, iniciaram no mês de fevereiro por volta do dia 10, e encerraram no mês de dezembro (11/12). Foram realizadas brincadeiras,

orientações às famílias e entrega de brindes. Exerceram a docência cuidando e educando as crianças Izabel (todo o ano letivo), Maria (1º semestre) e Ana (2º semestre), além das monitoras que ajudavam nas atividades em sala, sempre que solicitadas. Conforme apresenta-se:

- ✓ A docente Maria, graduada em Pedagogia e com pós-graduação em Ludicidade e Educação Infantil, profissional que atuava em regime de contrato, exerceu a docência na turma em três (03) dias da semana, no primeiro semestre do ano letivo de realização dos estudos;
- ✓ A docente Izabel profissional contratada, graduada em Pedagogia com oito anos de experiência na educação - dois anos na Educação Infantil. Exerceu a docência na turma dois dias da semana, durante todo o período de realização do estudo, trabalhava também em outras turmas;
- ✓ A docente Ana graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Infantil, atuava na instituição em regime de contrato e assumiu a turma no 2º semestre do ano letivo de realização do estudo;
- ✓ As monitoras, assim identificadas as três profissionais com formação em nível médio e cursando nível superior, além de acompanharem as crianças e outros estudantes no transporte escolar, ajudavam as docentes da turma da pré-escola acompanhando as crianças quando havia necessidade delas saírem da sala para tomar água, ir ao banheiro ou ficavam observando a turma quando a docente necessitava ausentar -se para atender alguma solicitação ou imprimir alguma atividade, o que ocorreu, esporadicamente.

A turma da pré-escola (I e II) era frequentada por 23 crianças na faixa etária de quatro (04) e cinco (05) anos e as atividades ocorriam no horário compreendido entre as 13h e às 17:15, com intervalo para o lanche das 15h às 15h20. Inicialmente as crianças recebiam a merenda junto com outros estudantes do Ensino Fundamental no refeitório, posteriormente, no segundo semestre houve mudanças para que elas pudessem se alimentar melhor e a merenda passou a ser servida na sala, antes da saída para o intervalo, o qual foi destinado para que elas ficassem apenas brincando.

As crianças que frequentavam a turma da pré-escola eram provenientes dos travessões da seis (06), travessão da oito (08), Ramal São Francisco e travessão dos Traíra, chegavam à instituição tendo como meios de transporte os carros de linha, o ônibus escolar, motos e algumas que moravam na agrovila

faziam o trajeto a pé com seus responsáveis, devido a proximidade com a instituição, conforme mostra a imagem abaixo.

Imagem 15 – Transporte escolar da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Em relação às ocupações profissionais dos responsáveis pelas crianças e estudantes da instituição, a direção informou que:

> Nós recebemos todos os tipos de criança que os pais trabalham e têm várias profissões na verdade, né? É um trabalha na agricultura, outro pecuária, o outro é diarista, outro é autônomo, mesmo ali na venda, é outro trabalha num ambiente, mesmo no ambiente escolar. Então a gente, outros trabalha na cidade vizinha aqui que nós somos zona rural, mas trabalha na cidade vizinha. Empregado mesmo é, tenho já empregado no açougue, trabalho em frigorífico, é todos essa diversificação de trabalho. Alguns é serralheria isso. (Lobato, 2023)

Geralmente as docentes organizavam a sala para receber as crianças, antes de elas chegarem com algum familiar ou responsáveis, ou com as monitoras, profissionais que as acompanhavam, juntamente com outros estudantes no transporte escolar, no trajeto de ida e volta, do local onde moravam até a instituição. A rotina de trabalho docente articulando os cuidados e a educação junto às crianças envolviam acolhida (realizadas no início das atividades do dia). Após ocorriam as ações planejadas conforme os campos de experiência e seus objetivos de aprendizagem, orientações envolvendo as atividades para casa, avisos, organização do material e brincadeiras livres próximo ao horário de retorno das crianças para suas casas.

> Os planos de aula, sempre trabalhei na forma de sequência didática, eu tive sempre que colocar o horário, o período, cada horário, cada coisa que ia acontecer. É esse ano nós tivemos uma turma um pouco difícil de lidar, e não funcionou o plano de aula feito, e se não fosse colocado o tempo por tempo e em forma de sequência a rotina, cada horário para acontecer alguma coisa para não deixar os meninos com tempo vago. Então, o meu planejamento sempre foi em forma de sequência didática, e pontuando os horários para cada coisa acontecer... alguma coisa é sempre é comecei começava com a colhida, dessa acolhida para fazer a oração, que também era um

> momento assim para a gente olhar para o colega para dar um abraço no colega, é para segurar na mão do colega. (Izabel)

As docentes planejavam e buscavam seguir de forma fidedigna o planejamento, que era realizado conforme os campos de experiência e objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas orientações para a Educação Infantil. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta a Educação Infantil como base fundamental para a formação da criança, compreendida como sujeito ativo nos processos que envolvem o acesso ao conhecimento sistematizado. Os docentes devem planejar uma pluralidade de situações envolvendo recursos e estratégias que irão favorecer o desenvolvimento da criança. A avaliação na Educação Infantil é realizada em forma de e tem a finalidade de acompanhamento, jamais classificação, aprovação ou reprovação.

Além das orientações da BNCC para as suas práticas pedagógicas, as docentes utilizavam também o livro didático e buscavam incluir nas atividades elementos do contexto sociocultural das crianças, ou que eram apresentados por elas durante a aula, seja nas participações coletivas, nas brincadeiras, ou quando demonstravam falta de interesse em não realizar alguma atividade proposta. As docentes sempre procuravam saber da criança o motivo da não participação em atividades coletivas, nas brincadeiras, ou quando não realizam a atividade impressa.

As práticas pedagógicas com as crianças requerem planejamento, flexibilidade, sensibilidade como compromisso político, que se expressa nas reflexões que envolvem as condições das crianças para realizarem as atividades, as finalidades pedagógicas das ações planejadas, e fundamentalmente precisa-se compreender que as crianças são seres humanos, não podem ser submetidas a um planejamento pedagógico inflexível, elas são possuidoras de curiosidades, interesses, saberes. É preciso considerar de forma articulada esses elementos, bem como, as especificidades de seus processos de desenvolvimento.

As docentes também recebiam na turma familiares ou responsáveis pelas crianças. Alguns eram convidados para observar o comportamento da criança e ajudar nas orientações juntamente com as professoras, outros, apareciam e ficavam na turma acompanhando as atividades. A instituição e as docentes incentivavam para que essas visitas ocorressem.

Nas reuniões realizadas com as famílias das crianças, as docentes, a equipe técnica-pedagógica da instituição e a direção destacavam os resultados observados no comportamento dos educandos e a contribuição dos familiares nesse processo. Nas entrevistas realizadas com familiares responsáveis por crianças da turma, procuramos saber de uma mãe como ela avaliava o trabalho da pré-escola com as crianças na instituição. A resposta obtida foi:

> É, eu vejo de uma forma muito boa, porque o meu filho, ele é um filho único. Ele é neto único, então ele em casa tem um tratamento totalmente diferente da escola e depois que ele começou a estudar, ele evoluiu muito. A questão do compartilhamento, então é uma coisa assim que nem se fala. Era algo que ele não dividia, pode ser um amiguinho, pode ser um primo, pode ser quem for, ele não dividia. Então foi algo que na escola ele desenvolveu muito de forma assim, muito positiva e com todo o trabalho que é feito dentro da escola é eu parabenizo muito as professoras, porque não é uma situação, são várias situações, na verdade, que não são fáceis no decorrer do ano, mas que elas têm o domínio do que acontece. Então, no meu ponto de vista, como mãe, é algo assim fundamental, é essencial para o desenvolvimento do meu filho, ele tem contato com a roça... ele anda de cavalo, ele pesca, faz de um tudo. Ajuda meu pai a colocar sal para os animais quando necessário, ajuda a alimentar porco, a dar milho para as galinhas faz tudo... Tem muita coisa que quando elas passam atividades aqui dentro da sala, ele chega em casa empolgado. Olha mamãe, eu fiz isso. Quando é algo que ele vê que é do dia a dia dele, que ele sabe que ele gosta, ele participa... Então, às vezes ele consegue identificar, se identificar com a atividade que é passada, e ele consegue interagir bem mais do que com algumas outras atividades. (Estela)

A importância da pré-escola para a socialização das crianças e para promover novas aprendizagens nas quais os saberes culturais das crianças então presentes nas práticas docente são destacados na fala da entrevistada. Conforme Freire, o diálogo com os educandos é fundamental para uma educação libertadora, crítica. Nesse sentido, faz-se necessário que o exercício pedagógico tenha como referência a ética, o respeito à dignidade e a autonomia dos educandos, para o qual o conhecimento do contexto sociocultural das crianças é fundamental.

Nessa perspectiva, é que afirma-se que a sensibilidade é elemento político-pedagógico para práticas pedagógicas, que além da competência técnico-científica estão conectadas à realidade das crianças. Envolve um planejamento que articula a rigorosidade metódica e a amorosidade no qual os saberes e interesses das crianças são fontes para o saber ser docente e suas práticas educativas, na perspectiva da formação humana autônoma de uma educação diferenciada que se articula a um projeto outro de sociedade, é includente, respeita a dignidade e autonomia do educando.

Dessa forma, a prática pedagógica, além da sensibilidade na perspectiva político-pedagógica, envolve intencionalidade com a educação da criança em uma perspectiva ética, humana, coerência que deve ser aprendida. Na entrevista realizada com a mãe de uma criança acerca da importância da pré-escola, percebe-se a relevância de um trabalho pedagógico norteado pela amorosidade, pela inclusão do outro, considerando não somente os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, éticos e sociais, necessários para a convivência coletiva.

> Bom, a educação infantil, né? Ela é uma base e ela é considerada uma base uma das bases mais importante é dentro da escola, porque é onde a criança ela começa a ter um convívio fora do ambiente familiar que ela tem todos os dias. Então, quando a criança ela, ela começa a estudar que ela entra na fase da pré-escola, ela vai aprender a desenvolver vários fatores socioemocionais. Como por exemplo, ela vai aprender a lidar com é com as diferenças, com a questão do desenvolvimento, da personalidade, da autoconfiança e as crianças é, elas vão ter elas vão aprender diante desse contato com outras crianças, né? Que elas não estão habituadas a conviver, a compartilhar então, de um modo geral, a Educação Infantil ela é a base de tudo, é onde ela vai aprender de uma forma geral a ter esse convívio com outras crianças, questão do compartilhamento, da cooperação é da empatia, do autocontrole. Então, no meu ponto de vista, como mãe, eu sei e tenho ciência de que essa é a base fundamental da Educação Infantil para a vida do meu filho, assim como de todas as outras crianças que estão ingressando agora. (Estela)

Observou-se durante o período da pesquisa a preocupação das docentes para que as crianças aprendessem a escrita do nome, conhecessem os números, dias da semana, estações do ano, dentre outros conhecimentos dos seus planos de atividades (anexos). No entanto, as atividades envolvendo essas aprendizagens ocorriam somente em uma ambiência pedagógica na qual as crianças estivessem alegres, sem sede, sem vontade de ir banheiro, sem fome, sem preocupação com algum material pessoal, sobretudo, o material didático, que às vezes se misturava com os dos colegas: lápis, borrachas, apontadores, brinquedos, etc.

Diante de situações de inquietações na turma, as docentes ouviam as crianças, identificavam a situação e buscavam resolver para continuar as atividades. Cuidar e educar crianças na pré-escola do campo, com idades diferentes (4 e 5 anos), envolve práticas pedagógicas norteadas pela empatia e pela escuta. A atenção das docentes às solicitações das crianças, seja envolvendo dúvidas em relação a realização de alguma atividade, ou em relação à partilha de brinquedos e materiais didáticos entre si, fez a diferença.

Importante refletir:

> Para Paulo Freire, essa dimensão, a boniteza, é parte da concepção de vida, bem como, o amor, a valorização, a solidariedade, a utopia, a alegria, a esperança, a estética e as pessoas. A vida deve ser bela, não só a vida de um indivíduo, mas a satisfação de um povo. (Freire, 2022a, p. 249)

Boniteza que se mostrou na atenção das docentes às solicitações das crianças ratificando a relevância do respeito aos educandos considerando seus interesses, necessidades e as especificidades de seu processo de desenvolvimento, questões fundamentais para uma pré-escola do campo que cuida e educa crianças em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Dessa maneira, tendo em vista o trabalho e compromisso da instituição educacional em aproximar-se da comunidade e realizar seu trabalho buscando melhorias no processo ensino aprendizagem, destacamos na seção seguinte as ações que resultam das relações das docentes com as crianças, suas famílias e a comunidade. Denomino a boniteza dos combinados e reinvenções participativas o processo e o resultado, a práxis que promoveram a partilha de conhecimentos e se expressaram na organização pedagógica dos espaços, nas atividades realizadas. Assim, refletem um processo que envolve aproximações consentidas, elaborações e cumprimento de concordâncias dialogadas, planejadas que podem se apresentar como outras possibilidades para uma educação que estimule a criticidade das crianças na pré-escola e promova o encontro de seus contextos de vivências com o contexto escolar.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO E EDUCAÇÃO CRÍTICA: A BONITEZA DE COMBINAR, DESCONTRUIR E REIVENTAR

Nesta seção, dialogaremos com estudiosos da Educação Infantil e pré-escola do campo, além de apresentarmos as bases legais da pré-escola do campo e a obra freiriana. Será também apresentada reflexões acerca da importância das práticas pedagógicas para uma educação que estimule o pensamento crítico e valorize o contexto sociocultural das crianças, seus saberes, formas de subsistência econômica e organização social, política e religiosa, buscando-se destacar os desafios e possibilidades envolvidos nos processos. A seção está organizada em três tópicos, os quais se fitam na boniteza do diálogo, no protagonismo das crianças no processo ensino-aprendizagem, nas ações da instituição e das docentes planejadas a partir de acordos mútuos com a comunidade.

Além disso, destacam-se as reflexões das docentes envolvendo questões que influenciam suas práticas pedagógicas, tais como: o livro didático, a falta de recursos pedagógicos, as necessidades apresentadas pelas crianças nos processos de socialização e realização das atividades e suas buscas juntamente com a instituição em superar os desafios, estimulando a participação das famílias dos educandos e a comunidade, visando a uma educação de qualidade, inclusiva e democrática - um processo que denomino como a boniteza dos combinados e reinvenções participativas.

4.1 Práticas Pedagógicas, combinados e reflorescimentos

As aproximações da escola com a comunidade apresentaram-se como uma das principais preocupações dos docentes e da gestão da instituição, tendo em consideração a relevância dessa articulação para que fosse implementado com eficácia o seu projeto político pedagógico e favorecer as mudanças almejadas no desempenho dos educandos da instituição.

Diante disso, compreende-se que a prática pedagógica influencia e é influenciada por diferentes elementos, dentre esses o trabalho coletivo realizado na instituição a partir da implementação do seu projeto educativo. Quando iniciei a pesquisa, a instituição estava reelaborando sua proposta pedagógica. Houve reuniões com a equipe de profissionais da instituição, Secretaria Municipal de

Educação e as famílias dos educandos também foram convidadas a participar. Ademais, a proposta pedagógica foi reestruturada e algumas ações previstas foram realizadas, incluindo as visitas a comunidade que constam no plano de ação da coordenação pedagógica e da direção da escola.

Conforme Veiga (1998), o projeto político pedagógico constitui-se em um importante espaço para as instituições educacionais planejarem suas ações em uma perspectiva democrática. Também favorece a tomada de decisões a partir de processos participativos e pode envolver rupturas, novas reorganizações e aproximações internas e externas, bem como é fundamental para a gestão e a organização do trabalho pedagógico das instituições educacionais.

> A principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (Veiga, 1998, p.2)

O projeto político pedagógico e a prática pedagógica encontram-se interligados na perspectiva de uma educação que estimule a criticidade das crianças valorizando seu contexto sociocultural (modos de produção da vida em comunidade e com suas famílias, espaços de lazer, sua forma de brincar e interagir com a natureza). Envolve a ousadia e a boniteza de combinar, desconstruir e reinventar de forma participativa.

A instituição desenvolveu diferentes ações no período de realização da pesquisa, a partir da participação e dedicação de sua equipe de trabalho e das parcerias com as famílias das crianças, com a comunidade e outras instituições. No entanto, é importante destacar a necessidade de avaliar, replanejar ou implementar políticas públicas diferenciadas para a Educação do Campo, sobretudo para a pré-escola do campo, dando importância às especificidades da população e à relevância de uma educação que contribua com a realização de seus projetos de vida, ao dialogar com suas necessidades e perspectivas formativas. Nas reuniões com as famílias das crianças da turma da pré-escola I e II, a direção da escola e equipe docente refletiram que a comunidade enfrenta seus desafios em relação a educação dos jovens e das crianças e que se necessita de um esforço conjunto para supera-los.

Durante a pesquisa, participei de duas reuniões realizadas pela instituição com as famílias das crianças, uma realizada no início do ano e a outra no

segundo semestre. Nesses espaços, a direção da instituição e a equipe docente, coordenação pedagógica e responsável pela biblioteca da escola destacavam a relevância das ações conjuntas escola-comunidade para o desenvolvimento integral das crianças e para a implementação de uma educação que tivesse as características da comunidade, ao atentarem-se aos muitos jovens que estavam concluindo o Ensino Fundamental e pareciam não saber mais sobre o trabalho no campo. A partir disso, sendo necessário, desde a pré-escola, possibilitar que as crianças não se distanciassem de suas vivências no campo com suas famílias. Para esse fim, a relevância de pensar juntos os projetos que iriam ser realizados, uma vez que os livros didáticos disponíveis não favoreciam essas experiências. Para refletir:

> Saberes e virtudes devem ser criados, inventados por nós. Ninguém nasce generoso, crítico, honrado ou responsável. Nós nascemos com essas possibilidades, porém temos que cria-las, desenvolvê-las e cultivá-las em nossa prática cotidiana. Somos o que estamos sendo. A condição para que eu seja é que esteja sendo. Cada um de nós é um processo e um projeto, e não um destino. É preciso que na minha própria experiência social, em minha própria prática eu descubra os caminhos para fazer melhor o que quero fazer. Em minha prática docente, aprendi a necessidade da coerência, que não pode ter um discurso afastado da minha prática, que eu tinha que buscar uma identificação quase absoluta entre o que eu dizia e o que eu fazia. E esta é uma virtude que se chamar coerência. (Freire, 2021c, p.46)

À vista disso, destaca-se a importância das decisões envolvendo as famílias das crianças para o trabalho coletivo realizado na instituição e para o planejamento das práticas pedagógicas das docentes, compreendo-as com um espaço de práxis e influenciando por múltiplos elementos. Conforme apresenta-se no organograma abaixo:

Figura 6 — Organograma referente à prática escolar na pré-escola e suas conexões



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2024.

Os combinados em comunidade abrangem parcerias internas e externas. São diferentes ações que representam as interações e reflexões dos profissionais da instituição em parceria com a comunidade escolar e envolvem as famílias e as crianças da pré-escola, ao abrangerem diferentes temáticas resultam de planejamento e replanejamento. Além do mais, visam a contribuir com melhorias no processo ensino-aprendizagem e com a educação nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos.

As ações que se destacam a seguir envolveram a equipe da instituição, as docentes e as crianças da pré-escola (I e II) e foram realizadas em contextos pedagógicos envolvendo sujeitos diversos, ao visarem superar dificuldades e contribuir para uma educação de qualidade. Assim, buscam alternativas, atendendo às lacunas deixadas pela falta de políticas públicas.

Dialogarei com outras ações realizadas na instituição das quais as crianças da pré-escola participaram: festividade junina, corrida pela vida, Projeto Horta, Projeto Bebê, nos quais há reflexões acerca das relações das práticas pedagógicas das docentes com as crianças e os saberes de sua cultura. A realização dessas ações envolveu as crianças em processos nos quais utilizaram diferentes linguagens para expressar seus conhecimentos e compreensões da realidade. Importante citar:

> As crianças possuem voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões. Contextos pedagógicos com a consideração da opinião das crianças requerem inverter estruturas de poder e rever relações e papéis de adultos e crianças. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 203)

A prática pedagógica como instrumento para uma educação crítica das crianças envolve processos de tomadas de decisões com elas, com suas famílias e com outros profissionais da instituição. As decisões foram constituídas a partir de processos dialógicos e envolveram a boniteza dos combinados e reinvenções participativas.

4.1.1 Projeto Horta na Escola

O projeto Horta na Escola: Plantando Geometria foi implementado na instituição com a finalidade de contribuir com o contato com a terra em ambiente escolar, implantar uma horta orgânica e incentivar o consumo de alimentos sem

resíduos agrotóxicos. O projeto favoreceu práticas pedagógicas fora da sala de aula, envolvendo a pré-escola e o Ensino Fundamental.

Os educandos da instituição contribuem com a manutenção da horta e as crianças da turma do pré-escolar I e II também realizam atividades nesse espaço, as docentes planejaram e realizaram atividades de visita ao local, orientaram acerca dos cuidados necessários no cultivo das verduras. Além disso as crianças fizeram desenhos, pinturas e brincadeiras na sala envolvendo os conhecimentos que possuem acerca dos cuidados com as plantas, bem como, identificaram e diferenciaram o que estava sendo cultivado na horta, e compartilharam como utilizam na alimentação em suas casas nas sopas, no feijão, nos preparos de peixes e aves. Além disso, realizaram outras atividades envolvendo os insetos e as borboletas, em conformidade com as imagens a seguir.

Imagem 16 – Horta da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 17 – Prática pedagógica com as crianças I



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 18 – Prática pedagógica com as crianças II



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Sobre essa atividade, segue relato da docente.

> eu propus para eles fazerem a transformação da borboleta, mostrei a transformação, trouxe um cartaz com a transformação da borboleta, cada fase, contei a historinha e depois nós fomos fazer uma pesquisa de campo aqui no pátio da escola mesmo, mostrar o que a gente podia perceber nesse nessa visita, o que nós íamos encontrar, e quais tipos de borboleta , as cores delas , foi uma pesquisa bem interessante, e também eu trouxe nessa pesquisa para eles levar uma borboleta, a qual eles iam enfeitar de acordo com o que eles achassem bonito, fazer a asinha da borboleta, eles colocaram na asa da borboleta folhas, colocaram pedra, eles colocaram folha seca também, verde, flores, várias coisinha que eles achavam interessante, ficou bonita, bem colorida. (Izabel, 2023)

Ao ser apresentado um diálogo com a obra de Paulo Freire (2022e), é destacada a relevância da liberdade de pensar-expressar no processo

pedagógico na pré-escola do campo, no qual o protagonismo das crianças é fundamental para uma educação não homogeneizadora e silenciadora.

Conforme Freire (2022e), uma pedagogia não opressora busca caminhos para dialogar com o educando, sua realidade, suas necessidades e leituras de mundo são fundamentais no processo educativo, reconhecendo que o processo pedagógico compromissado com a formação crítica constrói-se com o outro. Nesse sentido, com as crianças e não para as crianças. Dessa forma, destaca-se o trabalho realizado com a turma envolvendo o tema água, com o qual as docentes trabalharam: onde encontrá-la na natureza, sua relevância no ambiente para uma alimentação saudável, para os cuidados pessoais, para os animais e o para o cultivo das plantas.

Na turma, as docentes trabalharam no dia 22 de março o tema água. Também realizaram atividades mimeografadas, um mural, prepararam um ambiente pedagógico para a contação de histórias e participaram de atividades planejadas em conjunto com a professora do Laboratório de Informática da escola, a qual também abordou sobre a água, com músicas e vídeos.

Sobre essa atividade, segue o relato da professora.

