



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BIANCA NAZARÉ PANTOJA

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE: um olhar a
partir do município de Soure.

Soure
2023

BIANCA NAZARÉ PANTOJA

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE: um olhar a partir do município de Soure.

Trabalho de Conclusão de curso apresentado para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Eliana Campos Pojo Toutonge

SOURE
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

P198e Pantoja, Bianca Nazaré.
Educação infantil do e no campo na Amazônia paraense : um
olhar a partir do município de Soure / Bianca Nazaré Pantoja. —
2023.
50 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de
Pedagogia, Abaetetuba, 2023.

1. Educação infantil do e no campo. 2. Amazônia
paraense. 3. Atendimento. I. Título.

CDD 372.241

BIANCA NAZARÉ PANTOJA

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE: um olhar a partir do município de Soure.

Trabalho de Conclusão de curso apresentado para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Eliana Campos Pojo Toutonge

Data de Aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. ELIANA CAMPOS POJO
Orientadora- UFPA

Prof^a. Dra. VIVIAN DA SILVA LOBATO
Examinadora Interna-UFPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Bondoso e Fiel Amigo, Deus. Por ter me concedido graça e sabedoria, pois se não fosse por Ele não teria conseguido chegar até o final dessa trajetória. Nos momentos de aflição Ele me acalmou com sua infinita paz e o seu imenso amor. Agradeço aos meus pais, Marcilene e Eduardo, por todo amor e dedicação, muito obrigada pelo esforço e pelo trabalho árduo que tiveram para que eu concluísse esse sonho, pois sei que esse sonho do curso superior é de vocês também. Eu os amo imensamente!

Agradeço muitíssimo a minha vovó querida Maria da Conceição por ter me ensinado a ler e escrever, e principalmente por ter me dado muito amor e carinho e ajuda durante esta caminhada. Também agradeço a minha tia Marcileia, aos meus irmãos Eduardo Júnior e Edgar, vocês também me ajudaram demais e fazem parte desta conquista, a minha sobrinha Kariny Eduarda, obrigada pelo seu carinho e pelos sorrisos que você tira de mim, quando você nasceu trouxe muita cor pra minha vida.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos que a UFPA me deu Luiz Felipe, Rita, Fabrício, Leonardo, Leida, Yasmim e Silena, meu muito obrigada por cada momento, risadas, trabalhos, ajuda e principalmente pela amizade compartilhada durante a caminhada acadêmica, vocês sempre terão um lugar no meu coração.

Meus agradecimentos também vão para a minha orientadora, professora Eliana Campos Pojo Toutonge, obrigada pelos ensinamentos e pelas palavras de força e encorajamento durante o processo de escrita deste trabalho.

Não foi fácil chegar à conclusão deste trabalho, não foi fácil, mas com a graça de Deus e com o apoio de todos vocês eu consegui.

Muito obrigada!!

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação Infantil do e no Campo na Amazônia Paraense: um Olhar a Partir do Município de Soure”, cujo objetivo principal foi discutir sobre a Educação Infantil do e no campo no município de Soure. A Educação Infantil do e no campo inclui uma diversidade de povos e populações que vivem na área rural do país, é uma educação que constrói as bases para combater um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Para a pesquisa procuramos entender a realidade da Educação Infantil do e no campo e na Amazônia paraense, para isso, mapeamos o atendimento educacional e investigamos os desafios presentes na EIC nesta região. O referencial teórico utilizado neste trabalho foi Hage (2005 e 2019), Brandão (1981), Freitas e Reis (2019), Silva e Pasuch (2010), Silveira e Paludo (2014) e Rosemberg e Artes (2012). Através de revisão bibliográfica e análise documental reuni dados que mostram como vem se dando o atendimento educacional das crianças e quais são os desafios enfrentados para que elas tenham acesso a uma educação de qualidade. Os resultados apontam que mesmo com vários desafios para serem enfrentados, o atendimento educacional das crianças pequenas vem melhorando gradativamente, através de políticas públicas, que valorizam a educação e a diversidade brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil do e no Campo; Amazônia paraense; Atendimento.

ABSTRACT

The Course Completion Work (TCC) entitled “Early Childhood Education in and in the Countryside in the Amazon of Pará: a Look from the Municipality of Soure”, whose main objective was to discuss Early Childhood Education in and in the countryside in the municipality of Soure. Early Childhood Education in and in the countryside includes a diversity of people and populations living in rural areas of the country, it is an education that builds the foundations to combat an education model that simply reproduces, in rural territories, the dominant urban culture. For the research, we sought to understand the reality of Early Childhood Education in the countryside and in the Amazon of Pará. To do this, we mapped the educational service and investigated the challenges present in EIC in this region. The theoretical framework used in this work was Hage (2005 and 2019), Brandão (1981), Freitas and Reis (2019), Silva and Pasuch (2010), Silveira and Paludo (2014) and Rosemberg and Artes (2012). Through bibliographical review and documentary analysis, I gathered data that shows how educational assistance for children has been provided and what challenges they face so that they have access to quality education. The results indicate that even with several challenges to be faced, educational assistance for young children has been gradually improving, through public policies that value education and Brazilian diversity.

Key words: Early Childhood Education in and in the Countryside; Pará Amazon; Service.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I.....	11
A EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL.....	11
1.1 Educação Infantil do e no Campo e na Amazônia paraense.....	11
1.2 Atendimento Educacional: conceitos e condicionantes.....	17
1.3 Educação Infantil do Campo em Soure.....	29
CAPÍTULO II.....	34
DESAFIOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SOURE.....	34
2.1 Desafios da Educação Infantil do Campo no Brasil.....	34
2.2 Desafios da Educação Infantil do Campo na Amazônia paraense e marajoara.....	41
2.3 Desafios da Educação Infantil do Campo no município de Soure.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	49

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “Educação Infantil do e no Campo na Amazônia paraense: um olhar a partir do município de Soure”, também resulta dos meus conhecimentos e experiências durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (2018-2023). A temática da Educação Infantil (EI) do e no Campo, com enfoque no atendimento das crianças no município de Soure foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental com a intenção de uma maior compreensão da realidade e diversidade dos sujeitos do campo e da garantia do direito à educação de qualidade.

A Educação Infantil do Campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direitos, de desejos e de conhecimento (Silva; Pasuch, 2010, p. 4).

A motivação por este tema surgiu durante a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil ministrada pela Prof. Luizete Cordovil e pelos trabalhos acadêmicos realizados na educação infantil em creches e escolas do município. Assim, fui adentrando na Educação Infantil do Campo estimulada também pela minha memória da infância, vivida no campo e de estudante de uma escola do campo no ensino multiano, cuja experiência foi desafiadora e marcante para mim e, também, por haver poucos trabalhos acadêmicos publicados acerca desta temática.

Quando se trata da realidade da EI no Brasil, na Amazônia paraense e marajoara, tomamos como direção a produção dos sujeitos, no qual Dias (2018) aponta que “os sujeitos criam e recriam os modos próprios de existência e que possui um significado bem mais amplo do que um conjunto de elementos que se expressam nas diversas formas de trabalho, de circulação ou localização do seu habitat natural”. No caso, a realidade da Amazônia paraense e marajoara é compreendida por territorialidades diversas e heterogêneas (ambiental; produtiva e sociocultural) (Hage; Oliveira, 2011).

Assim, a Amazônia é um lugar que abriga várias outras “Amazônias”, sobretudo conflitantes, expressando a diversidade sociocultural ambiental e produtiva das populações do espaço rural.

O município de Soure está a cerca de 80 km (IBGE) em linha reta da capital Belém e está localizado na costa oriental da ilha. É considerado a “Pérola do Marajó ou a “Capital do Marajó”. O município também é reconhecido como “Capital do búfalo” e esse é um grande símbolo de Soure. Em setembro de 1998, Soure foi a sede da Exposição Nacional de Búfalos.

O município possui uma paisagem diversa e várias praias que são destaque no turismo na região do Marajó.

De acordo com o Documento Curricular do Estado do Pará (2018) a:

Educação Infantil é uma etapa muito importante para o processo de formação e do desenvolvimento da criança no contexto escolar. Nessa etapa de ensino, considera-se as crianças como sujeitos históricos e de direitos, cada uma com sua vivência primeira e diversificada na sua cultura e sociedade, cabendo à escola harmonizar, criar e recriar seus saberes e vivências, considerando o que já são e visando a seus potenciais (SEDUC, 2018, p. 25).

Menciona ainda este documento que:

Trata-se de uma educação que se desenvolve de maneira prioritária nos processos de interação, diálogos, nas práticas cotidianas, nas relações afetivas e em torno dos diversos saberes que circundam a criança. Dessa forma, a concepção de etapa de ensino pressupõe o protagonismo das crianças enquanto sujeitos co-participantes das suas construções (SEDUC, 2018, p. 26).

Ou seja, as crianças precisam ser respeitadas em suas diversas linguagens, ritmos, jeitos, brincades e interações, que dão sentido às suas existências. Nesse sentido, “É na Educação Infantil que começa a se erguer os pilares fundadores do ser-cidadão: político, ético e estético” (SEDUC, 2018, p. 26).

Segundo o Documento Educação Infantil do Campo Proposta para a Expansão da Política, produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a EIC contempla a diversidade de infâncias vividas pelas crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais do país, nestas áreas há crianças ribeirinhas, assentadas e quilombolas, etc. “O reconhecimento da EI como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira exige diálogo entre pesquisadores/as, gestores/as, professores/as, movimentos sociais e sindicais, setores do governo e da sociedade, a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades, bem como de apoiar às mulheres do campo no exercício da maternidade e dos demais direitos humanos (GTI, 2014, p.6).

Baseado em tais pressupostos que este estudo se orientou a partir da seguinte questão: Como se dá a Educação Infantil do e no campo no município de Soure? E teve como objetivo geral discutir sobre a EI do município de Soure. Foram os seguintes objetivos específicos: mapear o atendimento educacional destinado às crianças da Educação Infantil no

município de Soure, com ênfase as crianças atendidas na Educação Infantil do e no campo e, identificar os desafios presentes na Educação Infantil do e no campo no município de Soure.

Este estudo tem importância porque busca investigar os desafios presentes na EI do e no campo em âmbito nacional, mas tendo como foco principalmente na região amazônica e em Soure, que apresenta poucos estudos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que buscou mapear o atendimento educacional, identificando os desafios presentes e a EI ofertada no município, logo abrangeu processos, acontecimentos e a vicissitudes da educação pública em vigência. Nesse caso,

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. [...] Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Como parte da metodologia, abrangeu a pesquisa bibliográfica e documental. Assim, em termos bibliográficos fiz um levantamento de obras para o aprofundamento da temática que envolveu autores Hage (2005), para compreender acerca da educação escolar do povo campestre; Brandão (1981), sobre a educação no tocante aos modos de aprendizagem, enfatizando que não há uma única forma de aprender e nem um único lugar; Freitas, Reis e Hage (2019), que refletem sobre a realidade e desafios na Amazônia paraense; Silva e Pasuch (2010) e Silveira e Paludo (2014) que dialogam sobre a Educação Infantil do e no Campo e, ainda, Rosemberg e Artes (2012) que situam as condições de oferta da educação formal para crianças de até 6 anos de idade.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc.

Enquanto os documentos oficiais foram úteis para o alcance dos dados sobre o atendimento educacional e para conhecer os desafios enfrentados pelas crianças campestres no acesso à educação. Foram usados os seguintes documentos: Documento Curricular do Estado do Pará, o Documento Curricular Municipal. O Plano Municipal de Educação do Município de Soure (PME), que representa o conjunto de avanços que a comunidade deseja para a educação em Soure, além do Censo Escolar (2022).

Nessa pesquisa documental, reuni e analisei documentos para compreender a realidade educacional da Educação infantil em Soure e no estado, no Brasil. Segundo Gil (2008) destaca que a pesquisa documental se baseia em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da

pesquisa. Nessa parte documental estudamos legislações específicas como a LDB, a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação, a Resolução nº 2, de 22 de Abril de 2008 do Ministério da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Esta pesquisa é de grande relevância para a Pedagogia, pois através da mesma, a academia e os educadores podem compreender um pouco mais sobre a diversidade do povo campesino, sobre os desafios enfrentados na oferta e atendimento da EIC, também podem constatar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e se relacionar, e que a multiplicidade do campo brasileiro garante para essas crianças possibilidades diferenciadas de viver a infância.

Este trabalho contempla quatro partes. A Introdução que se apresenta o tema e as nuances do estudo, enfatizando motivação, objetivos e o caminho percorrido. No Capítulo I, se adentra na Educação Infantil do e no Campo (EDC) e o Atendimento Educacional destinado as crianças campesinas na Amazônia paraense e, especificamente, a EI em Soure.

No Capítulo II, a ênfase são os desafios presentes na EI do campo, para isso situamos em termos da Educação Infantil do e no campo no Brasil, no âmbito da Amazônia paraense e marajoara, com destaque ao município de Soure.

As considerações finais, o enfoque são algumas perspectivas da relação Educação Infantil do e no campo e Atendimento Educacional.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Este capítulo discorre sobre a Educação Infantil do e no Campo (EDC) e o Atendimento Educacional destinado às crianças campestres abrangendo aspectos estruturais, formativos e curriculares. Nesse sentido, são enfatizadas questões relacionadas a este nível de ensino no âmbito da Amazônia paraense, retratando especificamente o município de Soure.

1.1 Educação Infantil do e no Campo e na Amazônia paraense

No artigo intitulado Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense, Freitas, Reis e Hage (2019) pontuam que a EIC diz respeito às crianças residentes em contextos rurais do Brasil. Contextos que incluem a diversidade de povos e populações que vivem nesses territórios. São territórios que possuem dinâmicas naturais, produtivas, políticas, sociais e culturais próprias e que estão ligadas às dinâmicas dos territórios urbanos, estabelecendo relações dialéticas que conciliam a totalidade social e com uma dimensão social centrada na diversidade, que é a realidade específica do campo.

Neste intento de passar a reconhecer a diversidade do campo brasileiro e o direito à educação, a Resolução 02/2008, estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, definindo as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

Na multiplicidade do campo brasileiro temos diversas produções que passam pelo trabalho, pela manifestação cultural, pela ludicidade, pela endoeducação, pela territorialidade e ainda, por estreita relação com a natureza amazônica¹, tudo isso adultos e crianças convivem. No caso do estudo, são práticas múltiplas de viver a infância, marcando a pele, os sorrisos, a vida.

Assim, a criança do campo possui seus próprios encantos, saberes, modos de ser, de brincar e de se relacionar entre si e com o meio em que vive. As crianças do campo têm rotinas, experiências ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. (Silva; Pasuch, 2010).

