

PEDAGOGIAS DAS INFÂNCIAS AMAZÔNIDAS: EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E VIVÊNCIAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Graduanda, Kemilly Rafaelly Souza Silva¹
UFPA - Campus de Abaetetuba
E-mail: kemillyrafaellysouza@gmail.com

Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge²
UFPA - Campus de Abaetetuba
E-mail: elianapojo@ufpa.br

Resumo: O texto sobre uma pedagogia e amazonidade voltada a bebês e crianças que vivem em territórios rurais dos municípios de Acará e Concórdia do Pará, com base na realidade educacional e étnico-racial. O objetivo é problematizar tais aspectos em relação com processos educativos e étnico-raciais desses sujeitos em interface a uma pedagogia da infância amazônica mais sensível a vida. Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico a partir dos autores Medeiros & Pereira (2024), Porto-Gonçalves (2015), Pojo & Pereira (2024) e Silva & Barbosa (2023), somado as documentações e informações Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2024) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. A pesquisa de campo envolveu entrevistas e a observação participante no contexto da prática educativa dos bebês e crianças e os territórios. Como resultado, podemos dizer que temos um panorama da Educação Infantil do Campo frágil, em que os bebês, em sua maioria, estão fora de creche e, a pré-escola, destinadas às crianças de 04 e 05 anos é uma realidade, mas suas vivências e experiências, de modo geral, ficam de fora do currículo oficial das escolas, o que temos são iniciativas de docentes em situações pedagógicas contextualizadas pontuais, por isso, nos pareceu necessário e urgente construir outras pedagogias a favor das infâncias amazônicas, as quais esteja assentada em uma prática educativa diferenciada, territorializada e brincante, logo, com o mundo das crianças do campo. Quanto a representatividade étnico-racial das crianças nas escolas do campo os dados demonstram fragilidade no quesito da diferença, do respeito às identidades e vivências das crianças e dos bebês, justificado pelo desconhecimento dos dados no conduzindo a pensar o quanto é real a condição desigual da vida desses sujeitos.

Palavras-chave: Endoeducação; Educação Infantil do Campo. Amazônias.

Introdução

O estudo integra o projeto de pesquisa “Crianças Quilombolas e Ribeirinhas (Pará): territórios, práticas de sociabilidade e desafios que se colocam à Educação Infantil do Campo”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica*, sob a coordenação da professora Eliana Pojo. Pauta como discussão a pedagogia e a amazonidade de bebês e crianças pequenas³ em seus processos educativos e étnico-raciais, nos municípios de Acará e Concórdia, Amazônia paraense. O foco são os

¹ Graduanda do curso de Pedagogia (polo Acará) da Universidade Federal do Pará.

² Doutora em Ciências Sociais. Professora Associada da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica*.

³ Barbosa (2010) define como bebês os sujeitos de 0 e 3 anos e, crianças pequenas, as de 4 a 5 anos de idade. Então, no texto o termo criança diz respeito a esse ciclo etário.

contextos de vida, educativo e étnico-racial, perspectivando uma educação/pedagogia socialmente referenciada em matrizes culturais, camponesas, amazônidas e curriculares⁴.

A região amazônica é composta por “uma extensa floresta tropical úmida, com uma área equivalente a 8 milhões de km²” (Porto-Gonçalves, 2015, p. 64), ou seja, a Amazônia contempla uma riqueza diversa incontestável, humana, ecológica e cultural.

De modo geral, os territórios amazônicos são espaços plurais, com múltiplas territorialidades, contextos, diferentes povos e saberes, portanto, abrange uma diversidade étnico-racial e educacional, somado aos desafios da desigualdade social. Para Porto-Gonçalves, existem Amazônias e amazônidas (2015), no sentido de que a Amazônia não é apenas um lugar, mas são vários lugares/territórios assim como são distintas amazonidades, logo pressupõe pensar em pedagogias ditadas por diversos grupos sociais. Salienta o autor, para a Amazônia vai além de uma floresta, é um território habitado por vários povos/comunidades de diferentes etnias, grupos, sistemas agroflorestais e aquáticos etc., nos quais os habitantes possuem culturas e modos de vida. A “Amazônia está ocupada por diferentes povos” (Porto-Gonçalves, 2015, p. 69).

Especificamente os municípios/comunidades onde se realizou o estudo possuem contextos diversos e uma geografia amazônica singular, e “Viver nesta região amazônica significa conviver bem mais do que em outros territórios e cenários, com a tríade fundamental à vida: a terra, as águas e as matas através de uma cultura própria, ou de diversas culturas refletidas no cotidiano dos amazônidas” (Pojo, 2018, p. 37). Porque são comunidades, povos, vilas com tradições, histórias, ancestralidades, culturas que se cruzam e se distanciam simultaneamente.

Vivem populações em áreas urbanas, e maciçamente populações em territórios de florestas, de águas, do campo que legitimam grupos étnicos como ribeirinho, quilombola, indígena, camponês, assentado, extrativista. Esses grupos organizam suas vivências, experiências, sistemas sociais e manifestações ditando modos de viver, e como parte da sociedade essa diversidade abrange as infâncias, e permeia a vida de todas as pessoas e dos lugares, logo, é “[...] fundamental pensar as Amazônias, assim como as crianças, em seu presente dentro da especificidade de cada território amazônico” (Correia, 2024, p. 233).

A primeira infância desse campo amazônico constituída por sujeitos sociais singulares e dentro de uma rica diversidade étnico-racial, educacional, cultural como já

⁴ Este texto é uma continuação de um outro, apresentado pelas autoras sob o viés das territorialidades infantis em território amazônico (Silva & Pojo, 2024).

dito, também vivem em meio a contrastes de desigualdades sociais, a exemplo convivem com uma educação precarizada, com ausências de políticas de saúde e de cultura e, quando essas existem não se considera as particularidades, isto é, destoa completamente das identidades bem como dos processos de pertencimento e territorialidade infantil.

Seus contextos de vida caracterizam-se por vivências com/na natureza e com o território, por vivências familiares e em menor grau na escola, conformando práticas sociais endoeducativas⁵ manifestas nas formas de brincar e de interagir, isto é, são mediações conectadas com a própria sociobiodiversidade da região e dos territórios onde vivem entre outras formas, que expressam um tipo de relação cultural e educativa.

Novamente, o estudo foca nas “[...] relações étnico-raciais das populações camponesas, tendo suas escolas um espaço de produção de conhecimento, valorização dos modos de vida [...]” (Barbosa, 2021, p. 81), na perspectiva de problematizar tais aspectos em relação com processos educativos de crianças e dos bebês que vivem nas Vilas do Cravo-Km 14 e a do Km 15, e na comunidade Vila Comissário desses municípios.

Colocamo-nos a pensar uma Pedagogia da Infância Amazônida ressaltando “[...] a diversidade identitária, de contextos, de saberes e de práticas educativas e teorias educacionais [...]” (Medeiros & Pereira, 2024, p. 542), em relação a amazonidades desses sujeitos em suas realidades de vida, com ênfase a educação e as relações étnico-raciais. Considera-se que os sujeitos da Primeira Infância também protagonizam processos endoeducativos próprios, e de fato eles “[...] experimentam seus corpos em canoas, árvores, pontes, na terra, na água, enquanto brincam ou interagem uns com os outros, e dessa forma, transformam-se objetos-sujeitos nos diferentes espaços” (Silva & Pojo, 2024, p. 9).

Então, seguimos por uma Pedagogia da Infância Amazônida vista a partir do território, da cultura e de processos endoeducativos presente no mundo infantil amazônico, ou seja, trata-se de uma pedagogia baseada nas pessoas, nas realidades, nos lugares e espaços de vida, por isso valoriza as amazonidades dos bebês e das crianças. Esta pedagogia amazoniada parte, então, de uma gramática de vida camponesa, amazônida, territorializada, ecológica ante a construção do sujeito-criança-bebê, tendo como ideias-força a natureza como brinquedo e demais práticas sociais vivenciadas.