> ...minhas atividades envolvidas com a água foi trabalhar com eles a questão da educação ambiental, é trabalhar um pouco também da poluição, conhecer que bem pertinho daqui é temos o rio Xingu, então algumas vezes mesmo agora, no finalzinho, eu perguntando trabalhando com eles sobre, eu não me lembro da história que tinha a ver com o rio. Eu perguntei qual era o nome do nosso rio, da nossa cidade, né de Altamira, como é o nome do rio? E alguns responderam, rio Xingu. Então significa que aprenderam o nome do rio, fica bem ali, banha o cais da nossa cidade. Agora lembrei da historinha que falava sobre o peixinho, o macaco que tentou salvar o peixinho no rio. Então na história contava que o macaco viu o peixinho boiando no rio e ele quis ajudar o peixe, sendo que o macaco não sabia que o peixinho morava lá no rio. Ele, na tentativa de ajudar, tirou o peixe para fora da água, foram várias tentativa para ele tirar o peixinho do rio e o macaco não sabia que ele morava lá... ainda aproveitamos também para a gente trabalhar sobre a questão do respeito a água que o peixe lá no rio, pra encontrar o peixe, não pode jogar nada de embalagem no rio. O rio tem que estar sempre limpo, porque uma vez sujo faz mal, tomar água suja e também pros peixinho que estão lá dentro... o cuidado não só do rio, mas como, como em qualquer ambiente (Izabel,2023)

As docentes da turma destacaram a importância da água para a vida das plantas, dos animais, das crianças e abordaram também sobre o rio Xingu e as espécies de peixes nele existentes, o que vem contribuindo com a alimentação na região. As crianças com seus conhecimentos falaram como se alimentam do peixe em suas comunidades, dos momentos de lazer e dos animais que observam nas beiras dos igarapés tomando água: cavalo, boi, galinha, pintinho.

Sobre a água, é importante destacar a fala da docente. Vejamos:

> Eles falaram também que do dos igarapés que tem aqui nas proximidades que já foram banhar. É daqui de perto, né? Não lembro o nome dos igarapés. É jabuti, que eles falam muito o do Jabuti, que é um igarapé que tem, a da Lagoa azul também. Eles sempre tão falando que já foram lá tomar o banho, perguntam, como é que é água lá? Não, a água é limpa, é limpa. Pois é, é limpa porque tem alguém que cuide, então, para se manter limpo, não pode jogar nada, se você levar alguma coisa para comer, não pode jogar. Então trabalho muito essa questão da educação ambiental, né? Eles ficam aqui pros travessões, eu acho que é um travessão da, acho que é da 6 e da 8. Não. É, acho que só tem um que é. Eu não estou lembrada porque eu acho que é o da 6 que acho que é do Jabuti. Da Lagoa Azul acho que é particular, parece. É, tem. É. Tem que ter autorização. (Izabel, 2023)

Dessa forma, o trabalho sobre a água realizado pelas docentes da Educação Infantil e que envolveu a importância da água para a vida e do rio Xingu e suas espécies de peixes para a alimentação, possibilitou às crianças expressarem seus saberes, vivências envolvendo práticas alimentares, usos das fontes hídricas para a alimentação. Essa conexão de conhecimentos poderia ser ampliada envolvendo uma discussão agroecológica, mostrando a importância de uma alimentação saudável para a vida da população, bem como, da preservação dos recursos naturais hídricos.

A docente ainda comenta sobre alimentação saudável.

> Nós trabalhamos sobre, é, bastante sobre alimentação saudável, não saudável e sobre o peixe que é saudável. Nós fizemos agora recente eu acho que tem umas 3 semanas atrás,. fizemos de novo a aula, é fizemos uma rotina sobre alimentação saudável, não saudável, e nós não trabalhamos só o peixe também, assim como alimentação saudável, mas principalmente as frutas, também quais as frutas que eles tinham em casa, é se era saudável, não saudável. (Izabel, 2023)

Além disso, poderia ter sido mostrado aos educandos como o rio abriga uma diversidade cultural dos povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, dentre outros, seus modos de vida e alimentação. No entanto, faz-se necessário oportunizar aos docentes ampliar seus conhecimentos nessa perspectiva.

Na região, as organizações sociais lutam por políticas públicas para a melhoria das condições de vida, tendo em vista as dificuldades enfrentadas sejam no campo ou na cidade, sobretudo pelas populações diretamente afetadas pela implementação de Belo Monte: falta de água tratada na cidade, mudanças no curso do rio que prejudicaram algumas comunidades, dificuldades dos pescadores em se manterem com suas famílias por falta de peixes em certos locais do rio que antes pescavam, dentre outras.

Sob essa visão, a pré-escola do campo pode ser espaço de debates envolvendo a agroecologia, ao contribuir também para a socialização de práticas envolvendo cultivo de plantas, alimentação saudável, cuidados com a terra. À vista disso, faz-se necessário desemparedar as crianças de currículos oficiais desarticulados de seus mundos e vivências. Educação tem que ser uma relação de amor, com a vida, com os educandos tendo em vista as suas condições sociais, as dificuldades que enfrentam conforme a realidade na qual vivem.

A abordagem do tema mostra importância de trabalhar com as crianças sobre os recursos naturais, rios, igarapés para a vida do povo do campo, além de destacar hábitos alimentares culturais e mostrar a importância de políticas públicas compromissadas com a manutenção desses recursos, tendo em consideração não somente as questões climáticas que preocupam a população mundial, mas o direito do povo do campo a recursos hídricos naturais e alimentação saudável.

Além disso, as discussões envolvendo a água e os rios abrangem também a falta de implementação de políticas públicas para melhoria das condições de vida da população, dentre a falta de manutenção das estradas dos travessões e vicinais, que vem dificultando o tráfego dos educandos e suas famílias. Muitas enfrentam longas distancias para chegar à escola. Não raras vezes há crianças que anunciam que estão com fome e que necessitam de alimento para continuar as atividades. Quando ocorreram essas solicitações, a escola forneceu lanche para as crianças.

4.1.2 O Festejo Junino da pré-escola do campo: festar e esperançar

As festividades juninas conforme evidenciadas são realizadas na comunidade a partir da reunião das famílias em suas propriedades. O festejo ocorrido na escola resultou do planejamento coletivo e toda comunidade escolar foi convidada a participar da festa. No processo de planejamento realizado para tratar da festa foram definidos: os pratos típicos, as brincadeiras das quais as crianças participaram, as apresentações das turmas, o forró para a comunidade, a fogueira, a organização da festa teve como finalidade a socialização. Nesse processo de planejamento, participaram a equipe de profissionais da instituição, os estudantes e seus responsáveis, bem como, outros membros da comunidade que colaboraram. Os recursos arrecadados com as vendas e o bingo foram

destinados a investimentos em ações para melhorias do processo ensino-aprendizagem.

As crianças da pré-escola realizaram diferentes atividades (Imagem 20 abaixo), durante o mês de junho, envolvendo a festividade junina: pinturas, desenhos, brincadeiras e ensaios, que ocorreram após a intervalo até o encerramento das atividades do dia. A definição da temática que foi apresentada pelas crianças da turma da pré-escola ocorreu após reflexões entre as docentes da turma e a coordenação pedagógica da instituição, optou-se para que as crianças apresentassem o boi bumba e a sugestão foi acolhida pelas famílias das crianças. A comunidade possui muitas fazendas em suas proximidades, as famílias de algumas crianças trabalham e moram em fazendas. Durante as aulas elas costumavam imitar o boi e falavam de suas vivências nas aulas com as docentes. Além disso, o povoamento da comunidade foi constituído incialmente por muitas famílias vindas do Nordeste. Logo, a história do boi-bumbá é conhecida por moradores da comunidade.

Imagem 19 – Bambolê



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 20 – Atividade das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

As docentes realizaram os ensaios e definiram de forma coletiva como seria a apresentação, de forma que as crianças fossem caracterizadas conforme o tema e não houvesse exclusão de nenhuma delas da festa por falta de recurso. As docentes pesquisaram e optaram pelo enfeite de um bambolê com TNT de cores variadas e a figura de um boi colada (Imagem 19 acima). As crianças ajudaram na seleção das cores dos bambolês.

A apresentação com os bambolês envolveu a turma da pré-escola e a turma do 1° ano. Entretanto, somente o pré-escolar I e II ensaiaram e apresentaram o boi-bumbá. As famílias das crianças concordaram com as apresentações e muitas foram participar do festejo junino da instituição. Os ensaios com as crianças também requereram capacidade de escuta, sensibilidade, diálogo entre as docentes e a crianças para a definição da

coreografia, tendo em vista a temática e o processo de desenvolvimento das crianças. As imagens abaixo retratam o festejo junino na instituição.

Imagem 21 – Festa do bambolê



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 22 – Canto da selfie



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 23 – Fogueira da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Desse modo, seguindo o ritmo das crianças e seus compassos ao som da música as docentes foram definindo os passos de forma coletiva, partilhando pela corporeidade e pela dança seus potenciais e construindo caminhos para uma educação cidadã, democrática que envolveu a boniteza dos combinados e as reinvenções participativas.

4.1.3 Projeto Semana do Bebê

O projeto intitulado “Semana do Bebê: todos juntos pela primeira infância” constitui-se em uma ação do município de Altamira com a UNICEF e a Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de fortalecer políticas públicas municipais que atendam a crianças e a adolescentes na Amazônia. O projeto apresentado à instituição incluía atividades diversificadas. Diante disso, são sugestões de atividades constantes no projeto: palestras, oficinas, confecção de brinquedos, construção de murais, dia da fruta, concurso de parlendas, de pinturas, poemas, encenações, dentre outras.

A docente Ana apresentou o projeto para a turma, informou sua finalidade e as ações que poderiam ser realizadas. Inicialmente, algumas crianças questionaram o título do projeto, afirmando que não se consideravam bebês. A docente esclareceu que outras crianças menores e os bebês também estariam participando com suas famílias em outras instituições educacionais e seria importante que elas participassem. Realizado os esclarecimentos necessários, a docente compartilhou o que havia planejado para realizarem juntos e

perguntou se havia alguma sugestão, pois, deveriam socializar o que elaborassem de forma coletiva, na quadra da escola, e outros estudantes estariam participando. As imagens abaixo representam algumas atividades realizadas pelas crianças.

Imagem 24 – Cartaz alimentação saudável



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 25 – Desenhos das crianças: frutas 1



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 26 – Desenhos das crianças: frutas 2



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Na entrevista foi solicitado que a docente informasse sobre as ações realizadas envolvendo o projeto, fora destacado que:

> ... o projeto da Semana do Bebê, que foi enviado pela SEMED para as escolas para a gente trabalhar, e nós fizemos algumas adaptações para trabalhar com a realidade da criança. Primeiro momento, quando nós falamos para eles que a gente ia trabalhar com o projeto do bebê, aí eles ficaram relatando … nós não somos bebês. Então, nós voltamos, fizemos adaptações voltadas para trabalhar com a alimentação saudável das crianças, com as frutas, com os legumes, trabalhar com a higiene tanto bucal, quanto a corporal ... teve as adaptações para trabalhar com ele, com os brinquedos, com o brincar, com a brincadeira, e foi uma experiência muito interessante. (Ana, 2023)

O projeto Semana do Bebê: todos juntos pela primeira infância, envolveu a Educação Infantil da área urbana e rural do município, e outras instituições, nessa perspectiva, as mudanças realizadas pelas docentes da pré-escola do campo, a partir do diálogo com as crianças, apresentando o projeto, ouvindo seus questionamentos e realizando os esclarecimentos necessários, contribuíram para melhor envolvimento das crianças nas atividades.

Conforme Rocha e Valentini (2015), as escolas do campo ocupam espaços geográficos diferentes do urbano, e necessitam de espaços pedagógicos diferenciados, para que possam ofertar uma educação, seja para o filho do trabalhador rural, ou filho do agropecuarista, que valorize a cultura local, que seja justa, igualitária, de qualidade e emancipatória. Nessa perspectiva, as

docentes buscaram criar as condições necessárias para a implementação do projeto, a partir das necessidades e interesses da turma.

As práticas pedagógicas da docente Ana envolveram o diálogo com as crianças sobre a importância da alimentação para o desenvolvimento saudável, a confecção de cartazes e orientações referentes: a higiene com as mãos, antes do consumo de alimentos, ao usarem o banheiro, ao banho, as brincadeiras, ao repouso e a vacinação.

Embora essas orientações ocorressem diariamente, como parte da acolhida e dos combinados, as crianças estavam cientes de que participariam de um espaço coletivo de socialização das atividades da semana envolvendo outras turmas, as quais deveriam apresentar o que haviam construído juntas com as docentes. Os infantes concordaram em apresentar os cartazes que tratariam sobre os alimentos consumidos e produzidos com suas famílias em suas propriedades. A fala da docente salienta essas questões:

> ... eu gostava muito de dialogar com eles sobre o que eles se alimentavam antes de vir para a escola, quem tinha almoçado, quem não, porque às vezes acontecia de algumas crianças virem sem almoçar para a escola e a gente providenciava algum alimento, e eles falavam qual era o suco que eles tinham tomado também, eu orientava que a verdura era boa pra saúde, que muita fritura não era saudável, que nem muito açúcar, não podia ser um suco muito doce, não podia comer muito bombom, nem chupar chiclete, mascar chiclete porque estragava os dentes. Então a gente já utilizava tudo isso pra orientar eles na questão da saúde... do cuidado com a saúde, com a higiene bucal. Eles falam bastante do açaí, do queijo, do leite, da farinha que eles produziam na comunidade. que gostavam de comer farofa, que a galinha dava muito ovo, botava muito ovo, que eles gostavam bastante de comer a farofa, e do suco, do cupuaçu, da laranja, do bolo de mandioca. Eles contavam também que os pais caçavam, que eles comiam ... que era gostoso, que o pai também caçava o tatu, a paca e que tudo isso era muito gostoso, tanto cozido como frito (Ana 2023)

O projeto estimulou a realização de práticas pedagógicas que articularam e deram visibilidade as experiências das crianças com suas famílias, ao envolver os hábitos alimentares e a saúde, os cuidados pessoais, o sono, o brincar, aspectos que influenciam no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Elas demonstraram interesse em tirar as fotos para organização do cartaz que identificaria suas frutas preferidas. Após a realização de todas as atividades das turmas, as crianças e as docentes reuniram-se na quadra da instituição educacional para compartilhar seus feitos, conforme retratado na Imagem abaixo.

Imagem 27 – Socialização dos trabalhos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Por consequência, as experiências proporcionadas nas práticas pedagógicas envolveram reflexão crítica acerca da importância dos alimentos consumidos e produzidos em suas propriedades para o desenvolvimento saudável das crianças, bem como articularam o trabalho pedagógico da instituição de cuidar e educar com o contexto sociocultural das crianças e com políticas públicas do município realizadas com a participação de organismos internacionais.

4.1.4 Corrida pela Vida

O projeto Corrida pela Vida, realizado pela instituição em parceria com a comunidade escolar e outros parceiros do município e região, teve como finalidade sensibilizar acerca da relevância da saúde mental e da valorização da vida. O propósito do evento foi favorecer e fortalecer as aproximações com a comunidade e com outros espaços e instituições do município. Trata-se de uma ação que envolve toda a comunidade e envolveu discussões sobre o *bullying*, a segurança física e a saúde emocional das crianças e dos adolescentes. Sobre essa ação importante destacar:

> O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política. (p. 56)

O compromisso da instituição educacional com questões sociais e da saúde dos estudantes, instigaram a comunidade escolar e outras instituições. A

boniteza do trabalho coletivo mobilizado a partir da sensibilidade e do compromisso político em contribuir com a mudança.

4.1.5 Práticas pedagógicas, as interações e brincadeiras

Imagem 28 – Brincadeiras na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Neste tópico, as reflexões abrangem orientações, a organização da ambiência pedagógica, brincadeiras realizadas (Imagem 28), e suas relações com o contexto sociocultural das crianças. Conforme informado anteriormente, a acolhida compreendeu ações com as crianças, nas quais ocorriam, atividades diferenciadas e a sala geralmente estava organizada antes delas chegarem na instituição.

A organização do ambiente para receber as crianças na instituição ocorria das 12h30 às 13h15. As docentes geralmente passavam o dia na instituição, com exceção de Maria que exerceu a docência no 1º semestre e se dirigia à instituição no ônibus escolar junto com as crianças e outros estudantes, no turno da tarde. Logo que chegava organizava a sala conforme seu planejamento do dia com cartazes, jogos, dentre outros recursos, o momento da acolhida envolvia brincadeiras e oração. As orientações realizadas pelas docentes envolviam as relações das crianças entre si, o cuidado com o material (lápis, cadernos, borrachas, apontador, garrafa de água, lenço, brinquedos).

Além disso, havia uma mesa na sala para que as crianças deixassem suas garrafas com água, quando sentiam sede tomavam água e retornavam para realizar suas atividades. Embora havendo bebedouros distribuídos em diferentes espaços na instituição (corredores e perto dos banheiros), esse procedimento envolvendo cuidado e educar foi adotado para evitar a saída frequente da sala e para que não ficassem nos corredores. Observou-se a importância da

organização da ambiência pedagógica e das orientações para que as crianças fossem melhores acolhidas no ambiente, estimuladas e mais dispostas às interações e ao aprendizado.

As docentes iniciavam as orientações logo que encerrava o horário de recebimento das crianças (13h às 13h15), raramente houve atraso envolvendo problemas com os meios de transporte. Após organizarem suas mochilas e materiais em suas mesinhas, as crianças ficavam em círculo, realizavam oração, cantavam músicas e participavam de brincadeiras, algumas sugeridas por elas, outras eram propostas pelas docentes.

As orientações ou diálogos para a convivência ocorriam em círculos, envolviam cuidados com os materiais, evitar apontar o lápis com frequência, cuidar dos materiais e não deixar cadernos e outros pertences pelo chão, ajudar na organização da sala. Antes de saírem para o intervalo e no encerramento das atividades do dia, eram ensinadas sobre o respeito aos colegas e sobre a importância de não fazerem barulho com a finalidade de que pudessem pensar e realizar as atividades.

Algumas crianças apresentavam sensibilidade ao barulho e as docentes geralmente orientavam para que as conversas não ocorressem em voz alta. Além disso, alertavam-nas para terem cuidado ao tomarem água mantendo as garrafinhas fechadas. As orientações eram dialogadas com as crianças, que também compartilhavam de suas vivências em casa cuidando de seus pertences, dos animais de estimação e ajudando nos afazeres. As orientações da acolhida também se constituíam em espaços de troca, de cuidados e educação para a vivência coletiva e de brincadeiras de roda.

Sobre a rotina, segue o relato da docente.

> A gente tinha toda uma rotina. Quando a gente entrava na sala de aula, aí tinha um acolhimento com os alunos. Depois tinha orientação pra eles irem ao banheiro, encher as garrafas, tomar água. ter cuidado pra não derramar na sala de aula, não derramar no chão, ter todo o cuidado também pra eles lavarem as mãos, pra eles cuidarem do material, não deixar molhar. Tinha os combinados da sala de aula na entrada, chamadinha, quantos alunos temos hoje, quantos meninos e quantas meninas. Tinha também os combinados, né, que não podia morder, não podia brigar com o colega, tinha que respeitar os coleguinhas (Ana, 2023).

Nesse contexto, foi percebido o interesse das docentes em incluir sugestões das crianças nas brincadeiras realizadas na turma, seja na acolhida, no retorno do intervalo, no encerramento das atividades do dia. As crianças gostavam de cantar borboletinha, meu lanchinho, boneco de lata e, além disso,

também eram utilizadas músicas selecionadas pelas docentes e que estavam no celular: fazenda, galinha pintadinha, patinhos. Também eram realizadas com as crianças brincadeiras nas quais imitavam os animais: papagaio, cobra, boi, cavalo, galinhas, macaco, pintinhos, gato, cachorro, passarinhos. Sobre essas atividades a docente afirma que:

> Geralmente, eu gosto de pedir pra eles verem qual é a brincadeira que eles mais gostam. Eles falavam das brincadeiras, que era de carrinho, que eles faziam em casa, andar de bicicleta, eles também contavam que andavam a cavalo, que ia na roça com o pai. Eles também gostavam muito de imitar o ônibus. Devido ao transporte escolar, eles gostavam de colocar as cadeirinhas na sala de aula e cada um sentar em uma cadeirinha, e tinha também o trenzinho que a gente brincava na sala de aula. Quando a gente ia pra quadra, a gente brincava de pular corda, de fazer uma roda de conversa e imitar os animais, onde a bola ia passando, onde a bola parava, a criança imitava um animal que ela conhecia, que eram os animais da vivência deles...a gente fazia toda aquela brincadeira, se era animal doméstico, se era animal selvagem, silvestre...tinha todo esse questionamento com os alunos e eles gostavam muito. Eles também gostavam de brincar, de imitar o boi, o sapo, o cavalo e muitos outros animais. (Ana, 2023)

Andrade, Trindade e Leal (2022) afirmam que as crianças em territórios Amazônicos devem ser compreendidas em suas singularidades, elas interagem com o mundo, produzem cultura, e possuem saberes que as conduzem e contribuem com novas aprendizagens. Nesse sentido, as atividades propostas e realizadas pelas crianças com as docentes, expressam as interações que estabelecem no campo com a floresta, as águas, os animais, bem como, são resultantes de suas observações da natureza, e de suas vivências na comunidade e na instituição.

Nas práticas pedagógicas envolvendo as brincadeiras, há expressões do contexto social, histórico e cultural das crianças que revelam seus conhecimentos acerca da vida de diferentes animais existentes no campo, nas propriedades nas quais suas famílias habitam e trabalham. Essas brincadeiras ocorreram a partir do planejamento das docentes nas acolhidas, no final das atividades do dia, e de forma espontânea entre as crianças na turma. Compreende-se que há boniteza dos combinados e reinvenções participativas.

Considera-se na presente tese as buscas das docentes, juntamente com a instituição em assegurar os direitos das crianças, propiciando conforme as condições que lhes são apresentadas, educação pré-escolar que valorize os conhecimentos que possuem advindos das interações que estabelecem no contexto em que vivem, no entanto, o poder público precisa ter compromisso e responsabilidade em ofertar Educação Infantil de qualidade, com equidade, e

sem violação dos direitos que resultam das lutas históricas, e envolvem a participação de diferentes instituições e organizações sociais. Importante refletir que as buscas da instituição lócus da pesquisa, podem não significar a realidade de outras pré-escolas do campo, conforme destaca-se:

> Muita violação de direito ainda persiste, seja no acesso à vaga, seja no atendimento oferecido à criança, ainda marcado por desigualdade e, muitas vezes, por relações de denominação de classe, de gênero, de raça e etária; fatos que tornam difícil constituir a criança como sujeito de direito, de desejo e de palavra (Ferreira, et al, 2011, p.195).

Considero importante citar algumas das atividades envolvendo o brincar e suas relações com cuidar e educar, que se expressa nas músicas e brincadeiras de roda, a partir das quais, as docentes também refletiam com as crianças a importância dos hábitos diários envolvendo a alimentação, o banho, os cuidados que deveriam ter nos locais para estarem sempre em segurança, cuidados para consigo e com o outro. Dentre elas, cita-se:

> O sapo não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa e não lava o pé porque não quer ...
> Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer, para ficar fortinho, para ficar fortinho e crescer ...
> Meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão, na minha mão, quando quer comer bichinhos com seus pezinhos ele cisca o chão, ele bate as asas, ele faz piu piu, mas tem muito medo é do gavião ...
> Meu boneco de lata caiu com a cabeça no chão, passou mais de uma hora para fazer a operação, desamassa aqui, desamassa ali para ficar bom... meu boneco de lata caiu com os ombros no chão, passou mais de duas horas para fazer operação, desamassa aqui, desamassa ali para ficar bom...