O estudo situa-se no que conhecemos, erroneamente, como Marajó², precisamente na chamada Ilha Grande de Joanes, chegaram colonizadores portugueses buscando imprimir um ritmo social, político e econômico. Desde então, Soure e Salva Terra, porque são próximos em muitas dimensões, passaram a existir com sua riqueza natural e sua população, em uma intensa exploração, fato que ajuda a explicar as mazelas e as vulnerabilidades sociais desses municípios e, até da região. “É visível à falta de políticas públicas que atendam as necessidades da população. Políticas que possam garantir que a riqueza anunciada sirva para sanar a carência do povo marajoara, e não apenas a ganância do capital” (Costa, 2021, p. 386).

A Ilha de Marajó é formada por 16 municípios: “Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Ponta de Pedras, Chaves, Muaná e São Sebastião da Boa Vista, que formam na parte oriental, o Marajó dos Campos. Na parte ocidental, o Marajó das Florestas abarca os municípios de Currálinho, Breves, Melgaço, Portel, Anajás, Gurupá e Afuá” (Sarraf - Pacheco, 2006).

Os campos do Marajó formados por fazendas, que são de ecossistemas alagados, isto é, de várzeas, e de ecossistemas de tesos.

Os tesos são os locais não inundados no período chuvoso. Apesar de não serem inundados, os tesos ficam encharcados, sendo por isso considerados como ecossistemas de savanas mal drenadas da Amazônia, abrangendo cerca de 23.046 km². Os tesos são paisagens encontradas nas diversas regiões do arquipélago do Marajó, principalmente no lado leste, com a maior evidência nas áreas de fazendas originadas no período colonial (Schaan *et. al.*, 2010, p. 78).

É o caso da fazenda Tocantins, localizada na parte rural do município de Soure.

¹ O termo diz respeito a Amazônia, que se constitui num conjunto de ecossistemas muito delicados, formados pelas unidades chuva-floresta-solo-floresta-chuva etc., no qual cada um dos três é indispensável e insubstituível (Loureiro, 2002, p. 114).

² O Marajó localiza-se na confluência dos rios Amazonas e Tocantins, Estado do Pará, possuindo uma área de 53.000 km². Encontra-se ladeado pelas bacias paleozóicas do Amazonas, a oeste, e do Parnaíba, a sudeste. Ao Norte, passa lateralmente para a bacia marginal da Foz do Amazonas (Zalán; Matsuda, 2007, p. 311).

Soure, conhecida como a pérola do Marajó, é o maior município do arquipélago marajoara, com área territorial de 8.510.417,771 Km² e com uma população aproximada de 24.204 pessoas (IBGE, 2022). Localizado na costa oriental da ilha, é parte do Marajó dos campos, cuja beleza também está nas belas praias, além dos búfalos e artesanatos. Distante 80 km² da capital paraense, o trajeto é feito por transporte fluvial.

Soure tem 164 anos de história, sobressaindo nesse tempo a entrada permanente de turistas de todo o Brasil pela capacidade de proporcionar uma experiência íntima com a natureza. Possui o apelido por seu grande símbolo: a “Capital do Búfalo”. Os animais podem ser encontrados pelas ruas da cidade e são utilizados como meio de transporte, além de serem responsáveis por uma boa parte da economia da região. Além dos búfalos, outra atração e produção local é a cerâmica, internacionalmente conhecida.

O Campo de Soure é um lugar cheio de belezas e encantos naturais, possui uma fauna e flora riquíssimas. Trata-se de um campo de com muitas fazendas como mencionado, situadas umas próximas e outras bem distantes da cidade. Nestas fazendas, a atividade produtiva predominante é a pecuária, onde os vaqueiros das fazendas cuidam do gado, e o dono fazenda vende-os para proprietários de açougues. Ainda, nesses espaços também criam cavalos e carneiros. A carne de gado e de carneiro praticamente é consumida pelos empregados da fazenda e com o fazendeiro presente, já que o gado e os carneiros são criados e cuidados pelos empregados, cujos donos são os fazendeiros.

Os vaqueiros possuem criações de porcos e galinhas, os porcos são criados tanto para a venda como para a alimentação, enquanto as galinhas apenas para a alimentação. Esses vaqueiros com suas famílias também se alimentam da pesca e da caça. Estes empregados vaqueiros costumam cultivar plantios de macaxeiras, maxixe e árvores frutíferas como maracujá, goiaba e limão.

O campo de Soure possui o verão e o inverno amazônico como acontece em todo o estado, sendo a especificidade da cidade o acesso ao campo de carro ou de moto que a depender da comunidade a viagem pode demorar horas. Por exemplo, para chegar à fazenda Tocantins onde morei são gastas duas horas de viagem se formos de moto e de carro são três horas de viagem.

Durante o inverno podemos viajar pelo campo de Soure somente de cavalos, búfalos ou de rabetas, em viagens cansativas, dificultosas e demoradas, que costumam demorar umas 10 horas. Devido essas viagens demoradas, os campesinos costumam acordar bem cedo para arrumar as coisas e fazerem comida para levarem.

A criança do campo de Soure possui mais liberdade para brincar e mais contato com a natureza e com os animais, nesse sentido ela ainda exercita o banho de rio, o ensaio da pesca, andam de cavalo, sobem em árvores, brincam descalças sentindo a terra e respiram o ar do campo. Hoje, elas têm acesso à internet, pois na maioria das fazendas do município já possui rede elétrica e internet. Vivem assim, o dilema dos usos e do que acessam, igualmente a todas as crianças.

Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, a EI tornou-se direito fundamental de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade. Todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos. Elas possuem o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade. Direito a educação infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade (Brasil, 1988).

A realidade, no entanto, mostra que as crianças ainda não têm esse direito garantido. Nesse sentido,

Durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheceram os povos do campo como produtores de conhecimento. Nas suas diversidades, os povos da floresta, caiçaras, ribeirinhos, assentados, povos dos interiores eram vistos como meros receptores de propostas elaboradas numa lógica que os submetia a relações de dominação sob os aspectos culturais, ambientais, econômicos, políticos. Nas últimas décadas, uma nova concepção ganha força, gestada pelos próprios sujeitos do campo, organizados nos movimentos sociais de luta pela democratização da terra, preservação das matas e florestas, rios, manguezais e reconhecimento das culturas. Essa concepção é denominada Educação do Campo (Silva; Pasuch, 2010, p. 2).

Há vários documentos e legislações publicados problematizando e colocando em foco a dívida histórica que temos com os povos do campo. Pesquisas nacionais apontam o nível extremo de desigualdade de oportunidades entre o campo e a cidade em relação à saúde, moradia e educação.

Para ilustrar, a saúde do município conta com postos de saúde em alguns bairros, como Matinha, Bairro Novo, Pacoval e Bom Futuro; existe apenas um hospital de pequeno porte, porém tanto nos postos como no hospital a infraestrutura é deficiente para as demandas e o atendimento dos casos graves. No que tange as crianças, nosso foco de investigação, a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 9,93 para 1.000 nascidos vivos. Comparado com todos os municípios do estado, fica na posição 111° de 144°. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essa posição é de 2772° de 5770° (IBGE, 2020). O que significa que a taxa de mortalidade infantil do município é baixa.

Em se tratando de habitação, segundo dados da prefeitura, a situação melhorou muito em Soure, pois são poucas as famílias que moram em casas de chão batido e madeira, porém há muitas pessoas sem moradias, as quais moram na casa de parentes ou de aluguel. Nesse

aspecto, em 2021, de acordo com a Agência Pará de Notícias, o governo do Estado do Pará investiu cerca de R\$ 900 mil para melhoria e construção de casas de famílias em situação de vulnerabilidade social em Soure. Os moradores foram contemplados pelo “Sua Casa”, programa que concede até R\$ 21 mil para construção e reconstrução de lares. Através deste programa social, a população sourense passou a morar com mais dignidade e conforto.

Vamos às crianças e a educação, que segundo os dados houve melhorias consideráveis nos últimos anos, porém a que fazer. Assim, o percentual de crianças fora da escola em 2020, era o seguinte, 17% dos nascidos em 2003, 13% dos nascidos em 2004, 8% dos nascidos em 2005. O total de crianças nascidas de 2003 a 2005 foi de 1.360, dentre essas crianças 176 estavam fora da escola (Censo Escolar, 2020).

Outro dado diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em relação às escolas públicas de Soure em 2021, alcançou 3,5, sendo que a média estipulada a ser alcançada era de 4,8 (Inep, 2021). Ainda, o município possui 25 escolas na rede pública, com 5.337 alunos matriculados e 230 professores (Censo, 2022). Esses dados indicam que a educação em Soure mesmo em passos lentos, vem melhorando cada vez mais ao decorrer dos anos.

Na EI também a educação também precisa melhorar, e muito. Assim, “Criar as vagas da educação infantil oferecida em escolas do campo constitui um grande desafio nacional, uma vez que em muitos dos espaços rurais brasileiros sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade” (Silva; Pasuch, 2010, p. 3).

Uma educação infantil do e no campo de qualidade precisa refletir profundamente e situar diretrizes locais considerando todos os dados mencionados, moradia, demanda de crianças, índice do ensino fundamental, entre outros aspectos não menos importante. Necessita ainda, o aprendizado dos adultos no sentido de estabelecer relações positivas da criança com suas origens e lugar de vida, consigo mesma e com o seu grupo de pertencimento, valorizando seus saberes e experiências cotidianas. Pois, “é nos primeiros anos da infância que o ser humano constrói sua autoimagem, na relação com o seu grupo social e cultural e do lugar em que vive” (Silva; Pasuch, 2010, p. 3.).

A educação infantil do campo necessita referendar seu diferencial, e não a reprodução da cultura urbana e dominante. Necessita construir bases sólidas para combater essa dominação, pois a educação deve ser para a emancipação das crianças, para que elas possam conhecer o seu lugar e se reconhecer como sujeitos de direitos, de desejos e de conhecimento.

As educadoras e pesquisadoras Dynara Silveira e Conceição Paludo (2014, p. 179), atribuem o surgimento da educação infantil do campo as necessidades das mulheres. De

acordo com as suas pesquisas acerca do campo, pelo exemplo da participação das mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi preciso pensar, “onde e com quem deixar as crianças pequenas?”.

Como vemos, dessa realidade atribuída ao campo,

As populações que nele viviam e produziam também eram consideradas como de “segunda classe”. O resultado disto é que as tímidas políticas públicas que chegavam não consideravam as condições de vida, as demandas e as dimensões culturais, políticas e sociais existentes no campo e eram marcadamente caracterizadas por uma visão homogeneizadora da população e da realidade do país; efeito perverso de um Estado caracterizado pelo monopólio do poder, tanto político quanto econômico, e por um projeto desenvolvimentista nacional que orientava a ação pública (Pasuch; Santos, 2010, p. 113).

Ao mesmo tempo, foi preciso pensar e agir no sentido de

a EI de maneira especial para as crianças do campo, filhos e filhas de trabalhadores/as, agricultores/as familiares, assalariados/as rurais, sem terras, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, indígenas, dentre outros que, a partir de seus saberes e práticas vivenciadas e compartilhadas, constroem identidades próprias e coletivas (Pasuch; Santos, 2010, p. 114).

Agora, em se tratando da educação infantil na Amazônia paraense, um bom começo é situar esse lugar amazônico diverso. “A Amazônia paraense é constituída por 12 regiões de integração³ em que estão localizados os 144 municípios que constituem o Estado do Pará” e que os dados educacionais deste nível de ensino estão em cada um (SEDUC, 2019, p. 30).

O certo que nas diferentes regiões do Pará, existem singulares infâncias se construindo e sendo vividas por crianças amazônicas, na medida em são participantes de espaços históricos e geográficos, como cidade, campo, aldeias, assentamentos e ilhas em que as crianças vivenciam processos socioculturais de acordo com os lugares, os adultos, os costumes, as lógicas, produção de que também são parte.

De acordo com dados da SEDUC (2019, p.30), no Pará a oferta da Educação Infantil se concentra na pré-escola. Em 100% dos municípios pesquisados é ofertada pré-escola, no entanto há um elevado percentual de crianças sem acesso à creche no estado. A referida pesquisa foi realizada pela equipe ProBNCC⁴ junto às secretarias municipais de educação para saber informações acerca da oferta e atendimento à Educação Infantil.

Segundo o Documento Curricular do Estado do Pará (2019) devemos considerar a diversidade da Amazônia paraense, pois as crianças da EI da pesquisa realizada são atendidas em escolas urbanas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de assentamento, com a

³ São Guajará, Baixo Amazonas, Xingu, Tapajós, Araguaia, Carajás, Tucuruí, Tocantins, Rio Capim, Rio Caeté, Marajó e do Rio Guamá. *In*: Decreto Estadual n° 1.066 de 19 de Junho de 2008.

⁴ Programa de Apoio \ Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que visa auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração de seus currículos alinhados à BNCC (Mec, 2019).

concentração percentual de atendimento na área urbana, seguido da área ribeirinha e de assentamento.

São infâncias paraenses, por isso é imprescindível destacar que, para o atendimento da EI, independentemente da localidade e/ou etnia a qual pertence à criança, as diretrizes curriculares que subsidiarão as propostas pedagógicas das instituições, deverão embasar seus aspectos na legislação específica da educação das populações do campo.

A Educação Infantil das crianças na Amazônia marajoara contempla as populações ribeirinhas, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas e pecuaristas. No caso de município de Soure, onde situamos o estudo, trata-se de um lugar com belezas naturais e culturais, e também contempla o povo marcado por lutas e diversidade.

Nos municípios do Marajó, a EI no geral, é contemplada com creches na parte urbana, e com a pré-escola na maioria das localidades rurais, com a ressalva que o atendimento restringe as escolas de ensino fundamental.

O ensino nas localidades rurais prevalece o multiano, que diz respeito ao ensino por um único professor com crianças de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. Segundo Costa (2021, p. 387) “Além disso, há ainda o fato dessas classes serem desenvolvidas em lugares cedidos, quase sempre, com uma estrutura precária e inadequada”.

Amaral (2012) expõe a análise da realidade escolar em que as políticas públicas estão longe de muitas localidades nos Marajós, em muitos casos, a falta de acesso à escola das crianças não deixa que a educação de qualidade chegue e forme-as para o exercício da cidadania. Além disso, a pouca infraestrutura e espaços pedagógicos adequados impedem o/a professor/a trabalhar metodologias com recursos tecnológicos junto às crianças e, sobretudo, a oferta de EI para atender a demanda que entra no ensino fundamental sem passar pela creche ou pré-escola (Kuhlmann Jr, 2000; Freitas *et al.*, 2012).