⁵ Endoeducativa evoca dentro e educativo, o que segundo Brandão (1994) trata da educação baseada nas experiências dos sujeitos, atrelada ao modo de vida, constitui-se assim uma pedagogia com base nas vivências, nos territórios e nas pessoas.

Na direção da construção de uma educação/pedagogia das infâncias amazônidas são questões que dirigem o estudo: Como pensar uma possível pedagogia da infância amazônida a partir de uma perspectiva sensível com a vida dos sujeitos da Primeira Infância de forma diferenciada, territorializada e brincante? Como a Educação Infantil do Campo pode atuar valorizando os saberes das crianças e dos bebês, e fortalecer a identidade das populações camponesas em contraponto às práticas educativas eurocentradas e desconectadas com a realidade camponesa amazônida? Como construir alternativas que articulem conhecimento, ciência e os saberes locais, promovendo uma pedagogia em nexos as realidades dos territórios e as vivências das crianças e dos bebês?

Vimos como relevante uma pedagogia que articule os saberes locais com os saberes universais, estimulando o protagonismo, a criatividade e a autonomia das crianças do campo. Que contribua para a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem, de produção e de identidade cultural. Dessa forma, pesquisas nessa direção buscam visibilizar a educação do campo e problematizar as desigualdades históricas e a negligência com povos tradicionais da Amazônia, em especial, de sujeitos dos primeiros anos de vida, partindo dos contextos de vida e étnico-raciais desses sujeitos em interface a seus processos e vínculos com a terra, com a mata e com o rio, que insistem em apagar pela educação urbanocêntrica.

O texto reflete sobre uma pedagogia das infâncias amazônidas considerando o viver infantil em territórios amazônicos. Encontra-se estruturado com esta Introdução, os aspectos metodológicos, uma seção tratando do território amazônico como um território também educativo; outra, com foco na pedagogia endoeducativa dos sujeitos do campo e, uma última seção, trazendo alguns vieses dessa pedagogia amazônida centrada nas crianças e suas gramáticas sociais. As Considerações Finais.

Aspectos metodológicos

Trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, o que segundo Minayo (2007, p. 24) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, nesse sentido intuimos compreender quem são as crianças amazônidas, considerando condições de vida e educacionais, cuja rota é o alinhamento de uma pedagogia das infâncias amazônidas, desde os processos educativos e questões étnico-raciais.

O estudo foi realizado através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, esta última com a construção de dados a partir do trabalho de campo (Brandão, 2007).

Em termos bibliográficos foram úteis as discussões de Medeiros & Pereira (2024) sobre a pedagogia voltada aos povos e realidades do campo, das águas e das florestas, com referenciais do geógrafo Porto-Gonçalves (2015), pautando o território amazônico; Pojo & Pereira (2024) e Silva & Barbosa (2023) no tocante as contribuições sobre crianças do campo e a política educacional destinada para crianças e bebês de territórios amazônicos, entre outros.

Quanto aos documentos, baseamo-nos em informações Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV, 2024) com os dados de representatividade étnico-racial de crianças acaraenses e concordienses, além do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, filtrando aspectos educativos.

O trabalho de campo, de acordo com Brandão (2007, p. 13) “[...] é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico [...] é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam [...]”, assim houve o envolvimento com educadores e com crianças de duas turmas de Educação Infantil, que moram e estudam nas vilas do Cravo e Comissário. Ainda, alguns familiares moradores e, com todas essas pessoas realizamos entrevistas e observações buscando apurar questões étnico-raciais e educativas no âmbito escolar e comunitário. Diretamente participaram quatro crianças, duas professoras e duas moradoras de cada comunidade.

Cabe dizer que a pesquisa seguiu os protocolos éticos, com atenção e respeito à vida dos participantes. Por isso, antes de iniciarmos a construção dos dados⁶, discutimos com moradores e as crianças, com a direção das escolas e as professoras sobre a pesquisa, perfazendo assim negociações e consentimentos a partir dos termos de autorização. Assim, optamos por usar os nomes dos envolvidos na pesquisa.

Território educativo rural amazônico e a pedagogia endoeducativa dos sujeitos camponeses

Olhando a Amazônia, a educação e as gentes, o texto de Medeiros & Pereira (2024) “Pedagogia da Terra, das águas e das Florestas”, reflete sobre identidades, culturas e saberes da população amazônida, considerando que o território em que habitam tais populações é um lugar educativo, e dele emergem também práticas educativas, assim os autores consideram haver uma pedagogia endoeducativa dos sujeitos do

⁶ Conforme Brandão (2007), o trabalho de campo e a construção dos dados constituem movimentos de uma arteficialidade vivenciada pelos envolvidos e que um tipo de conhecimento é produzido, faz-se então, segundo ele, um encontro etnográfico de aprendizados e produção de conhecimento.

campo/amazônico, ou seja, uma pedagogia informal, ordinária e contextualizada com as realidades, permeada por saberes, vivências e culturas. Por isso, os autores afirmam “o território é uma escola [...]” (Medeiros & Pereira, 2024, p. 545), porque se aprende a viver e a conviver em comunidade, por isso os autores defendem a importância de os povos tradicionais serem reconhecidos e terem incluído no processo educativo suas realidades e especificidades.

Assim, compreendemos que a educação não acontece apenas dentro da escola, mas em tempos e lugares diversos até porque se aprende também com as vivências locais, com o espaço/território onde se vive. Para Brandão (1994) se exercita educação como prática social.

Porém, antes de discorrer acerca dessa pedagogia endoeducativa, cabe situar o território educativo rural amazônico. Este compreendido como um espaço que se produz saberes, em que os sujeitos aprendem e ensinam por meio de trocas e partilhas com o meio natural e social em que vivem. O território rural amazônico é lugar que educa e de convívio com a natureza amazônica, de nexos fronteiriços entre comunidades/vilas. É mais que um espaço geográfico, conforma-se um lugar de processos educativos, sustentado pela pluralidade de vivências, devido a diversidade cultural, de relações e pertencimentos. Este território é o começo e instrumento circular “das ancestralidades e da biointeração entre os sujeitos, animais, plantas, dentre outros seres que compõem o meio ecológico e cultural” (Corrêa, 2023, p. 64).

No território rural amazônico esse aprender está ligado ao viver, a trabalhar, a se divertir, e as crianças leem o mundo brincando e interagindo com a terra, com os rios e a mata, aprendem em confluências com os espaços, coisas e a natureza do território, sendo aprendizados informais e diários. O território rural amazônico é educativo, um território vivo de saberes e a partir dos saberes e ancestralidades.

As crianças brincam e aprendem às primeiras lições do mundo camponês, elas reconhecem as plantações dos terreiros das casas, apanham frutas, circulam nos caminhos entre a vizinhança. Subjaz práticas do comer, do comunicar, do trabalhar, do emprestar/emprestar-se na precisão e é canal e transmissor de saberes (Pojo, 2018, p. 18).

Voltemos com Medeiros & Pereira (2024, p. 542), em suas ideias de Pedagogia, tratando de “[...] formas de pensar e propor a organização e realização dos processos e práticas educativas”, ou seja, a pedagogia não se limita ao ato de ensinar, envolve o próprio ato de educar-se, envolve as relações de ensinar-e-aprender como uma prática social. Pressupõe, essa pedagogia, a construção de uma educação multifacetada porque

abarcando diferentes pessoas, contextos, realidades, lugares e espaços em processos e fazeres educativos em constante devir. São, diferentes “pedagogias” (Medeiros & Pereira, 2024, p. 546), devido a multiplicidade de vivências e experiências, é o caso das pedagogias voltadas às crianças e aos bebês em suas infâncias amazônicas. São pedagogias diferentes porque são territórios amazônicos diversos. São muitas pedagogias, porque também são muitos contextos e realidades endoeducativas e étnico-raciais. Então, nos parece promissor valorizar essas confluências territoriais, culturais, epistêmicas, infantis, educativas em prol da vida e das estruturas comunitárias, sem contar no fortalecimento do valor patrimonial dos povos e suas práticas ancestrais. Medeiros & Pereira (2024), defendem uma “educação diferenciada e contextualizada, com a marca de suas identidades, saberes, culturas, histórias etc.” (p. 542).