São brincadeiras de roda mediadoras de processos pedagógicos, e realizadas a partir dos interesses das crianças em brincar, expressar-se e aprender, e das docentes em cuidar e educar a partir de práticas que envolvem conhecimentos sistematizados (Oliveira, 2008), acerca si e do outro, inclui modos de viver, alimentar-se, vestir, e o cuidado com a vida das diferentes espécies animais e vegetais do contexto em que vive. Cuidar e educar são inseparáveis no processo educativo. Precisa-se considerar que:

> Atividades de cuidado pessoal podem ser lúdicas e promover a construção de hábitos e aprendizagem de regras. Suas metas são o desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Isso requer boa integração com as famílias, adequada organização do ambiente, integração entre os professores e demais pessoas que trabalham na instituição para o estabelecimento de um programa que perdure por um longo período de tempo. (Oliveira, 2020, p. 136)

Dessa forma as crianças da pré-escola do campo nos processos de cuidar e educar participaram junto com as docentes de brincadeiras diversas explorando o corpo, utilizando elementos da natureza (folhas, pedras, gravetos,

etc.), objetos da sala de aula (cadeiras, bambolês, cordas, bolas, jogos), além disso, gostavam de brincar com a massinha de modelar fazendo objetos diversos sapos, cavalos, flores, frutas, pessoas, explorando o imaginário e expressando-se de forma criativa, sensível e crítica acerca do mundo a sua volta. Além disso, as brincadeiras foram fundamentais para favorecer a melhor convivência entre as crianças com idades diferentes. De forma lúdica, ocorreram a cooperação, partilha de conhecimentos e as reinvenções do brincar.

Carvalho, Pedrosa e Ferreira (2012), afirmam que, ao brincarem, as crianças estimulam o raciocínio, a linguagem, refletem e constroem regras, estabelecem entre si trocas de conhecimentos, sendo fundamental que essas atividades ocorram em espaços seguros e organizados conforme as atividades previstas. Assim sendo, importante ressaltar a relevância de ações envolvendo as interações e as brincadeiras, não somente no planejamento das docentes, precisa-se que estejam inclusas na proposta pedagógica da instituição. Diante disso, cita-se:

> Pesquisas sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos membros, de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta. (Oliveira, 2020, p. 39)

As ações realizadas envolviam recursos diversificados: bolas, caixa de som, brinquedos, livros, dentre outros, recursos que muitas vezes eram adquiridos com os recursos das docentes. Diante disso, buscou-se saber da Coordenação Pedagógica da instituição que apoio era dado para a realização das atividades pedagógicas na turma da pré-escola.

> Elas recebem alguns materiais pedagógicos, outro não, mas é fornecido também o material para os alunos, especificamente, principalmente o pré-escolar, como a nossa turma é multi., mas tem especificamente o pré-escolar II, que pode estar utilizando até alguns livros, as professoras usam muita pesquisa, e muitas constroem o próprio material de trabalho delas, e sempre tem parceria. (Rosa, 2023)

A coordenação pedagógica informou que as docentes são incentivadas a trocarem experiências e possuem autonomia para organizar e providenciar seus recursos pedagógicos conforme o planejamento de suas atividades, que geralmente ocorria em um dia da semana destinado a hora atividade. Ademais, a instituição presta apoio sempre que possível para que elas executem seus

planos de trabalho e incentivam a participação nas formações, disponibiliza material, e promovendo reuniões com as famílias ou responsáveis pelas crianças, cujas pautas envolveram as ações coletivas da instituição com a comunidade e a participação das crianças nas atividades realizadas na instituição. Segue um trecho da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica:

> elas imprimem, produzem, confeccionam, nossas professoras são bem empenhadas. Elas fazem essa articulação, elas conseguem, é claro que não é 100% que consegue aplicar o que planejam, mas a articulação entre eles é muito boa das professoras. São professoras que o tempo todo estão pesquisando, estão tentando inovar, tentando ver a realidade do aluno. Eu sempre entro em contato com os pais para saber o que está acontecendo, chamo para reunião. Então essa articulação delas, e essa liberdade que elas têm de fazer isso é muito boa. (Rosa 2023).

O planejamento é fundamental para a prática pedagógica e não deve ser compreendido de forma isolada na pré-escola do campo, considerando apenas a dimensão técnica (objetivos, metodologias, recursos, avaliação e bibliografia). Além desses elementos presentes no plano de trabalho das docentes (anexo), outros fatores mostraram-se importantes para a melhor organização das práticas de cuidar e educar junto as crianças, tais como: o diálogo com as crianças e seus saberes, diálogo com suas famílias e as observações envolvendo seus contextos de vivência. Todos esses fatores apresentaram-se como essenciais na mediação do planejamento das práticas pedagógicas na pré-escola do campo, além, das orientações constantes no projeto político pedagógico da instituição. Tendo em vista, uma educação não colonial, diferenciada, crítica e democrática necessita-se superar concepções autoritárias e burocráticas no trabalho docente.

Sobre o planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças, uma das docentes informou que:

> Internet, no livro didático e também aproveito a vivência delas, o que elas trazem, o que elas têm na casa deles, o que eles chegam falando. falam também sobre a alimentação deles e eu tenho uma parceria muito boa com a outra professora e a gente sempre procurava planejar junto pra que a gente pudesse dar sequência no nosso trabalho e o livro didático em si nós percebemos que por exemplo o cupuaçu é uma vivência da criança só que no livro didático não tem a castanha -do-pará e várias outras frutas que a gente procurava no livro, se a gente fosse fazer uma pesquisa no livro didático, a gente não consegue encontrar. E como eles falavam, então a gente procurava imagens e trabalhava a realidade deles. (Ana, 2023)

As ações das docentes são intencionais no sentido de organizar as rodas de conversa com as crianças e ouvir sobre o que gostaram das atividades do dia

e o que sugerem para que seja incluído na próxima aula. Esses espaços de escuta e partilha de experiencias acerca das ações realizadas favoreceram novos olhares das docentes para suas práticas pedagógicas contribuindo para mudanças em suas atividades. A docente Ana, expõe um pouco sobre a relação vida-sala de aula.

> Trabalho com as vivências dos alunos que eles trazem para a sala de aula, que eles falam dos animais, falam das frutas que eles têm, lá onde eles moram. Então, eu trago tudo isso para dentro da sala de aula. Por exemplo, se eles falam dos animais, da vaca, da galinha, fala das frutas que tem, cupuaçu, do açaí. Então, eu tento trazer tudo isso pra dentro da sala de aula, que é pra trabalhar com a realidade dele. Por causa que se a gente procurar o cupuaçu, a castanha do Pará no livro didático, a gente não encontra. Então, essas atividades, elas não estão dentro do livro didático, mas elas estão presentes na vivência dos alunos. (Ana, 2023)

Dessa forma, por meio da pesquisa em diferentes fontes, compartilhando experiências entre elas, ouvindo as crianças e as orientações das famílias, as docentes planejaram suas práticas pedagógicas. Dentre as mediações pedagógicas do brincar observados nas práticas das docentes, identificou-se: a finalidade de planejamento, observar as interações entre as crianças, estimular a socialização entre elas, a valorização e o resgate de brincadeiras de roda, jogos, imitar os animais, advinhas, jogos de montar, brincadeiras na quadra da escola e a participação nas atividades da sala de leitura.

As interações das crianças nas brincadeiras estimularam muitas reflexões, dentre elas: A educação crítica é possível sem sensibilidade? Sem amorosidade? A sensibilidade constitui elemento base para uma educação crítica, envolve processos interativos, reflexão sobre o mundo, sobre a presença no mundo que se torna presente nas relações estabelecidas com o outro, para esse processo o brincar é fundamental.

As brincadeiras de faz-de-conta, nas rodas, com cordas, com os objetos da sala de aula fazendo o trem, o ônibus escolar, com a massa de modelar fazendo objetos do dia a dia, nas interações planejadas pelas docentes e nos espaços do intervalo, o brincar entre as crianças promovia reflexão: sobre as regras a serem cumpridas, as que foram transgredidas, sobre as relações estabelecidas. Assim, diante do brincar existiu o estímulo à capacidade de ver a si, o outro e o mundo. Dessa forma, considero importante dialogar com Freire (2019), em Direitos Humanos e Educação Libertadora, na qual discute a educação escolar na perspectiva da boniteza de se constituir em um espaço de formação crítica e social, para uma sociedade democrática.

> Somos um país cuja formação político-social se baseou por séculos na exclusão e na opressão determinadas pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de gentes que em tudo e em todos mandava; na precariedade dos bens de consumo para o bem-estar da sociedade em geral. Assim, herdamos na própria carne e em nossa mente, como classe privilegiada, ou apenas dita "superior", a prática de desumanização, que nega a própria *existência humana*: a humanidade em processo permanente de humanização, que pode fazer dois indivíduos *Seres Mais.* Fizemo-nos assim um povo sem a capacidade de ver o outro e a outra, de lhe assistir na garantia de ter todos os Direitos Humanos respeitados, consagrados (Freire, 2019, p. 17)

As atividades do brincar foram reveladoras para refletir o trabalho pedagógico oposto à pedagogia tradicional, hegemônica e excludente, ao mostrar que as práticas pedagógicas envolvem além dos conhecimentos técnicos e científicos de suas áreas de atuação os saberes e fazeres da experiência que orientam a reflexão crítica e as re-criações de suas práticas de forma participativa. Nessa perspectiva, a pesquisa mostra que o exercício da docência competente na pré-escola do campo, para além do planejamento realizado e dos recursos pedagógicos disponíveis, requer um exercício contínuo de observação, de diálogo, reelaborações, reinvenções, e atribuições de novos significados com as crianças, buscando compreender suas atribuições de sentidos e significados.

> A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (Oliveira, 2020, p. 168)

A realização de atividades lúdicas com as crianças, também se mostrou desafiadora, havendo necessidade, em algumas brincadeiras, de reorientações coletivas, diante da dificuldade de meninos e meninas brincarem. A instituição educacional expressou a preocupação em educar para a convivência social respeitosa e harmoniosa entre os gêneros. Além do trabalho das docentes, na entrevista realizada, a fala da responsável pela biblioteca, também manifesta essa preocupação:

> A gente trabalha na diversificação, até nas recriações, a mistura, né intercalar a questão do menino e a menina, principalmente quando chega as festividades, é uma dificuldade para poder formar os pares. Esse receio de pegar na mão da menina, o menino pegar na mão da menina, é algo como se fosse constrangedor, principalmente para as crianças. Então a gente faz toda uma dinâmica pra gente ir quebrando essa parte, que a menina também pode ter um carrinho, que a menina pode dirigir um dia. A figura feminina também pode andar a cavalo, a figura feminina pode jogar bola. Então a gente começa a desconstruir

> isso daí em forma de brincadeiras e dinâmicas com os alunos e vai quebrando esse gelo que eles nem percebem. Que acaba sendo a brincadeira mútua entre eles que passa despercebida entre eles. (Girassol, 2023)

A pesquisa mostra a relevância das aproximações com a comunidade e com as famílias das crianças da pré-escola do campo, para contribuir com as práticas pedagógicas das docentes. Um processo mútuo de aprendizagens que envolveu refletir e repensar concepções que circulam socialmente e influenciam nas relações entre os sujeitos. Desse modo, as interações e as brincadeiras são fundamentais para as ações educativas na pré-escola e não significam deixar a criança interagir umas com as outras sem orientação e acompanhamento, as brincadeiras, a ludicidade na pré-escola do campo envolveu sensibilidade e compromisso político para uma educação crítica, ética, estética compromissada com o desenvolvimento integral das crianças.

> Podemos deslizar por discursos e práticas dicotômicos que, por um lado, refletem nos nossos fazeres cotidianos uma concepção de "guarda das crianças" e, por outro, podem assumir uma postura fundamentada em uma concepção pedagógica que retira a possibilidade de criação da criança. Seja neste caso ou quando deixamos as crianças entregues a seus recursos, muitas vezes com pouco ou nenhum acesso aos brinquedos, livros e materiais, em ambas as concepções o paradigma centrado no adulto. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 201)

A pesquisa mostra a necessidade de compromisso político com a diversidade de populações existentes no Brasil, seus modos de vida, suas cultuas, seus saberes, de forma que sejam implementadas políticas públicas que favorecem o cumprimento das bases legais da educação pré-escolar do campo disponibilizando brinquedos e recursos pedagógicos que expressem essa diversidade. A boniteza de reconhecer que os processos que envolvem a transformação social também implicam mudanças na organização e implementação das ações pedagógicas, nesse sentido, a prática pedagógica se recoloca como mediadora de uma educação não impositiva, não homogeneizadora e compromissada com um projeto democrático de sociedade.

Portanto, a luta por uma sociedade igualitária, democrática, passa pela educação dos sujeitos em uma perspectiva crítica e para o exercício da cidadania, nessa perspectiva, destacou-se a importância do brincar nas práticas pedagógicas na pré-escola do campo, realizado em diálogo com as crianças e envolvendo atividades que proporcionaram a interação, a expressão de seus conhecimentos e a reflexão da realidade e das relações sociais.

4.2 A Prática Pedagógica e a politicidade do faz-de-conta

A instituição disponibilizou para as docentes da pré-escola a obra didática Adoletá volume I para crianças pequenas de quatro anos (04) e volume II para as de cinco (05) anos, de autoria de Patrícia Botelho da Silva e Vilza Carla. Trata-se de uma obra do Programa Nacional do Livro Didático (2022), conforme já identificado anteriormente. O exemplar foi produzido com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional). Na apresentação, há orientações envolvendo o contato da criança com uma diversidade de conhecimentos e de gêneros textuais, tais como: lendas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, textos que são apresentados como divertidos, bem como a cobertura de tracejados e outras atividades; informa-se também que as aprendizagens propostas pela obra serão importantes para vivência diária das crianças. Outrossim, para que elas possam se divertir e interagir com outras pessoas e prosseguir nos estudos.

A apresentação das obras informa que a criança terá a oportunidade, a partir das atividades propostas, de brincar com palavras e com os conhecimentos matemáticos. O sumário da obra está organizado em literária e numerária. Realizei uma apresentação e reflexão de cada obra (Adoletá I e II). Importante destacar que o livro didático foi utilizado na turma, sobretudo no primeiro semestre do ano de realização da pesquisa. Após a mudança de docente, passou a ser utilizado com menos frequência pelas crianças, a maioria das atividades passaram a ser impressas.

A educação pré-escolar não tem por finalidade preparar a criança para o ensino fundamental, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96. A Educação Infantil (0 a 5 anos) deve favorecer o desenvolvimento integral do educando envolvendo os aspectos éticos, afetivos, cognitivos e sociais. Além disso, o projeto político pedagógico da Educação Infantil do município e da instituição lócus da pesquisa destacam a relevância de oportunizar para as crianças experiências educacionais nas quais sejam valorizados seus saberes e humanidades, bem como que conheçam outros povos, culturas, e tradições existentes no país. No mesmo sentido, destacam que as práticas docentes devem estar articuladas com a realidade de cada

comunidade, valorizando a cultura local, reforçando a identidade daquele grupo, sem perder de vista a diversidade brasileira.

Além disso, a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil. Essas diretrizes precisam ser observadas e servem “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11).

De acordo com Brasil (2010), a Educação Infantil compreende:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2010, p. 12)

O mesmo documento define o currículo como:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 12)

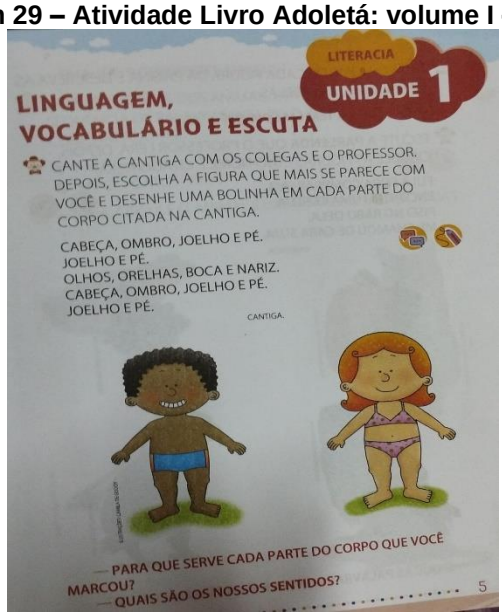
Dentre as concepções de proposta pedagógica, apresenta-se o entendimento que envolve novas formas de sociabilidade, ao articular ludicidade, democracia e romper com as dominações socioeconômicas, etárias, regionais, linguística, religiosas e étnico-racial (Brasil, 2010, p.17). Contudo, na prática, vê-se um cenário diferente. O livro didático, disponibilizado para a pré-escola e que deveria refletir o currículo e estar adequado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, uma vez que ele pode contribuir nas orientações da prática das docentes em sala de aula, apresenta-se como um recurso didático sem diálogo com a realidade da criança. É um material focado no ensino dos conteúdos (cobrir tracejados de letras, números, identificar figuras, etc) e pouco e/ou não apresenta em suas unidades, sugestões de atividades que possam dialogar e explorar os saberes das crianças e os elementos socioculturais do contexto em que vivem. Existe uma contradição entre o que propõem as bases legais e a política pública do livro didático. Considerando isso, algumas análises dos livros utilizados pelas crianças no *lócus* da pesquisa, que ratificam essas afirmações, serão apresentadas a seguir.

Para início da apresentação do material em discussão, destaca-se o livro Adoletá: volume I, foi produzido por Patrícia Botelho da Silva e Vilza Carla.

Publicado em 2020 pela Editora do Brasil, trata-se de um material didático que integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), disponibilizado para uso contínuo nas escolas públicas e não necessita de devolução, pertence à criança. Conforme indicado na capa, essa obra é destinada à Educação Infantil, mais precisamente à pré-escola I, para crianças pequenas de 4 anos.

Na referida obra, na página 05, conforme a Imagem 29 abaixo, ao tratar sobre a Unidade 1 da Literacia, apresenta-se a figura de um menino negro, cabelos curtos, e de sunga azul, e ao lado a figura de uma menina branca, cabelo liso e um pouco alaranjado, de biquíni rosa. No texto que antecede essas figuras, há uma cantiga e um comando: “cante a cantiga com os colegas e o professor. Depois, escolha a figura que mais se parece com você e desenhe uma bolinha em cada parte do corpo citado na cantiga.” (Silva; Carla, 2020, p. 05). Ao refletir a atividade proposta, por mais que se inclua imagens representado a população negra e branca existente no país, as figuras apresentadas não representam a diversidade populacional. Uma criança indígena deveria escolher qual dessas figuras? Embora o objetivo principal da atividade envolva as partes do corpo e os sentidos, a solicitação para que a criança se identifique com uma das figuras e colocar apenas essas “opções”, como representativas de um todo, é problemático e invisibiliza as demais composições estéticas e/ou étnicas existentes no Brasil.

Imagem 29 – Atividade Livro Adoletá: volume I – pág. 5



Fonte: Silva; Carla, 2020a, p. 05

Na página 47, correspondente à unidade 3 da Literacia, a obra apresenta o conteúdo acerca do folclore e lenda. É perguntado o conceito de cada um e

apresentada a história do Curupira, que faz parte do folclore da região amazônica e está articulado ao contexto da criança, a questão apresentada estimula o diálogo acerca da importância de cuidar da natureza, contudo, não há um diálogo com as demais lendas existentes, seja na região, seja em outras regiões do Brasil.

Além disso, na página 50, de acordo com a Imagem 30, ainda na unidade 3, trata-se sobre as estações do ano. Na atividade proposta, é explicado que temos quatro estações no ano e que elas envolvem o clima, ao influenciarem o crescimento das plantas. Apresentam-se algumas características de cada uma: no verão tem calor, o inverno é frio, o outono tem frutas e as folhas das árvores caem, a primavera é a estação das flores.

Imagem 30 – Atividade Livro Adoletá: volume I – pág. 50



Fonte: Silva; Carla, 2020a, p. 50

Considera-se importante o conhecimento das estações do ano (outono, inverno, primavera e verão). No entanto, a atividade não sugere diálogo com a realidade do educando e da forma como o tema foi apresentado, pressupõe que as estações ocorram com as mesmas características em todo o país. Contudo, no contexto da Amazônia paraense, na região do Xingu, onde localiza-se a turma da pré-escola do campo, lócus da pesquisa, predominam na região o inverno e o verão.

Na obra Adoletá I, ao final de cada unidade da literacia, apresenta-se um glossário com os conceitos que foram trabalhados dentro daquela unidade acompanhados de uma imagem representativa daquele conceito. Na unidade 3, por exemplo, temos o conceito de folclore com a imagem dos bois bumbás (pág.

67) e o conceito de lenda com a imagem do Saci Pererê e o Boto (pág. 68), mas em nenhuma outra unidade os personagens aparecem no livro didático relacionado a esses conceitos. Embora nas orientações iniciais destaquem a importância de se trabalhar com textos diversificados, contos e lendas das diferentes regiões do Brasil deveriam ter sido incluídos na obra.

Além disso, as frutas mostradas nas atividades também não representam a diversidade de cultivo de frutíferas pelas famílias das crianças e da comunidade. Os animais da região deveriam ter sido mais explorados no material, bem como as relações de trabalho, que aparecem timidamente em uma atividade e apenas em relação ao cultivo de frutas e ao das verduras. A relação cultura-produção, com castanha- do - pará, açaí, cupuaçu, por exemplo, que são elementos culturais da região, não aparecem no livro. Não há uma relação com a realidade que fortaleça a identidade da criança e que possibilite a elas uma reflexão crítica envolvendo seus conhecimentos. Precisa-se ir além das contradições e influências do sistema de ensino na prática pedagógica.

A indicação de atividades semelhantes repete-se ao longo do livro didático. As docentes para trabalharem com o material necessitaram de outros elementos para articular com a realidade, uma vez que o livro didático, embora apresente diferentes atividades envolvendo o conhecimento das letras e dos números, foi insuficiente e não apresenta a diversidade existente no país.

A pré-escola do campo pode proporcionar experiências de leitura e escrita, ao favorecer que as crianças tenham acesso a textos diversos: receitas, obras de literatura infantil, jornal, bilhetes, dentre outros, as crianças tem o direito de participar de práticas envolvendo a leitura e a escrita. Entretanto, não podem ser submetidas a exercícios exaustivos de cobrir tracejados e escrever letras de forma repetida. Por conseguinte, o trabalho com a linguagem escrita pode ocorrer por meio de brincadeiras ou outras atividades planejadas pelas docentes. A situação é semelhante em relação às atividades propostas para a aprendizagem dos números, predomina no livro didático ações voltadas para cobrir os números.

No volume II, a obra Adoletá (2020) também apresenta informações descontextualizadas. Na página 27, início da unidade 2 da Literacia, discute-se sobre os meios de transporte. No texto, foi informado que representam a locomoção pela terra, pela água e pelo ar, e são veículos que servem para levar coisas e pessoas de um lado para o outro. Dentro das figuras apresentadas,

aparecem um navio, um avião e um carro, representados na Imagem 31. Ainda na unidade 2, na página 45, quando discutido sobre a letra H, aparece o helicóptero como meio de transporte.

Imagem 31 – Atividade Livro Adoletá: volume II – pág. 27



Fonte: Silva; Carla, 2020b, p. 27

As atividades propostas não sugerem que se reflita acerca de outros meios de transportes existentes: a bicicleta, o jumento, o cavalo, a carroça, a canoa. O material didático não trouxe esses elementos e nem oportunizou o debate. Neste livro especificamente, pelo contrário, houve uma preocupação em entender o que era um kart, o kartismo, o kartódromo e um jipe, coisas que não compõem a realidade da comunidade Princesa do Xingu e que apareceram repetidas vezes dentro das atividades nas unidades e no glossário.

Na unidade 4 da Literacia, página 71, discute-se sobre as profissões. No início da página há uma frase genérica que diz que “todas as profissões são importante e merecem respeito”. Conforme retratado na Imagem 32, no livro aparecem as figuras de uma médica, veterinária, pedreiro, garçom, professora e encanador. Na atividade, pergunta-se se a família do estudante já precisou ou não desses profissionais e deve pintar de acordo com a resposta. A referida atividade não possibilita o diálogo com as crianças sobre a diversidade profissional, embora apresente algumas profissões de conhecimento de todos, algumas ficaram invisibilizadas, a exemplo do vaqueiro, o agricultor, os apicultores, produtores e produtoras de farinha, profissões existentes na comunidade.