Em síntese, a educação como direito de todos e todas nem sempre chega as crianças em idade escolar (Rosemberg; Artes, 2012).

1.2 Atendimento Educacional: conceitos e condicionantes

A socialização dos cuidados garante à criança acesso à oferta de educação que possibilitem seu desenvolvimento integral. Compreende-se assim que a socialização dos cuidados por meio da EI promove o desenvolvimento da criança nos níveis intelectual, social, sensorial e motor.

Segundo Rosenberg (apud Brasil, 2011, p. 4), referindo-se as desigualdades étnicas, regionais e de classe que atingem as crianças de 0 a 6 anos, afirma que:

No que se refere à questão territorial, a desigualdade entre o oferecimento da educação infantil urbana e do campo é particularmente preocupante, uma vez que no campo concentram-se os maiores indicadores de pobreza.

Num processo de múltiplas desigualdades, as populações do campo sofrem com a ausência de políticas públicas.

Assim, para que, o atendimento educacional aconteça com êxito nas escolas rurais, o governo deve preocupar-se com vários condicionantes que envolvem a educação de qualidade, nesse caso, são condicionantes os aspectos estruturais, formativos e curriculares das escolas da Educação Básica no meio rural.

Tratar de atendimento educacional é adentrar na garantia de direitos e, também, conjecturar todo um processo histórico para compreendemos melhor as nuances do presente.

Segundo Silva (2016, p. 10)

No final da década de 1970 e em toda a década de 1980, vários trabalhos refletem a transformação nas formas de abordar a criança de 0 a 6 anos, deixando-se de lado a designação criança em idade pré-escolar. Focalizando as especificidades dessa faixa etária, dentre as quais está à extrema dependência em relação à família e, especialmente, à mãe, as funções do atendimento pré-escolar passaram a ser discutidas não mais exclusivamente em relação à escolarização futura.

Paralelamente a reflexões sobre a educação da criança pequena em ambientes coletivos, evidenciando tratar-se do campo não apenas indefinido, mas marcado por tensões. Ou seja, o atendimento educacional para bebês e crianças pequenas foi deixado de lado, e ainda hoje, clama por um lugar na política educacional.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, diz a respeito ao atendimento à Educação Básica do Campo:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (Brasil, 2008).

Porém, o que vemos é avesso ao direito de os pequenos terem acesso à pré-escola exclusivamente nas comunidades onde moram, de escolas próprias para realizar o atendimento e, de modo algum, não utilizarem o transporte escolar ou estudar como

“encostado” ou mesmo matriculado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas ou não.

A educação escolar destinada às populações do campo carrega como marca o regime seriado. Em outras palavras, adota o mesmo currículo das escolas urbanas, com a diferença de ser organizada em classes multisseriadas (hoje, multianos), ou seja, formadas por alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem, conduzidas por um único professor (Hage, 2005).

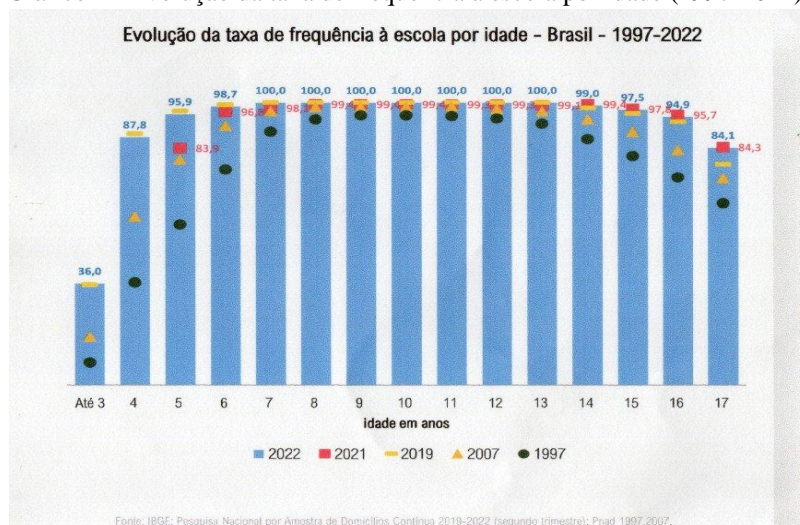
No caso da EI, os desafios são ainda maiores, uma vez que as crianças do campo sofrem um processo de dupla invisibilidade, de sua filiação territorial e a questão etária, em uma sociedade cuja lógica acata tão somente os horizontes da vida urbana e do adulto. Este processo tem como substrato um contexto de

atendimento educacional às crianças atrelada às dinâmicas e transformações familiares atuais -, a tradição da organização pedagógica em espaços de concentração populacional e obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil adicionam interrogações sobre a necessidade e a adequação da oferta e da qualidade de creche pré-escola nos territórios rurais (Silva, 2017, p. 297).

Rosemberg e Artes (2012, p. 64) “caracterizam os efeitos da política atual de atendimento em EI em área rural como insuficiente, discriminatória e precária”. Decorrente, da falta de investimentos, mantendo um ciclo de reprodução que reitera uma posição de abandono por parte do Estado.

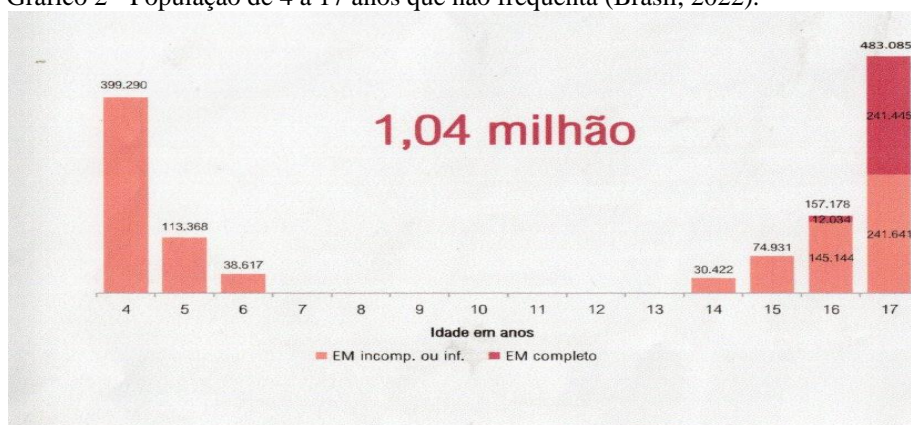
Passamos agora, para situar a evolução da taxa de frequência à escola por idade – nos anos de 1997-2022, precisamente com foco na EI e Educação Infantil do e no Campo.

Gráfico 1 - Evolução da taxa de frequência à escola por idade (1997-2022).



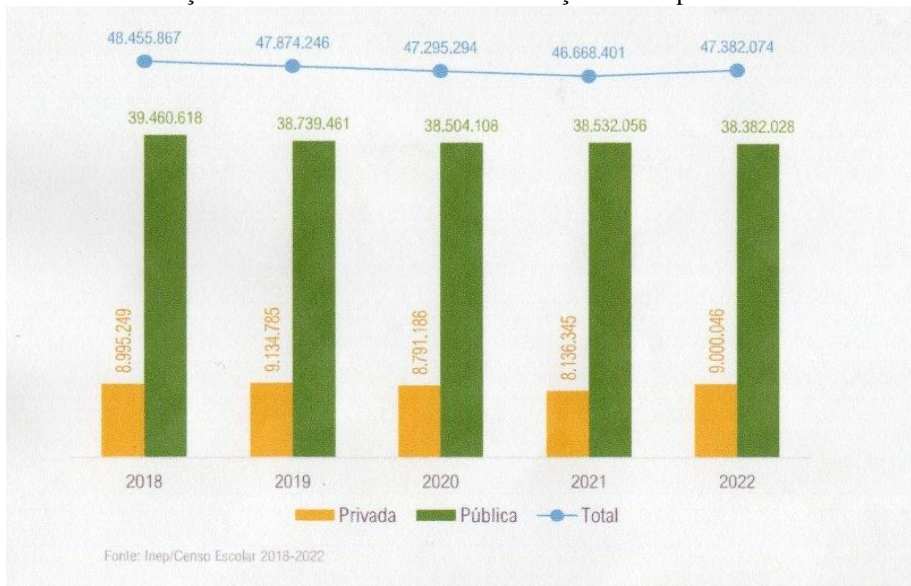
Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019-2022 (segundo trimestre); Pnad 1997, 2007. Nota: Em 2021 não há informação de frequência escolar para faixa de 0 a 4 anos de idade.

Gráfico 2 - População de 4 a 17 anos que não frequenta (Brasil, 2022).



Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (segundo trimestre).

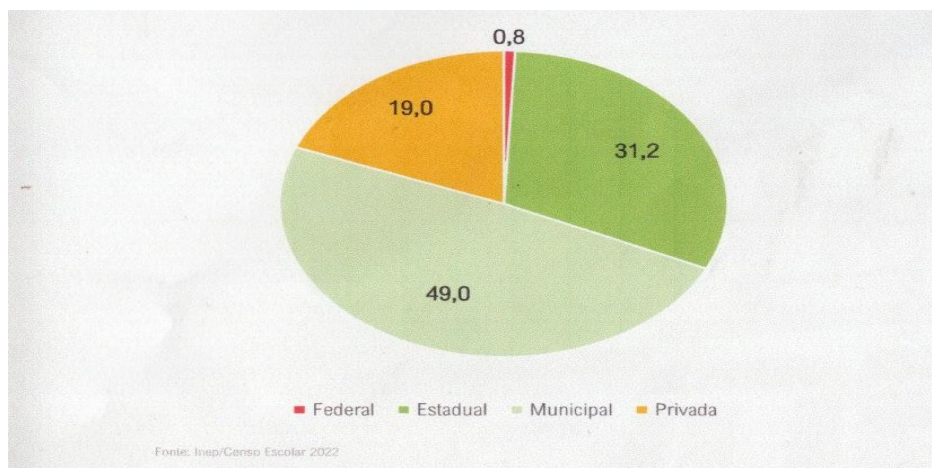
Gráfico 3. Evolução do total de matrículas na educação básica por rede de ensino - Brasil 2018-2022



Fonte: Inep/Censo Escolar 2018-2022

Segundo o Censo Escolar (2022), nesse ano em termos educacionais foram contabilizadas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de Educação Básica, o que representa cerca de 714 mil matrículas a mais em comparação com o ano de 2021, o que corresponde a um aumento de 1,5% no período. Entre os anos de 2021 e 2022 a rede privada expandiu 10,6%, chegando próximo ao nível observado em 2019, antes da pandemia.

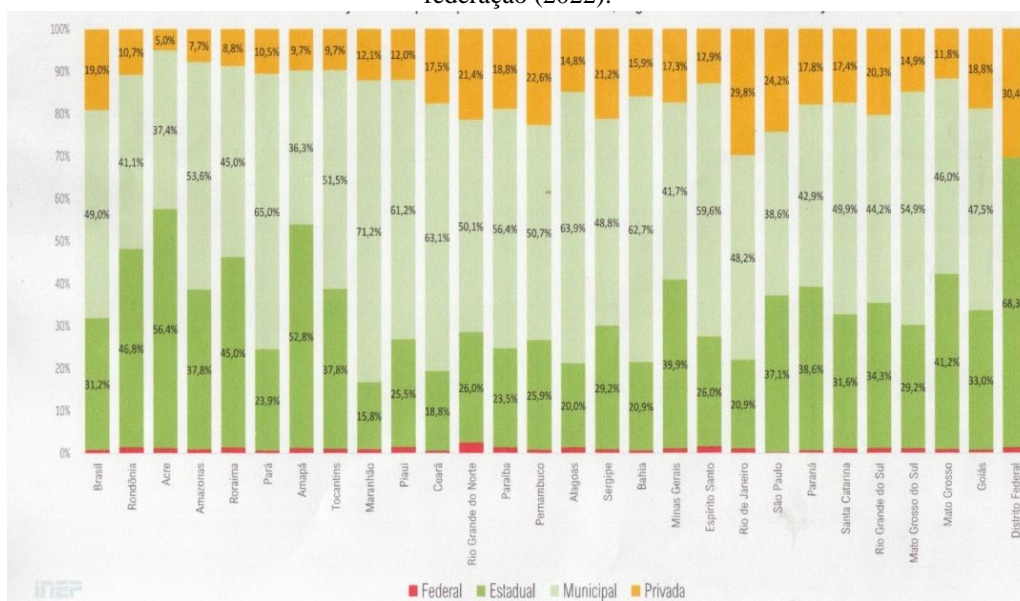
Gráfico 4 - Distribuição das matrículas na Educação Básica por dependência administrativa (2022).



Fonte: Inep/Censo Escolar 2022

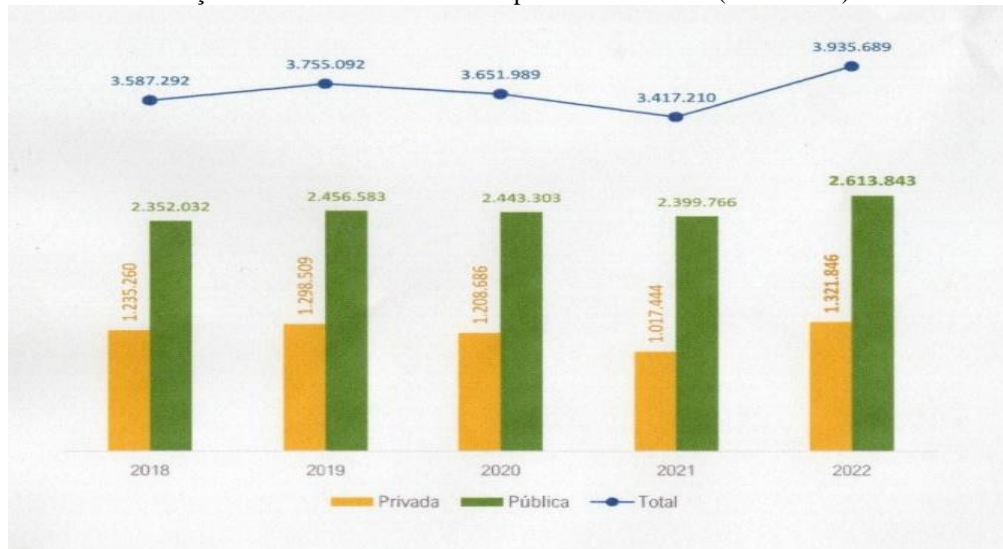
Quase a metade dos alunos matriculados é atendida pelos municípios brasileiros (49,0%). Em 2022, a rede privada teve uma participação de 19,0%. Na Educação Básica, a União tem uma participação inferior a 1%.