A Pedagogia lida com a vida humana presente nos diversos contextos de vida, embora fique invisível, mas há uma forma de aprender-e-ensinar, de transmissão e produção de saberes, de valores e de modos de bem viver. A Pedagogia lida diretamente com processos educativos que se movimentam desde atos pedagógicos formais ou não, com os quais as pessoas desde tenra idade estão envolvidas. Uma pedagogia, tendo como premissa a educação como prática cultural/social, e desse modo, pedagogia e educação, são indissociáveis. Nesse sentido, Brandão (1994, p. 3) explica da seguinte maneira:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Este fragmento consta no livro “O que é Educação” (1994, p. 10) e o autor afirma a educação ligada à vida social de qualquer ser humano, sendo esta “[...] uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender”, e ainda “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação [...]” (p. 4). Como bem destaca o autor, são educações e a importância para os espaços sociais transmissores e de construção do saber, somado ao viver em sociedade com realidades diversas, logo, são educações também diversas. Isto é, temos processos educativos particulares construindo pedagogias e vice-versa.

Brandão (1994) nos conduz ao entendimento de uma pedagogia endoeducativa, com base nos contextos sociais, culturais e territoriais, melhor dizendo, aquela que nasce das vivências cotidianas, das práticas comunitárias e a partir dos modos de vida dos sujeitos em cada lugar/território. Ou seja, nos faz pensar em uma pedagogia ditada por

saberes e a cultura vivida, com base nas relações intergeracionais, comunitárias e de vida de determinado grupo étnico, por exemplo. Educação,

[...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 1994, p. 4).

Logo, são distintas também as relações de ensinar-e-aprender e, em termos de uma pedagogia endoeducativa envolve tradições, costumes, raízes ancestrais. Uma pedagogia endoeducativa de dentro de uma comunidade em seus múltiplos contextos e processos, em suas produções e formas de socialização, entre pessoas e nesse lugar de vida.

Assim, pelos sujeitos da primeira infância do campo falamos de uma pedagogia endoeducativa de sujeitos camponeses cuja raiz encontra-se na realidade do território, construída nas vivências, afazeres e cotidianos, em nexos contínuos com os espaços da floresta, do rio e do ramal. Falamos de uma pedagogia que educa com base na problematização dos saberes e do trabalho como ação produtiva dos pais na agricultura familiar. Recai sobre essa pedagogia, a ecologia do ambiente, da ancestralidade e das sabedorias da natureza como elementos do ensinar-e-aprender ao pertencimento, ao reconhecimento do território rural.

Já sabemos que os territórios produzem também ideias, resistências, formas de viver construídos na relação humano-cultura-natureza, desde dinâmicas sociais/capitais, geográficas/territoriais, produtivas/sistêmicas de ser e estar em nexos com o bioma amazônico, assim, o território é território de processos de alteridade, de identidades, de educações, ou seja, situa-se na vida cotidiana, nas práticas sociais, mobilizando, reinventando e construindo (re)existências.

Por isso, se vislumbra também práticas educativas e o currículo escolar considerando as particularidades infantis amazônicas. Uma Pedagogia que reflita a condição étnica, socioeconômica, educativa e histórica no sentido político dos territórios e de suas gentes. Portanto, a pedagogia endoeducativa que os sujeitos do campo produzem é uma pedagogia de resistência e de valorização do viver da criança amazônica, cuja mediação principal são as relações com o território, seus brincarés, suas vivências, práticas lúdicas, seus deslocamentos e a vida escolar, no sentido de que elas “vivem e

experimentam-se no lugar, produzem, portanto, saberes e seus próprios mundos infantis” (Pojo & Pereira, 2024, p. 9). Dessa forma, elas/eles aprendem e captam o mundo a partir de experiências no lugar em que vivem, conforme consta na sequência do texto.

A pedagogia endoeducativa vivida por bebês e crianças

As infâncias amazônicas presente nesses municípios acontecem também na terra, nos rios e águas, em meio aos quintais, árvores, chuvas, matas, revelando um modo de viver influenciado por tais espaços e convívios. Dão-se em práticas sociais camponesas, em um tipo de ruralidade e no fluxo com a urbanidade da cidade, sobressaindo, nesse caso, os deslocamentos até a cidade ou, ainda, o acesso às informações pela internet. Desse itinerário prevalece a mobilidade, a circularidade, a ludicidade e a brincadeira desde território de vida. Por momentos em espaços abertos e ao ar livre e por meio de relações estabelecidas com primos, irmãos e amigos da vizinhança. Cenários culturais que as conduzem sentir a natureza, a convivência e o envolvimento com o trabalho dos pais em atividades de agricultura, pesca e extrativismo.

São infâncias plurais que evidenciam a diversidade identitária do lugar/território por crianças e bebês de contextos amazônicos diversos (Silva & Pojo, 2024; Correia (2024). Um ciclo infantil que circula nos espaços naturais/sociais, com elementos e convívios que as constroem como sujeitos do campo e, ao mesmo tempo, que tece o que podemos chamar de territorialidade infantil amazônica, em que o espaço vivido é também espaço de aprendizado e de constituição de identidade, de pertencimento, de relações de ensinar-e-aprender, de produções culturais infantis como já dito.

São crianças conectivas e conectadas com a natureza que brinca, por isso constantemente as ouvimos dizer: [...] *a gente pode brincar no ramal [...] e eu gosto de ver a natureza* (Cristian dos Santos, 5 anos); *eu gosto de ir pro centro tomar banho no igarapé* (Mirella Barbosa, 4 anos); *eu gosto de brincar de casinha lá atrás, debaixo da árvore* (Jhemilly Costa, 5 anos,); *eu corro no ramal* (Maria Clara Lima, 5 anos). Como vemos, as narrativas sinalizam para uma relação profícua delas com o território amazônico. Diante disso, defendemos o valor de respeitar o direito à natureza pela criança, como as daqui que vêm resistindo em usufruir, sentir e viver tais relações, porque *é uma vida boa e elas gostam de estar no ambiente rural, e nós também*, conforme afirma uma mãe. Vivenciam experimentos com a natureza, derivados das constantes travessias entre comunidades ou com as caminhadas até a escola, e, nesse interim, a natureza amazônica torna-se viva e avivada com elas, demonstração de uma infância camponesa-

amazônica. Vimos uma ludicidade de uma infância feliz, brincante, cultural; de uma territorialidade infantil que circula, interage, experimenta, desde os espaços das águas, floresta e demais elementos naturais, por isso sobem em árvores, se aninham ou malinam junto aos besouros, às formigas e passarinhos. São crianças natureza e de corpos lúdicos. As imagens⁷ traduzem, um pouco, o contexto dessa circularidade ambiental e social.

Imagens 1 e 2 - Crianças brincando em espaços naturais



Fonte: Marlene dos Santos, 2024.



Fonte: José Goes, 2025.

Imagem 3: Criança brincando no chão



Fonte: Kevilly Silva, 2024.

Imagem 4: Criança saboreando manga



Fonte: Kemilly Silva, 2025.

Imagens 5 e 6 - Crianças tomando no igarapé e no rio

⁷ As fotografias do trabalho foram autorizadas pelos responsáveis das crianças, ainda assim, por questões éticas, optou-se por sombrear as imagens, de modo que a vida das crianças fosse preservada.