Imagem 32 – Atividade Livro Adoletá: volume II – pág. 71



Fonte: Silva; Carla, 2020b, p. 71

No início da unidade 1 da Literacia, apresenta-se uma discussão sobre culturas e costumes, de acordo com a Imagem 33, localizada abaixo. Nessa atividade em específico, apesar de não ter apresentado nenhuma cultura determinada, seja da região amazônica ou de outra região do país, a atividade possibilitou o diálogo com os estudantes, quando pede para conversar com os colegas e o professor sobre os hábitos da região em que mora e, logo abaixo, desenhar o que foi discutido. Embora indique que haja diálogo e debate para a realização de algumas atividades, o foco são atividades descontextualizadas da realidade da criança. Ausentes estão o cacau, a farinha e farinheira, o cupuaçu, a castanha, o açaí, e tantos outros elementos culturais da região. São fundamentais na realidade das crianças, as diversidades envolvendo o lazer, o brincar, as ocupações profissionais de suas famílias, os processos econômicos de sobrevivência, seus meios de transporte e tipos de moradia.

Imagem 33 – Atividade Livro Adoletá: volume II – pág. 7



Fonte: Silva; Carla, 2020b, p. 7.

A infância do campo em suas especificidades não é considerada no livro didático. Nas obras analisadas, Adoletá: volume I e II, não é possível identificar os elementos obrigatórios que a legislação traz dentro da LDB, DOEBC e DCNEI para garantir integralmente a educação de qualidade aos educandos. O sistema municipal de ensino responsável pela pré-escola do campo possui uma legislação que norteia a educação em relação ao reconhecimento e valorização dos saberes das crianças camponesas e seus modos de vida, respeitando-se nas práticas pedagógicas as especificidades de suas fases de desenvolvimento. Todavia não fornece às instituições de ensino e aos seus profissionais materiais didáticos adequados às conquistas legais. O sistema de ensino mostra-se contraditório e contraproducente.

Na escola *lócus* da pesquisa, a proposta pedagógica da instituição expressa preocupação em proporcionar o diálogo sobre a diversidade. As falas da equipe docente, técnica e pedagógica da instituição manifestam a preocupação em cumprir a legislação educacional, e favorecer uma educação diferenciada para as crianças, valorizando os saberes do contexto sociocultural no qual vivem.

Diante disso, em sala de aula, e em outras ações coletivas, as docentes, visando alcançar aos pressupostos legais, reinventaram-se com as crianças, reelaboraram e criaram práticas pedagógicas em busca de atender aos interesses e às necessidades de aprendizagens das crianças, assim como que

fossem adequadas ao PPP, à legislação da educação da pré-escola do campo, e que possibilitassem educação de qualidade.

Recorremos a Freire (2022), em Pedagogia do oprimido, para refletir a relevância dos espaços de diálogo e de reflexão coletiva com as crianças para as práticas pedagógicas tendo em vista, suas conexões com os saberes de sua cultura, com suas compreensões da realidade manifestadas em suas palavras, nos seus textos. Importante citar: "...alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura (p.25)".

A preocupação com aprendizagem das letras, números, orientações para a convivência entre as crianças estavam sempre presentes nas ações das docentes, por intermédio de metodologias diferenciadas. Entretanto, as práticas pedagógicas que tinham como referências as sugestões e os conhecimentos das crianças obtinham maior participação e atenção delas, além de se constituírem em espaços de alegria e partilha de conhecimentos e indagações. As exemplificações e os questionamentos advinham das relações com sua realidade e a busca de novas compreensões diante das histórias e temáticas apresentadas pelas docentes. Freire, em pedagogia dos sonhos possíveis (2021d), afirma que:

> Nesse sentido é que a linguagem não apenas veicula o saber, mas é saber. Ela é produção de saber. Me parece, então, que, a partir daí, é impossível compreender a vida histórica, social e política de homens e mulheres fora do gosto e da necessidade de saber. Só que esse é um saber de que somos sujeitos, inventores, criadores e um saber que não termina; um saber que acompanha o processo individual e social das pessoas no mundo (Freire, 2021d, p. 267)

Nessa ocasião, a docente Ana construiu com as crianças um alfabeto com as palavras por elas sugeridas, as quais expressam saberes do seu contexto sociocultural e os adquiridos na instituição educacional. Abaixo, o alfabeto elaborado pela docente com as crianças. Essa ferramenta de ensino foi utilizada para a realização de diferentes atividades impressas, brincadeiras, escrita individual no quadro, atividades de pintura, desenho e com massa de modelar.

Quadro 15 – Alfabeto construído entre professoras e alunos

UNIDADES	PALAVRAS
Brincadeiras e brinquedos	bola – balão – corda – pipa – ioiô – bicicleta -
Meios de transporte	ônibus – cavalo - canoa – moto – helicóptero – navio – remo-
Lugares	Igreja – lagoa azul -Xingu – ilha – rio – escola -
Alimentos	queijo – picolé – sorvete – mel – mingau – Doce – weffer – hamburguer – ovos – caça -

Objetos, locais e instrumentos de trabalho	Facão – foice – trator de esteiras- cela – pasto – fazenda – horta – Quadro – sino – vela -
Animais e insetos	Abelha – boi – curió – cachorro – vaca - urubu – sapo – tatu – touro – rato – onça – porco – papagaio – peixe – macaco – mosquito – lagarto – jacaré – joaninha- gato – galinha – cobra – hipopótamo – pintinho – elefante – zebra -
Árvores frutíferas, frutas e plantas medicinais	Melancia – cacau – açaí – acerola- limão – coqueiro - macaxeira – castanha- do – pará – cupu – banana – uva -
Diversos	Dinheiro – Youtube – espelho – – estrela – nuvem – azulejo – azul rede - vovó – xicara – xarope – xadrez – kenner – Kibon

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2024.

Os questionamentos das crianças e suas exemplificações culminaram na elaboração de novas palavras, as quais constituíram seus textos e ligados aos seus contextos de vivências. As palavras representam elementos do trabalho, do lazer, dos meios de transporte, do brincar, expressões dos saberes, do fazer em comunidade e com suas famílias, das aprendizagens adquiridas na escola. Considero pertinente refletir:

> Nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos. Fazer nascerem novos questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino. É o questionamento anterior que dá sentido às respostas, isto é, aos conteúdos escolares e às atividades para construí-los ou apropriar-se deles. O essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que ao responderem a questões eu resolverem problemas, esclarecem com o mundo. (Charlot, 2013, p. 178)

A sala de leitura da escola é utilizada pela turma da pré-escola para assistirem a filmes e participarem de projetos realizados pela instituição envolvendo brincadeiras e o estímulo à leitura e às vivências com as obras da Literatura Infantil. Procurei conhecer o acervo e não encontrei obras da Literatura Infantil que tivessem chegado até a instituição enviadas pelo Ministério da Educação.

Conforme as docentes e a responsável pela sala de leitura, a instituição não recebeu obras de Literatura Infantil do Ministério da Educação para as crianças do pré-escolar (4 e 5 anos). O acervo existente resulta de ações realizadas pela escola com a finalidade de garantir à turma da pré-escola vivências em práticas pedagógicas com a literatura e oportunidades de estimular o imaginário e a linguagem. Sobre a aquisição de materiais, a entrevistada expõe o seguinte:

> a gente não tem. Mas como é que a gente trabalha? Com a ousadia, com as experiências do nosso dia a dia, com a valorização, que nós conhecemos cada uma das nossas crianças, sabe? As dificuldades, as possibilidades de cada uma. E eu tenho a mania de me reinventar. Aí eu penso que eu valorizo muito o dia-a-dia de cada uma delas. Aí, a partir dessa valorização que eu observo, eu vou atrás de biografias para me embasar, me assegurar no que eu quero. Aí, a partir daí, a gente começa os trabalhos com essas crianças para absorver o que elas já conhecem, que já é do dia-a-dia delas que seja através das brincadeiras, que seja através dos costumes da família, para que elas valorizem e que elas a partir daí comecem a aprender e a entender o cotidiano delas. É isso que a gente faz. Aí vai surgindo as ideias, aí vamos juntando as nossas ideias, e vai surgindo os trabalhos (Girassol, 2023)

A instituição educacional tem acesso a obras da literatura infantil a partir do programa Conta para Mim, o qual faz parte da política nacional de alfabetização e foi instituído pela Portaria n. 421 de 23 de abril de 2020, com a finalidade de estimular, orientar e promover a literacy familiar. Além das obras de literatura infantil, o programa contém vídeos e outros recursos. As obras podem ser acessadas com facilidade. Todavia, o acervo do programa não contém obras que contemple os modos de vida, os costumes, valores e as tradições das populações do campo.

Quadro 16 – Obras disponíveis no Programa Conta Pra Mim

CATEGORIA	QUANTIDADE	TÍTULOS
Ficção	25 títulos	A Cegonha e a Raposa; A Lenda da Vitória-régia; A Luz Azul; A princesa e a Ervilha; Água da vida; Branca de Neve; Chapeuzinho Vermelho; Cinderela; Curupira; João e Maria; João e o Pé de Feijão; João Magrelo; João - de – Barro; O Alfaiate Valente; O Corvo e o Jarro; O Flautista de Hamelin; O Gato de Botas; O Jovem Gigante; O Patinho Feio; O pobre e o rico; O Pássaro encantado; O Rei e a Flauta; Os músicos de Bremen; Os três porquinhos; Rapunzel;
Somente Imagens	03 títulos	O Grande espetáculo; O susto e O vento;
Poesia	06 títulos	Cantigas; O pássaro cativo; Parlendas; Quadrinhas; Trava – línguas; A voz dos animais;
Para Bebês	03 títulos	Bichos, Coisas e Lugares; Atividades do dia a dia e Comparar as coisas;
Informativos	03 títulos	Água, Micróbios e Cobras;
Biografias	04 títulos	Padre Landell; Anna Nery; Carlos Chagas e Irmãos Rebouças;

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2023.

Os livros didáticos, as obras de Literatura Infantil, a formação dos profissionais da educação e demais investimentos nas políticas educacionais deveriam ter como referência a valorização das diversidades culturais das populações no país, estimular o diálogo que favoreçam refletir e conhecer

diferentes contextos de vivências das crianças brasileiras. Embora os marcos legais, frutos das lutas sociais, mostrem essa obrigatoriedade, os investimentos realizados em recursos didáticos e pedagógicos se mostram contraditórios diante das conquistas sociais manifestas na legislação educacional.

Por conseguinte, é processo contínuo que possibilite refletir concepções de mundo, as relações entre os sujeitos, os desafios enfrentados pela comunidade e suas construções históricas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a prática pedagógica, como espaço de boniteza dos combinados e reinvenções participativas, pressupõe processos que envolvem a participação coletiva, a compreensão de que a educação não se faz de forma individual, mas em interação - um processo que envolveu as crianças no processo de recriação e criação nas práticas pedagógicas.

Os investimentos realizados pelo governo em livros didáticos, em obras literárias, na manutenção de sites públicos não têm atendido as lutas dos movimentos sociais do campo por educação de qualidade, diferenciada considerando as especificidades de suas populações. Considerando isso, na ausência de políticas públicas que favoreçam o cumprimento das legislações da educação para o reconhecimento e valorização dos saberes culturais das crianças, as alianças da escola com a comunidade, das docentes com as crianças fizeram a diferença.

A boniteza dos combinados e reinvenções participativas também envolveram as práticas pedagógicas de contação de história, cumpre reiterar que são práticas que compreendem conhecimentos compartilhados, as experiências das docentes e das crianças, envolvidos em ´processos de reflexão e criação. Vale destacar a fala da docente:

> Depois que a gente contava a história, que tinha toda a interação dos alunos, eu pedia pra eles recontarem a história através de desenho. Eles desenhavam no caderno ou numa folha sem pauta e recontavam o que eles tinham feito. qual era o desenho, qual era as cores dos animais que eles tinham desenhado, como era o nome deles, e eles recontavam muito interessante, inventavam histórias belíssimas. (Ana, 2023)

A instituição possui um projeto denominado liberte o texto da gaiola, do qual as crianças poderiam retirar uma das figuras (pássaros, aves, árvores, frutas, dentre outros), de dentro da gaiola e criar suas histórias e socializar. Para além das omissões do sistema, e das perspectivas adultocêntricas, nas quais as crianças tem acesso aos brinquedos, materiais, livros conforme os interesses

dos adultos (Silva, Pasuch, Silva, 2012), as práticas pedagógicas que envolvem as construções coletivas, a boniteza dos combinados e reinvenções participativas, expressam o compromisso com uma educação democrática e crítica, na qual as crianças e os adultos da instituição vivenciam processos de escuta e a partilha de suas experiências. As instituições educacionais são espaços privilegiados de acesso aos textos escritos, embora, havendo alguns exemplares da literatura infantil na sala de leitura, a docente buscava ampliar as experiências das crianças. Algumas das histórias contadas foram impressas e compartilhadas. Importante destacar que as práticas envolvendo os textos criados e recriados pelas crianças, não tinham a finalidade de identificar letras e palavras. Conforme ratifica a fala da docente na entrevista:

> ... Então, se a gente ficar contando somente com o material que vem, fica muito repetitivo, né, são poucos, são poucos livros que tem de material didático pra contação de histórias. Então a gente aproveitava as histórias que os alunos traziam para a sala de aula, e contava as histórias que eles viviam, a realidade deles, que eles contavam sobre a cobra, que tinha lá na roça, que eles tinham visto, contava sobre os animais, contava sobre a galinha, a vaca, o porco, o coelho, contava sobre a horta, que o pai andava no trator, então eram muitas histórias que eles contavam e a gente transformava em historinhas e vivia isso com eles. (Ana, 2023)

Percebeu-se durante as observações que a docente deixava as crianças recriarem, reinventarem, as tarefas que havia planejado. Embora criando jogos, bingos e imprimindo atividades, buscando incluir elementos do contexto sociocultural da turma, não raras vezes, as crianças reelaboravam, os textos, as atividades, além disso, apresentavam questionamentos envolvendo elementos apresentadas no livro didático. Conforme Vigotski (2018), ao criar, a criança trabalha a imaginação, suas reelaborações envolvem elementos dos processos vivenciados. Na boniteza dos combinados e reinvenções participativas, as práticas pedagógicas diversificam e enriquecem a partir do estímulo ao imaginário e da partilha de experiências.

Na entrevista, perguntou-se a docente sobre as reflexões críticas das crianças, como ela compreendia esse processo, foram destacadas as seguintes questões:

> Assim, eles questionavam bastante … eles contavam as histórias deles, e eles falavam que o sapo, ele não vive só no lago, ele não permanece direto no lago, porque muitas vezes o lago seca, a água fica quente, né, porque fica pouca água, e eles fugiam pra perto de casa, porque lá a água tava quente, eles não iam conseguir viver, e eles questionavam também sobre a cobra, que a cobra que eles viam não era igual a do livro... no livro não tinha a cobra que eles viam lá na roça. Não tinha a verde, que era a papagaio.

> E tinha sapo diferente também, que o sapo não era só verde, que lá na roça tinha sapo de outras cores. (Ana, 2023)

Para Oliveira, França e Santos (2011), as populações do campo são constituídas por uma diversidade de sujeitos, que possuem modos de vida singulares, e se constituem a partir de suas relações com os rios, com a terra e com a mata. Nessa perspectiva, as práticas educativas devem acompanhar as mudanças das normatizações e garantir educação de qualidade, para as crianças e adolescentes, de forma a atender as especificidades locais, conforme suas características. As práticas pedagógicas da docente expressam esse compromisso, conforme cita-se:

> Muito interessante quando eles falavam de como os pais faziam o bolo, que muitas vezes era diferente da minha realidade, do sorvete que a mãe fazia, da galinha caipira, das verduras que tinha na horta, então eles falavam assim de uma forma que você ficava encantada de ver a realidade deles. (Ana, 2023)

As crianças são sujeitos de direito, há uma base legal que lhes assegura acesso a Educação Infantil de forma democrática e com qualidade (Oliveira, França e Santos (2011), Silva, Pasuch e Silva (2012), Oliveira (2020), Vieira e Baptista (2023), no entanto, o estado como promotor de direito, tem sido negligente, não favorecendo o usufruto pleno dessas conquistas, sobretudo para as populações do campo. Na região do Xingu, conforme destacou-se em seção anterior, escolas do campo foram fechadas, muitas crianças das RESEX ainda não têm acesso a pré-escola do campo perto de suas comunidades.

Na instituição onde realizou-se o estudo, embora, a sala fosse arejada, havendo bebedouros, refeitório, espaço amplo para as crianças, percebeu-se a necessidade de realizar mudanças de forma a atender melhor as crianças da pré-escola. Nesse sentido, perguntou-se na entrevista para a docente: O que você mudaria na infraestrutura da escola para fazer um trabalho diferente com as crianças? A resposta obtida foi:

> Nós sempre sonhamos, eu e a outra professora, para a gente construir uma mesa redonda embaixo de um pé de manga que tem, fazer os banquinhos do tamanho que seja acessível para os alunos, que a gente pudesse levar eles para lá para trabalhar. com atividade lúdica, para eles verem a natureza, desenhar e ficar mais à vontade. Eu mudaria nessa questão de um parquinho bem elaborado, porque espaço a gente tem para produzir muitas coisas interessantes na escola. (Ana, 2023)

Para Hage (2021), o avanço do ultraconservadorismo coloca-se a serviço de um projeto societário hegemônico, que se fundamenta em relações mercantis e de colonialidade, o qual é excludente e ameaçador as populações do campo.

A luta pelas garantias de direitos, dentre elas a terra, saúde, educação, crédito agrícola, é a possibilidade de re-existir no campo. Necessita-se reinventar as instituições educacionais para que se constituam em espaços democráticos na perspectiva do reconhecimento e valorização dos modos de vida das crianças do campo e de suas famílias.

4.3 Práticas Pedagógicas e o trabalho no campo: cultivando saberes

É fundamental refletir sobre as práticas das docentes e suas articulações com os conhecimentos das crianças referentes às atividades produtivas da comunidade envolvendo a criação de animais, de abelhas, o cultivo do cacau e o trabalho nas farinheiras. Além do mais, é importante compreender como práticas pedagógicas não opressoras contribuem para o reflorestamento de mundos, biófilas, e favorecem a aprendizagens em suas múltiplas dimensões considerando a participação livre das crianças, valores, as emoções e novas construções de significados. Diz-nos Freire apud Freire (2022a):

> A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo (Freire, 2022a, p.157)

A boniteza envolve alegria no processo pedagógico, aproximações e descobertas que resultam das conexões entre saberes. Nesse seguimento, apresentam-se práticas pedagógicas que abrangem as formas de trabalho e de sustentação econômica na comunidade. Nas figuras abaixo (Imagem 34 e 35), há imagens do cacaueiro e uma atividade realizada pelas crianças na turma da pré-escola, na qual elas foram solicitadas a pintar os desenhos e contar uma história. Cada criança trouxe o seu relato destacando cultivo, colheita, comercialização do cacau, e os tipos de máquinas agrícolas das quais tinham conhecimento.

A docente Ana ouviu todos os relatos das crianças atentamente e, após isso, destacou a importância do cacau como alimento, espaço para lazer, descanso e como produção para sustentar as famílias. Tendo em consideração essas relações da docente com as crianças em suas práticas, reflete-se sobre os saberes que as crianças possuem referentes às práticas produtivas da

comunidade e como esses saberes se manifestam no contexto da pré-escola na prática docente.

Imagem 34 – Cacaueiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Imagem 35 – Atividade realizada pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Além dessas atividades referentes à produção do cacau na comunidade, as crianças realizaram outros trabalhos envolvendo conhecimentos matemáticos relacionados às figuras geométricas, as quais também relacionaram os conceitos apresentados pela docente com suas vivências.

A docente Izabel entregou na turma uma atividade impressa envolvendo figuras geométricas, desenhou-as no quadro, escreveu o nome de cada uma e perguntou às crianças onde poderiam encontrar cada uma delas. Após ouvir a turma, entregou massa de modelar, palitos e figuras com a finalidade de expressarem o que tinham aprendido. Segue relato da docente sobre o trabalho realizado com a turma.

> É, as formas geométricas foi uma atividade proposta para trabalhar, é perceber ao redor, todos os ambientes praticamente, e principalmente dentro da sala de aula para eles perceberem que a sala de aula é uma forma geométrica, que a janela é uma forma geométrica, que lá no trânsito o semáforo ele tem uma forma geométrica e está sempre presente. A nossa casa também tem forma geométrica, e a mesinha que eles colocam o caderno em cima, então eu pedi para eles fazer o desenho também, desenhar a família deles usando uma forma geométrica. Eles fizeram, inclusive, um deles fez o desenho, né do pai que é eletricista, fez a escada, tudinho trabalhando, então foi bem interessante essa atividade. Depois também eu entreguei palito pra eles, pra eles brincar fazer as quatro formas geométricas e também massinha usando massinha pra eles estarem fazendo a produção deles. Foi bem interessante. E a família também fizeram bem bonitinho usando as formas geométricas? (Izabel, 2023)

Embora a docente não tenha solicitado às crianças para representarem formas de trabalho, após receberem os recursos pedagógicos, retrataram a partir dos conceitos de retângulo, triângulo, círculo e quadrado, a casa onde moravam e os modos de sustentação econômica de suas famílias (Imagens 36 e 37). Na

socialização realizada das atividades, mostraram a casa, os pés de cacau, ou a casa e a criação de animais, abelhas. Importante considerar que a criação de gado, a lavoura de cacau e a criação de abelhas faz parte dos processos econômicos da comunidade, além do plantio da mandioca para a produção de farinhas.

Imagem 36 – Desenho realizado pela criança



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Imagem 37 – Atividade com figuras e massa de modelar



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

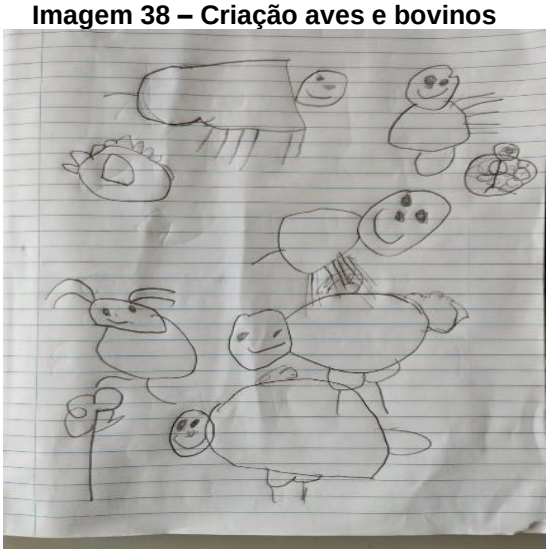
As articulações que as crianças estabeleceram dos conhecimentos matemáticos com suas vivências na comunidade mostrando relações de trabalho, com a natureza, vão além do proposto pelo livro didático, das atividades impressas pela docente e contrapõem-se a práticas pedagógicas bancárias, tradicionais, desarticuladas do contexto sociocultural. Promovem conexões dos conhecimentos matemáticos com questões da comunidade que envolvem aspectos sociais, históricos e políticos dos modos de vida e de sustentação econômica. Nessa compreensão, destacam-se a relevância da atenção, da sensibilidade docente e saber trabalhar com os saberes, os quais as crianças possuem como parte dos processos fundamentais à formação humana, crítica, ao envolverem a dimensão cultural na prática educativa. Sobre essas questões Vieira e Baptista (2023) afirmam que:

> A melhor prática educativa na Educação Infantil, será, portanto, aquela capaz de levar a criança a utilizar os objetos do conhecimento como instrumentos para compreender o mundo, interpretá-lo, problematizá-lo e construir seus próprios significados. Nessa perspectiva, a professora trabalha com os conhecimentos socialmente produzidos como instrumentos para o resgate da dimensão cultural da ação pedagógica, e se torna, assim, agente de cultura (p.122)

Nas historinhas contadas para as crianças, nas atividades impressas, na organização do ambiente em sala de aula para a realização das atividades identificam-se expressões dos seus saberes, seja a partir do planejamento das

docentes ou a partir da produção livre, nas quais elas relacionam os conhecimentos escolares com seus saberes e fazem referência às relações de trabalho, como demonstrado nas imagens a seguir.