Gráfico 5 - Matrícula na Educação Básica por dependência administrativa, segundo as unidades da federação (2022).



Fonte: Inep/Censo Escolar 2022

Gráfico 6 - Evolução das matrículas em creche por rede de ensino (2018-2022).



Fonte: Inep/Censo Escolar (2018-2022).

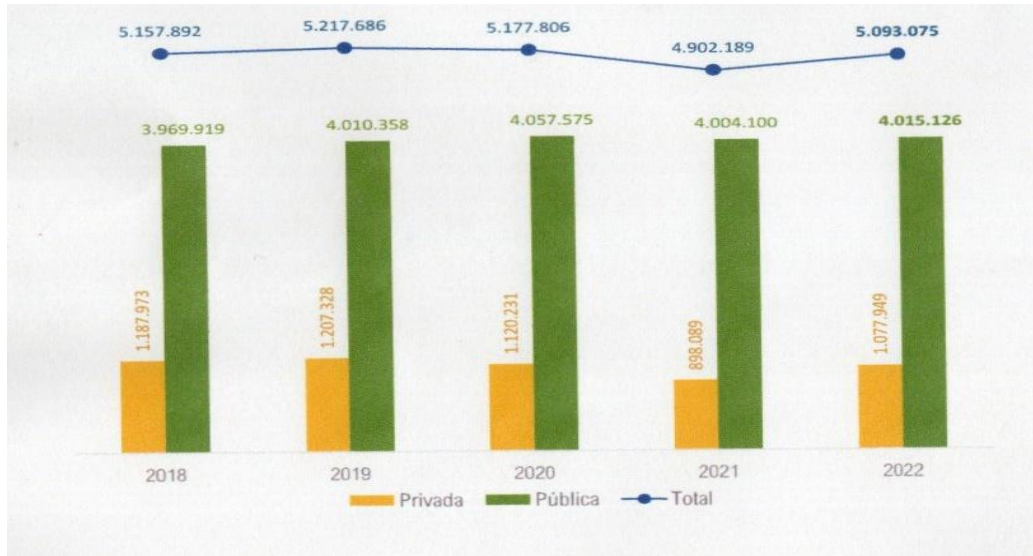
O Censo Escolar (2022) pontua que entre os anos 2019 a 2021 houve recuo nas matrículas de Creche, principalmente na rede privada com queda de 21,6%, enquanto a rede pública teve queda de 2,3% no período. Porém, em 2022, a rede privada cresceu 29,9%, enquanto na rede pública o aumento foi de 8,9% em relação ao último ano, ultrapassando os valores pré-pandemia⁵.

O Censo Escolar de 2022 registrou 74,4 mil creches em funcionamento no Brasil. De acordo com o Censo Escolar (2022), 33,6% dos alunos de creche estão matriculados na rede privada e 50,7% desses alunos estão em instituições conveniadas com o poder público; e 99,8% dos alunos das creches públicas estão matriculados em escolas municipais.

Na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar foi de 36,0%¹ em 2022, próximo ao patamar apresentado em 2019, quando o atendimento era de 35,6%¹, mas a queda na matrícula de 2019 a 2021 indica que houve redução desse atendimento durante o período da pandemia – a queda não foi captada pelo Pnad - c devido à ausência do suplemento de educação em 2020 e 2021 (Censo Escolar, 2022).

Gráfico 7 - Evolução das matrículas em pré-escola por rede de ensino (2018-2022).

⁵ Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Suplemento Educação 2019, 2021 durante o segundo trimestre.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2018-2022.

Podemos observar no gráfico que assim como na creche, observa-se um aumento da matrícula na pré-escola. No período entre 2019 e 2021 houve uma redução de 25,6% na rede privada, porém no último ano o total da pré-escola subiu 3,9%, resultado de uma elevação de 20% nas matrículas dessa rede (Censo Escolar, 2022).

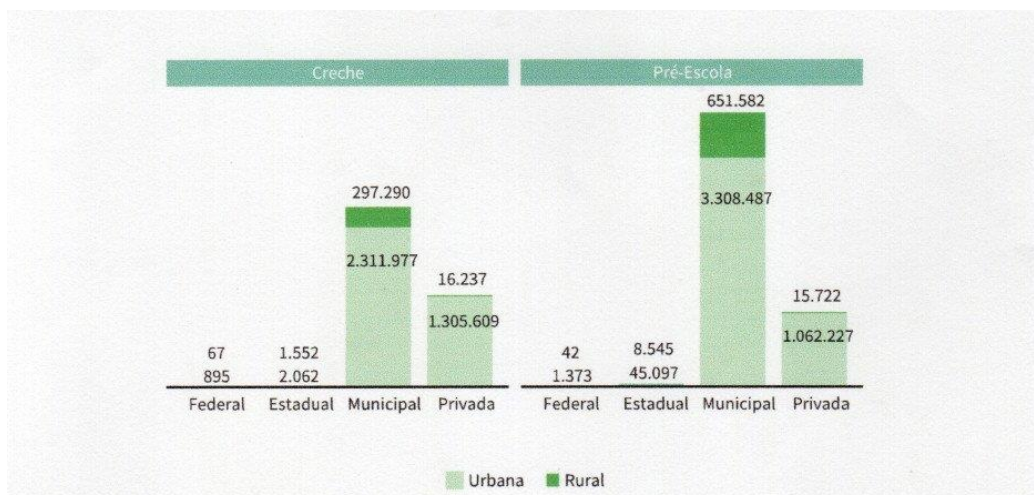
O Censo Escolar aponta que na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar foi de 91,5% em 2022 (era de 92,9%¹ em 2019). Para a idade de 5 anos há dados de atendimento que cobrem o período da pandemia e indicam recuperação da frequência em 2022, conforme consta os percentuais: 96,3% (2017); 96,5%¹ (2018); 97,0%¹ (2019); 93,5%² (2020); 83,9%² (2021); 96,9%² (2022)⁶.

Segundo o Censo Escolar (2022),

o Plano Nacional de Educação, em sintonia com a Constituição Federal, estabelece a universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos; 21,2% dos alunos da pré-escola frequentam a rede privada; 166,7 mil alunos da rede privada frequentam pré-escolas conveniadas com o poder público.

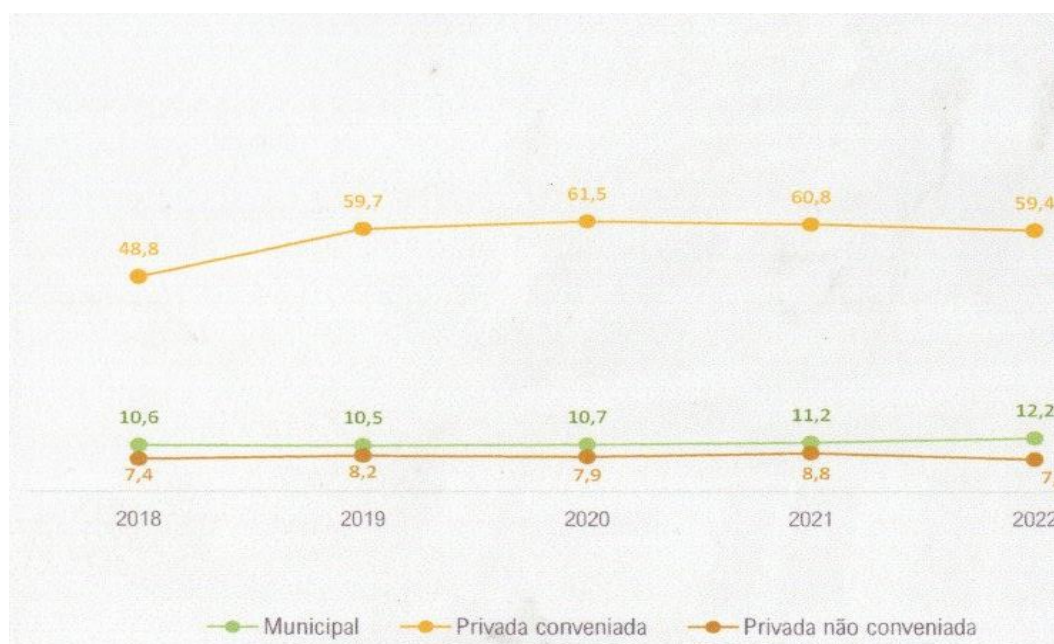
Gráfico 8 - Evolução do percentual de alunos em tempo integral matriculados em creche por dependência administrativa (2018-2022).

⁶ Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Suplemento Educação--2017-2019 e de 2020-2022.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação básica. (tens que tirar o comentário que consta no quadro)

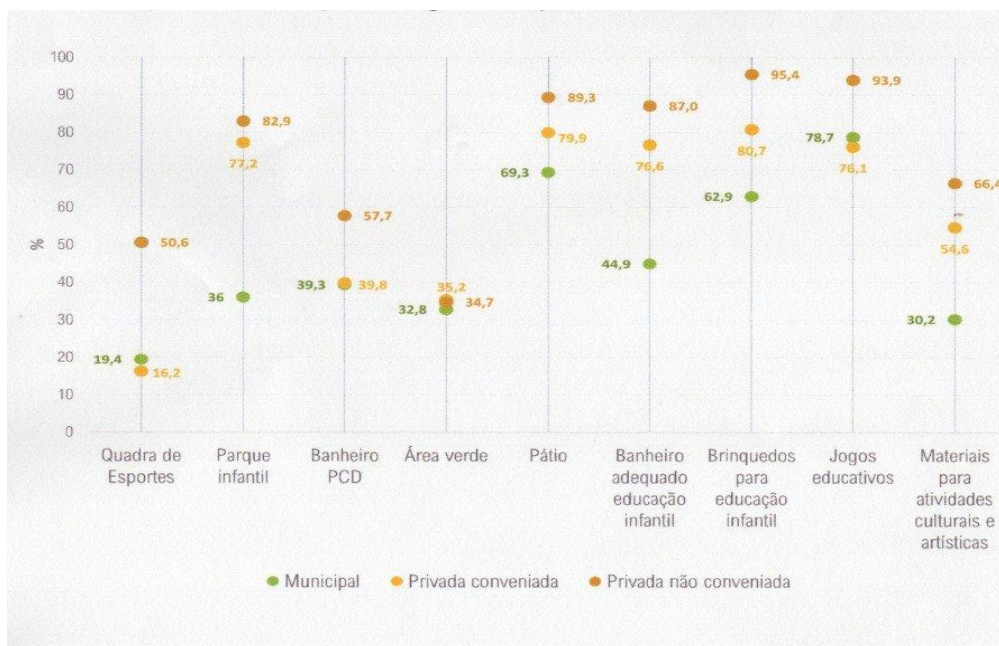
Gráfico 9 - Evolução do percentual de alunos em tempo integral matriculados em pré-escola por dependência administrativa (2018-2022).



Fonte: Inep/Censo Escolar (2018-2022).

Podemos observar no gráfico 9 que o percentual de alunos em tempo integral das escolas da rede privada conveniada é o que mais evoluiu durante o período de 2018 a 2022, mesmo tendo uma queda no percentual durante os anos 2020 e 2022.

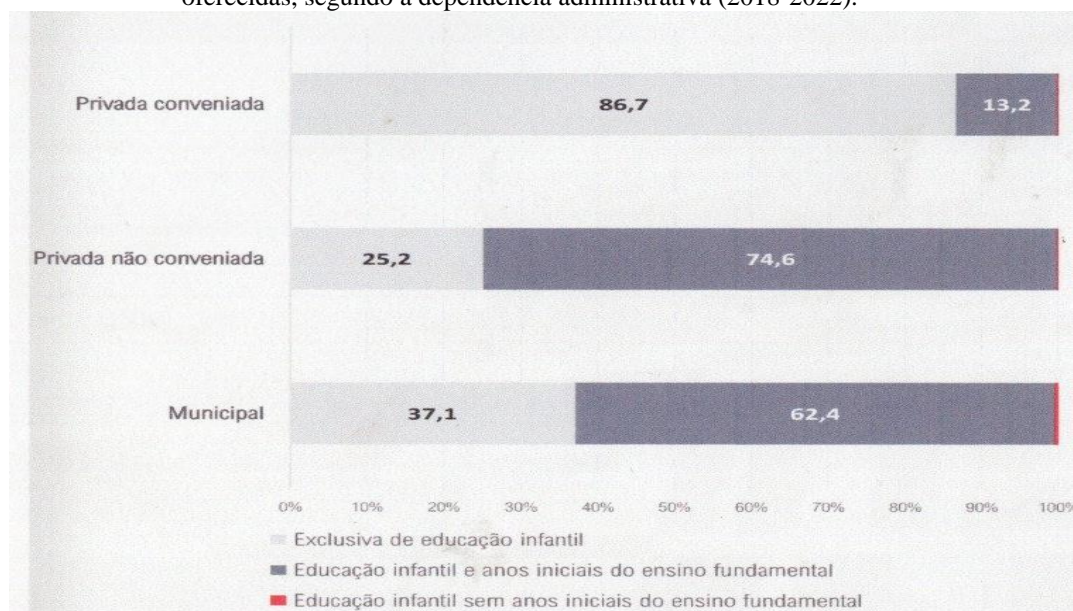
Gráfico 10 - Percentual de escolas de educação infantil (creche e pré-escola) por tipo de recurso disponível, segundo a dependência administrativa (2018-2022).



Fonte: Inep/Censo Escolar (2018-2022).

Podemos verificar no gráfico 10 que o percentual das escolas da rede privada não conveniada de Educação Infantil é que possui o percentual mais elevado por tipo de recurso disponível.

Gráfico 11 - Distribuição das escolas de educação infantil (creche e pré-escola) por etapas de ensino oferecidas, segundo a dependência administrativa (2018-2022).