Fonte: Kemilly Silva, 2024.



Fonte: Adrielly Dias, 2024.

Imagens 7 e 8 - Criança no ambiente do trabalho e com os avós



Fonte: Kemilly Silva, 2025.

Tais imagens expressam momentos de sabores e de práticas endoeducativas do viver amazônico. Elas, além desse contato diário e aprendente com a natureza, vivenciam contornos com a diversidade étnico-racial das comunidades e região, no entanto, essa pedagogia endoeducativa e a diversidade étnico-racial, muitas vezes, não dialogam com a pedagogia escolar, embora, as escolas do campo estejam alicerçadas por outras especificidades, demandas, contextos territoriais, culturais e étnico-raciais. O certo é que a realidade do campo é outra, como cidade camponesa própria.

Ainda, com as imagens tratamos um pouco mais da pedagogia endoeducativa vivida por tais sujeitos. São imagens que sinalizam a condição afro-amazônida presente nos territórios e nos corpos das crianças, isto é, do vivido por elas ancestralmente,

transmitidos e socializados por avós, tios e pais. Noutra parte, aparecem as crianças embrenhadas por entre árvores, em meio a folhagens e sentido o chão de terra, as quais mostram-se pertencentes ao lugar e a natureza num processo natural e lúdico, informal e humano. Esta reflexão nos lembrou de Porto-Gonçalves (2015), em sua afirmação que os povos amazônidas, tradicionalmente, estabelecem vínculo com a natureza, e mesmo diante da atual avalanche capital insistem com tais práticas e convivências com ela. Da mesma maneira, vimos em comunidades amazônicas como a da investigação, a condição humano-cultura-natureza e com o território Amazônia, por ancestralidades e vivências das crianças.

Os povos das águas, do campo e da floresta lutam para que essa ancestralidade e vivência das crianças permaneçam vivas no sentido de que possam todos aprenderem, ressignificarem, incorporarem como valor e conhecimento, e de fato suas (re)existências são demonstrações concretas disso. Embora, ainda, prevaleça “uma ótica eurocêntrica, ainda que com formulações distintas, que ignoram que a região não é só rio, floresta ou recursos minerais, mas sim uma região habitada há 11 200 anos” (Porto-Gonçalves, 2015, p. 66).

As imagens, ressoam pertencimento e amorosidade com e no território amazônico. Crianças na natureza, comem fruta regional, andam descalças, tomam banho no rio Alto Acará. São crianças que olham, sentem e convivem nos espaços do trapiche, observam a vegetação e a paisagem ribeirinha. Que brincam com brinquedos alternativos como uma panela, folhas e galhos. Tais cenários retratam o cotidiano, o modo como a criança ocupa o espaço, retrata um pouco da familiaridade com ambiente e com as coisas. Segundo Correia (2024, p. 230) “As crianças da Amazônia também vivem de muitas e diferentes formas, a partir da conformação de suas ancestralidades, de seu território e de suas comunidades”.

São imagens que sinalizam para um território camponês amazônico que não é só terra, mas contempla espaços fronteiriços como é o caso do *igarapé do Bebê*, logo situam o território camponês entrecortado pelas águas, por ramais e estradas, afinal são vários lugares/territórios assim como são os espaços que compõem o bioma Amazônia. Nesta comunidade o contato com o *igarapé do Bebê* e com rio Acará é ocasional pela distância entre eles e as moradias, sem contar na própria rotina dos pais que não permite, na maioria das vezes, esse contato.

Ainda, o retiro de farinha como espaço social de produção demonstra o vínculo da criança com o trabalho, pois desde cedo acompanham a luta dos familiares pelo

sustento. Nesse caso, os familiares preferem levar do que deixar em casa sozinha, e nesse interim elas olham, participam e aprendem sobre o trabalho produzido no território, e devagarzinho ensaiam coar massa, raspar mandioca e saborear a farinha. Essa relação é construída desde o ventre, porque muitas mulheres continuam trabalhando durante a gestação, assim, a relação trabalho e criança, por vezes, começa antes mesmo do nascimento. Tais experiências contornam os saberes que permanecem na vida cotidiana dos amazônidas, e permitem que as crianças sejam cuidadas e educadas, sejam incluídas naquela cultura.

São imagens, que nos levam a pensar na desigualdade social presente na Amazônia e na vida dos amazônidas, e dessa forma, por vezes, infâncias são negadas, violadas quando se trata das condições de moradia, saúde, educação etc., alertando-nos que, embora seja uma região de riqueza ímpar, muitas famílias passam desafios estruturais para manutenção da vida. Por exemplo, praticamente inexistem serviços públicos para o atendimento à saúde, brincar ou entretenimento, a cultura, na vida camponesa amazônida. A nível da educação escolar, ainda padecemos com escolas precarizadas e distantes de onde as crianças moram.

Segundo Martins (2014) em sua obra “Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano”, a criança não é apenas alguém que vive no território, mas é parte ativa dele, participa daquela realidade, vivencia suas dinâmicas rurais comunitárias, des(acessos), resistem com suas infâncias. Tal contexto é delineado no capítulo “Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida”, trazendo uma realidade social, política e ambiental vivida por crianças, sobressaindo o contexto de lutas, portanto, enfrentam dia a dia situações de violação de direitos. A menina Regimar, traduz o cenário do viver imigrante, transitando fronteiras e, principalmente, onde a infância não é vivida, porque a menina sabe e sente na pele as agruras da vida de trabalho, das dificuldades para ter comida. Um território em que o tempo é outro, sem respeito ao direito de ser criança. O trecho a seguir é esclarecedor dessa questão:

Foi a pequena Regimar F. de 11 anos, miúda e arrumadinha, que, sentada ao lado da trincheira do recente tiroteio dos posseiros contra o grileiro, que diz dono da terra, em revide a um ataque que sofreram, ao lado da escola, falou-me da sua vida de criança adulta e demarcou *o espaço agora duplicado, o dos pobres e o dos donos* [...] (Martins, 2014, p. 122).

Tais fragmentos, as imagens e os relatos da pesquisa deixam claro o quanto crianças amazônidas convivem com situações negadoras. Por vezes, o trabalho sucumbe o brincar, a exemplo do que ocorria com menina Regimar. Muitas vezes, essas crianças

são esquecidas nas discussões sobre seus direitos, porém essas crianças também estão, sim, construindo essa sociedade amazônica e precisam ser levadas a sério. Elas, concretamente, participam das lutas contra as desigualdades nos territórios amazônicos. Em suma, as imagens mostram, ao mesmo tempo, a criança amazônica, de modo geral, que se sente pertencente ao território e, também, que cria e resiste para permanecer e viver.

Gramáticas sociais de bebês e crianças em nexos às Pedagogias das Infâncias Amazônicas

O que reverbera então, para a EIC qualificada e fincada nas infâncias vividas e na organicidade da região amazônica/comunidade, e em uma perspectiva ancestral amazônica, pluriversa?

Ficou evidente que a realidade educacional das crianças do campo na Amazônia paraense precisa mudar e fronteirizar-se com as condições de vida, computando dificuldades, potenciais, criancices. Ainda, se busca a consolidação, de fato e de direito, de uma pedagogia que nasça do/no território, a favor da vida das crianças. Uma pedagogia endoeducativa e territorializada, pois as crianças amazônicas produzem suas culturas infantis entrecortada por aprendizados e ensinamentos oriundos das localidades, visto que, o território é um lugar educativo, lugar da concretude das infâncias.