Imagem 38 – Criação aves e bovinos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Imagem 39 – Família no sítio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Os diálogos realizados pelas docentes com as crianças mostram diferentes conhecimentos que elas possuem envolvendo a criação de codorna, ovos de galinha, comercialização do boi diferenciando do bezerro, plantas, animais (as crianças diferenciam égua do cavalo), criação de suínos. As exemplificações e indagações dos infantes ocorreram nos processos envolvendo aprendizagem dos números (0 a 9) e (10 a 30), tamanho pequeno, médio, grande), maior, menor.

Algumas famílias das crianças moram nas chácaras e trabalham em supermercados que ficam localizados mais próximos da zona urbana. Elas também relataram sobre a comercialização de morangos, melancia, sorvete e picolé. Nesse cenário, as práticas docentes envolvendo os conhecimentos da numeracia, ocorreram em diálogo com os educandos, embora sendo previamente planejadas, considerando as orientações do livro didático, e outras fontes consultadas pelas docentes, a relação com o contexto sociocultural ocorreram a partir das significações e articulações dos saberes das crianças com os conhecimentos repassados pelas docentes na pré-escola (I-II). Esse processo é possibilitado a partir do compromisso das docentes para uma educação significativa, as quais buscaram estimular o interesse das crianças valorizando em suas práticas o contexto da comunidade, ao proporcionarem novas aprendizagens. Destacam-se a relevância da formação docente e de

conhecimentos acerca da comunidade para melhor articulação das experiências e saberes das crianças nas práticas pedagógicas.

Nas rodas de conversa com a professora Ana, as crianças também relataram sobre as abelhas, que elas são pretas e amarelas, produzem o mel - gostam porque é doce e possui a cor amarela. Algumas informaram que é preciso usar luvas e roupas que protejam para não ser ferroado: não pode machucar a abelha.

Na pesquisa de campo, visitei uma propriedade de uma das funcionárias da instituição e que também tem filho estudando na turma da pré-escola. Além do trabalho na escola, do preparo da merenda dos estudantes, exerce outras atividades com seu esposo na propriedade da família, a partir de uma produção diversificada envolvendo a criação de gado, o queijo e a criação de abelhas para a produção do mel.

Nas propriedades do campo, podem ser encontrados diferentes animais que são considerados domésticos: cachorro, gato, papagaios e que também podem ajudar no sustento da família, conforme mostra a figura abaixo do cachorro caçador. O sino no pescoço é utilizado como forma de segurança facilitando a identificação do animal nas caçadas e o deslocamento de volta para casa.

A família que participou do estudo informou que não havia gado no pasto porque venderam todo o rebanho, devido à seca em 2023. Nesse caso, a falta de chuva prejudicou a manutenção dos pastos e deixou muitos rebanhos na região sem alimento, forçando a venda do gado, mas que estavam investindo na produção de mel e na criação de abelhas, conforme mostra a Imagem 41.

Ademais, o trabalho com a produção de abelhas envolve conhecimentos acerca da alimentação, formas de reprodução e organização das abelhas. A sobrevivência dos sujeitos na comunidade em suas propriedades também envolve relações de cuidados para a preservação da biodiversidade: de plantas, árvores e animais, bem como de reinvenção das técnicas de subsistência, como observado na imagem 40, onde um cachorro carrega um sino no pescoço para facilitar sua localização na propriedade e durante a caça.

Imagem 40 – Cachorro caçador



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Imagem 41 – Propriedade de morador da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Precisa-se considerar a importância da escuta nas práticas educativas para que se possa compreender a partir das linguagens das crianças seus conhecimentos, seus interesses e indagações. A pré-escola do campo não pode se constituir em espaço que faz comunicados, precisa-se que haja comunicação no processo pedagógico.

A docente Maria realizou com as crianças um projeto com a finalidade de refletir a importância da alimentação saudável e o valor nutricional das frutas cultivadas nas propriedades em que moram, orientando-as a trazerem algumas consigo para que se alimentassem ao chegar à escola. Houve brincadeiras, músicas, piquenique e troca de conhecimentos. A docente conheceu, a partir da explicação das crianças, a cajarana, uma fruta apreciada por todas. A ação reafirma o que Freire (2022d) destaca quanto ao processo educacional em uma perspectiva humana, solidária, em diálogo com os educandos e suas possibilidades de proporcionar aprendizagens mútuas.

> E eu aprendi com eles através de frutos que eu não conhecia né uma fruta quer dizer né desculpe aí, tal de uma cajá né eu vi aquele alimento só que eu não sabia o nome e eu aprendi com eles porque eles, porque eles tinham o pé né cajarana que é o nome e foi muito interessante eles aprenderam comigo e eu aprendi com eles e é isso não sei se tá de acordo com (Maria)

Os saberes dos educandos adquiridos em seu contexto sociocultural, a partir da interação que estabelecem com a natureza e as espécies das águas, dos ares e dos rios manifestos nas vivências escolares, também se articulam ao que Loureiro (2015) denomina de relações dialéticas entre sociedade e natureza, nas quais se manifestam diferentes contrapontos: o nativo e o colonizador, a

natureza exuberante e sua ruína, a biodiversidade e as espécies ameaçadas de extinção, dentre outros. Vale citar:

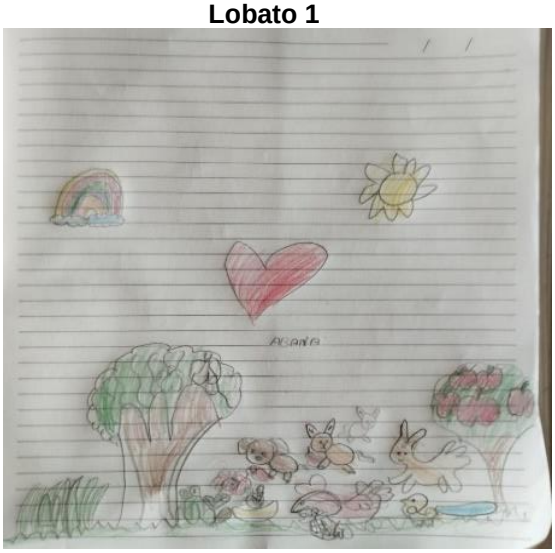
> A amazônia está no imaginário de todo o mundo, como a vastidão das águas, matas e ares; o emblema primordial da vida vegetal, animal e humana; o emaranhado de lutas entre o nativo e o conquistador; o colonialismo, o imperialismo e o globalismo; o nativismo e o nacionalismo; a ideia de um país imaginário; o paraíso perdido; o eldorado Escondido; a realidade prosaica, promissora, brutal; uma interrogação perdida em uma Floresta de mitos. (Loureiro, 2015, p.20)

As crianças da pré-escola possuem saberes diversos do contexto em que vivem e que envolvem as espécies de frutas cultivadas na região (banana, laranja, tangerina, coco, mandioca, cupuaçu, açai, cacau, jambu, cajá, manga, castanha-do-pará), espécies de animais, onde vivem e suas características (pato, tatu, galinha, boi, cavalo, etc), instrumentos de trabalho, espécies de pássaros, dentre outros saberes que partilhados no contexto da pré-escolar também contribuem com outras aprendizagens para as docentes. Destaca-se a entrevista realizada com a mãe de uma das crianças da pré-escola:

> Aqui nós temos até uma diversidade de frutas, aqui nós temos tangerina, tem a pocã, que faz parte da tangerina também, enxertada, nós temos laranja, temos cupuaçu, ali na roça a gente também tem castanha- do-pará, que são as frutas que eles gostam muito. Aqui a gente tem o pezinho de limão também, que faz parte plantamos também a macaxeira, temos banana e eles sempre gostam de se alimentar com essas coisas. Às vezes, falam eu não quero isso, não quero aquilo, mas as frutas sempre são bem-vindas. Eles têm as preferências também das guloseimas, mas aqui a gente produz também as frutas saudáveis e eles gostam bastante também. Temos bastante manga também, mangas diversas, várias espécies e eles sempre estão aqui colhendo, vão lá, colhem as frutas, se alimentam da fruta ali fresquinha na hora. E é assim. E essa vivência deles no campo, aproveitando o ar livre, aproveitando as coisas boas da natureza, também interage na escola. (Estela)

Conforme Oliveira (2020), é importante que os docentes tenham como referência os interesses, conhecimentos e experiências das crianças, os quais podem contribuir para o planejamento e organização do trabalho pedagógico na pré-escola do campo, a partir de processos participativos e da observação e escuta sensível das docentes. Necessita-se refletir acerca dos processos que envolvem as práticas pedagógicas na pré-escola do campo e o respeito e valorização dos modos de vida das populações do campo.

Imagem 42 – Atividade Sítio do Prof. Lobato 1



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Imagem 43 – Atividade Sítio do Prof. Lobato 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Os modos de vida das crianças e suas relações com natureza mostram-se nos seus desenhos e nos recursos pedagógicos produzidos pelas docentes, bem como, nas histórias contadas e reelaboradas, conforme citadas pela docente Ana no tópico anterior e observadas nas imagens 42 e 43.

Nessa situação, no período das temperaturas elevadas na região e na comunidade, inexistindo abrigo, nas áreas desmatadas para a criação de gado, os animais e as aves buscaram proteção nas propriedades com produção diversificada para sobreviverem, os desenhos das crianças mostram essa realidade.

As práticas pedagógicas que envolvem as relações de trabalho, nas quais as crianças destacam o cultivo do cacau, a criação de animais de pequeno porte (galinha, porco, etc.), a apicultura, o cultivo de árvores, revelam os modos de subsistência de suas famílias na comunidade e de relações com a natureza. Os desenhos das crianças, as atividades com a massa de modelar, suas pinturas, e reelaborações das atividades impressas mostram as casas cercadas de árvores, pássaros e outros animais, em um período marcado a nível nacional e internacional pelas altas temperaturas.

As atividades de sustentação econômica, realizadas nas propriedades de muitas famílias dos educandos e que envolvem a produção diversificada, tais como o cultivo do cacau, de árvores frutíferas, plantação da mandioca para a produção da farinha e outras plantações, a criação de abelhas, do gado leiteiro, de galinhas e outros animais (tamanho chácaras/rodapé) , vêm garantindo a sustentação econômica das famílias em suas propriedades. Essas atividades

também serviram de local de refúgio para as aves e animais no período de seca, ocasionada pela falta de chuva e elevadas temperaturas. A pastagem não foi suficiente para manter o rebanho, muitos produtores tiveram que vender o gado a preço abaixo do esperado.

Diante do exposto, há uma preocupação global sobre o clima. Governos de vários países, aliados a empresas não governamentais, povos indígenas, sociedade civil, dentre outros, vêm discutindo frequentemente acerca da questão climática no mundo. Um dos temas centrais é o aquecimento global e suas consequências para o planeta.

No Brasil, percebe-se que a cada ano que passa, abrem-se mais indústrias, há mais carros nas ruas, aumentam-se a produção de monoculturas e da pecuária, em geral. Além dessas atividades, ainda há o desmatamento, queimadas criminosas e garimpo ilegal. Consequentemente, temos um clima mais quente, sensações térmicas cada vez mais altas e desastres ambientais paulatinamente maiores.

> O Brasil se mantém em posição elevada entre os maiores emissores do planeta: o país é o sétimo maior emissor de gases de efeito estufa do mundo, com 3% do total mundial, atrás de China (25,2%), EUA (12%), Índia (7%), União Europeia (6,6%), Rússia (4,1%) e Indonésia (4%). No entanto, como o desmatamento caiu na Indonésia nos últimos anos e a série de dados globais só vai até 2019, é provável que o Brasil seja na realidade o sexto maior emissor. (Observatório do Clima, 2023, p. 2).

As emissões de gases de efeito estufa pelo têm relação direta com o desmatamento na Amazônia. De acordo com uma pesquisa desenvolvida pelo Observatório do Clima (2023), a mudança de uso da terra foi responsável pelo aumento de 18,5% da poluição climática no ano de 2021. “A destruição dos biomas brasileiros emitiu 1,19 bilhão de toneladas brutas de CO2 equivalente (GtCO2 e) no ano retrasado — mais do que o Japão inteiro —, contra 1 bilhão de toneladas em 2020” (Observatório do Clima, 2023, p. 3).

Além do desmatamento, a atividade agropecuária é responsável pela maior parcela de poluição climática do Brasil. Em 2021, o país emitiu 2,4 bilhões de toneladas de gás carbônico. O desmatamento e a atividade agropecuária são responsáveis por 74% de toda a poluição climática, sendo 477 milhões de toneladas CO2, provenientes da fermentação entérica – emissão de gás proveniente da digestão de animais ruminantes -, popularmente conhecido como “arroto do boi” (Observatório do Clima, 2023).

Ainda nesse contexto, a natureza tem sentido e respondido às ações dos seres humanos. Os desastres ambientais e climáticos têm acontecido ao redor do mundo e no Brasil. Atualmente há uma enchente no Rio Grande do Sul que afeta, até o momento, 93% do estado. Cerca de 2,3 milhões de pessoas de 463 municípios foram atingidas (O GLOBO, 2024). São mais de 150 mortos e ainda há desaparecidos. O país tem se reunido em solidariedade para ajudar o estado a superar essa catástrofe. Até o momento, ainda há inundações, chove muito e não há previsão de quando os desabrigados terão uma casa para retornar.

Considerando as condições climáticas e os desastres ambientais, o governo federal realizou um mapeamento referente ao risco geo-hidrológico de todos o país. De acordo com o estudo, 82 municípios paraenses estão em risco de desastres ambientais (Diário do Pará, 2024). Desses, todo o Polo Xingu, que abrange 10 municípios (Secretaria de Estado de Turismo, 2016), está em risco, quais sejam:

Quadro 17 – Municípios que correm riscos de desastres ambientais

CIDADES	RISCO
Altamira	Deslizamento, enxurrada e inundação;
Anapu	Deslizamento, enxurrada e inundação;
Brasil Novo	Enxurrada;
Medicilândia	Enxurrada e inundação;
Pacajá	Deslizamento, enxurrada e inundação;
Placas	Enxurrada e inundação;
Porto de Moz	Enxurrada e inundação;
Senador José Porfírio	Enxurrada e inundação;
Uruará	Enxurrada e inundação;
Vitória do Xingu	Deslizamento, enxurrada e inundação.

Fonte: DIÁRIO DO PARÁ, 2024.

A região do Xingu tem sido afetada pelas consequências do modelo de desenvolvimento econômico da sociedade global, centrado na exploração de recursos naturais, além das ameaças de inundação e deslizamentos. Conforme mostra o quadro acima apresentado, as populações do campo, da floresta e das águas ainda enfrentam dificuldades para terem acesso à saúde e à educação, enquanto o capital explora as riquezas da região a população fica sem assistência.

Diante das questões evidenciadas, reafirmamos a relevância das discussões apresentadas na presente tese no sentido de refletir possibilidades para a educação das crianças na pré-escola do campo que reafirme sua cultura,

identidade e estimule o pensamento crítico a partir da boniteza de práticas pedagógicas. Essas práticas se constituem em processos nos quais as crianças são protagonistas e envolvem a valorização da vida em suas diversidades.

Dessa forma, retomamos o diálogo com Oliveira (2020), em suas reflexões envolvendo as condições propícias ao aprendizado na Educação Infantil, para ratificar que práticas pedagógicas estimuladoras e significativas, articulam o cuidar e o educar, exploram diferentes linguagens (a oral, as corporais, o desenho, a pintura, a modelagem, dentre outras), e conectam-se ao universo cultural das crianças.

Além disso, Soares (2010), reflete acerca dos brinquedos, jogos e brincadeiras a partir da cultura do movimento, e afirma que existe um repertório lúdico universal no contexto amazônico, no qual, a organização de normas e regras são influenciadas pelo grupo social, e enfatiza a importância desse patrimônio cultural lúdico para as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, reafirmamos as práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo como espaço de boniteza, um processo que envolve os combinados e seus reflexos no trabalho cooperativo, e as reinvenções do trabalho pedagógico realizado pelas docentes com as crianças, seja nas reflexões explorando o livro didático, nas ações coletivas com outras turmas e envolvendo a comunidade, nas brincadeiras, nos brinquedos construídos, jogos realizados e reelaborados. Ações que exploraram diferentes linguagens, ocorreram em espaços distintos da instituição, promoveram a socialização de vivências, e conexões com o contexto sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Xingu, território pertencente a Amazônia paraense, apresenta uma constituição diversa envolvendo a biodiversidade, diferentes povos, culturas, modos de organização social, política e econômica. Os povos do Xingu vivem sob a ameaça dos projetos de “desenvolvimento” destinados a região, dentre eles destaca-se a construção da hidroelétrica de Belo Monte, que teve como consequências exclusões sociais, violências e o deslocamento compulsório de populações do campo para a cidade de Altamira. Diante desse cenário verifica-se a relevância da educação para contribuir no fortalecimento das lutas contra a violação dos direitos das populações (ribeirinhos, extrativistas, camponeses, assentados, pescadores, indígenas) que foram impactados tendo ameaçadas suas condições de subsistência.

Na primeira seção, apresentou-se produções que tratam da infância e da pré-escola do campo, identificadas no estado de conhecimento. A análise das teses e dissertações encontradas revelou-se necessária para explorar novos caminhos para as pedagogias da infância na Amazônia.

Na segunda seção há o diálogo entre os autores e as bases legais da Educação Infantil e da pré-escola do campo. Discute-se a pré-escola do campo como um direito das crianças e de seus familiares, a ser ofertada com qualidade. Os diálogos com a obra freiriana propiciam compreender a educação como ato político, que pode possibilitar a formação de sujeitos éticos, humanos, críticos, para contribuir com a transformação da realidade. Compreensões que nortearam os estudos realizados na pré-escola do campo localizada em Altamira na região do Xingu, tendo em vista, a diversidade de culturas e modos de vida das populações, tornando-se fundamental oportunizar desde a Educação Infantil (creches e pré-escolas) uma educação que leve em consideração as infâncias e o protagonismo das crianças no processo pedagógico, de forma que estimule o exercício do pensamento e a participação.

Na terceira seção, foi apresentada a instituição na qual localiza-se a turma da pré-escola do campo. O *lócus* do estudo, embora enfrentando desafios para atingir seus objetivos educacionais diante das longas distancias enfrentadas pelos educandos, necessidade de um quadro docente e técnico permanente,

falta de recursos para realizar seus projetos e de políticas públicas que atendam as especificidades da população do campo, busca junto as famílias dos educandos e comunidade as parcerias necessárias para a implementação de ações que são planejadas de forma coletiva: visitas aos educandos, festejos na instituição, aulas passeio, criação de canais de comunicação com as famílias e responsáveis pelos educandos através de reuniões, grupos de WhatsApp, plantões pedagógicos e o incentivo para que visitem a instituição cotidianamente. Ainda nesta seção, analisou-se como os projetos de "desenvolvimento" propostos pelo Estado influencia nos modos de vida locais.

Embora impactada por políticas curriculares, de avaliações e do livro didático que representam os interesses de um projeto hegemônico, a instituição buscar realizar ações pedagógicas diferenciadas que se originam, e se sustentam a partir das relações da equipe docente, técnica, pedagógica e da direção da instituição com a comunidade.

Além da busca de apoio para uma educação de qualidade e com equidade, as aproximações com a comunidade refletem também um compromisso político-pedagógico que buscar conectar os conhecimentos escolares com os saberes dos educandos e sua realidade, objetivo que requer sensibilidade, formação, dedicação, condições de trabalho e disponibilidade para a implementação de ações pedagógicas diferenciadas, incluindo elementos que fazem parte do mundo do trabalho, do contexto social, religioso e os saberes das crianças de forma que sejam fortalecidos nas ações pedagógicas realizadas.

Na quarta seção, analisou-se as práticas pedagógicas na pré-escola do campo e suas interações com o contexto sociocultural das crianças, sob a perspectiva de uma educação pré-escolar crítica. Demonstrou-se como o compromisso em oferecer uma educação de qualidade às crianças, promove novas aprendizagens e respeita as especificidades de suas fases de desenvolvimento.

O referido compromisso, expressa-se no trabalho docente, fundamental para que a pré-escola do campo cumpra com suas finalidades sociais, políticas e pedagógicas. As docentes da turma da pré-escola I e II, embora com carga-horária em outras turmas, organizavam com antecedência a ambiência pedagógica antes do início do horário de recebimento das crianças (4 e 5 anos). Nos dias em que estavam na turma, os recursos necessários para a realização das atividades com as crianças, encontravam-se organizados: jogos, livros,

atividades impressas, caixa de som. A participação nos projetos realizados coletivamente também pressupunha essa dedicação, mostrando compromisso das docentes na realização de ações que fossem significativas para as crianças envolvendo seus saberes, seus interesses, suas especificidades de desenvolvimento e as perspectivas educacionais da instituição conforme as normativas legais e curriculares.

Dessa forma, além da competência técnico-científica e pedagógica, é necessário disponibilidade para o novo, capacidade para planejar e (re)planejar de forma contínua do ato pedagógico, conforme as situações vivenciadas ao longo das atividades propostas, uma vez que o diálogo com o universo das crianças envolve reinvenções das ações planejadas, em um processo no qual elas são coautoras nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, faz-se necessário desaprender o que o sistema apresenta para as instituições educacionais e que estão no livro didático, nos calendários e processos estranhos a comunidade. A pesquisa mostrou a relevância das relações docência-discência para uma educação diferenciada, não homogeneizadora, nessa perspectiva, as instituições que formam os profissionais da Educação Infantil também necessitam passar por reformulações.

As crianças na comunidade participam de diversas ações com suas famílias, com outras crianças, seja nas atividades produtivas na roça cultivando cacau, açaí, cupu, legumes, frutas, nos cuidados com rebanhos de gado, na criação de galinhas, nas farinheiras, elas observam, interagem. Além disso, o brincar também envolve relações com essas práticas e com a natureza, nadar nos igarapés, observar e imitar pássaros, borboletas, animais de estimação domésticos, dentre outros, experiências que ampliam suas compreensões e leituras de mundo.

São contextos que envolvem singularidades. Nesse sentido, é fundamental formação docente, que possibilite conhecer as populações do campo da região, de forma a favorecer o protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas estimulando o pensar-expressar, permitindo a conexão de saberes e a indicação de alternativas para uma pedagogia das infâncias na Amazônia paraense.

A pré-escola do campo não é espaço para assistência, mas local de aprendizagem e compromisso com a transformação social. Necessita-se reconhecer as crianças como cidadãos e seus direitos presentes nos

documentos oficiais a uma educação de qualidade. A educação para uma sociedade individualista, competitiva, é contraditória para um contexto democrático. Democracia de saberes é fundamental na pré-escola do campo. Diante disso, torna-se imprescindível a formação docente sob outras perspectivas, de forma que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de saberes, e que também haja compreensão de que os conhecimentos escolares não estão prontos, a ciência é produto humano, portanto inacabada, faz-se e re-faz em articulação com a realidade.

O patrimônio da cultura paraense que chega a pré-escola do campo com as crianças, envolve múltiplos saberes oriundos de suas vivências e práticas na comunidade, nas relações com a natureza, na observação e participação de atividades que envolvem o trabalho. São saberes dos sabores, saberes do brincar, saberes do fazer e do viver, saberes de suas humanidades, que expressam resistências históricas, sociais e políticas dos povos da Amazônia paraense em suas buscas e lutas pela sobrevivência. Nessa perspectiva, a relevância de práticas pedagógicas que se constituem nas relações docência-discência, em coautoria com as crianças.