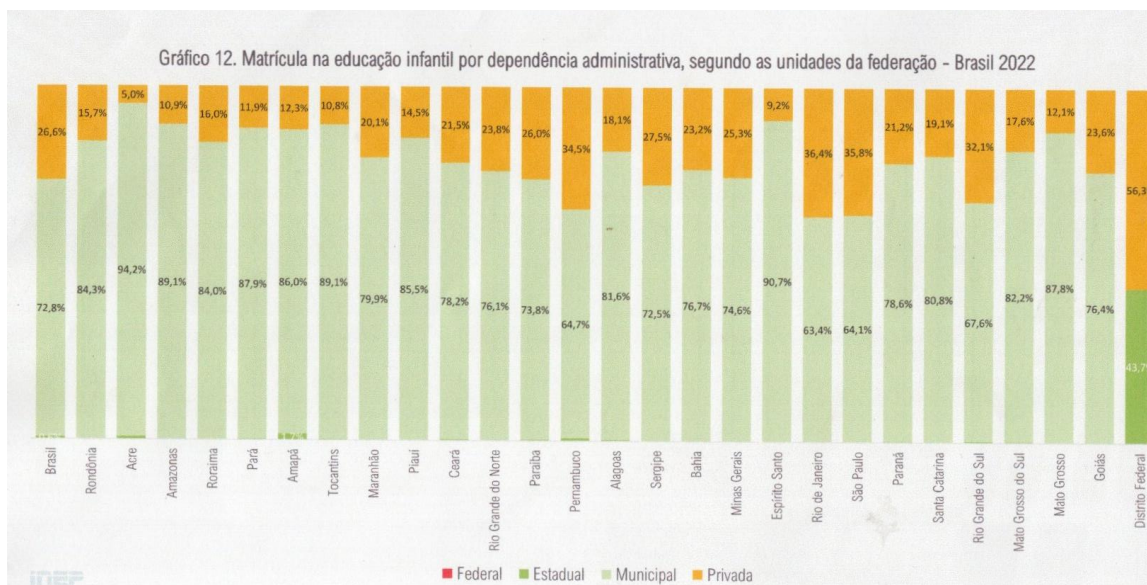


Fonte: Inep/Censo Escolar (2018-2022).

Ao analisar o gráfico 11 podemos observar que a distribuição das escolas de educação infantil (creche e pré-escola) exclusiva de educação infantil estão em maior número na rede

privada conveniada com 86,7, logo em seguida temos a rede municipal com 37,1 e por última a rede privada não conveniada com 25,2.

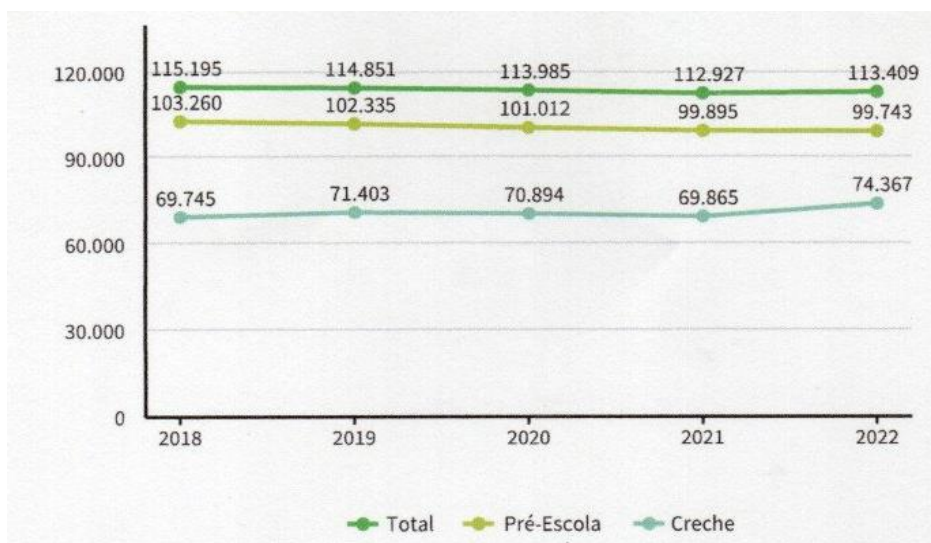
Gráfico 12 - Matrícula na educação infantil por dependência administrativa, segundo as unidades de federação (2022).



Fonte: Inep/Censo Escolar (2018-2022).

De acordo com dados do Censo Escolar (2022), no ano de 2022, 113.409 escolas ofertavam educação infantil no Brasil, sendo que 99.743 atendiam pré-escola e 74.367, creche. Ao longo dos últimos 5 anos, o número de escolas que oferecem pré-escolas sofreu uma queda de 3,4. Já para aquelas com oferta de creche, apesar de ser possível observar uma queda entre 2019 e 2021, verifica-se uma mudança nessa tendência em 2022, com aumento de 6,4% em relação a 2021.

Gráfico 13 – Oferta de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação básica

O Censo Escolar (2022) pontua que na “educação infantil, a infraestrutura tecnológica é abrangente na rede privada de ensino. A internet está presente em 98,3% das escolas particulares, enquanto na rede municipal o percentual é de 79,4%. A presença de internet banda larga é de 89,6% na rede privada e de 65,6% nas escolas municipais. A internet para uso administrativo está disponível em 95,7% da rede particular, enquanto na rede municipal o percentual é de 75,4%”.

Em relação à infraestrutura, o Censo Escolar (2022) aponta que 44,9% das escolas municipais de educação infantil têm banheiro adequado à educação infantil, enquanto nas escolas particulares esse percentual chega a 84,7%. Quanto à existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se um elevado percentual na rede privada de brinquedos para educação infantil, de jogos educativos e de materiais para atividades culturais e artísticas com 92,2%, 89,9% e 63,8% respectivamente. Já na rede municipal, esses percentuais são menores, respectivamente com 62,9%, 78,7% e 30,2%. A rede privada também se mostra superior à rede municipal quando se avalia a existência de parque infantil ou mesmo de pátio nas escolas com oferta dessa etapa (Gráfico 14).

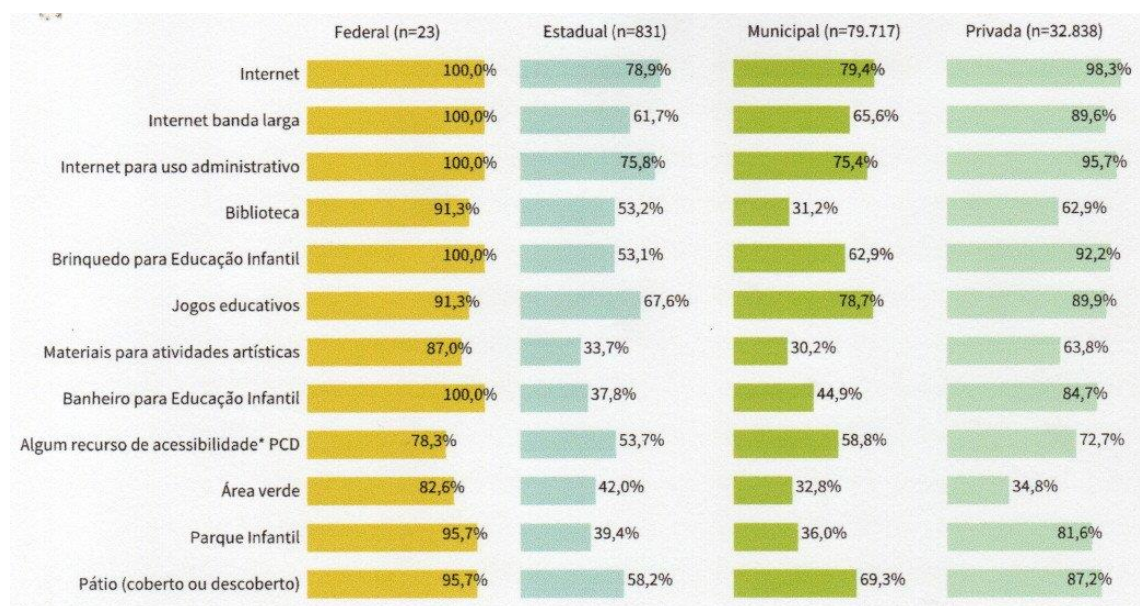


Gráfico 14 – Infraestrutura da Rede Escolar

Fonte: Elaborado pelo Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Quando analisamos os dados do Censo Escolar (2022) percebemos o quanto é gritante a diferença entre o atendimento da rede pública com o da rede privada, com destaque aos aspectos estruturais e formativos, também percebemos a baixa porcentagem de matrículas ofertadas às crianças do campo.

Somente através de políticas públicas governamentais podemos reverter essa situação. O apoio e o suporte governamental são de extrema importância para o enfrentamento desses desafios, especialmente a aplicação e a distribuição de recursos, nos quais se incluem os

materiais escolares, didático-pedagógicos, materiais de construção para melhoria da estrutura física das escolas, fornecimento de alimentação e transporte, entre outros.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b) diante do excludente atendimento educacional no país, estabeleceu algumas metas visando garantir o direito à educação básica com qualidade, especialmente na Educação Infantil, dentre as quais se destacam:

Meta 1 do PNE: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em Creches para, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o ano de 2022.

Estratégia (1.10): limitação à nucleação de escolas e ao deslocamento de crianças, garantindo consulta prévia e informada às comunidades.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), tem analisado os impactos sociais da política fiscal no Brasil e o que vem ocorrendo após a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n° 95, de 15 de dezembro de 2016” (Brasil, 2016), cujo conteúdo descumpra as metas e estratégias que buscam a garantia do direito à educação pública de qualidade para todos.

Ainda, considerando que o atendimento a EI, como responsabilidade dos municípios, soma-se a tudo que vimos comentando, falta “cumprir os parâmetros de atendimento e qualidade educacional garantidos por lei como direitos de todas as crianças brasileiras” (Freitas; Reis; Hage, 2019, p. 779).

Tratando-se do Atendimento Educacional precisamente na Educação Infantil, Soure atende 1.124 crianças matriculadas e que frequentam creches e pré-escolas, ressaltando que abarca as matrículas das escolas do meio urbano e do meio rural do município (SEMED, 2023).

Segundo a Gerente da Educação Infantil, a infraestrutura das creches e pré-escolas são ótimas tanto na cidade, como no campo, proporcionando conforto às crianças. Afirmou assim, “Hoje em dia as escolas do campo possuem energia elétrica e até internet, concedendo através dos meios de comunicação, múltiplos saberes e conhecimentos para as crianças campesinas”.

A nível do Pará são poucas as propostas pedagógicas para a EIC implementadas nos municípios, a maioria delas encontra-se distante das realidades dos povos da Amazônia (Freitas; Reis; Hage, 2019).

E, somente conhecendo realidades tão diversas como as encontradas na Amazônia será possível colocar em prática o que propõem as DCNEI (2009):

I – Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2009).

No âmbito do conhecer a EI, aponta Wilhelm Dilthe (2000, 2014), que deveríamos tomar o humano em seu contexto, para dar autoria e assim produzir o conhecimento do conhecimento, portanto, no caso da EIC na Amazônia é condição para pensar a política educacional, conhecer as infâncias e suas crianças no cotidiano das margens dos rios e igarapés, das florestas, dos vicinais, assentamentos, acampamentos e quilombos, entre outros locais.

É de suma importância conhecer a realidade atual das Escolas do Campo para que se possa desenvolver ações pedagógicas sintonizadas com a diversidade sociocultural e territorial do campo na Amazônia, especialmente na Educação Infantil do Campo, foco de discussão neste trabalho.

Existem concretamente poucos estudos, basta lembrarmos da resistência à inclusão da creche como sub-etapa da educação básica durante os debates na Constituinte (Rosemberg, 2008), nas primeiras formulações da LDB (Brasil, 1996), nas versões iniciais da Lei do Fundeb.

Segundo o Censo Escolar (2022), em 2022 no Estado do Pará foram matriculadas 85.542 crianças em creches e 205.202 nas pré-escolas na rede pública, 85.267 crianças matriculadas em creches e 204.95 em pré-escolas na rede municipal, 275 crianças matriculadas em creches e 183 em pré-escolas na rede estadual, 12.059 crianças matriculadas em creches e 27.270 em pré-escolas na rede privada, o total de crianças atendidas em creches no Pará é de 97.601 e em pré-escolas de 232.472.

1.3 Educação Infantil do Campo em Soure

A EIC no município de Soure segue o ditado nas Diretrizes Nacionais. O atendimento inicia também, em 1942 com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), instituição que propunha atividades educacionais com a finalidade de combater a desnutrição infantil. Em 1977 esta instituição criou o Projeto Casulo, um programa nacional de educação infantil de massa que objetivava contribuir com a mãe ingressante no mercado de trabalho (PME⁷, 2018).

Ainda, a Paróquia “Menino Deus”, na década de 70 ofereceu através do Instituto Stella Maris, a Creche embasada neste Projeto Casulo, firmando convênio com a LBA, surgindo formalmente a educação infantil em Soure.

Segundo consta no PME (2018), em 25 de junho de 1986, foi fundada a primeira Escola de Educação Infantil de Soure, Escola Fraternidade “Ir. José Moisés Batista Pereira,

⁷ Plano Municipal de Educação.

pertencente à Loja Maçônica Firmeza e Fraternidade Sourense, localizada na travessa 15 entre 3ª e 4ª ruas, sendo extinta ao final de 2012, em virtude de não atender aos padrões mínimos de qualidade exigidos pela legislação vigente.

Em 18 de julho de 1986, foi criado o Centro Comunitário Filantrópico de Soure, tendo na época como Presidente fundador o Sr. Delclésio Paraguaçu Conceição que junto com a Sra. Irandilva Miranda Dantas formavam com outros integrantes a Diretoria desta Instituição não governamental. Ainda nesse ano este Centro iniciou os trabalhos com Educação Infantil atendendo 30 crianças. Sua sede localiza-se na travessa 10 entre 8ª e 9ª ruas, no Bairro da Matinha (PME, 2018, p. 23).

Em 1992 foi fundada a Escola Municipal de Educação Infantil “Dom Alquílio Alvarez Diez, nome em homenagem ao Bispo Prelado do Marajó, que durante muitos anos lutou por melhorias em nossa Prelazia e em especial neste município. Assim é expressado na carta do Pe. Geral A. Almarcegui, em 22/05/1968, ao Prelado:

O que me diz do convênio entre o Governo e a Prelazia para ajudar as Escolas, é formidável. A educação é a base para elevar o nível dessa gente. Com novos centros de ensino religioso dirigido por religiosas, poderão fazer grande trabalho e muito duradouro na moralização dos costumes, pois as religiosas, por meio das crianças, terão mais influencias nas famílias (PME, 2018, p. 23).

Conta ainda no Plano que em 2013 foi inaugurado o Centro Municipal de Educação Infantil “Lucilene Oliveira Daher Fernandes”, construída com recursos do FNDE/MEC/Programa Pró-Infância, em parceria com o município. Este Centro atendeu as crianças da extinta Escola Fraternidade “Ir. José Moisés Batista Pereira. Atualmente, atende crianças do Maternal ao Jardim II, nos turnos manhã e tarde.

Como vemos foi se alargando o atendimento à Educação a nível local, com instituições que oferecem diferentes níveis de ensino, que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Superior⁸.

Em termos de atendimento a EI, o município possui três creches na área urbana, são elas: Alegria do Sossego, Jardim Marajoara e Lucilene Daher, ambas atendem da Creche I ao Pré II e funcionam nos turnos manhã e tarde, conforme o quadro.