A pedagogia da infância amazônica alinha-se com a primeira infância no/do território educativo como dito, porque imbricado nas vivências e experiências dos bebês e crianças dia a dia e com valor étnico, pertencente e humano. Uma pedagogia de matriz cultural, comunitária e territorial, que acontece nas relações, observações, experimentações e participações desses sujeitos na vida produtiva dos pais, entre pares infantis e na natureza amazônica. Uma pedagogia da infância amazônica que parte das infâncias como força também ancestral, pertencente, força do viver amazônico nos territórios. Nos termos de Medeiros e Pereira (2024, p. 542), uma Pedagogia para o povo do campo, das águas e das florestas que contemple:

[...] a diversidade identitária, de contextos, de saberes e de práticas educativas e teorias educacionais – Pedagogia – protagonizadas no Brasil em meio à luta histórica pelo direito à educação de camponeses, ribeirinhos, extrativistas etc. Antes de tudo, refletem uma demarcação política do lugar a partir do qual se assume, se pensa e se pratica a Pedagogia como ciência [...] a promover o acesso de população do campo, das águas e das florestas a uma educação diferenciada e contextualizada, com a marca de suas identidades, saberes, culturas, histórias etc.

Concordando com a assertiva dos autores, se trata da educação de crianças e bebês engendrada nas identidades e pertencimentos. Pensando que as políticas públicas educacionais/intersectoriais precisam estar sintonizadas com a comunidade e com a escola do campo, que se conheça, reconheça e valorize a diversidade de infâncias, nos contextos da Amazônia paraense, logo também a realidade de cada território/município.

Ainda, sua construção prescinde tomar as culturas locais em produções amazônicas, corroborando para que um tipo de Educação Infantil do Campo com as crianças e os bebês, em que a sala referência esteja contextualizada com as realidades das infâncias amazônicas. Para isso é necessário por parte dos educadores:

[...] a compreensão das singularidades presentes nos territórios dos sujeitos dos campos em termos de produção, validação e socialização de conhecimentos, de modo particular, os saberes da Terra, das Águas e das Florestas, bem como as práticas educativas e experiências de aprendizado que se fazem com a Terra, as Águas e Florestas. A pedagogia da Terra, das Águas e das Florestas reconhece que estes não são apenas meios materiais e/ou simbólicos sobre os quais se produz conhecimentos e aprendizagens. Sua concepção evidencia saberes em forma de afetos, práticas e narrativas estruturantes da existência dos sujeitos, a partir do território [...] (Medeiros & Pereira, 2024, p. 546).

Trata-se de uma pedagogia territorializada, que se organiza e reflete o modo de vida da comunidade/território, em que os sujeitos-bebês-crianças além, de incluídos e respeitados em suas origens e especificidades, sejam protagonistas de suas aprendizagens, no currículo. Significa então construir, com esses sujeitos uma pedagogia criancieira, divertida, esteticamente bela, assentada na pluriversidade amazônica. Logo, na política educacional das escolas e, mais ainda, nas práticas educativas torna-se importante:

[...] considerar a necessidade de uma proposta de intervenção que tenha como base as dimensões reais da população e o pressuposto da interculturalidade para buscar as semelhanças e considerar as diferenças entre as diversas matrizes étnico-raciais e culturais, compostas por comunidades tradicionais de ribeirinhos, indígenas, negros, caboclos e quilombolas, extrativistas, população do campo e da cidade, e, mais recentemente por grupos oriundos de fluxos migratórios [...] (Correia, 2024, p. 229).

Nessa direção, significa olhar e propor desde os contextos afro-amazônicos, para os condicionantes racistas e eurocentrados serem radicalmente abolidos do ambiente escolar, de um trabalho educativo que reconheça os modos próprios de vida no campo, haja respeito as diferenças e as características ambientais e socioculturais dos territórios etc.

A prática educativa precisa lidar profundamente com as práticas endoeducativas das crianças e dos bebês, somado as resistências das populações do campo amazônico como conteúdos e problematização, afinal:

Todo território epistêmico é um território educativo precisamente porque guarda as marcas, significados e conhecimentos produzidos pela existência humana no e sobre o mundo, que podem ajudar outros coletivos humanos a compreender tanto quem são e como habitam os sujeitos em tal território como suas formas de interação com a natureza-mundo e as possibilidades e contribuições dos conhecimentos que dela emergem e podem ser apropriadas à melhoria da existência e ao desenvolvimento da humanidade de modo geral (Medeiros & Pereira 2024, p. 545).

Em síntese, as crianças em suas infâncias possuem, como dito, um forte contato com a natureza e, também, a ausência de políticas públicas específicas que lhes garanta plenamente dignidade. Porém, a nível de resistência é possível enxergar mobilizações de diversas ordens, visando preservar as identidades culturais e os modos de viver, ainda que o agronegócio tenha chegado com muita força alimentando outras práticas e esses modos. Dessa forma, famílias vem se modificando e/ou se adaptando a outras realidades sociais.

De fato, somos migrantes no/do campo, e esse processo camponês, fronteiriço, urbanocêntrico e capital/global, rural amazônico “[...] continua sustentando o modo de vida, das identidades como no sentido prático daquilo que torna a vida vivida possível [...]” (Corrêa, 2023, p. 76).

Em termos contextuais no âmbito educacional, de acordo com a Fundação Vidigal o município de Acará, em 2024, matriculou 3.639 crianças na EI, sendo 1.393 na creche e 2.246 na pré-escola, distribuídas em matrículas das áreas urbana e rural, situa-se assim neste município 29,86% das crianças na creche e 99,08% na pré-escola. Este percentual das matrículas nas creches é abaixo da taxa mais recente do Brasil que é de 38,45%, enquanto o percentual de atendimento em pré-escola aparece próximo do Plano Nacional de Educação (PNE) que é 100% (FMCSV, 2023). Em Concórdia do Pará, o atendimento em creches atingiu a meta do Plano Nacional da Educação com 1.234 matrículas com 62,18%, e o atendimento na pré-escola também alcançou a universalização, cumprindo a meta estabelecida pelo PNE, cuja faixa é obrigatória.

A seguir, o quadro com a distribuição dessas matrículas de 2024 nos municípios:

Quadro 1 - Número de matrículas na Educação Infantil - Áreas urbana e rural

Municípios	Área Urbana	Área Rural
Acará	769	2.890
Concórdia do Pará	1.094	1.175

Fonte: Censo Escolar, 2024.

A EIC é um direito de todas as crianças e dos bebês, com oferta de qualidade e equitativa, respeitando e considerando as particularidades desses sujeitos, cuja responsabilidade é dos entes federados em regime de colaboração. Mas, na prática os desafios são reais e muitos, desde a qualidade do ensino até o alcance das metas previstas

no Plano Nacional de Educação (PNE). O estudo de Silva e Coelho (2023), aponta que a Educação Infantil ainda é um processo em construção no Brasil, principalmente quando se trata do atendimento e qualidade de crianças do campo.

No caso dos municípios referidos, as metas do PNE estão se cumprindo ou próxima do seu cumprimento, no entanto, dia a dia visualizamos a necessidade de ampliação das vagas, principalmente quanto ao atendimento dos bebês em creches nos territórios rurais e com qualidade socialmente referenciada. Ademais, as especificidades dos bebês e crianças camponesas em termos de um currículo que envolva as matrizes culturais, camponesas, amazônicas, respeitando suas singularidades, em associação com a pedagogia endoeducativa protagonizada por tais sujeitos.

Outra dimensão importante da formação é a de uma pedagogia situada pela diversidade étnico-racial da região, dos territórios e dos sujeitos do campo. Neste aspecto apresentamos, preliminarmente, alguns dados referentes a identidade étnico-racial das crianças matriculadas na EI dos respectivos municípios considerando os anos de 2022 a 2024, os quais foram extraídos do documento referência “Primeira Infância em dados” da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV).