Práticas pedagógicas que envolvem o uso da terra no cultivo de plantas medicinais, frutas para consumo e comercialização, criação de animais, se conectam com a vida das crianças e suas famílias, suas conquistas e desafios para viver com dignidade na comunidade, em um contexto histórico no qual mostra-se acirrada a cobiça pelos recursos naturais existentes no planeta, notadamente na Amazônia paraense, na região do Xingu, como forma de atender as necessidades da produção econômica conforme modelo capitalista. Os modos de vida local (pescadores, indígenas, agricultores, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas), são afetados pelos projetos globais. Necessita-se de uma pré-escola do campo que partilhe saberes, leituras de mundo, e favoreça sentir-pensar a realidade considerando seus diferentes elementos determinantes políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, como possibilidade para cuidar e educar as crianças em uma perspectiva crítica, ética, que possam defender a vida em suas diversidades.

Os diálogos com as crianças e seus saberes possibilitam reflexões envolvendo os desafios que enfrentam em seus contextos de vivência, considerando diferentes elementos políticos, econômicos, sociais e históricos, tais como, os apontados nos estudos a partir das práticas pedagógicas das

docentes com as crianças: a violência, a questão climática, a fome, dentre outros. As práticas pedagógicas compreendidas como espaços políticos para pensar-expressar-ler o mundo, são gestadas em uma pré-escola do campo compromissada com uma educação crítica, humana, autônoma e para a transformação social.

A pesquisa evidencia a boniteza das práticas pedagógicas conectadas aos saberes culturais das crianças e seus territórios como instrumentos: para o fortalecimento identitário, das lutas pela terra, que combate visões preconceituosas envolvendo os modos de vida e de subsistência dos homens e das mulheres do campo, nas terras indígenas, nos assentamentos, nas reservas extrativistas, nos quilombos, nas comunidades ribeirinhas e de pescadores, que defendem a preservação da vida em suas diversidades. Refletir, expressar e ler o mundo na pré-escola do campo constitui uma forma de resistência político-pedagógica, além de servir como uma denúncia contra as violações de direitos e as ameaças de um sistema opressor.

Para além dos direitos e garantias fundamentais assegurados na Constituição Federal de 1988 e outras legislações, necessita-se ampliar e fortalecer as lutas sociais e os espaços de resistências, e enfrentar as omissões e parcialidade do estado, que não tem garantido o usufruto dos direitos adquiridos pelas populações do campo. Faz-se necessário implementar políticas públicas com equidade e qualidade, conforme o que lhes foi assegurado em lei, dentre elas, a Educação do Campo, de forma que as crianças que moram na floresta, nos rios e no campo tenham acesso à educação pré-escolar em suas comunidades, em instituições com infraestrutura adequada, com recursos pedagógicos currículos e metodologias que valorizem o contexto em que vivem e permitam conhecer outras realidades.

A luta pela terra é a luta pela vida com dignidade e contra um sistema hegemônico e excludentes que tem negado: o direito à educação, à saúde, à regularização fundiária, ao crédito agrícola, à assistência, dentre outros benefícios às populações do campo. Nesse cenário de exclusões, os saberes oriundos de suas construções sociais, históricas, culturais e seus fazeres, constituem a essência e são o alimento da resistência, as sementes que garantem a sustentação da vida biológica de homens e mulheres que habitam a Amazônia paraense, na região do Xingu, criando e recriando a realidade,

aprenderam a existir e resistir de forma mútua, com o campo, com as águas e a floresta.

Diante disso, destacou-se, nessa tese, os processos de buscas e construções de práticas pedagógicas em conjunção com as crianças e seus contextos de vivências na perspectiva de uma educação crítica, ética, transformadora, alicerçada na beleza da amorosidade e da sensibilidade.

A boniteza das práticas pedagógicas conectadas à criança e à infância, são expressões da amorosidade, da sensibilidade como compromisso político para uma educação crítica e transformadora e favorecem aprendizagens mútuas entre educandos-educadores. A sensibilização e a mudança de pensamento em relação à realidade não correm de forma autoritária; envolvem processos dialógicos e participativos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; SOUSA, Marcio Barradas. Saberes Culturais. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.). **Uwa'kürü:** dicionário analítico. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (org). **Saberes da experiência, saberes escolares:** diálogos interculturais**.** Belém: EDUEPA, 2016.

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e a formação continuada na educação infantil I**. Jundiaí: Paco, 2017. (Práticas pedagógicas e a formação continuada na escola da infância).

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e a formação continuada na educação infantil II**. Jundiaí: Paco, 2017. (Práticas pedagógicas e a formação continuada na escola da infância).

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes de tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. (Coleção Contextos da Ciência).

ALVES, Laura Maria Silva Araújo; ANDRADE, Simei Santos (Org.). **História da Infância e educação**: entre instituições, políticas e práticas culturais na Amazônia paraense. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2022.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. O currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v. 4, n. 2. setembro de 2011 a março de 2012, p. 125-137.

ANDRADE, Jarmuth. **Plano De Desenvolvimento Regional Sustentável Do Xingu Prevê R$ 500 Milhões Para Ações Nas Cidades Da Região**. 27 de março de 2010. Disponível em: http://sosriosdobrasil.blogspot.com/2010/03/plano-de-desenvolvimento-regional.html Acesso em: 22 maio 2024.

ANDRADE, Simei Santos; TRINDADE, Patrícia dos Santos; LEAL, Gyane Karol Santana (Orgs.). **Infâncias Amazônicas**: arte, cultura e educação. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2022.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, Michael. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas.** Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n.55, jan./mar.2015. Editora UFPR. p.47-68.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Catagna: **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ASCOM PMA. Com apoio da prefeitura 19º FestFal celebra a cultura e fortalece tradições em Altamira. **Altamira – Prefeitura**, 7 de agosto de 2023a. Disponível em: https://altamira.pa.gov.br/com-apoio-da-prefeitura-19o-festfal-celebra-a-cultura-e-fortalece-tradicoes-em-altamira/ Acesso em: 29 maio 2024.

ASCOM PMA. Festa de São Sebastião, padroeiro de Altamira, leva centenas de pessoas para as ruas da cidade em procissão. **Altamira – Prefeitura**, 26 de janeiro de 2024. Disponível em: https://altamira.pa.gov.br/festa-de-sao-sebastiao-padroeiro-de-altamira-leva-centenas-de-pessoas-para-as-ruas-da-cidade-em-procissao/ Acesso em: 29 maio 2024.

ASCOM PMA. Festival Internacional do Chocolate e Cacau 2023: Delícias e Sabores em Altamira. **Altamira – Prefeitura**, 13 de junho de 2023b. Disponível em: https://altamira.pa.gov.br/festival-internacional-do-chocolate-e-cacau-2023-delicias-e-sabores-em-altamira/ Acesso em: 29 maio 2024.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na educação infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_ cotidianas.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BARBOSA, I.G. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo.** Resolução complementar CNE/CEB N. 2 de 2008.

BRASIL, GRUPO DE TRABALHO INTERINSTITUCIONAL - GTI - **PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**. Proposta para a expansão da política, 2014. Portaria interministerial N. 6, de16 de maio de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192#:~:text=%C3%89%20direito%20de%20todas%20as,povos%20da%20floresta%2C%20das%20%C3%A1guas%2C Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,ao%20%C2%A7%204%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Res. CNE/CEB N° 1, de 3 abr. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971)**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2. graus, e dá outras providências. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso: 11 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em 04 fev. 2024.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf Acesso em: 22 maio 2022.

BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkòtó:** uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** Notas para uma análise de percurso**.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009. Acesso em: 22 maio 2022.

CALDART, Roseli Salete. Elementos Para Construção Do Projeto Político E Pedagógico Da Educação Do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644 Acesso em: 08 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em formação: Educação Infantil).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago**.** Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org**.). A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas**. Bueno Aires: Clacso, 2005, p. 169-186.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023 Acesso em: 27 de maio de 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Docência em Formação: Saberes Pedagógicos)

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberação do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

CONJUNTURA Econômica Carta Pará. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/sites/default/files/Data%20Par%C3%A1%20Abril-2023%20(1).pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzoela. São Paulo: Cortêz, 2002.

CORRÊA, Jéssica do Socorro Leite. **A criança e o mar**: saberes e infâncias em ambientes costeiros na Amazônia. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes**. As lutas e resistências do movimento Xingu Vivo Para Sempre diante do projeto Hidrelétrico Belo Monte:** o padrão de desenvolvimento da Amazônia em Disputa. 2014. 506 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Paraíba, 2014.

CORSARO, William. **A sociologia da infância.** São Paulo: Penso, 2011.

CORTELLA. Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Jamil Carlos Roberto; Reis, Magali e Zanardini, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular.** Dilemas e Perspectivas**.** São Paulo: Cortez Editora, 2018. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf. Acesso em: 18 set. 2019 de 2024;

DIÁRIO DO PARÁ. **Pará tem 82 municípios com riscos de desastres ambientais**. 20 de maio de 2024. Disponível em: https://dol.com.br/noticias/para/860347/para-tem-82-municipios-com-riscos-de-desastres-ambientais?d=1 Acesso em: 20 maio 2024.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às Pedagogias Decoloniais a Partir de Práticas Educativas com Crianças Ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n.

1, p. 136–159, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931. Acesso em: 28 maio. 2024.

DOCUMENTO Curricular do Município de Altamira – Pará. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Altamira-PA, 2021.

DORRICO, Truduá; NEGRO, Maurício (Orgs.). **Originárias:** uma antologia feminina de literatura indígena. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

DOURADO, Luiz (org.). **Plano Nacional de Educação.** PNE2014/2024. Avaliação e Perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

DUSSEL, Enrique. **1492:** o encobrimento do outro, a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005, p. 24-32

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Vol. 2. Tradução de Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Penso, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1. ed. Tradução de Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FARES, Josebel Akel; CAMELO, Marco Antônio; AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro do (Orgs.). **Sociedade e saberes na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2018.

FARES, Josebel Akel; RODRIGUES, Venize Nazaré Ramos (Orgs.). **Sentidos da Cultura**. Belém: EDUEPA, 2013.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.

FECANT – IX Festival Canção da Transamazônica. **Assista tudo que aconteceu nas três noites de FECANT**. Altamira, [2023?]. Disponível em: https://fecant.com.br/ Acesso em: 29 maio 2024.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 12 jun. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Educadores.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire.** 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. 2º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022e.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'gua, 1997. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf Acesso em: 03 maio 2022.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância: diálogos sobre educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução de Adriana Lopes. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Marcos César de (org). **História Social da Infância no Brasil.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

G1 PA. **Altamira lidera ranking de cidades mais violentas do Brasil, diz IPEA**. G1, 05 de jun. de 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/noticia/altamira-lidera-ranking-de-cidades-mais-violentas-do-brasil-diz-ipea.ghtml Acesso em: 27 maio 2024.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. Brasília: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/BONITEZA%20DE%20UM%20SONHO%20Ensinar-e-aprender%20com%20sentido%20-%20gadotti.pdf Acesso em: 25 de maio de 2024.

GADOTTI, Moacir; Freire, Paulo; Guimarães, Sérgio. **Pedagogia Diálogo e Conflito.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia encruzilhada civilizatória.** Tensões territoriais em curso**.** IPDRS / CIDES: UMSA, 2018.

GRISI, Sandra Josefina Ferraz Ellero Grisi; ESCOBAR, Ana Maria de Ulhôa Escobar; GOMES, Filumena Maria da Silva. **Desenvolvimento da Criança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Trabalho, Natureza E Cultura Como Referências Para A Construção Da Escola Pública Do Campo Na Amazônia. [2009?]** Disponível em: https://pt.scribd.com/document/456954062/Amazonia-Natureza-Trabalho-e-Cultura-Referencias-para-a-Educacao-Escola-e-Politicas-Educacionais-Salomao-Hage-pdf. Acesso em: 28 maio 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361. Acesso em: 28 maio. 2024.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Andréa Borghi Moreira e Simone M. Frangella Tradutores. Campinas: ICH/UNICAMP, 2003.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org). **Pensamento feminista hoje.** Perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017** - Resultados definitivos. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pesquisa/24/76693. Acesso em: 30 de abr. de 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados. **Ministério da Educação** (Gov.br), 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em: 23 fev. 2024.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, Sonia. As Crianças De 0 A 6 Anos Nas Políticas Educacionais No Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 17 mar. 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Tradição Indígena e Ocupação Sustentável da Floresta. In: KRENAK, Ailton et.al. **Território e Cidadania**: Da luta pela terra ao direito à vida. São Paulo: Editora Marco Zero, 1989. P. 9-18.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**.** In: **A colonialidade do sabe**r: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005, p. 8-23.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 5. ed. Manaus: Editora Valer, 2015.

LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria F.; CASAES, Juliana Borba de (Orgs.). **Freire na agenda da educação: conhecimento, diálogo e esperança**. Ijuí: Editora, UNIJUÍ, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Portugal: CES, 2009. p. 337-382.

MAPS. **Rota** Secretaria Municipal De Educação (SEMED) - Altamira, PA a Princesa do Xingu - Altamira, PA. Disponível em: https://www.google.pt/maps/dir/Secretaria+Municipal+De+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+SEMED+-+Rua+7+de+Setembro+-+Esplanada+do+Xingu,+Altamira+-+PA/Princesa+do+Xingu+-+Altamira,+PA/@-3.1837402,-52.331677,26224m/data=!3m1!1e3!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x929238740384f175:0xc02c561344e70db9!2m2!1d-52.2176618!2d-3.215417!1m5!1m1!1s0x929215ccc69aea73:0x1e37d71fe538bba3!2m2!1d-52.4030492!2d-3.1806307?hl=pt-PT&entry=ttu Acesso em: 23 maio 2024.

MATA, Adriana Santos da. **Multi-idade na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

McLAREN, Peter. **Utopias Provisórias:** as Pedagogias Críticas num Cenário Pós-Colonial**.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 1. ed. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, p. 139-153, set. 2018. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439/3910 Acesso em: 15 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Investimento do MEC em livro didático é 79% maior em 2024**. 27 de fev. de 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024#:~:text=O%20valor%20%C3%A9%2079%25%20maior,de%2031%20milh%C3%B5es%20de%20estudantes. Acesso em: 20 de maio de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC pagou R$ 199 milhões para a educação do Pará em 2023.** 29 de abr. de 2024b. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-pagou-r-199-milhoes-para-a-educacao-do-para-em-2023 Acesso em: 20 maio 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Panorama da Rede Pública**. 26 de abr. de 2024c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos/panorama-da-rede-publica Acesso em: 20 de maio de 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Salete Roseli et. Al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

MONITOR da Violência: as mortes violentas mês a mês no país. **G1**, 2024. Disponível em: https://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/mortes-violentas-no-brasil/?_ga=2.111521606.39627770.1645009397-53a16975-f105-054e-b932-61d74d3dcadd#/dados-mensais-2022?mes_2022=consolidado&estado=Brasil&crime=Todos%20os%20crimes%20violentos Acesso em: 27 maio 2024.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 28 maio 2024.

MOREIRA, Ruy. A Marcha do Capitalismo e a Essência Econômica da Questão Agrária no Brasil. In: KRENAK, Ailton et.al. **Território e Cidadania**: Da luta pela terra ao direito à vida. São Paulo: Editora Marco Zero, 1989. P. 19-64.

MORETTO, Milena (Org.). **O livro didático na educação básica**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. (Estudos Reunidos – vol. 32).

MOTA NETO, João Colares da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **O legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2019. Municipal de Educação – SEMED. Altamira-PA, 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina.** Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**.** Curitiba: CRV, 2016.

NOGUEIRA NETO, José Maria; FERNANDES, Saulo Lurders (Org.). **Colonialidade, psicologia e povos tradicionais**. Curitiba: CRV, 2020.

OBSERVATÓRIO DO CLIMA. **Análise das emissões de gases de efeito estufa e suas implicações para as metas climáticas do Brasil:** 1970-2021. Publicado em 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2023/03/SEEG-10-anos-v4.pdf Acesso em: 14 maio 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da interculturalidade no Brasil**.** Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FRANÇA, Maria do Perpétuo Avelino de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Educação em classes multisseriadas na Amazônia**: singularidades, diversidade e heterogeneidade. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire.** São Carlos, Pedro & João: 2022

OLIVEIRA, Zilma de Moraes de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do Social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PÊNA, Gustavo. Pará está entre as 10 maiores economias do Brasil e deve manter patamar de crescimento do PIB. **Agência Pará**, Belém, 05 de jan. de 2024. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/50509/para-esta-entre-as-10-maiores-economias-do-brasil-e-deve-manter-patamar-de-crescimento-do-pib Acesso em: 30 abr. 2024.

PESSOA, Jadir de Morais (Org.). **Saberes do nós**: ensaios de educação e movimentos sociais. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

PICANÇO, Miguel**. Comida cabocla, uma questão de identidade na Amazônia**: desde uma perspectiva fotoetnográfica. Belém: Paka-Tatu, 2021.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech; Conceição, Caroline Machado Cortelini. **Formação de professores de educação infantil: práticas e concepções pedagógicas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios:** diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. Universidade Federal Fluminense. 2008. Disponível em: reformaagrariaemdados.org.br

PREZIA, Benedito. **História da Resistência Indígena**: 500 anos de luta. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PREZIA, Benedito; MAESTRI, Beatriz Catarina; GALANTE, Luciana. **Povos indígenas**: terra, culturas e lutas. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

PROJETO Político Pedagógico. Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Princesa do Xingu. Princesa do Xingu, Altamira-PA, 2023.

QUEIROZ, Pedro Paulo Espírito Santo. Círio de Nazaré: identidade religiosa, histórica e cultural do povo paraense. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, ISSN 1984-7866, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 196-214, ago. 2016. Disponível em: https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/1320. Acesso em: 27 maio 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y classificacción social. In: **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Org. Santiago Castro-Gómes y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Portugal: CES, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005, p. 107-130.

Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 15 set. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Willame de Oliveira Et al. **Produção de espaços precários na Amazônia paraense**: centralidade, violência e escola. Belém: EDUEPA, 2023.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et.al. (Org.) **Os Fazeres na Educação infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁ JÚNIOR, Adalberto Fernandes; VAZ, Celso Antônio Coelho; FERREIRA, Rita de Cássia de Oliveira (Orgs.). **Além da floresta: Um olhar internacional sobre a Amazônia**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, 161 p. Série: Relações Internacionais.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. 1° ed. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

SALLES, Vicente. **Vocabulário crioulo**: contribuição do negro ao falar regional amazônico. Belém: IAP, 2003. (Programa Raízes).

SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda; GUIMARÃES, Zuleide Maria de Arruda Santiago (Org.). **Narrativas de professoras do campo**: saberes ditos, experiências lidas e cunhadas em letras. Vol. 1. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício de experiência. 4° ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Portugal: CES, 2009. p. 23-72.

SANTOS, Milton. O retorno do territorio. In: **OSAL: Observatorio Social de América Latina**, Ano 6, nº 16, jun. 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf Acesso em: 09 jun. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79715/1/As%20crian%c3%a7as%20e%20a%20inf%c3%a2ncia%20-%20definindo%20conceitos%2c%20delimitando%20o%20campo.PDF. Acesso em: 27 maio 2024.

SCHEER, Marcus. **O lugar do professor na salsa de aula e o seu suposto saber**. 1. ed. Jundiaí: PACO, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO. **Polo Xingu**. 27 de out. de 2016. Disponível em: https://www.setur.pa.gov.br/polo-xingu#:~:text=O%20Polo%20Xingu%20%C3%A9%20constitu%C3%ADdo,Urua r%C3%A1%20e%20Vit%C3%B3ria%20do%20Xingu Acesso em: 20 maio 2024.

SECULT – Secretaria Municipal de Cultura. Meu Portfólio. **Altamira – Prefeitura,** [2024?]. Disponível em: https://mapaculturaldealtamirapara.com.br/coletivo-e-individual Acesso em: 29 maio 2024.

SECULT - Secretaria Municipal de Cultura de Altamira-PA. Relatório Anual De 2023.

SILVA JÚNIOR, Amintas Lopes da. et al (Org.). **Educação do campo, agroecologia e questão agrária:** a experiência do curso de residência agrária na construção do Iala Amazônico. 1. ed. Marabá: Iguana, 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em formação: Educação Infantil).

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, Isadora Santos de Sousa. **Territorialização e Identidades:** Os Indígenas Citadinos no Brasil. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário) - Faculdade de Direito (FD), Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/12038/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Isadora%20Santos%20de%20Sousa%20Silva%20-%202022.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. **Adoletá**: volume I. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020a.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. **Adoletá**: volume II. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020b.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectivas dos estudos culturais**.** Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Marta Genú. **Para uma cartografia lúdica da Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2010.

STEIN, Elisia Kasprowicz. **Conteúdos para a educação infantil**: textos e contextos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2011.

TIRIBA, Lea. **Pré-escola popular**: buscando caminhos, ontem e hoje. São Paulo: Cortez, 2018.

TOKARNIA, Mariana. Mais de 2 milhões de crianças no país estão sem vagas em creches. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 08 de abr. de 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/mais-de-2-milhoes-de-criancas-no-pais-estao-sem-vagas-em-creches Acesso em: 02 maio 2024.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** Tradução de Cláudia Beliner. São Paulo: Martins fontes, 2003.

UMBUZEIRO, Ubirajara Marques; UMBUZEIRO, Antônio Ubirajara Bogea. **Altamira e sua história.** 4 ed. Belém: Ponto Press, 2012.

VAL, Vera do. **O imaginário da floresta**: lendas e histórias da Amazônia. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nívia Regina da. **De onde vem nossa comida?** 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial**: questões para a historiografia da educação latino-americana. São Paulo: Unesp, 2022. (Coleção Diálogos em História da Educação).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

VERÍSSIMO, José. **Cenas da vida amazônica**. Belém: EDUEPA, 2013.

VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Fernanda Cerqueira Candido da. A Educação Infantil do/no campo: um mapeamento dos estudos da temática. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 01–22, abril/jun. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86626 Acesso em: 25 maio 2024.

VIEIRA, Lívia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKII, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas** (UFPel), v. 05, N. 1, Jan/jul., 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**.** In: CANDAU, Vera (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WOLLZ, Larissa Escarce Bento (Org.). **Percepções de infância e juventude no Campo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados de identificação do Entrevistado

1- Nome_____
2- Instituição em que trabalha:_____
3- Idade_____ Sexo_____ Data de Nascimento _____
4- Tempo de atuação profissional na Educação Infantil_____
5- Formação Acadêmica _____
6- Local da Entrevista_____
7- Função que desempenha na Educação Infantil_____
_____

Questões da Pesquisa

1. Falar do seu exercício profissional na Educação Infantil destacando as formações das quais tenha participado após iniciar sua atuação na área.

2. O que compreende por interculturalidade e educação?

3. Destacar como tem trabalhado interculturalidade no currículo escolar na pré-escola do campo.

4. Qual sua compreensão de Educação Infantil?

5. Qual a sua compreensão de criança e infância?

6. Fale dos critérios que orientam a organização do currículo trabalhado com as crianças do campo.

7. Informe as especificidades econômicas, sociais e culturais que envolvem o contexto escolar e as crianças da instituição em que atua.

8. Os saberes e as manifestações culturais das crianças são acolhidos e trabalhados no currículo escolar? De que forma? Citar exemplos.

9. Informar se o currículo praticado na pré-escola tem proporcionado o diálogo entre diferentes sujeitos e culturas, envolvendo etnias, gênero, classe, religiões, dentre outros, como tem ocorrido e quais dificuldades enfrentadas.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado "**CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ**" de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Cleide Santos de Sousa doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) matrícula nº 2020100624. Leia atentamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que surgir. Sentindo-se esclarecido (a) sobre as informações presentes neste termo, e vindo a aceitar fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa.

1. Título da pesquisa: CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ

2. Objetivo principal: Compreender como a interculturalidade tem sido contemplada no currículo vivenciado na Educação Infantil do Campo em Altamira, refletindo acerca da importância dos saberes infantis para a formação das crianças na perspectiva intercultural crítica.

3. Justificativa: A relevância da educação infantil para a formação da criança em uma perspectiva humana e intercultural crítica, valorizando seus saberes, tendo em vista questões sociais, históricas, éticas, estéticas, políticas, econômicas e culturais.