A Creche Alegria do Sossego, localizada na 8ª rua, travessas 3 e 4, Bairro Novo, possui 186 crianças matriculadas. Sobre estrutura física contempla: 05 salas de aula, 01 refeitório, 01 cozinha, uma área de recreação externa, 06 banheiros das crianças e 03 banheiros para uso dos funcionários.

⁸ Temos a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional (FADIRE).

A Creche Jardim Marajoara, localizada na 5ª rua, travessas 31 e 32, Bairro Macaxeira, possui 164 crianças matriculadas. Sobre a estrutura física da creche, consta de 05 salas de aula, 01 refeitório, 01 cozinha, uma área de recreação externa e 07 banheiros.

E, a Creche Lucilene Daher, localizada na 5ª rua, Bairro Centro, possui 267 crianças matriculadas, com a seguinte estrutura física: 08 salas de aula, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 área de recreação e 02 banheiros.

No contexto rural, o município possui sete escolas, sendo três em fazendas, e quatro, em praias. São elas: Escola Guilherme Afilhado, Escola Gregória Lobato, Escola Virgílio Oliveira, Escola Raimundo Ramos Pedral, Escola Alzira Araújo, Escola Joana de Lima Cabral e Escola Santa Luzia, conforme demonstrativo de atendimento dos estudantes⁹:

Quadro 1 – Escolas do Campo de Soure

Escolas	Crianças matriculadas	Enturmação¹⁰
Escola Guilherme Afilhado Território rural: Fazenda Cueiras	03 crianças	Pré I e Pré II, sendo apenas uma criança matriculada no Pré I e 2 crianças matriculadas no Pré II.
Escola Gregoria Lobato Território rural: Fazenda Desterro	03 crianças	Creche I, Pré I E Pré II, sendo apenas uma criança matriculada na Creche I, 2 duas crianças matriculadas no Pré I, sendo que uma destas crianças foi transferida, e apenas uma criança matriculada no Pré II.
Escola Virgílio Oliveira Território rural: Fazenda Araraquara	03 crianças	Creche I, Pré I, e Pré II, sendo apenas uma criança matriculada em cada idade correspondente
Escola Raimundo Ramos Pedral Território rural: Comunidade do Pedral	13 crianças	Creche I (4 crianças); Creche II (4 crianças); Pré I (2 crianças) e Pré II (3 crianças)
Escola Alzira Araújo Território rural: vila da Praia do Céu	05 crianças	Creche I (2 crianças); Creche II (1 criança); Pré I (1 criança) e Pré II (1 criança)
Escola Joana de Lima Cabral Território rural: Praia do Caju-Uma	04 crianças	Creche I (1 criança) e Pré I (3 crianças)
Escola Santa Luzia Território rural: vila da Praia do Pesqueiro	12 crianças	Creche II (4 crianças); Pré I (3 crianças) e Pré II (5 crianças)

Fonte: Semed (2023).

Praticamente todas as escolas possuem uma estrutura física, contemplando de 01 a 03 salas de aula, banheiro de 01 a 2, uma área de entrada, um espaço de servir a merenda e a secretaria.

Como já dito, existem setes escolas de Educação do Campo, situadas em contextos de praias e fazendas, sendo nas fazendas 03, nas praias 04, que atendem um total de 42 crianças, pois uma criança foi transferida. Ainda, as escolas de Soure atendem o nível de EI, com 1.124

⁹ Tais dados são do último levantamento feito em agosto/2023 pela SEMED.

¹⁰ Creche I (crianças de 2 anos de idade); Creche II (crianças de 3 a 4 anos de idade); Pré I (crianças de 5 anos de idade); Pré II (crianças de 6 anos de idade).

(Creche e Pré-escola), sendo um total de crianças/fazendas 09 e em praias 34. Convém destacar que essas escolas do campo funcionam com a organização multiano.

Também, o corpo docente dessas escolas é composto por professoras com nível superior, com exceção de uma professora em curso, e atua na escola Virgílio Oliveira. Elas frequentemente participam de formações pontuais, como a jornada pedagógica. Neste aspecto, existe na SEMED, a Gerência de Ensino Infantil, com o objetivo de acompanhar o trabalho realizado nas escolas. Segundo as palavras da gerente do ensino infantil, o currículo da Educação Infantil no município:

Tanto no meio urbano, como no meio rural, é alinhado com a BNCC, que trabalha as práticas e as vivências da criança visando sempre o desenvolvimento integral de cada uma delas. Para tanto as experiências devem fazer sentido para elas nos contextos que falem e dialoguem sobre o seu mundo, mundo este do qual o adulto deve se aproximar para conhecer e interagir, para que dele também possa fazer parte e aprender (entrevista realizada em outubro de 2023).

A Gerente da Educação Infantil afirmou que a EI trabalha com base nos campos de experiências posto na BNCC. Nesse sentido, segundo a gerente as professoras das crianças trabalham de forma efetiva em suas construções intelectuais e formativas por meio de orientações pedagógicas que elas participam pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de 15 em 15 dias, sempre alinhado com esse documento. Graças a essas orientações pedagógicas vem surgindo práticas docentes que ajudam as crianças que estão com dificuldades em alguma matéria. As escolas Escola Alzira de Araújo (Praia do Céu) e Raimundo Ramos (Pedral), possuem crianças inclusas, ambas com acompanhamento de professor/a de apoio, tendo suas atividades adaptadas pela professora de sala.

Na EIC de Soure possuem crianças que em sua maioria são filhas de pescadores, caranguejeiros, extrativistas e vaqueiros. Essas crianças vivenciam em suas infâncias o brincar, e brincam de pega-pega, esconde-esconde, ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, pular corda e boca de forno. Elas também recriam brincadeiras e criam outras como pata-cega, transformam piaçabas¹¹ em caminhas de bonecas, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone celular, computador etc. Ainda, brincam de comidinha usando folhas e terra. Segundo a Gerente da Educação Infantil do Campo, “As crianças do campo e da cidade são parecidas, mas que possuem algumas peculiaridades como maior liberdade para brincar e maior contato com a natureza, e que também em sua maioria possuem maior dificuldade para terem acesso à escola, devido à distância das fazendas”.

¹¹ Piaçabas [Botânica] Palmeira do Brasil, de cujas fibras se fazem vassoura, escovas, cordas, etc. Fonte: dicionário.priberam.org.

Podemos dizer que em Soure, ainda é insuficiente o número de vagas, em relação à demanda populacional, e a qualidade precisa avançar e muito principalmente no meio rural, pois nem todas as comunidades possuem escolas, e as que existem limitam-se a atender somente até o ensino fundamental menor, para avançarem nos estudos as crianças precisam sair do campo, deixando o convívio familiar.

Como síntese, neste capítulo tratamos sobre a Educação Infantil do Campo e na Amazônia paraense, descrevendo a diversidade dos povos e populações que vivem nesses territórios, o Marajó, o município de Soure, o Campo sourense e a singularidade da criança campesina. Com base nos estudos e nas informações, ficou explícito que Soure possui uma riqueza natural potente e uma população em intensa exploração na ordem de vários fatores que explica as mazelas presentes no município e região marajoara. Logo, são notórias as ausências de políticas públicas que atendam todos da população e em suas necessidades humanas.

Outro aspecto enfatizado foi o atendimento educacional, que conforme consta no art. 3 da Resolução nº2 é afirmado assim “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças”, mas os entraves e condicionantes desse direito são muitos. Assim, tratamos do avesso presente no viver dos pequenos em relação à EI do campo, contando, inclusive, de ainda estudar “encostada” ou mesmo muitas crianças estarem frequentando o Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas ou não.

CAPÍTULO II

DESAFIOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SOURE

Neste capítulo buscamos identificar os desafios presentes na Educação Infantil do Campo, discorrendo sobre eles. Para fazer isso, situamos inicialmente em termos da Educação Infantil do campo no Brasil, em seguida no âmbito da Amazônia paraense e marajoara, e encerramos com os desafios em nível do município de Soure.

2.1 Desafios da Educação Infantil do Campo no Brasil

No Brasil, a EI é um direito da criança e dever da família, cabendo ao Estado sua oferta com qualidade à população, seja ela residente na cidade ou no campo (Brasil, 1988, 1990, 1996).

No que refere às populações rurais, existem atos legais que regulamentam a educação escolar voltada aos sujeitos do campo, e no caso da EI em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando-se as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (Brasil, 2002, 2008). Apesar dessa normativa, a realidade brasileira ainda é de precariedade na oferta de vagas em creches e, a pré-escola, inadequada ao que diz as legislações.

O acesso a creches e pré-escolas configura o reconhecimento do direito à Educação Infantil que passa pelo desenvolvimento e bem viver das crianças pequenas no ambiente coletivo escolar bem como o direito de pais e mães trabalhadores, se reconhecendo também a necessidade de as famílias contarem com lugar seguro para a guarda e o cuidado das crianças em razão dessa condição. Assim, educar e cuidar de crianças e bebês constitui uma necessidade distinta que precisa ser considerada quando dos parâmetros de atendimento (Rosemberg, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999), trazem uma concepção de EI que acentua a clareza político-pedagógica e a autonomia das instituições quando a construção de suas propostas pedagógicas e, sobretudo, estabelece princípios gerais que evidenciam a defesa da criança como sujeito histórico e de direitos. Essa concepção se relaciona ao desenvolvimento humano no contexto sócio-histórico-cultural, acentuando para uma vertente de crianças concretas com as quais as redes e as instituições trabalham. Revistas em 2009, tais diretrizes mantiveram esses princípios e acrescentaram

novas orientações, como o reconhecimento de populações rurais, as crianças, que permaneciam invisíveis pelo documento anterior¹². Assim, foi colocada explicitamente a inclusão das populações do campo, dos indígenas e quilombolas, com indicações expressas de suas diversidades, como direção para a estruturação das propostas político-pedagógicas de EI dessas populações (Brasil, 2010).

O documento intitulado Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1995a), sintetiza o tipo de atendimento de qualidade a ser oferecido de Educação Infantil, ou seja, visando organizar a política de Educação Infantil e as práticas de cuidados e educação dos bebês e crianças pequenas.

Na história atual, a nível nacional vem ocorrendo mudanças legislativas que reconfiguram a EI, colocando tensões em um campo em consolidação no país. Um desses atos legais foi a duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos (Brasil, 2006) que transformou, como consequência, a faixa etária relativa às crianças da EI para 5 anos. Posteriormente, a emenda 59/2009, no Art. 208, tratou da obrigatoriedade das matrículas das crianças na pré-escola, a partir dos 4 anos de idade. Esta emenda ditou a exigência que até 2016, os municípios organizassem seus sistemas de ensino para receber todas as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Esta exigência ainda está muito longe de ser cumprida, mas o governo vem trabalhando em prol de cumpri-la. Um exemplo disto é o município de Campinas, onde o prefeito anunciou em 30 de janeiro deste ano, o início das obras de 16 novas creches para crianças entre 0 a 4 anos de idade, em várias regiões da cidade. O objetivo é diminuir as filas nas creches e auxiliar as mães que precisam trabalhar. O programa de construção de creches foi batizado de Espaço do Amanhã e tem investimento de R\$144 milhões da Prefeitura (Prefeitura Municipal de Campinas, 2023). A expectativa é de que as escolas comecem a funcionar no primeiro semestre do próximo ano. Com as novas unidades educacionais, o número de vagas na Educação Infantil municipal será ampliado em 4,8 mil vagas. Cada escola deve receber em média 300 alunos. Assim, comentou o prefeito e o secretário de educação, respectivamente:

Estou autorizando hoje o início das obras de todas as creches. Não estou aqui prometendo que vou acabar com a fila das creches, mas que estou enfrentando a questão [...];

A característica desse programa é que existam um maior número de creches onde há a maior demanda, e esse atendimento tem que ser priorizado. Para mapear essas áreas, onde as escolas serão construídas, fizemos um estudo baseado no Cadastro da

¹² No decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tais normas são ratificadas.

Educação Infantil que realizamos anualmente [...] (Prefeitura Municipal de Campinas, 2023).

Nesta cidade existe, atualmente, 4.500 crianças, com idade entre 0 a 3 anos, que seus pais aguardam por uma vaga na rede municipal de ensino. Sendo que a Rede Municipal de Ensino possui 208 unidades, sendo 163 de Educação Infantil, 44 entidades colaboradoras de Educação Infantil e 45 escolas de Ensino Fundamental. Ao todo são 61,9 mil alunos matriculados (Prefeitura Municipal de Campinas, 2023). Este exemplo, embora não esteja no território amazônico, mas serve para reafirmar como estamos longe de atender as crianças no direito a educação.

Este fato tornou-se um dos grandes desafios da Educação Infantil brasileira, pois passa a instituição escolar, ou melhor, o município, a obrigatoriedade para de garantir a pré-escola as crianças de 4 e 5 de vida. O que para alguns estudiosos, como uma segmentação prejudicial à experiência infantil. De um lado, os investimentos públicos na etapa creche, que sempre foram escassos e inferiores àqueles destinados à pré-escola, passam agora a contar com justificativa legal para a concentração dos esforços na segunda fase (pré-escola) por ser obrigatória.

São complexos os fatores que incidem nas deficiências na oferta de Educação Infantil: a formação de professores tanto em nível médio, na modalidade normal, quanto em nível superior nos cursos de Pedagogia. Estes últimos, tradicionalmente caracterizados pela amplitude de objetos no campo educacional, ainda não incorporaram suficientemente os conteúdos e experiências necessários à qualificação profissional para atuar com bebês e crianças pequenas em instituições educacionais. Intimamente relacionada à questão da formação de professores encontra-se, na maior parte nas redes de ensino, a ausência de compreensão do que seja cuidar e educar crianças em instituições de Educação Infantil tanto em regime diário parcial quanto integral (Silva, 2016, p. 24).

Se na cidade vemos a precariedade na oferta e no atendimento da EI, no meio rural essa situação é drástica ainda. Nesse sentido, segundo Silveira e Paludo (2014), no Brasil, desde 1996, mais precisamente, a partir da LDB, este nível passa a ser, efetivamente, pensado e, mesmo que de forma incipiente, desenvolveram-se políticas públicas, notadamente urbanas.

Em contrapartida a sociedade se mobiliza sempre, e as mulheres trabalhadoras rurais lutaram pelo direito de seus filhos possuírem o mesmo atendimento. Esta situação foi apresentada pela articulação de diferentes Movimentos, entre eles, o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e, mais expressivamente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), conforme sintetizam Silveira e Paludo (2014).

Dizem as autoras que no interior desse movimento, a educação de crianças e de bebês vem se efetivando em assentamentos e acampamentos do MST, com o nome de Ciranda Infantil, que são espaços pedagógicos e nos quais se dividem com as famílias o cuidado

desses. Assim, “esta não surge por acaso, é fruto de reivindicações e lutas de uma parte da população que existe e quer ser vista e reconhecida: o povo do campo” (Silveira; Paludo, 2014, p. 173).