Em 2022, no município de Acará foram registradas 3.727 matrículas efetivadas na EI, sendo 64 crianças de 0 a 6 da cor/raça branca, 1.860 pretas/pardas, 4 indígenas e 1.797 não estão disponíveis. Em 2023, o número total de matrículas aumentou para 3.871 matrículas, sendo 86 crianças brancas, 2.041 pretas/pardas, 1 indígena e 1.743 não estão disponíveis. Já em 2024, foram 3.639 matrículas, 195 crianças brancas, 2.515 pretas/pardas, 7 indígenas e 922 não disponíveis.

Enquanto no município de Concórdia do Pará em 2022 foram 2.203 matrículas realizadas na EI sendo 43 crianças da cor/raça branca, 445 pretas/pardas, nenhuma amarela e 1.714 não disponíveis; em 2023, foram 2.370 matrículas, sendo 67 brancas, 610 pretas/pardas, nenhuma indígena e 1.692 não disponíveis. E 2024, foram efetivadas 2.315 matrículas, em que 80 foram brancas, 761 pretas/pardas, 6 indígenas e 1.468 não disponíveis. Abaixo, temos um quadro trazendo esta composição das crianças que frequentam a EI desses municípios.

Quadro 3: Matrículas em Educação Infantil no município de Acará e Concórdia do Pará por cor/raça nos anos de 2022 a 2024

Município de Acará					
Ano	Total de Matrículas	Branca	Pretas/Pardas	Indígena	Não disponível
2022	3.727	64	1.860	4	1.797
2023	3.871	86	2.041	1	1.743
2024	3.639	195	2.515	7	922

Município de Concórdia do Pará					
Ano	Total de Matrículas	Branca	Pretas/Pardas	Indígena	Não disponível
2022	2.203	43	445	-	1.714
2023	2.370	67	610	-	1.692
2024	2.315	80	761	6	1.468

Fonte: Fundação Vidigal, 2024.

Esses dados revelam que nos últimos três anos predomina-se crianças pretas/pardas nas matrículas nos municípios, demonstrando que bebês e crianças compõem uma parte significativa da população atendida pelas creches/escolas. No caso das etnias ignoradas e/ou não disponíveis, mesmo que esse percentual tenha diminuído nos municípios, é um indicativo do pluriverso no âmbito racial, porque reflete que tais municípios são constituídos por diferentes raças, culturas e etnias, ainda que não apareçam nos dados da matrícula, essa diversidade está presente na escola. Ao mesmo tempo, a ausência de registro de informações sobre a origem étnica desse quantitativo de crianças reflete diretamente na educação, pois é preciso compreender a composição étnico-racial dessas crianças em suas infâncias para pensar o mais apropriado atendimento nas instituições de ensino. E, num sentido mais amplo, pensar as políticas educacionais que considerem as particularidades, promovendo assim uma educação equitativa e em prol da diversidade, ou seja, uma pedagogia para/com elas.

Desta forma, compreender essa dimensão étnico-racial nos parece fundamental em vista de uma pedagogia que, de fato, se contraponha ao ditame colonial nos espaços educativos, e como aposta investir nas diversas formas de nossa ancestralidade amazônica. Logo, uma pedagogia da infância amazônica construída com e a favor das crianças em suas diferentes formas de vida, na diversidade dos territórios e desde suas experiências endoeducativas. Constitui-se, assim, condição para o currículo de educação infantil do/no campo amazônico.

Os dados mostram que a maioria das crianças dos municípios são pardas, evidenciando os diversos grupos étnicos, que vivem nas áreas urbana e rural das cidades, e precisamente os que habitam territórios rurais pertencentes a grupos étnicos como ribeirinho, quilombola, indígena, camponês. São destinatárias de modos de vida próprios e de uma diversidade étnico-racial. Logo, faz-se necessário “[...] valorizar as relações étnico-raciais das populações camponesas, tendo suas escolas um espaço de produção de conhecimento, valorização dos modos de vida das famílias, dentro da escola e fora dela, na comunidade escolar” (Barbosa, 2021, p. 81).

Também, esta composição étnico-racial na região e nesses municípios é representativa das diferentes identidades e culturas e de uma pluralidade de vidas humanas que também convive com desigualdades sociais, socioeconômicas e étnico-raciais, e que atravessam o viver das crianças e dos bebês de muitas formas. Nesse contexto, a interseccionalidade como pauta de políticas públicas, ou seja, essa política precisa engendrar as múltiplas dimensões da vida, no sentido da criança na realidade em que vive. E tratando da desigualdade étnico-racial, vale a ressalva de que ao longo da história brasileira houve processos de dominação e de colonização que criaram uma hierarquia entre raças e etnias. Para Gomes (2012, p. 102) significa:

[...] uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

Concordamos com a autora, na sua afirmação que as marcas da colonização ainda permeiam o nosso país, e precisamente na educação escolar em que essa hierarquização impõe padrões ocidentais e eurocentrados, que valoriza os conhecimentos considerados universais e civilizados, em detrimento dos saberes, das culturas e ancestralidades afro-amazônidas. Que acentua a invisibilização dos sujeitos do campo em suas histórias e produções.

E não podemos deixar de reconhecer que, antes da chegada dos colonizadores na região amazônica, já viviam povos/comunidades que tinham vivências com a natureza e que produziam culturas e saberes, e que passaram por situações de subalternidade e exclusão. Assim, a diversidade étnico-racial existente na região reafirma também processos históricos de colonização e de migração que influenciou o modo de viver dos habitantes de diversos territórios e, dessa forma, as crianças ainda hoje passam ciclos de suas infâncias situadas por raízes ancestrais e amazônicas, em nexos fronteiriços. Outrossim, por situações que as negam em seus corpos, vozes, saberes.

Posto isto, as infâncias amazônidas possuem uma condição étnico-racial diversa bem como vivenciam processos de desigualdades como já dito. E concordamos com Correia (2024, p. 233) que “[...] as políticas para as Amazônias precisam atuar para melhorar as condições de vida para com todos os grupos, pois as crianças vivenciam sua subalternidade e exclusão a partir de suas diferentes identidades”. Como vimos são bebês

e crianças marcadas pela diversidade identitária e de contextos de vida, em territórios rurais cujas práticas sociais envolvem ações, rotinas e convívios.

Da parte das escolas dos respectivos municípios, os PPPs informam a importância da “realidade dessas infâncias” (2021, p. 12), assim como existe todo um esforço das professoras em considerar as crianças em suas infâncias amazônicas, por isso buscam acentuar no trabalho pedagógico processos e conteúdos pautados na vida sociocultural das crianças. Ao mesmo tempo, a diretriz do currículo pela rede municipal consta de um plano gestado dentro das Secretarias de Educação que legitima o ordenamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre essa questão, as professoras ponderam assim:

[...] a criança traz consigo uma bagagem para escola por meio de costumes, tradições, vivências e experiências de brincar no chão, na terra e com folhas. E a educação do campo relaciona-se com essa vivência, a cultura, o meio que vive e a gente faz atividades conforme essa cultura. A gente não pode comparar com a cidade, trazer a uva na decoração por exemplo, complica, então trazemos a manga e fazemos dentro da realidade deles (Professora de EI, Karolaine da Silva, 2025).

[...] gente tem que inovar, tem a BNCC para seguir não a risca, mas a gente tem uma orientação de como ser um docente hoje em dia (Professora de EI, Karolaine da Silva, 2025).

O currículo da escola precisa ser pensado na Educação do Campo, e não na educação da cidade, então tem que incluir os alunos do campo, com métodos e formas que proporcionem uma aprendizagem significativa. Que vá ter significado pra ele, porque se usar uma coisa que ele não conhece, diferente da realidade dele ele não vai se identificar com aquilo, que vale de nada para ele. Mas, quando traz a realidade e a educação fica diferenciada, por conta disso a gente situa a realidade, a educação infantil do campo (Professora de EI, Karolaine da Silva, 2025).