4. Procedimentos: Você será contatado (a) por celular para agendamento da entrevista. Na data marcada, a entrevista será realizada no local de trabalho do entrevistado. O roteiro de entrevista semiestruturado possui perguntas objetivas que envolve a identificação pessoal e profissional e 09 questões

subjetivas. A entrevista será gravada com gravador digital ou aplicativo de gravação do celular.

5. Riscos: Para que não ocorra a identificação do entrevistado, a pesquisadora assumirá o compromisso de resguardar o sigilo da fonte de forma a assegurar a confiabilidade e a privacidade. Será utilizado um código alfanumérico para cada entrevistado. Nenhum dado ou informação pessoal do participante da pesquisa será divulgado. Quanto ao risco de constrangimento, o participante tem o direito de se abster de qualquer pergunta que lhe cause constrangimento, não implicando em nenhum prejuízo ao participante. Destaca-se também, que as informações coletadas nas entrevistas, serão guardadas por um período de cinco anos e depois destruídas. O participante pode desistir da pesquisa em qualquer momento, sendo-lhe entregue todo o material coletado.

6. Benefícios: contribuir com a produção de conhecimentos que possibilite melhor compreender as relações entre o currículo praticado na Educação Infantil do Campo e os saberes da criança. Além disso, conhecer o currículo praticado na educação infantil do campo. Por fim, pensar novas possibilidades formativas para a criança a partir do currículo escolar numa perspectiva intercultural crítica.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade do Estado do Pará.

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das

pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Endereço do Comitê de Ética da UEPA: Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Contato: (91) 3131-1781. E-mail:cepccbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às12:00 e 13:00 às 16:00h

12. Informações da pesquisadora responsável: Cleide Santos de Sousa. Celular (93) 992026041. E-mail cle.ns@hotmail.com

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 e 510/16 determinam.

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Altamira, _____ de _____ de _____

_____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE ÔNUS FINANCEIRO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada: "**CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ",** que tem por pesquisadora responsável Cleide Santos de Sousa - acadêmica do Programa de Pós-graduação da UEPA no doutorado matrícula n. 2020100624 – sob orientação da Prof.ª Drª. Marta Genú Soares (PPGED/UEPA), não acarretará ônus financeiro aos participantes da pesquisa que atuam na Educação Infantil, na Escola Municipal de Ensino Fundamental da Princesa do Xingu, haja vista, que os dados obtidos a partir da pesquisa realizada serão usados na tese de doutorado da pesquisadora, bem como, poderão ser utilizados em publicações de artigos científicos, a participação no projeto de pesquisa será voluntária, não haverá nenhuma forma de remuneração aos participantes.

Belém- Pará, 28 de outubro de 2022

Cleide Santos de Sousa
(PPGED/UEPA)
Orientanda
cles.ns@hotmail.com
(93)992026041

Profª Drª Marta Genú Soares
(PPGED/UEPA)
Orientadora
martagenu@gmail.com
(91)982077009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

Cleide Santos de Sousa e Profª. Drª. Marta Genú Soares, abaixo assinado (s) e pesquisador (es) envolvido (s) no projeto de pesquisa intitulado: "**CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ",** nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos documentos concedidos pela instituição, bem como, a privacidade de seus conteúdos, em cumprimento as orientações que constam em Documentos Internacionais e a Resolução CSN n. 466/2012 do Ministério da Saúde. Informamos que os dados a serem coletados se referem aos seguintes documentos: planos de aulas, planos de curso, projeto pedagógico, registros da instituição de ações realizadas nas turmas da pré-escola do campo, tais como, filmagens, fotos, relatórios, recursos pedagógicos utilizados nas aulas e disponibilizados pela instituição.

Belém- Pará, 28 de outubro de 2022

Cleide Santos de Sousa
(PPGED/UEPA)
Orientanda
cles.ns@hotmail.com
(93) 992026041

Profª Drª Marta Genú Soares
(PPGED/UEPA)
Orientadora
martagenu@gmail.com
(91) 982077009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE E - TERMO DE ACEITE DO ORIENTADOR

Eu, PROFª. DRª. MARTA GENÚ SOARES, professora do Programa de Pós-graduação em Educação em nível de mestrado e doutorado da Universidade do Estado do Pará (PPGED /UEPA), linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia, aceito orientar o trabalho intitulado: "**CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ",** de autoria da doutoranda CLEIDE SANTOS DE SOUSA acadêmica do doutorado matrícula n. 2020100624. Declaro ter total conhecimento das normas vigentes de realização de trabalhos científicos, segundo a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), bem como sou conhecedora do conteúdo do projeto de pesquisa ora entregue. Tenho ciência da necessidade de minha participação na banca da qualificação e da defesa da tese de doutoramento.

Belém- Pará, 28 de outubro de 2022

_____

Profª. Drª. Marta Genú Soares
(PPGED/UEPA)
Orientadora
martagenu@gmail.com
(91) 8207-7009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

TÍTULO DO PROJETO: CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ

ORIENTADOR: Profª. Drª. Marta Genú Soares.
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Cleide Santos de Sousa.

Os pesquisadores do projeto acima identificados assumem os seguintes compromissos:

1. Preservar a privacidade e a integridade física dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
2. Manter sob sigilo as informações obtidas que serão utilizadas única e exclusivamente para fins da execução deste projeto de pesquisa;
3. Respeitar todas as normas da resolução n. 466/12 e suas complementares na execução deste projeto;

Belém- Pará, 28 de outubro de 2022

Cleide Santos de Sousa
(PPGED/UEPA)
Orientanda
cles.ns@hotmail.com
(93)992026041

Profª Drª Marta Genú Soares
(PPGED/UEPA)
Orientadora
martagenu@gmail.com
(91)982077009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Dados de identificação

Nome da Instituição _____

Localização_____

Data do registro: _____/_____/_____

Questões norteadoras

1 Como ocorre o diálogo dos professores com as crianças na pré-escola durante a realização das atividades cotidianas e com os demais componentes da comunidade escolar?

2 Como ocorre o diálogo da equipe pedagógica da instituição com as crianças na pré-escola durante a realização das atividades cotidianas e com demais componentes da comunidade escolar?

3 De que forma as crianças e a comunidade participam na elaboração de ações pedagógicas na instituição?

4 Como os professores acolhem os conhecimentos das crianças nos currículos?

5 Que dificuldades os professores enfrentam para abordar temas que surgem nas aulas a partir da intervenção das crianças?

6 Que temáticas são trabalhadas a partir de demandas da turma e dos interesses demonstrados pelas crianças?

7 Qual perspectiva teórica envolvendo a interculturalidade orienta as ações que articulam cuidar e educar as crianças na pré-escola?

8 De que forma as relações entre diferentes culturas se manifestam no currículo praticado?

9 Como os desafios da comunidade e seus saberes se manifestam no currículo trabalhado com as crianças?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Neste termo, autorizo o uso de imagens, áudios e vídeos de atividades que realizo como docente na Educação Infantil do Campo (turma pré-escola I e II), na Escola Princesa do Xingu, que tenham por finalidade o projeto de pesquisa "CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ", de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Cleide Santos de Sousa, doutoranda do Programa de Pós-graduação na Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) matrícula n. 2020100624. A autorização está sendo concedida de forma livre e espontânea e sem recebimento de nenhuma forma de remuneração. A presente declaração está sendo assinada em duas vias de igual forma e teor.

Altamira-Pará, ____/_____/_____.

_____

(Assinatura)

Nome: _____

Telefone p/ contato:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Neste termo, autorizo o uso de imagens, áudios e vídeos de atividades realizadas nesta instituição de ensino: Escola Princesa do Xingu, que tenham por finalidade serem utilizadas nos estudos do projeto de pesquisa que envolvem "CURRÍCULO, SABERES E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ALTAMIRA – PARÁ", de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Cleide Santos de Sousa, doutoranda do Programa de Pós-graduação na Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) matrícula n. 2020100624. A autorização está sendo concedida de forma livre e espontânea e sem recebimento de nenhuma forma de remuneração. A presente declaração está sendo assinada em duas vias de igual forma e teor.

Altamira-Pará, ____/_____/_____.

_____

(Assinatura)

Nome: _____

Telefone p/ contato:

ANEXOS

ANEXO 1 - Cronograma de atividades da escola lócus de pesquisa

Cronograma de Atividades de 2023

Nº	AÇÃO	OBJETIVO	METODOLOGIA	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
01	Atendimento por agendamento (Inclusão Digital)	Garantir o acesso e suporte técnico e pedagógico aos professores no uso da sala de informática como extensão da sala de aula, e dos recursos tecnológicos e mídias digitais por meio de agendamento de acordo com as necessidades dos alunos e professores.	Atendimento aos professores e alunos por meio de agendamento das atividades de acordo com as disciplinas e necessidades dos alunos.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
02	Alfabetização e Letramento alunos com dificuldade	Despertar e desenvolver o gosto e habilidade na leitura e escrita leitura por meio dos jogos digitais e material lúdico alternativo confeccionados.	Realizar atendimento com atividade diferenciada lúdica educativa, duas vezes por semana no turno ou contra turno com leitura e escrita digital e manual.				x	x	x		x				
03	Implementar projetos interdisciplinares, sustentáveis que visam a inclusão digital dos alunos e professores por meio das rotações por estações.	Envolver os professores das salas de aulas comuns no uso da Sala de Informática Educativa como extensão da sala de aula.Propiciar suporte pedagógico aos professores para que eles desenvolvam aulas mais atrativas despertando interesse do aluno pelo aprendizado com as metodologias ativas, cultura maker, jogos	Ao longo do ano, serão desenvolvidos projetos de ensino-aprendizagem e datas comemorativas que devem ser elaborados de forma coletiva entre professor da sala de aula,e professora da sala de informática. Aproveitar o espaço escolar (horta/pomar) para atividades prática,observação e produção no aplicativo Canvas.				x	x	x		x	x	x	x	x

		educativos online e offline e recursos multimídia,internet, plataformas interativas de produção com Canvas, wondrwall, outros.													
04	Formação e Reciclagem GOOGLE FOR EDUCATION -A para professores.	Capacitar os professores no uso da Plataforma Google For Education e metodologias ativas.	Realizar oficinas de reciclagem da Plataforma Google for Education e plataformas interativas e metodologias ativas de aprendizagem.					x	x		x	x	x	x	x
05	Participar assiduamente das reuniões realizadas pela SEMED/DTE	Alinhar as ações relacionadas às salas de informática	Através do meet e presencial		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
06	Compromisso na organização, ambientação e zelo pelos equipamentos e materiais disponíveis na na sala.	Manter a Sala de Informática com ambiência pedagógica. Cuidar e zelar dos equipamentos existentes na sala de informática.	Produção e decoração com ambiência pedagógica. Realizar rotinas diárias de limpeza ,conferência e manutenção de equipamentos quando for possível.	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
07	Visita às famílias em sua localidade. (ramal ,travessão, agrovila).	Conhecer e valorizar a moradia das famílias. Vivenciar a realidade e dificuldade no trajeto nos transportes escolar de casa para a escola.	As visitas serão realizadas nos carros que transportam os alunos. Será realizada em dois a três dias.					x							
08	Meio Ambiente Plantar Reciclando Plantas Medicinais	Conscientizar sobre o cuidado com o Planeta Terra. Adotar medidas para preservar o meio ambiente. Reutilizar e reciclar embalagens plásticas de	Desenvolver ações e posturas responsáveis diante de problemas ambientais, estimulando assim o amor pela conservação da natureza e tomada de												

		produtos de limpeza. Construir um espaço para cultivar plantas medicinais.	atitudes de diminuir o lixo por meio de reciclagem.												
09	Projeto Festa Junina Amostra Cultural: Educação, Diversidade e Cultura	Resgatar e conhecer a tradição das festas juninas através dos jogos educativos e material alternativo.	Realizar atividades lúdicas e jogos educativos referente a festa Junina. Criar um espaço leitura Junina na sala de Informática. "Cordel encantado." Varal de leitura de cordel cards, cantigas, fichas de receitas juninas, vídeos educativos, pesquisa na internet.						x						
10	Apoiar os professores e os alunos no desenvolvimento de atividades educacionais utilizando a tecnologia.	Orientar professores e alunos no desenvolvimento das atividades educacionais com o uso da tecnologia.	Sempre que necessário fazer o auxílio nas atividades do dia a dia.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11	Matematicando	Desenvolver o gosto e habilidades na matemática por meio de jogos e atividades educativas que despertem o raciocínio lógico.	Realizar atividades lúdicas recreativas por meio de atividades educativas e jogos no computador. Borboleta e tabuada do Dino.												
12	Participar, assiduamente das reuniões realizadas pela SEMED/DTE	Alinhar as ações relacionadas às salas de informática.	Através do meet e presencial												

ANEXO 2 – Planejamento de aula da Izabel

Pré-escola :campo de experiências: **ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO**

Período:	**17 de abril à 30 de junho**
Campos de Experiências:	(x) Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações(ET) (x) Eu o outro e nós; (EO) **(x) Escuta fala pensamento e imaginação(EF)** (x) Corpo gestos e movimentos; (CG) (x) traços sons, cores e formas; (TS)
OBSERVAÇÃO: através da música e contação de história e outras atividades lúdicas,trabalho de forma interdisciplinar, envolvendo todos os campos .	
Objetivo Geral: ❖ Desenvolver as habilidades da escuta, concentração, atenção, interações, pensamento, coletividade, afetividade e cooperação social.	

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:	
(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. **(EI03EF04)** Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	
Direito de aprendizagem: ➢ **CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. ➢ **BRINCAR** Em diferentes espaços e tempos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. ➢ **EXPRESSAR** como sujeito criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	
-EIXOS TEMÁTICO/ CONTEÚDOS **LINGUAGEM ORAL:** ➢Interpretação de imagem, símbolos e sinais; ➢Desenhos como forma de representação; **-LEITURA:** ➢Músicas; contação de histórias; cantigas de roda . **-LINGUAGEM ESCRITA** ➢Escrita do nome; ➢Reconhecer o seu nome e o nome dos colegas; ➢Estudo das vogais: reconhecer, ler, traçar e escrever as vogais. ➢Estudo dos numerais. **EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO ESPAÇO** ➢Noções espaciais: dinâmica (longe, perto, em cima, embaixo, dentro, fora, direita,	**ATIVIDADES** • Brincadeira que incluem diferentes formas de contagem. • Roda de conversa, brincadeiras envolvendo cores, agilidades, atenção, concentração,

esquerda) - **RELAÇÃO COM OS COMPANHEIROS** ➢Oferecer materiais e propor atividades em que as crianças percebam a necessidade de compartilhar e cooperar, ajudando cada uma a reconhecer a existência do ponto de vista do outro e a intenção e opinião. -**AUTOCONHECIMENTO E CUIDADO DE SI MESMO.** Considerar preferencias, sentimentos e opiniões das crianças e ajuda-las a identificar esses pontos e auxiliar a se conhecerem e a reconhecerem o que estão sentindo nas situações, desenvolvendo uma identidade pessoal, um sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas possibilidades; ➢Trabalhando a coordenação motora, percepção visual, equilíbrio e agilidade; ➢Trabalhando a letra inicial do nome; Identificação da letra inicial do nome; ➢ Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. ➢Identificar o outro como alguém que tem um nome, que tem características próprias (sentimentos, sensações, cor, raça, aparência). ➢Aprender a compartilhar com o outro a partir das situações vivenciadas. ➢Interagir em momentos festivos participando de brincadeiras, danças e diversas atividades rítmicas. ➢Comunicar-se com diferentes intenções, sujeitos e contextos, respeitando o momento de ouvir e falar. ➢Interagir com crianças e adultos durante as brincadeiras e demais atividades lúdicas. ➢ Interpretação de imagens, símbolos e sinais; ➢ Desenho como forma de representação;	movimentos. • Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. • Repetição do nome do aluno • Contação de história ilustrada e participação dos alunos.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:	
TEMPO ESTIMADO: 1 SEMANA: (18 à 20 DE ABRIL)	
GÊNERO TEXTUAL: Livro aranha por fio, música da dona aranha. (Laurent Cardon	
Situação didática: **DIA** 18/04 (x) TERÇA-FEIRA	
1º momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha; **2º momento:** Contação de histórias compartilhada, roda conversa sobre quem são os personagens, lugar, quantidades de objetos e animais, espaço, tempo, cores, relação de interação entre personagens. **3º momento:** Atividades no caderno de acordo com a história contada, coordenação, identificando os elementos da história, pinturas e nome do aluno; **Intervalo** **4º momento: acolhida...** Músicas envolvendo movimentos, atenção, concentração, equilíbrio, agilidade, interação. Conversa oral sobre os elementos, contagens, cor, lugar, espaço, respeito aos insetos. **5º momento:** Atividades no caderno identificando diferenças, letra inicial da palavra aranha , nome do aluno, contando e colocando quantidade.	
Dia da semana 20/04(X) QUINTA-FEIRA	
Intervalo **1º momento: acolhida...** conversa sobre comportamento, roda de conversa sobre a atividade da aula anterior, relembra a historinha e a música, falando do dia do índio. Cantando e ouvindo a musiquinha 10 indiozinhos... interpretação oral, contando os numerais, lugar, animal que aparece no rio? Quem mora no rio? Falando da importância de manter os rios limpos. **2º momento:** Atividades no caderno sobre a vogal A, trabalhando a vogal i, e contando os números 1, 2 e 3.	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:	
TEMPO ESTIMADO: 1 SEMANA: (25, 27 à 28 DE ABRIL)	
GÊNERO TEXTUAL: música; cabeça ombro joelho... (baixada do you tube)	
Situação didática: 25/04(X) TERÇA-FEIRA	

1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha; **2º momento:** música envolvendo movimento, concentração, atenção, conversa sobre as partes do corpo, leitura visual de imagem com os cincos sentidos, para que serve cada sentidos? Como é chamado? **3º momento:** Atividades no caderno de acordo com a música cantada sobre os cincos sentidos e nomes. **Intervalo** **4º momento: acolhida...** conversa sobre a músicas, as partes do corpo, quantas partes fala na música? Para que serve? **5º momento:** continuação da atividades no caderno, nome do aluno, estudo dos números 4 e 5.
Dia da semana 27/04(X) QUINTA-FEIRA
Intervalo **1º momento:** acolhida ... conversa sobre como vai ser atividade do dia, relembrando a musiquinha cabeça ombro joelho... **2º momento:** atividade envolvendo o nome, os cincos sentidos e alimentação saudável e não saudável, cores da frutas, que tipos de alimentação faz mal aos nossos dentinhos**?**
28/04(x) SEXTA-FEIRA
1º momento: ir a sala e conversa sobre a atividade que será executada na quadra, **2º momento:** pedir para 2 alunos deita na folha de papel e riscar o mapa corporal, e em seguida fazerem colagem de alimentação saudável e não saudável **3º momento:** brincadeiras livre, boliche da alimentação**.**
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA: (02, 04 à 05 DE MAIO)
GÊNERO TEXTUAL: Poema se as coisas fossem mães... (Sylvia Orthof)
Situação didática: 02/05(X) TERÇA-FEIRA
1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha; **2º momento:** conversa sobre o dia das mães, a importância que cada mamãe tem, apresentação do autor do poema se as coisas fossem mães... este poema foi apresentado em forma de mágica, conversa sobre os personagens, cuidado, respeito com a família. **3º momento:** Atividades no caderno de acordo com o poema, nome do aluno, pinturas, desenho das partes do rosto da mamãe e nomes. **Intervalo** **4º momento: acolhida...** conversa sobre a importância da família, cuidado com mamãe, tipos de mãe. **5º momento:** continuação da atividades no caderno, nome do aluno, o que a mamãe gosta de usar? Pinturas,cores.
04/05(X) QUINTA-FEIRA
Intervalo **1º momento: acolhida...** conversa sobre os tipos de família, cuidado com mamãe, leitura do texto; **todo tipo de mãe**. Letra inicial da palavra mamãe nome do aluno com letra M. **5º momento:** continuação da atividades no caderno, nome do aluno, estudo da letra M. revisando os números.
05/05(x) SEXTA- FEIRA
Estudo dirido, atividades de pintura e coordenação.
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA: (09, 11 à 12 DE MAIO) DIA DA SEMANA:
GÊNERO TEXTUAL: historinha dos tipos de família
Situação didática: 09/05(X) TERÇA-FEIRA
1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha; **2º momento:** Contação de histórias os tipos de família, roda conversa sobre os tipos de família, quem são os personagens, lugar, animais, espaço, tempo, cores, relação de interação entre personagens**.**

3º momento: Atividades no caderno sobre os diversos tipos de família, pinturas, nome do aluno. **Intervalo** **4º momento: acolhida...** Conversa oral sobre os tipos de família, onde os animais vive, espaço, respeito a natureza, e as pessoas. **5º momento:** Atividades no caderno, nome do aluno, atividade a melhor mãe do mundo., desenho da mamãe, pinturas.
11/05(X) QUINTA-FEIRA
Intervalo **4º momento: acolhida...** Conversa oral sobre os tipos de família, relembrar a historinhas que fala sobre os tipos de família. **5º momento:** Atividades no caderno, nome do aluno, desenha a família, pinturas
12/05(x) SEXTA- FEIRA
atividades na quadra; jogos e brincadeiras com bola, bambolê e bolinhas coloridas.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA: (16, 18 à 19 DE MAIO)
GÊNERO TEXTUAL: Historinha dos tipos de família
Situação didática: 16/05(X) TERÇA-FEIRA
Estudo dirigido (reunião pedágogica) **atividades sobre os numerais.**
18/05(X) QUINTA-FEIRA
Intervalo **4º momento: acolhida...** Conversa oral sobre maio laranja demonstração dos cuidados que devemos ter com o nosso corpinho. Apresentação do semáforo, cores, respeito ao sinal, pedestre, apresentação das cores em relação ao corpo. Demonstração das partes que pode pegar e não pegar e alerta. **5º momento:** Atividades no caderno, nome do aluno, pintura do símbolo maio laranja.
19/05(x) SEXTA- FEIRA
Atividades na quadra , associando quantidade ao numeral, brincadeiras.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA: (23, 25 à 26 DE MAIO)
GÊNERO TEXTUAL: contação de história na lata; o carro vrum, professora Jane Prado.
Situação didática: 23/05(X) TERÇA-FEIRA
1° momento: acolhida, oração, musiquinha... apresentação das regrinhas... chamadinha; **2º momento:** apresentação da lata, início da contação de história, nome do autora, contando... **3º momento:** roda de conversa sobre a história, personagens lugar, nome do carro, a cor do carro, cores do sinal, respeito ao trânsito, forma geométrica do sinal, significado das placas nas ruas e outros. 4º momento: atividades no caderno de acordo com o poema, nome do aluno, pinturas, desenho das partes do rosto da mamãe e nomes. **Intervalo** **5º momento: acolhida...** conversa sobre a os sinais de trânsito, respeito, uso de celular ao dirigir, respeito as faixas. **6º momento:** continuação da atividades no caderno, nome do aluno, contagem e faixa de segurança.
25/05(X) QUINTA-FEIRA **1° momento:** falando sobre as regras de convivências, reconto da história O CARRP VRUM, roda de conversa sobre a história, falando sobre a educação de trânsito. **2° momento:** leitura escrita do nome, atividades no caderno sobre a faixa de pedestre.
26/05(x) SEXTA- FEIRA

roda de conversa sobre os sinais do trânsito, dinâmica e brincadeiras na quadra.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA: (30 de MAIO 01, E 02 DE JUNHO)
GÊNERO TEXTUAL: contação de história: bilhete para pré I e II, historinha do mundo triste e feliz.
Situação didática: 30/05(X) TERÇA-FEIRA
1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha; **2º momento: roda de conversa sobre os combinados, o que pode e não pode, cartaz ilustrado.** **3º momento:** Contação de história sobre o mundo feliz e triste, conversa sobre os cuidados que devemos ter com meio ambiente. **4º momento:** atividades no caderno, ações que ajuda o planeta, nome. **Intervalo** **5º momento: acolhida...** conversa sobre atividade feita os cuidados com o nosso planeta, relembras as regras de comportamentos. **6º momento:** atividades sobre o meio ambiente, nome do aluno.
01/06(X) QUINTA-FEIRA
Intervalo **1º momento: acolhida... conversa sobre as regras de comportamentos, reconto da historinha do mundo, apresentação das caixas com separação do lixo, cores, tipos de lixo, forma geométrica.** **2º momento: atividades no caderno sobre a coleta seletiva do lixo, pinturas, cores.**
02/06 (x) SEXTA- FEIRA
atividades interativa na quadra envolvendo a separação do lixo, cada aluno depositou um tipo de lixo na caixa de metal, papel, vidro, plástico certo. Brincadeiras de bolas e bambolê.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA: (07 E 09 DE JUNHO)
GÊNERO TEXTUAL: história na lata; festa junina: uma festa animada (Camila Moutinho, Helena Moutinho
Situação didática: 07/06(X) TERÇA-FEIRA
1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha **2º momento: roda de conversa sobre as regras de convivências, combinados.** **3º momento: contação de história na lata sobre a festa junina, falando do que tem na festa junina, comidas, danças, enfeites, coloridos, muita alegria.** **4º momento: conversa sobre a história, do que falava, qual o assunto? Nome das autoras e outros.** **5º momento: Atividades no caderno, sobre os enfeites da festa junina e nome do aluno.** **Intervalo** **6º momento: acolhida... falando dos combinados; reconto da história, as comidas que tem na festa junina, enfeites, danças...** **7º momento: atividade oral, leitura dos numerais, vogais e alfabeto.** **8º momento: atividade no caderno, simetria da bandeira, pinturas contagem, quantidades, e nome do aluno.**
09/06/2023
Brincadeiras na quadra, jogos, identificação das vogais.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: (13,15 e16 DE JUNHO)
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA:
GÊNEROS TEXTUAIS: contação de história NA LUVA : (O CÉU PEGOU FOGO) E BRINCADEIRA DE ADIVINHA JUNINA.
Situação didática: 13/06(X) TERÇA-FEIRA