Para contextualizar o que estamos tratando aqui, é importante dizer que o processo de atendimento das crianças põe na formação de educadores a discussão dos desafios das escolas do campo. Um exemplo disto foi citado no *Jornal Brasil de Fato* em São Paulo¹³, com a Escola Municipal Maria Salete Moreno, localizada em Parauapebas (PA), que atendia 289 crianças da EI dos três aos cinco anos de idade. A unidade fica no assentamento Palmares 2 e recebe crianças de outras 11 comunidades. As mais distantes ficam acerca de 42 quilômetros da escola, e o tempo de deslocamento pode chegar a duas horas. Sobre o caso, a diretora avaliou que as crianças chegam cansadas e, se o dia é de muita chuva, os alunos têm dificuldades de frequentar as aulas, porque com “chuvas fortes eles perdem aula”, sem contar que não é todo dia que o ônibus consegue chegar. Nós não temos ainda um calendário escolar que possa fugir do período de chuvas intensas de janeiro até março. Para a criança é cansativo”, contou a assentada. (Moreira, 2019, p. 1).

Segundo o educador Márcio José Barbosa que foi entrevistado pela jornalista Anelize Moreira no mesmo jornal, afirmou que essas dificuldades acontecem em todas as regiões do país. O professor Márcio José trabalha na Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber que fica no assentamento Eli Vive I, no Paraná. O educador reforça que a condição das estradas também é um grande problema por lá. “Têm dias que os próprios professores têm dificuldade para chegar devido às condições intransitáveis das estradas, principalmente em dias de chuva. Isso é o que a gente precisa cobrar do poder público”, conta Moreira (2019, p. 2). E, comenta ainda o educador:

A questão não é só se o transporte tem qualidade ou não. As estradas não são necessariamente bem cuidadas, aí os alunos sofrem com a seca, por conta da poeira, e no tempo das chuvas por causa dos atoleiros provocados nas estradas. Além disso, esses alunos costumam ficar muitas vezes, mais tempo no transporte do que na sala de aula, o que ocasiona vários problemas. O aluno pode ficar até sete horas dentro do transporte escolar (ida e volta) para ter quatro horas de aula, aí ele já chega exausto. Esse é um pouco o retrato das nossas escolas do campo (Moreira, 2019, p. 2).

Para chegar as escolas, as crianças se deslocam de diferentes formas, barco, bicicleta, ônibus e a pé, como explica o professor Luiz Bezerra Neto do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC). Para o pesquisador, houve um avanço das escolas rurais

¹³ Publicado no dia 27 de março de 2019. In: www.brasildefato.com.br

com o programa Luz para Todos, implementado em 2003, em termos de educação “Muitas escolas fecharam porque havia o entendimento que poderia ter somente um núcleo ou eles poderiam estudar na cidade (Moreira, 2019, p. 3).

Ainda, em uma escola localizada na ilha do Marajó, próxima ao município de Ponta de Pedras, os alunos chegam para aula em pequenos barcos a remo denominados casquinhas, tanto que por conta do perigo de afogamento no rio, só passam a frequentá-la quando aprendem a nadar (Mendes *et al.*, 2008).

Outro desafio é a multissérie na EI. O que segundo Neto (2019, p. 4), tomando o contexto do Ensino Fundamental, o desafio nesses casos, é a formação de professores. “O problema não é o conteúdo, mas a metodologia. O professor não tem formação adequada para trabalhar nessas salas multisseriadas, se tivesse aproveitaria melhor o tempo”.

Convivemos com a multissérie na EDI, cuja turma pode ser de crianças de creches ou de pré-escolas, constituindo-se o que denominando de turma unificada ou multietapa porque reúne crianças pequenas e bebês de educação infantil com outras crianças maiores de ensino fundamental, ou ainda turmas de crianças pequenas e bebês de educação infantil. No caso da educação do campo, é bastante polêmica sobre os benefícios ou vantagens de turmas multietapas ou multisseriadas, devido as condições em que estão sendo proferidas o trabalho pedagógico nas referidas turmas (Rosemberg; Artes, 2012).

Os estudantes-crianças que frequentam a escola rural enfrentam diversos obstáculos, que passam por questões estruturais, pedagógicas e culturais. Ao mesmo tempo, a escola rural se destaca por ser transformadora e dinâmica, de relações socioculturais entre campo e cidade. Assim, a perspectiva é de fortalecer a identidade do campo, em dimensões críticas, construtivas, respeitando sua diferenciação.

Em síntese, a Educação do Campo como realidade da educação brasileira possui 51.954 escolas que atendem a comunidade do campo enfrentando desafios diários que passam pela organização de ensino em multissérie, um currículo descontextualizado e questões estruturais e de formação dos profissionais. E para mudar esse quadro, é preciso se acentuar as especificidades.

Precisamente as Diretrizes operacionais para a educação básica no campo em seu artigo 2º, parágrafo único define:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade da vida social coletiva no país (Brasil, 2022, p. 32).

Em 2011 foi criado o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO) que dita ações de formação inicial e continuada aos educadores, a distribuição de materiais didáticos específicos voltados para a realidade da população rural, a recuperação da infraestrutura das escolas em todas as modalidades da educação básica. Visa ainda uma ação voltada para a inclusão digital que consiste em dar apoio financeiro para as escolas terem acesso à internet e computadores (Brasil, 2018). Essas ações são de extrema importância, pois ajudam na luta por uma Educação do Campo de qualidade, tanto nos aspectos pedagógicos e formativos, como estruturais, proporcionando as crianças um ensino mais condizente com a sua realidade, conforto e um “mundo” novo de conhecimentos e descobertas revelado pela internet.

Enquanto isso, o Censo Escolar (2022) aponta que no âmbito estrutural, o Brasil possui 10.501 escolas com acessibilidade, o que equivale a 20%, do total. Ainda, quanto a esses dados constam: a) possui 51.954 escolas no meio rural e a alimentação é fornecida em (100%) das escolas; b) em relação a água filtrada, 46.264 escolas possuem acesso, (89%); c) 47.889 escolas possuem sanitários dentro da escola, (92%); d) 8.077 escolas possuem biblioteca no campo brasileiro, (16%); e) 48.565 escolas rurais possuem cozinha, (93%); f) 6.555 escolas possuem laboratório de informática, somente (13%); g) apenas 993 escolas possuem laboratório de ciências, (2%); h) 5.878 escolas possuem sala de leitura, (11%); i) 8.299 escolas possuem quadra de esportes; j) 20.264 escolas possuem sala da diretoria, (39%); l) 15.742 escolas possuem sala de professores, (30%); m) 4.629 escolas possuem sala de atendimento especial, (9%); n) 17.407 escolas possuem água tratada (rede pública), (33%); o) 17.382 escolas possuem água de poço artesiano, (33%); p) 12.128 escolas possuem água de cacimba, (23%); q) 6.809 escolas possuem água de fonte de rio, (13%); r) 3.037 escolas não possuem água, (6%); s) 46.775 escolas possuem energia elétrica (rede pública), t) (90%); 1.765 escolas possuem energia elétrica (Gerador), (3%); u) 808 escolas possuem energia elétrica (outros), (2%); v) 3.027 escolas não possuem energia elétrica, (6%); x) 4.523 escolas possuem esgoto (rede pública), (9%); z) 41.483 escolas possuem esgoto (fossa), (80%); w) 6.481 escolas não possuem esgoto, (12%); y) 21.370 escolas com coleta periódica de lixo, (41%).

Como vemos ainda precisa melhorar e muito a infraestrutura das escolas do campo, para isso é necessário investimento financeiro visando atingir um ambiente escolar acolhedor e organizado para as crianças e professoras.

Ainda, segundo o mesmo Censo Escolar (2022), em relação aos recursos tecnológicos as escolas rurais possuem: a) 33.058 escolas possuem internet, (63%); b) 24.030 escolas possuem Banda Larga, (46%); c) 17.973 escolas possuem Aparelho DVD, (35%); d) 21.667 escolas possuem impressora, (42%); e) 6.213 escolas possuem parabólica, (12%); f) 8.192 escolas possuem copiadora, (16%); g) 2.448 escolas possuem retroprojetor/projetor, (5%); h) 27.260 escolas possuem TV, (52%).

No aspecto da tecnologia, também é baixo número de escolas rurais com acesso à internet, faltando maior investimento e capacitação para que as crianças e os professores possam usufruir da melhor forma.

De acordo com Suelen e Brunelli (2020), a falta de preparo dos professores para atuar em escolas do campo bem como as condições de infraestrutura das escolas são fatores desestimulantes para os envolvidos, docentes e estudantes, com a diferença que o/a professor/a possui papel fundamental nessa realidade, considerando ser agente de luta em prol das necessidades de uma educação de qualidade para todos.

Belusso e Pontarollo (2017) destacam que apenas 9,9% das escolas rurais possuem internet, em contrapartida nas áreas urbanas, o número chega a 85% e continua crescendo, concluindo que as escolas rurais precisam passar por uma reestruturação a fim de proporcionar melhores condições para a chegada desses equipamentos, uma capacitação para os profissionais através de políticas públicas para que os alunos possam usufruir dessa tecnologia da melhor maneira.

No ponto de vista metodológico, ainda carecemos de uma prática educativa com condições de enfrentamento aos desafios impostos por uma sociedade exploradora e excludente (Saviani, 2016).

Como síntese, as escolas do campo faltam condições estruturais e pedagógicas que ratifique uma qualidade da educação, nesse sentido reorientar a organização da EI em multiano, sendo totalmente inadmissível ainda mais em condições inadequadas trabalhar com as crianças pequenas da Educação Infantil junto de crianças do Ensino Fundamental.

As turmas multisseriadas com crianças de 03 a 05 anos, também precisa ser revisto para se ter uma melhor aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

E a solução com o fechamento de instituições, só caminha na continuidade da exclusão e desigualdade com as populações do campo, que inicia com as crianças e os adolescentes tendo que se deslocar distâncias do campo atrás de outras escolas.

2.2 Desafios da Educação Infantil do Campo na Amazônia paraense e marajoara

Somos sujeitos que lutam e enfrentam desafios nesse Estado da Amazônia brasileira, comprometidos com a ruptura da lógica perversa de exploração e expropriação das riquezas naturais, sociais e culturais da região, que historicamente têm atendido aos interesses de grupos econômicos minoritários e gerado benefícios alheios às necessidades e aspirações dos povos da Amazônia (Fórum Paraense de Educação do Campo, 2007, p. 1).

Inicialmente cabe dizer que vemos que os desafios da Educação Infantil do Campo na Amazônia paraense e marajoara tem sido alvo dos debates e frentes de luta do Fórum Paraense de Educação do Campo, por isso nossa opção em dizer desse foco político educacional.

Segundo o VI Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará (2023),

o Fórum Paraense em conjunto com os fóruns regionais e municipais de Educação do Campo, desde o ano de 1988 vem realizando anualmente o Seminário de Combate ao fechamento de escolas no campo e a partir de 2021, incluiu em sua agenda o combate ao fechamento de escolas nos territórios quilombolas e indígenas no Estado do Pará, com a intenção de denunciar as arbitrariedades que têm sido cometidas pelos gestores educacionais e municipais em nosso estado, com a conivência do conselho estadual e municipais de Educação, quanto ao fechamento de 8.478 escolas no Estado do Pará, entre os anos de 2000 a 2022, sendo 1.491 urbanas e 6.987 rurais, conforme o Censo Escolar de 2022.

Escolas Extintas no Brasil segundo a localização: Entre os anos de 2000 e 2008; 2000 e 2020; 2000 e 2021 e 2000 e 2022

Escolas Extintas	Urbano	Rural	Total
2000 - 2018	4.389	93.146	134.535
2000 - 2020	45.271	100.961	146.232
2000 - 2021	47.396	104.196	151.592
2000 - 2022	48.973	106.410	155.383

Fonte: GEPERUAZ – FPEC - INEP/ C.E. 2018

Dentre os profissionais e as instituições, um dos integrantes da Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo é o professor doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage da Universidade Federal do Pará. Esse movimento de mobilização para garantir ao povo do campo à escolarização e uma vida integra envolve um conjunto ampliado de coletivos, grupos, movimentos sociais e instituições governamentais e não governamentais, e por esta iniciativa popular temos a oportunidade de adentrar nos desafios que a Educação do Campo, com o que é necessário para a reprodução de sua existência humana com dignidade.

Um primeiro aprendizado situado por este movimento é o de reconhecer a heterogeneidade dos povos que constroem a Educação do Campo na Amazônia paraense, com seus tempos e espaços próprios nos fazendo dirigir radicalmente a frente democrática, dialógica de uma educação emancipatória e humanizadora dos sujeitos do campo, partindo de

suas vozes (Freitas; Reis; Hage, 2019). Trata-se no dizer de Freire (1992, p. 97): “Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que vivendo história, cultural e socialmente existindo com seus fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim se refaz também”.

Especialmente no âmbito das crianças vivem em meio a diversidade amazônida. “Elas são pardas, negras, brancas e amarelas; são meninas, meninos e adolescentes; são indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e urbanos – expressão de um território gigante, marcado de grandezas e contradições” (Hage, 2011, p. 1).

Segundo Freitas, Reis e Hage (2019, p. 772), as crianças amazônidas também desfrutam da biodiversidade amazônica em seus cotidianos, compartilhando saberes e práticas coletivas, obtendo um nível maior de sociabilidade. Mas, por outro lado,

há situações que violam os direitos das crianças, envolvendo a floresta, os rios e determinadas atividades produtivas, que retiram as crianças da escola, prejudicam sua aprendizagem e ameaçam a sua existência e desenvolvimento, como: a extração da madeira, do palmito e do fruto do açaí, as práticas de mendicância, nas quais as crianças esmolam em seus pequenos cascos, e a exploração sexual em troca de alimento, sabão, querosene ou outros produtos necessários à sobrevivência, por ocasião da passagem de navios e embarcações nas proximidades de suas comunidades.

A Amazônia é considerada um lugar conturbado para se viver a infância. Segundo o Jornal UOL segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) divulgada em 26 de Julho de 2023. “Mortes infantis de indígenas somam 3,5 mil em 4 anos, alta de 35%. O número de mortes indígenas infantis aumentou 35% durante o governo Jair Bolsonaro (PL). Os dados levam em conta óbitos de zero a 4 anos e constam no relatório “Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil” do referido conselho¹⁴.