Eu não exijo muita coisa. Envio para casa material que possa usar folhas e a atividade ao alcance das crianças. Eu não vou colocar um material que não tem ou não vão fazer, então, eu penso por esse lado. Que possam tentar resolver as atividades e com material que eles tenham, que seja do dia a dia deles (professora de EI, 47 anos; Rita dos Santos, 2024).

Tais pontuações didático-pedagógicas das docentes vão na direção dos saberes e vivências das crianças, de um currículo contextualizado e da realidade local e de vida das crianças da pré-escola. Porém, o currículo oficial se orienta pela BNCC como exigência das secretarias de educação. Segundo Silva & Barbosa (2023) essa base no currículo da Educação Infantil:

[...] submete as crianças a formas padronizadas de apreensão de códigos escritos, com metas e concepções sobre práticas de alfabetização que aniquilam as experiências das crianças, agravadas por propostas de avaliações educacionais afins das com esses ideários e não menos perniciosas (Silva & Barbosa, 2023, p. 1001).

Como vimos a educação infantil e a escola do campo situam-se entre essa base e as brechas pedagógicas perfiladas por algumas professoras, até porque como dizem as professoras temos que *seguir a BNCC como orientação docente* (Karolaine da Silva, 2025). As brechas configuram-se oposições aos tratos educacionais oficiais.

Há outros desafios no âmbito escolar, sendo um desses a questão étnico-racial assinalada anteriormente. Porque embora haja professoras que considerem a cultura e o contexto de vida desses sujeitos, a questão do pertencimento, dos processos identitários e raciais ficam às margens ou sem a radicalidade necessária. Mesmo sendo nítido nossa amazonidade, desde a presença na escola de bebês e crianças oriundas de comunidades tradicionais de ribeirinhos, indígenas, negros, caboclos e quilombolas, extrativistas, população do campo e da cidade (Correia, 2024; Pojo, 2018).

E no caso de uma educação/pedagogia cuja bússola orienta-se na primeira infância em sua diversidade, passa por conhecer questões educativas e étnico-raciais que as envolvem. Significa considerar os diferentes modos de pertencimento, logo, inclui o reconhecimento e a valorização das identidades e culturas, das linguagens e manifestações corporais, significa garantir proteção, saúde a todas, e em condições ambientais necessárias para a permanência da vida. Significa, considerar os territórios tradicionais em suas produções assentadas em raízes ancestrais e de tradições como região/comunidade, com os quais tais sujeitos convivem e se percebem como ser humano. E sabemos o quanto ainda falta um currículo que valide as especificidades camponesas e de vida, que inclua nos processos pedagógicos discussões, saberes e tradições vividas por esses sujeitos, respeitando suas formas singulares, sem contar na necessidade de formação continuada dos professores voltadas as particularidades desses sujeitos amazônicos, entre outros aspectos.

Considerações Finais

O estudo refletiu a EIC e a questão étnico-racial de crianças que vivem na Amazônia paraense, especificamente nos municípios de Acará e Concórdia do Pará, abordando a importância de se construir uma pedagogia da infância amazônica com os sujeitos do campo, e articulada com os saberes locais e partir da compreensão de que o território é um espaço de aprendizado, de produção e de identidade cultural. No entanto, cabe a ressalva de ser um estudo inicial, logo pressupõe o aprofundamento de tais questões.

A pedagogia endoeducativa dos bebês e crianças é aprendida com/no território, a partir de suas vivências e relações com o contexto de vida e de pertença com lugar,

portanto, é construída junto dos saberes locais e modos de vida amazônico. Sendo assim, sua importância para escola é crucial, no sentido de uma outra educação escolar que valorize as diferentes identidades, contextos, vivências e culturas, perfazendo a construção de uma pedagogia da infância amazônida, com os jeitos, linguagens, circuitos culturais etc. que sabem e vivem os bebês e crianças do campo.

Visando discutir a construção da pedagogia da infância amazônida recorreremos a informações e as experiências das crianças com base nos municípios pesquisados. Sobre eles podemos dizer que temos um panorama da EIC frágil, em que os bebês, em sua maioria, estão fora de creche e, a pré-escola, destinadas às crianças de 04 e 05 anos nas instituições de ensino, com prevalência de matrícula no território do campo, mas com currículo que pouco dialoga com a vida desses sujeitos. Há evidências que as práticas educativas são desassociadas da diferença, das identidades, das culturas e dos costumes das crianças. E, compreendemos que a pedagogia para as infâncias amazônidas, envolve:

[...] a luta pelo direito pleno à educação escolar e pela garantia de processos formativos sustentados em pedagogias que reconheçam e empoderem os povos do campo, das águas e das florestas como sujeitos de práxis educativas e epistêmicas, para os quais a preservação e o empoderamento dos seus territórios, dos seus saberes, de suas tecnologias e de suas existências são importantes tanto ao seu bem viver coletivo quanto à existência da própria humanidade no e sobre o mundo (Medeiros & Pereira, 2024, p. 546).

As crianças são autoras e dizem que gostam de vivenciar sua territorialidade de diversas maneiras, como a circularidade nos espaços, por brincadeiras e entretenimentos comunitários, pela vida escolar, pela alimentação por meio da agricultura de suas famílias, pelo acompanhamento e observação ao trabalho de adultos etc. Formas plurais de interação, mas com ausências gritantes e urgentes conforme dito.

Em suma, vivem condicionantes fronteiriços do/no território amazônico. Por isso, “a educação da população do campo faz movência com cultura local, como os processos identitários dos povos campestres” (Pojo & Pereira, 2024, p. 4), logo pensar uma outra pedagogia organizada e gestada levando em consideração as características do contexto rural amazônico, e nessa pedagogia dos e com os sujeitos do campo é central que

[...] reconheça e faça reconhecer os territórios das comunidades de seus educandos como território de r-existência, evidenciando marcas, sentidos, culturas, histórias, conflitos e reconhecimentos que o constituem como tal. Tal reconhecimento é assumido como fundamental para a afirmação e defesa destes educandos e suas comunidades como sujeitos históricos e de direitos e para a soberania de seus territórios (Medeiros & Pereira, 2024, p. 542).

Diante disso, pensamos uma Pedagogia das infâncias amazônidas em que o lugar-território onde bebês e crianças vivem é espaço que se aprende-e-ensina, espaço de

(re)produção de saberes, de convivência comunitária e ancestral, nesse sentido, significa na prática escolar derruir as pedagogias eurobrancas, que violam as infâncias amazônidas, em direção de outras pedagogias, estas a partir das territorialidades infantis extra ou não escolar, aprendizados de humanidades tão úteis nos dias atuais. Pois o território amazônico vai além de uma biodiversidade plural e dinâmica, em que interação entre si florestas, animais, outros seres e os povos habitantes, é um lugar-território que influencia e que é influenciado pelas vidas das pessoas e dos demais seres. “A Amazônia é vista, vivida e compreendida de diferentes formas” (Silva & Pojo, 2024, p. 16). Ainda, nos termos de Porto-Gonçalves (2015, p. 76) “Amazônia não é um vazio de conhecimento, como nunca foi o vazio demográfico que a colonialidade do saber (e do poder) ainda vigente apregoa”.

No quesito currículo escolar, os sujeitos ficam de fora, e nesse sentido concordamos com Barbosa (2021, p. 75) na afirmação de que é central considerar “[...] o processo de construção da identidade, do território, da produção de cultura, da construção de saberes e fazeres, do sentimento de pertencimento de um povo ao lugar campo”. Ademais, na prática educativa das duas escolas foi notório um esforço por parte das professoras, que insistem com as especificidades camponesas e de vida dos bebês e crianças. Mas, sozinhas ficam frágeis e sem forças, sem contar na necessidade vital de formação continuada abordando profundamente sobre o contexto territorial amazônico e local, situacional dos territórios/comunidades.