1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha **2º momento:** roda de conversa sobre os combinados, leitura coletiva sobre os numerais. **3º momento:** contação de história na luva: FOGO NO CÉU, história ilustrada. **4º momento:** Roda conversa sobre a história, do que falava, qual o assunto? Nome dos animais, qual animal que voa ? Onde vive, falando dos cuidados com a natureza . **5º momento:** Atividades no caderno, sobre os personagens da história, balão, instrumentos, fogueira, números. **Intervalo** **6º momento:** acolhida... falando dos combinados; leitura oral coletiva, vogais e alfabeto. brincadeiras de adivinha junina . **7º momento**: atividade interativa colar pedaços de papel colorido no desenho do balão. **8º momento:** atividade no caderno, balão e fogueira, nome do aluno.
15/06(X) QUINTA-FEIRA PESCARIA
Intervalo **1º momento: acolhida... conversa sobre os combinados.** **2º momento: leitura oral coletiva dos números, vogais e consoantes.** **3º momento: atividade interativa pescaria das vogais e consoante.** **4º momento: atividade no caderno sobre as vogais e consoantes.**
16/06 (x) SEXTA- FEIRA
1º momento: levar os alunos para a quadra, explicar a atividade que é a pescaria dos numerais, brincadeiras livre, jogos.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: (20,22 e 23 DE JUNHO)
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA:
GÊNERO TEXTUAL: CONTAÇÃO DE HISTÓRINHA NA LUVA: LENDA DE SÃO JOÃO
Situação didática: 20/06(X) TERÇA-FEIRA
1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha **2º momento:** roda de conversa sobre os combinados, leitura coletiva sobre os numerais. **3º momento:** contação de história na luva: LENDA DE SÃO JOÃO, história ilustrada. **4º momento:** Roda conversa sobre a história, do que falava, qual o assunto? Nomes dos personagens, significados, símbolos e outros. **5º momento:** Atividades no caderno, sobre ,fogueira, símbolos, nome do aluno **Intervalo** **6º momento:** acolhida... falando dos combinados; reconto da história, atividade oral, vogais e alfabeto. **7º momento**: atividade interativa colar pedaços de papel colorido no desenho da fogueira. **8º momento:** pescaria da letra do nome. **9º momento:** atividade no caderno, símbolos, vogais, circular as letra do nome, fogueira, nome do aluno.
22/06(X) QUINTA-FEIRA PESCARIA
Intervalo **1º momento:** acolhida... conversa sobre os combinados. **2º momento:** leitura oral coletiva dos números, vogais e consoantes. **3º momento:** atividade interativa pescaria das do nome **4º momento:** ensaio na quadra ou no pátio da escola. **5º momento:** atividade no caderno pintar a bandeirinha com a letra do seu nome.
23/06 (x) SEXTA- FEIRA
1º momento: plantão pedagógica
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
TEMPO ESTIMADO 1 SEMANA: (27,29 e 30 DE JUNHO)

GÊNERO TEXTUAL: música e dança quadrilha, festa junina:
Situação didática: 27/06(X) TERÇA-FEIRA
1° momento: acolhida, oração, musiquinha... chamadinha **2º momento:** roda de conversa sobre a festa junina, dança, símbolos, brincadeiras, escrita do **momento:** atividades interativa colar pedacinho de papel crepom no milho, cores, nome do aluno. **Intervalo** **3º momento: acolhida...** roda de conversa sobre o ensaio, ensaio na quadra ou no pátio da escola. **4º momento:** colar atividade para casa.
29/06(X) QUINTA-FEIRA
FESTA JUNINA APRESENTAÇÕES DAS DANÇAS, COMIDAS, BRINCADEIRAS E OUTROS.
30/06 (x) SEXTA- FEIRA
Fechamento do bimestre entrega dos diários.
Metodologia: Roda de conversa, compreensão oral, leitura visual de imagem colorida, cartazes, debates, contação de história, música, dança, atividades no caderno, pescaria interativa, atividades de colagens, atividades de coordenação, equilíbrio, movimento, pinturas, brincadeiras que envolve atenção, agilidade, concentração, atividades coletivas, atividade individual, e outros.
Material necessário: celular, caderno, lápis, bolas coloridas, papelão, apontador, estilete, furador, bola, borracha, papel 4, impressora, lápis de cor, bambolê, cola isopor, E.V.A., papel color 7, tesoura e outros.
Avaliação: será contínua através das atividades realizadas pelos alunos, interação, socialização, cooperação, participação e outros.
Referências bibliográficas: BNCC, currículo, blog materiais pdg.blogspot.com; currículo, ledsonaldrovandi.blogspot.com; educação e transformação; blog: alfabetize.com; https//pedagoga ingrid.com

ANEXO 3 – Planejamento de aula da Maria

Períodos: 1 e 2 bimestres

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. **Temas:**
Dia da água, dia do índio, Páscoa, Alimentação saudável, A família, dia das mães, cincos sentidos, minha história, Meio Ambiente e festa junina (SÃO JOÃO).

2. **Obra literária: O coelho que não era de páscoa, (Rut Rocha e Walter Ono), João e os cinco Sentidos, Patinho colorido, Beleléu e os números (Patrício Dugnani),O Pequeno Paraquedista (Cesar Alberto SINNECKER), O patinho feio(Ciranda cultural), A história da tartaruga, A Formiga e a cigarra, Sapo comilão(Stela Barbieri),A Joaninha que perdeu as pintinhas(Ducarno),A menina, o cofrinho e a vovó(Coroa Carolina).**



3. **Gênero textual**
fábulas, contos, poemas, poesias, Músicas, lendas e etc....

4. **Objetivo geral: Promover a integração dos alunos, estabelecer regras que deverão ser seguidas ao longo do ano, resgatar valores importantes, como respeito e solidariedade, abordar a ética do cotidiano escolar e reforçar a importância cooperação e da amizade e a preservação do ambiente escolar.**

5. Direitos de aprendizagem:
- Conviver
- Brincar
- Explorar
- Participar
- Expressar
- Conhecer-se

6. campos de experiencia
- O eu, o outro e o nós (x).
- Corpo gestos e movimentos (x)
- Traços, sons, cores e formas (x)
- Escuta, fala, pensamentos e imaginação (x)
- Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações(X)

GRUPO 3(CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES

PRÁTICAS DE LINGUAGENS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO PRA SER TRABALHADOS	HABILIDADES	Saberes e conhecimento
O EU, O OUTRO E O NÓS	• Demonstrar atitudes de cooperação com o "outro". • Interagir respeitosamente com os sujeitos durante brincadeiras e atividades cotidianas. • Compreender que o outro também tem desejos e ideias diferentes da sua e respeitar essas diferenças. • Compartilhar brinquedos, livros, materiais diversos. • Demonstrar desejo e empatia pela participação do outro nas brincadeiras e atividades propostas.	(**EI03EO03**) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	• Socialização e interação; • Crachás com nomes • Ter autonomia para fazer as vogais e seus nomes • Conhecimento de algumas letras do alfabeto letra B, C, T, S, M, N, P • A importância da família; . .
	• Expressar e reconhecer diferentes sentimentos e emoções em si e no outro (tristeza, alegria, surpresa, raiva etc.). • Demonstrar sentimentos diversos educando-se emocionalmente para possíveis frustações. • Aprender a lidar com a diversidade de afetos e sentimentos reconhecendo suas	**(EI03EO04)** Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	• Volores:amizade, respeito ao próximo, amor ao próximo. • Coordenação Motora grossa e fina do próprio nome; -Revisar o estudo das vogais

	emoções.		
	• Reconhecer suas características corporais aprendendo a valorizá-las percebendo as qualidades e limitações, quando houver. • Construir sua autoimagem valorizando seu gênero e do outro. • Compreender e respeitar a diversidade de gênero, de culturas e étnica dos sujeitos e de si.	**(EI03EO05)** Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (Crianças e adultos) com os quais convive.	Sua identidade (quem sou eu) Respeitar e reconhecer as diferenças dos outros. Higiene pessoal Prevenção e Cuidados;
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	• Expressar habilidades corporais aprendidas durante as atividades artísticas e outras. • Demonstrar formas de uso e controle do próprio corpo. • Realizar movimentos básicos como: rastejar, correr, pular, subir, saltitar etc. • Movimentar-se utilizando movimentos corporais com gradativa complexidade, identificando a lateralidade. • Reconhecer em seu	**(EI03CG02)** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	• Coordenação motora; • Brincadeiras de rodas; • Jogos e símbolos; • Alongamento • Jogos recreativos • Brincadeiras de ontem e hoje; • Piquenique; • Os órgãos dos sentidos; • Saltar, girar (cair • Higiene pessoal; • Prevenção e Cuidados; • Datas Comemorativas: Festa Junina com danças e Tradições festivas.

	corpo a noção de dominância lateral (esquerda e direita). • Expressar-se com espontaneidade demonstrando a dominância de lateralidade no ambiente externo (recortar papel, segurar ou carregar objetos, pentear os cabelos etc.). • Aprender a movimentar o corpo seguindo orientações sequenciais do outro.		
	• Expressar-se por meio das danças e brincadeiras. • Expressar-se fazendo combinação do uso da voz, movimento do corpo e de gestos. • Teatralizar histórias diversas fazendo uso de mímicas.	**(EI03CG03)** Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	• Explorar desenho e pintura livre, assim como diversos trabalhos manuais que possam ser utilizados variados materiais. • Confeccionar objetos de uso artístico e utilitário. • Produzir releitura de obras clássicas regional, nacional mundialmente reconhecidas.	**(EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	• Cores primarias e secundárias, • Obras de Tarcisa de Amaral; • Colagens e montagens, • Figuras geométricas, • Desenho • Contos e lenda, • Uso do ponto e linhas • Dança ritmada: movimento corporal. • Formas geométricas; • canções Infantis Tradicionais

			• Festas juninas com músicas ferivas. • Pinturas livres • - Estudos das vogais A, E, I, O com pinturas. • -Coordenação do Nome Próprio com massinha.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	• Vivenciar situações do cotidiano que envolvam observações e registros (cozinhar, costurar, pesar, medir, quantificar entre outros). • Brincar livremente explorando objetos e ferramentas para dar significado real a aprendizagem (instrumentos de medidas e peso, relações de compra e venda).	**(EI03ET04)** Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	• Dentro/fora; • Noções de espaços, longe, perto, fino, grosso • Coordenação motora; • Equilíbrio e concentração • Noções de tamanho, grande e pequeno; • - Grafia do número **1 ,3 e 4**; • - Escrita do Número 9 e 10. • - Conjuntos até 10.
ee	• Observar e explorar objetos e figuras geométricas existentes em obras de arte, em brinquedos, nos diferentes espaços (casa, igreja, museus, teatro,	**(EI03ET05)**	Geométrica (círculo, quadrado, retângulo).

	aldeia, artesanato, pinturas corporais indígenas, artefatos e adereços). • Registrar de diversas formas as semelhanças e diferenças nas figuras observadas, destacando cores, forma e tamanho. • Comparar e compreender as diferenças entre as formas geométricas, através de jogos.	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	

6. Tempo estimado final do 2 bimestre 4 semanas

7. DESENVOLVIMENTO

7.1 ATIVIDADES PERMANENTES: Acolhida, leitura deleite, correção do para casa, chamada, escolha do ajudante do dia, momento de brincadeira.

7.2 METODOLOGIA: aulas práticas e teóricas, explicativas e expositivas, pesquisa bibliográfica, recorte e colagem, atividades escritas, orais e xerocadas, produção de cartazes e murais, Dinâmicas de grupo, produção de desenhos, relatos orais, jogos pedagógicos, lembrancinha.

7.3 RECURSOS :Papel A4, cartolina, livros didáticos e pedagógicos, revistas, tesoura, cola, régua, cartolina, EVA, TNT, papel 40 quilo, tinta guache, pincel, pincel atômico, caderno, lápis de cor, lápis de escrever, caneta, computador, impressora, jogos pedagógicos, bola de diversos tamanhos, fita adesiva, barbante, balão, papelão garrafa, pet, giz de cera, cola quente(pistola), grampeador, grampo, giz, quadro branco, apagador, cola para EVA, papel cartão, papel camurça, isopor, areia, sementes, professor, aluno e comunidade.

7.4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:Bncc, pesquisas de livros literários e sites pedagógicos.

ANEXO 4 – Planejamento de aula da Ana

3º e 4º BIMESTRE

OBJETIVO GERAL:

Promover nos pequenos estudantes o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Desenvolver percepção visual, auditiva, coordenação vasomotoras. Explorar o direito de participação e a autonomia das crianças, evidenciar seus desejos por meio da exploração oral, do registro escrito e dos desenhos.

Estimular a auto-organização, expressa no planejamento das ações cotidianas.

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças.

Fortalecer sua autoestima ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Demonstrar controle e adequação do uso do seu corpo em brincadeiras e jogos.

Campos de experiências:	EIXOS TEMATICOS: 3º e 4º BIMESTRE	
• O EU, O OUTRO E O NÓS • CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS • TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS • ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	➢ Linguagem oral ➢ Linguagem Musical ➢ Brincadeiras ➢ Contos ➢ Fábula ➢ Ciranda Cirandinha ➢ Passa o anel ➢ Esconde-esconde ➢ Parou na bola. ➢ História *Infantil* ➢ Danças ➢ Colagens	➢ Parlendas ➢ Receita ➢ História em quadrinhos ➢ Conceito e linguagem de temperatura ➢ Poema ➢ Adivinha ➢ Coordenação vasomotora ➢ Vogais ➢ Alfabeto ➢ Consoantes ➢ Sílabas ➢ Aliteração ➢ Recorte ➢ Emoções ➢ Histórias do cotidiano

Digitalizado com CamScanner

	➢ Roda de conversa ➢ Desenhos ➢ Pinturas ➢ *História* Infantil ➢ Lendas ➢ Rimas ➢ História na lata.	do aluno ➢ Documento (Certidão de nascimento, Carteira de identidade, Carteira de vacina) ➢ O tempo ➢ Calendário ➢ Consciência de sílabas ➢ Consciências de frases e palavras
CONTEÚDOS:	**CONTEÚDOS:**	
O EU, O OUTRO E O NÓS • Relação de companheirismo • Opiniões • Autoconhecimento e cuidado de si mesmo • Hábitos • Costumes • Sentimentos • Relação com a natureza • Preservação do meio ambiente • Os animais. • As emoções • Respeito • Amizade	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS • Experiência de Brincadeira • Orientação temporal • Duração dos movimentos • Sucessão dos acontecimentos • Pausa • Velocidade • Estruturas rítmicas • Datas comemorativas (Dia da Árvore, setembro Amarelo, Dia das Crianças, Consciência Negra). • Dança • Música • Amarelinha • Morto vivo • Pular corda • Caça ao tesouro • Circuito • Higiene • Saúde	
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS • Linguagem visual • Linguagem musical • Linguagem gestual • Linguagem verbal • Expressividade • Imagens • Composição • Decomposição • Coordenação Vasomotora • Linguagem escrita • Pontilhados, traçados e linhas • Formas geométricas • Gráfico • Coordenação • Números	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, *RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES* • Coordenação Vasomotora • Habilidade visual e motora • Curto / longo, Mais / menos • À frente, atrás e entre • Movimentos • *Equilíbrio* e coordenação • Empilhar objetos • Recorte e colagens • Bolhas de sabão • Brincadeiras de bola • Pintura e teatro • Temperatura (quente / morno, frio / gelado • Tempo e Medidas	

Digitalizado com CamScanner

Sequências • Aliteração • Linhas, curva (fechada / aberta)		• Dinheiro de brincadeira • Líquido e sólido • Medidas de grandeza • Meu nome é: • Perto / longe • Maior / menor • Esquerda / direita • Quebra-cabeça • Grande / pequeno
3º Bimestre	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**	**APRENDIZAGENS A SEREM VIVENCIADAS PELAS *CRIANÇAS PEQUENAS***
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	• Compreender e respeitar a diversidade de gênero, de culturas e étnica dos sujeitos e de si. • Respeitar e valorizar sua cultura e cidadania, assim como do "outro" • Aprender sobre tradições familiares diversas para *reconhecer sua identidade cultural* • Aprender sobre tradições familiares diversas para reconhecer sua identidade cultural • Aprender sobre tradições familiares diversas para reconhecer sua identidade cultural
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência	• Reconhecer-se como sujeito capaz de cuidar de si e de seus pertences • Compreender e fazer uso de noções básicas de higiene e cuidados do próprio corpo • Adquirir autonomia para alimentar-se e se vestir • Ajudar o adulto a organizar os espaços de brincadeira e de descanso
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons	• Explorar desenho e pintura livre, assim como *diversos trabalhos manuais que possam ser* utilizados variados materiais • Confeccionar objetos de uso artístico e utilitário • Produzir releitura de obras clássicas regional, nacional mundialmente reconhecidas
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência	• Conhecer o significado do seu nome e suas origens, com apoio dos familiares • Reconhecer e respeitar a composição das famílias, em suas diferentes formas e composição • Conhecer e observar documentos importantes que mostram registro do nascimento e desenvolvimento da criança (certidão e carteira de vacinação entre outros) • Utilizar o calendário como forma de localização do tempo, destacando aniversários • Envolver-se em situações reais de contagem (quantas crianças faltaram ou estão presentes na aula, quantos pratos, copos, talheres estão sendo usados para merenda e almoço) • Vivenciar situações em que se sintam desafiadas a exercitar o raciocínio lógico matemático

Digitalizado com CamScanner

		• Brincar de faz de conta envolvendo situações de contagem • Identificar fatos históricos destacando tempos passado, presente e futuro ou ainda, ontem, hoje, *amanhã, agora e depois* • Vivenciar situações do cotidiano envolvendo o tempo, podendo utilizar o relógio como instrumento de aprendizagem
4º Bimestre	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**	**APRENDIZAGENS A SEREM VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS PEQUENAS**
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos	• Aprender a criar, utilizar e compartilhar estratégias para resolução de conflitos mútuos • Vivenciar diferentes situações de interação para tomada de iniciativa na resolução de problemas • Usar estratégias para resolução de conflitos *relacionais, considerando os interesses dos* sujeitos envolvidos.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas	• Aprimorar suas habilidades manuais frente a novos desafios • Vivenciar e manipular objetos de diferentes tamanhos e pesos que envolvam habilidades manuais
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons	• Apreciar e reconhecer as propriedades do som: timbre, altura, intensidade e duração • Identificar as propriedades do som no ambiente natural • Diferenciar ruído e som, assim como sons organizados (notas musicais) • Conhecer os artistas de seu município e suas obras
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos	• *Observar* e explorar sua carteira de vacinação como instrumento de expressão e registro de medidas • Explorar e comparar o próprio corpo e do "outro" como referência para entender noções de medida, peso e altura • Construir coletivamente gráficos onde as *informações de medidas corporais estejam* expressas • Explorar e comparar noções de unidades usuais de medidas (metro, centímetro, palmos, passos, gramas, colheres, pitadas e copos) • Exploração e comparação de medidas de grandezas • *Experienciar* o conceito e medição de *líquidos* e sólidos (água, terra, areia, pedras, massas, etc.)

Digitalizado com CamScanner

O trenzinho ▪ Bingo ▪ Boliche	▪ João e Maria ▪ O Patinho feio ▪ A pequena sereia ▪ Sopa de letras ▪ O sapo no saco ▪ Para fazer as letras ▪ Pocotó ▪ Chapeuzinho vermelho ▪ O carro Vrum ▪ Lápis "Cor de pele" ▪ O cabelo de Lelê ▪ O sítio do Pica-Pau Lobato ▪ Mundinho ▪ Qual a cor do Amor?
METODOLOGIA:	**AVALIAÇÃO:**
A aula será ministrada através de aulas presenciais e expositivas com orientação para desenvolver as atividades, leitura, contação de histórias, desenhos, pinturas, recorte, interpretação oral de diferentes textos, análise de imagens visual, roda de conversas, perguntas e respostas oral, dinâmicas diversas, poesia, rimas, aliteração, livro didático, revistas, fichas de leitura, cartazes, história na luva, brincadeiras, músicas, teatro, história na lata, painel.	Avaliação será continua, através da observação diária da criança no desempenho de suas atividades diária, no relacionamento com os colegas e professora, cooperação, participação, socialização e envolvimento nas brincadeiras, histórias e atividades proposta. **OBSERVAÇÃO:** • As atividades serão desenvolvidas a partir de cada nível no aprendizado do aluno. • Durante o período da aplicação do plano de aula pode também ocorrer algumas mudanças.
RECURSOS	**REFERÊNCIAS**
Aulas presencias, livros didáticos, caderno, quadro branco, pincel, pesquisas, tesoura, desenhos, cartolina, papel cartão, caixas de papelão, papel a4, pincel, tintas, lápis de cores, giz de cera, quadro branco, caneta, régua, borracha, lápis, xerox, internet, vídeos, computador, televisão, computador e atividades xerocopiadas, EVA, materiais recicláveis, jogos educativos, bolas coloridas, colher de pau, músicas, caixinhas de som, bambolê.	_____. Diretriz Curricular Unificada Pré I e II 2021. _____. *Apostila de Língua Portuguesa* e Matemática. EI- Pré I e II ano 2023 virtual. _____. Pesquisas na internet. _____. Apostila dos sentimentos. EI- Pré I e II ano 2023 virtual. _____. A Conquista. Matemática Educação infantil. _____. ADOLETÁ. Volume II. Educação Infantil _____. Coleção. Samba Lelê. _____. Coleção. Oficina para casa. _____. Coleção. Brincando e alfabetizando. _____. Apostila pontilhados. EI- Educação Infantil 2023. _____. Aprender com Alegria. Educação Infantil. _____. blog:alfabetize.com _____. blog: educação e transformação.

Digitalizado com CamScanner


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGED
MESTRADO
DOUTORADO
UEPA-CCSE


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGED
UEPA-CCSE