Então, em vista da possibilidade de uma Pedagogia da Infância Amazônida para sujeitos do campo, entender e passar a reconhecer essas etnias, contextos escolar, comunitário e amazônico nos parece o retrair da EIC em suas matrizes culturais, camponesas, amazônidas e curriculares, desde as múltiplas territorialidades nas/das Amazônias paraense e em suas, também, diversas (in)fâncias (Correia, 2024; Pojo, 2024).

Porque, concordando com Silva & Coelho (2023, p. 56).

[...] não haverá uma Educação Infantil das crianças do Campo se elas, como um dos sujeitos desse espaço, não forem o centro da proposta pedagógica e se a proposta pedagógica e se a proposta não estiver intrinsecamente articulada e orgânica a uma concepção de criança especializada e territorializada [...].

As autoras ressaltam a importância de considerar as experiências e vivências do sujeito-criança-bebê nos contextos territoriais ante qualquer empreitada educacional, reconhecendo-os que possuem aprendizados e percepções advindos do convívio com o lugar/território. Assim, o processo educativo para elas/eles, prescinde tomar a criança e o

bebê “como sujeito do seu espaço de vida, como unidade que é criança-meio” (Silva & Coelho, 2023, p. 56).

Uma Pedagogia da Infância Amazônida, interculturalizando as práticas educativas com os mundos infantis sob lógicas brincantes e interativas, logo, perpassa pela vida escolar, a circularidade no lugar-território, a experiência comunitária, a convivência familiar e a natureza como brinquedo como elementos naturais/sociais de potência ao tratado pedagógico e educativo escolar com as infâncias na EIC das crianças do campo.

A valorização da experiência comunitária das crianças e dos bebês fortalece a construção de propostas enraizadas nas realidades locais e potencializa a efetividade das políticas públicas educacionais, dentro de uma educação e pedagogia relacional. Para isso, faz-se necessário compreender que os desafios enfrentados por territórios do campo amazônico em situações vulneráveis são questões também pedagógicas, porque envolvem disputas políticas e éticas sobre o direito à permanência, à dignidade e à participação social.

A representatividade étnica das crianças e dos bebês matriculadas nos municípios encontram-se ausente, demonstrando a fragilidade educacional associada a diferença, ao respeito as identidades das crianças etc. Preliminarmente, podemos dizer que promover uma pedagogia endoeducativa para crianças do campo é buscar reconhecer diferentes culturas e etnias, infâncias e crianças plurais, na medida em que elas têm vivências e experiências únicas atreladas a suas culturas e modos de viver. Sendo assim, entender e passar a reconhecer essas etnias, contextos escolar, comunitário e amazônico nos parece um caminho de retraçar essa educação para todos/todas. Reiteramos, a pedagogia da infância amazônida tem sentido de valorização da diversidade do campo amazônico e étnico, passando por fazer ecoar suas vozes e saberes, afinal “a educação da população do campo precisa fazer movência da cultura local e dos processos identitários dos povos camponeses” (Pojo & Pereira, 2024, p. 4).

Nesses termos, a educação escolar do campo precisa estar atenta à sua finalidade dentro da comunidade, em estreita relação com as famílias e a cultura local em vigor. Se direcione a escola pela estética e a história rural da Amazônia, região e território, legitimando assim, fontes, linguagens, identidades e diferenças dos sujeitos camponeses-amazônidas. Uma escola que inove seu pedagógico partindo de produtos educativos dentro de uma perspectiva rural amazônida. Uma escola que dia a dia lute para o bem viver dos sujeitos da Primeira Infância como prioridade e associado ao bioma Amazônia.

Poque são os bebês e as crianças nossa aposta presente para região e as comunidades, são fontes inspiradoras de como fazer aliança amazônica pela vida.

REFERÊNCIAS

ACARÁ. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Coronel Sampaio. N° 25/2022-CCE/PA. SEMED, 2021.

BARBOSA, Givanilton de Araújo. Por uma educação antirracista na escola do campo. *In: LOBATO, Glauber de Araujo Barroco (Org.). Educação e as Relações Étnico-raciais*. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021, p. 69-82.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov., 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 31 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas Censo Escolar-Acará** [documento eletrônico]. Censo Escolar, 2024. Disponível em <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas Censo Escolar-Concórdia do Pará** [documento eletrônico]. Censo Escolar, 2024. Disponível em <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CONCÓRDIA DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Pires Feio, SEMED, 2024.

CORRÊA, Ester Paixão. Caminhos e fluxos de uma identidade rural e interiorana na Amazônia Paraense *In: SENA, José (Org.). Roça e Amazonidades*. Revista África e Africanidades, Ano XVI, nº 46, maio/2023, p. 63-82.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. Um olhar plural sobre as crianças, as Infâncias, e as Amazônias. *In: SANTIAGO, Flávio et al. (Org.). Infâncias: política, cidadania e direitos no Brasil e na Itália*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 229-249.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Relatório primeira infância primeiro-Acará** [documento eletrônico]. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024. Disponível em <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/acara-pa/>. Acesso em: abr. de 2024.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Relatório primeira infância primeiro-Concórdia do Pará** [documento eletrônico]. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024. Disponível em <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/concordia-do-para-pa/>. Acesso em: jul. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, 8 fev. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Banco de tabelas Estatísticas [documento eletrônico]. **Censo Demográfico, 2022**. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9606#resultado>. Acesso em: jul. de 2025.

MEDEIROS, Evandro Costa de; PEREIRA, Edir Augusto Dias. Pedagogia da Terra, das águas e das Florestas. *In*: PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MALHEIRO, Bruno Cezar Pereira. *Et al.* (Org.). Dicionário de ecologia política. **Dicionário de ecologia política**. Rio de Janeiro. Consequência Editora, 2024, p. 542-547.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada 25. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

POJO, Eliana Campos. **O cotidiano das Águas no Brincar de Crianças Ribeirinhas e Quilombolas do Baixo Tocantins-PA**. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 6, p. 27-61, mai-ago, 2018.

POJO, Eliana Campos Toutonge; PEREIRA, Rosenildo da Costa. Contextos de escolas e processos educativos na e da educação infantil do campo, Abaetetuba, Pará. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e89870, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/89870>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. (2015c) Amazônia Enquanto Acumulação Desigual de Tempos: uma contribuição à ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 107, p. 63-89, 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 39, 2023, p. 997- 1016.

SILVA, Ana Paula Soares; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. A construção recente da política da educação infantil das crianças do campo no Brasil. *In*: VIEIRA, Emília Peixoto *et al.* (Org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: Diversidades e conexões Brasil e França**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 39-59.

SILVA, Kemilly Rafaelly Souza; POJO, Eliana Campos Toutonge. O território Amazônico, na perspectiva das territorialidades infantis, Acará, Pará: vozes de crianças

que vivem na Amazônia paraense”. *In*: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. (org.). Caderno de Estágios e Práticas [recurso eletrônico]: v. 1. Belém: Abete, 2024. Acesso: <https://cubt.ufpa.br>

Entrevistas

Entrevistado 1. [Cristian D. dos Santos]. [mai. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 16 de maio de 2024, 20 min.

Entrevistada 2. [Jhemilly da S. Costa]. [mai. 2024). Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 16 de maio de 2024, 10 min.

Entrevistada 3. [Karolaine O. da Silva]. [mai. 2025]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Concórdia do Pará, PA, 10 de maio de 2024, 25 min.

Entrevistada 4. [Maria Clara dos S. Lima]. [mai. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 21 de maio de 2024, 20 min.

Entrevistada 5. [Mirella Eloá B. Cardoso]. [mai. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 21 de maio de 2024, 9 min.

Entrevistada 6. [Rita S. dos Santos]. [abri. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 8 de abril de 2024, 15 min.