Nesta mesma reportagem foi informado pelo colunista que “foram 3.552 mortes nessa faixa etária contabilizadas de 2019 a 2022, contra 2.627 durante a gestão Dilma Rousseff-Michel Temer (2015-2018). A informação foi obtida junto à Secretaria de Saúde Indígena (Sesai), do Ministério da Saúde” (Madeiro, 2023).

Ainda, a Amazônia lidera quando se fala em mortalidade infantil. Os estados com mais mortes infantis estão localizados na Amazônia Legal. Na região, foram 2.958 óbitos (83% do total de 0 a 4 anos). Amazonas, Mato Grosso e Roraima tiveram, juntos, 59,35% do total de mortes registradas nos quatro anos passados. 17,5% de todas as mortes de crianças

¹⁴ Trata-se de um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado em 1972.

indígenas ocorreram no distrito sanitário Yanomami, em Roraima, foram 621 casos (Fonte: Conteúdo Uol).

Outro aspecto da realidade infantil é o processo de saída do contexto rural para o urbano. Sobre essa questão, de acordo com Freitas, Reis e Hage (2019), os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização têm imposto a migração da população rural para as cidades e, conseqüentemente, provocando ocupação socioespacial desordenada e excludente, ampliando as desigualdades sociais. A falta de emprego e de oportunidades para os pais e a baixa remuneração das famílias que têm crianças acabam sendo algumas das conseqüências desse processo, uma vez que, hoje, 25% das famílias no Pará com crianças ou adolescentes de 0 a 14 anos vivem com meio salário mínimo.

De acordo com Freitas, Reis e Hage (2019, p. 775.):

essa realidade tem estreita ligação com as violações dos direitos das crianças, pois a vivência nas periferias urbanas expõe as crianças e adolescentes ao enfrentamento de situações como: o trabalho nas ruas e nas feiras, reparando carros, vendendo picolé, jornal e tudo aquilo que lhe rende algum dinheiro. As práticas de violência doméstica, o abuso sexual e os maus tratos são muito frequentes, pois as crianças são mais vulneráveis a essas situações de abandono e pobreza extrema.

Essas particularidades, em seu conjunto, fortalecem uma visão negativa, pejorativa e depreciativa da situação da infância na Amazônia, em face dos desafios que devem ser enfrentados para que os preceitos constitucionais de prioridade absoluta atribuídos às crianças sejam assegurados e universalizados, que incluem o direito à educação nas fases iniciais, às quais corresponde a primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil –, em duas fases; creche (de zero a três anos) e pré-escola – (dos quatro aos cinco anos) (Freitas; Reis; Hage, 2019, p. 775).

Tais desafios em foco de desumanização de centenas de bebês e crianças pequenas, bem como das crianças maiores e dos adolescentes são um alerta de urgência quanto ao fortalecimento institucional e a mobilização social visando mudar tais situações e assim, possa avançar na garantia de todos os direitos das crianças amazônidas.

Segundo Hage (2005), a educação destinada aos povos do campo no Marajó se dá da mesma forma das demais realidades rurais brasileiras, com prevalência de um processo de escolarização com um currículo que não se coaduna com as necessidades humanas e pedagógicas da educação do campo, sem contar a especificidade da multissérie ou multianos.

Padece ainda, de uma infraestrutura precarizada cujos movimentos sociais denunciam destacando que nas escolas prevalece a escassez de material didático, ausência de energia elétrica e água potável, a oferta irregular de merenda escolar, falta de carteiras, abandono do/a professor/a alimentando a rotatividade docente, a falta de acompanhamento pedagógico. Além disso, consta muitas aulas em que as crianças estudam em espaços cedidos, quase sempre, com estrutura mais precarizada ainda. Fatores que para Hage (2005) são responsáveis pela

infrequência e evasão escolar, o que causa prejuízos à aprendizagem e formação do aluno do campo.

A educação do campo carece ser respeitada, e com isso se instaure calendários letivos integrados ao período produtivo e as temporalidades específicas do campo, uma pedagogia baseada no campesinato amazônico na perspectiva de abarcar a territorialidade de cada lugar e com os saberes locais. Dessa forma, se rompe com a lógica homogeneizante de pensar e fazer a escola, bem como se possibilita às crianças cultivarem, forjarem formas de engajamento com o mundo. Ou seja, credita aos sujeitos o direito de construir uma educação, uma formação que contribua para potencializá-los como sujeitos políticos, históricos e sociais (Caldart, 2009).

Sobre este aspecto, a LDB orienta que o calendário escolar seja adequado às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas.

O currículo não tem um dono específico. Como lembra Caldart (2020, p. 4).

[...] nenhuma forma de dominação ou de hegemonia consegue abranger toda a vida, embora tente isso. Sempre restam frestas livres que permitem olhar noutra direção”. Isso significa que o contexto da escola do campo o currículo de orientação urbanocêntrica pode e deve ser ressignificado (ou seja, contextualizado de acordo com as necessidades formativas dos alunos do campo), fato que muito depende do trabalho conduzido pelo professor.

Para isso, os educadores (gestores, coordenadores e docentes) são intelectuais na luta camponesa amazônica, isto é, produtor de conhecimento dentro de uma escola verdadeiramente do campo. Isso significa que cabe a todos e todas desenvolver um trabalho pedagógico que valorize as experiências dos sujeitos, que os ajude na apropriação da teoria, do conhecimento científico, não de forma mecanizada (Caldart, 2009). Significa, então, que “[...] os currículos e conhecimentos para serem interessantes e instigantes têm de ser traduzíveis em experiências”. (2011, p. 13).

No país, a Educação Infantil vem se firmando devagar e sem investimento a contento, e nas regiões norte e nordeste com acentuado desleixo por parte do poder público por várias razões, por exemplo, na região amazônica, a situação ainda é de precariedade como os dados deste trabalho elucidam. Ainda hoje, em pleno século XXI, a educação na Amazônia caminha a passos lentos e enfrenta grandes desafios para se tornar realidade.

Persiste a dificuldade de acesso à educação das crianças pequenas e quando se trata dos bebês são praticamente inexistentes as creches. Na região marajoara, onde situo esse trabalho são constantes os enfrentamentos nessa direção, assim recentemente no Jornal G1 Pará publicizou a reunião escolar ocorrida em uma comunidade rural de São Sebastião da Boa Vista, e nesta o Secretário de Educação do município afirmava que as crianças de 3 anos de idade só podem ser matriculadas se souberem nadar. “De três anos, só matricula se souber

nadar. No ato da inscrição, da matrícula, tem um documento onde você assina a responsabilidade”, dizia o secretário. Ou seja, o acesso é dentro de condições nem sempre viáveis às crianças, como o caso de tal exigência decorrente do processo de nucleação escolar, que consiste em reunir os alunos das escolas com poucos estudantes, deslocando-os para escolas maiores. E o secretário, argumentava ainda assim, “o município não tem na zona rural creches e nem estruturas completas, como embarcações, para receber os alunos de 0 a 3 anos”, embora segundo ele já esteja no planejamento a expansão de novas unidades de creches para esse contexto. Ainda,

[...] 4 unidades escolares vão ser fechadas. Uma delas foi a escola Floriano Peixoto, que tinha em torno de 20 a 30 alunos, mas não tem prédio próprio e oferta o ensino multiano, o que dificulta o aprendizado” (G1 Pará, 2023).

A reportagem, só confirma mais uma vez, as crianças amazônidas estão longe de ter o direito à educação em pleno gozo, com qualidade na forma de atendimento.

2.3 Desafios da Educação Infantil do Campo no município de Soure

Os desafios presentes na EI do campo sourense são semelhantes aos desafios encontrados nos demais contextos do Campo brasileiro. O campo sourense é composto por territórios agroextrativistas, outros com praias e fazendas, e nesses encontram-se as escolas.

Em Soure as escolas também seguem o ensino multisseriado, inclusive, com a Lei n. 11.274/2006 passou a ser denominada multianos devido ao Ensino Fundamental de 09 anos. As classes multianos são espaços educativos com um professor ou professora atuando no mesmo ambiente com educandos e educandas do ensino fundamental e da educação infantil (Corrêa, 2008), cujo currículo desconsidera a realidade rural (Arroyo *et al.*, 2009).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os alunos sourenses que estudam nas escolas das praias não possuem dificuldades para chegarem até elas, pois todos moram perto das escolas. Estas crianças e suas famílias também não possuem dificuldades para chegar até o meio urbano de Soure, já que estas praias não ficam distantes do município.

A EI que temos no campo de Soure é a mesma que é ofertada na cidade, visto que o currículo seguido por ambas é alinhado com a BNCC, que trabalha as práticas e as vivências da criança visando sempre o desenvolvimento integral de cada uma delas.

Segundo a Gerente da Educação Infantil em Soure, os desafios que a EI enfrenta é o ensino multiano, pois os/as professores/as não sabem conduzir essas turmas, falta-lhes uma formação específica bem como melhorar as condições estruturais e pedagógicas.

Sem contar que a EI do campo possui um número baixo de escolas em fazendas, dificultando atender toda a demanda, são apenas 07 escolas. Nessas escolas das fazendas a realidade é diferente das escolas das praias, pois a maioria delas são distantes da cidade, e as fazendas ficam longe uma das outras. Nestas escolas existem duas realidades vivenciadas na rotina escolar, a primeira é que existem aqueles alunos que moram em fazendas onde há escola, e por isso não precisam se locomover até elas em algum transporte. E, há crianças que precisam se locomover das fazendas onde moram para outras fazendas para estudar, já que não existem escolas nas fazendas onde residem. Estas crianças vão em transporte como cavalos, bois, canoas e rabetas, gastando tempo e o cansaço é um fator real para elas. Segundo a Gerente da Educação Infantil, em alguns casos a distância das fazendas é tão grande que a professora fica sensibilizada e se dispõe a cuidar das crianças pequenas durante os dias letivos, acolhendo-as em sua casa para poderem estudar com mais produtividade.

Eu mesma soureense, durante a minha infância vivenciei essa realidade, já que estudei a educação infantil em uma fazenda denominada Tocantins. Nesta fazenda existia uma escola, a professora da escola era a minha avó Maria da Conceição Lima Nazaré, uma mulher simples, que também era trabalhadora doméstica, generosa e batalhadora, que tirava uma parte do seu tempo para ensinar a ler e escrever meu irmão e eu, e mais algumas crianças. Dentre essas crianças, umas moravam na própria fazenda e outras vinham de outras fazendas e retiros.

As demais crianças e eu na época cursamos a alfabetização e toda EI na própria fazenda, em classe multisseriada. As aulas eram na sala da casa de minha avó, também onde morávamos. “Como característica da região as casas desta fazenda eram distantes uma das outras, distribuídas em sedes e retiros construídas em madeira com mais de três compartimentos possuindo geralmente varandas e pátios para o agasalho dos apetrechos da vaqueirice” (Nazaré, 2021, p. 34).

Lembro-me que para frequentar a escolinha como minha avó chamava, eram necessários os alunos fazerem deslocamentos dos retiros¹⁵ para a sede da fazenda percorrendo diferentes paisagens e em transporte como canoas ou por animais como cavalos e búfalos.

Os períodos com climas sazonais praticamente ditavam as regras para as formas de deslocamento na região, onde as estações chuvosas conhecidas como inverno amazônico, caracterizadas pelas fortes chuvas que ocorrem até o mês de abril, sempre eram mais difíceis para trafegar, a vegetação ficava mais densa e fechava as estradas, igarapés e os campos alagavam completamente, e para transitar pelos solos submersos de água só com resistentes animais domesticados e habituados a estes ambientes, pois, como costumam dizer os vaqueiros marajoaras, andar nos campos marajoaras nos períodos chuvosos é muita “travanca”, pelas dificuldades causadas pelas cheias dos campos (Nazaré, 2021, p. 34).

¹⁵ Os retiros eram locais de moradias afastados das sedes das fazendas, possuíam a função de distritos das propriedades sendo compostas por poucas casas (Nazaré, 2021, p. 34).

Segundo a Gerente da Educação do Campo de Soure, um grande problema educacional do município, é que algumas crianças do campo não avançam nos estudos, pois acham que tendo o Ensino Fundamental já está bom, e também por suas famílias em alguns casos terem uma situação financeira ruim, preferem continuar no campo e aprender a profissão de seus pais e ajudarem no sustento da casa.

Antigamente, em Soure, de acordo com as palavras da Gerente da EI, as escolas do campo eram improvisadas em barracões, galpões e na casa de vaqueiros, hoje a realidade não é mais essa, pois todas os centros de ensino campestre do município contam com escolas estruturadas para receber e acolher bem as crianças pequenas. No tocante, ao aspecto pedagógico ela também afirma que tais escolas no atendimento as crianças pequenas não possuem e paços tão coloridas e enfeitados, pois segunda a gerente o recurso financeiro disponibilizado é inferior.

Devido à distância das fazendas até a cidade os/as professores/as, em sua maioria, moram nas fazendas onde lecionam, e há um esforço por parte desses para executar aulas criativas, compondo um cenário de didáticas ao ar livre, contação de histórias e diálogo com as crianças.

No todo, há mudanças significativas, porém, muito mais precisando ser feito pelas crianças marajoaras, inclusive, pontuando a inclusão dos bebês na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei analisar o atendimento da Educação Infantil do e no campo, visto por mim de importância pois marca meu lugar de pertencimento, identificação e de afirmação do sujeito que vive e precisa do campo.

A Educação do Campo como temática recente, atua com necessidades e dificuldades. E mais ainda, a Educação Infantil do e no Campo que luta por desprender-se de um currículo reprodutivista a partir da cultura urbana, e assumindo uma perspectiva das crianças como sujeitos de direitos, de desejos e conhecimentos.

Este trabalho trouxe informações e ponderações acerca da realidade da EIC na Amazônia paraense, precisamente pelo atendimento no município de Soure. Como afirmamos, no campo de praias em algumas fazendas existem escolas.

A EIC possui muitos desafios, estes são estruturais, mas também de ordem pedagógica, política e metodológica por parte do sistema de ensino. Estes desafios seriam vencidos através de políticas públicas voltadas às populações camponesas e de formação continuada para os educadores do campo, assim, as crianças camponesas desde cedo iam se enxergar como sujeitos de direito e aprender a valorizar sua própria cultura, e os educadores do campo iam aprender a trabalhar de acordo com a realidade camponesa e administrar melhor o seu tempo.

Como apontamento do trabalho pude notar que muito está sendo feito pela garantia de direitos do povo camponesino, mas ainda carece de melhorias. Avança em passos lentos, visando à garantia de um melhor atendimento educacional dos bebês, que precisam de creches, algo praticamente inexistente na Amazônia paraense e no campo.

Finalizo este trabalho afirmando que a academia tem um papel fundamental na disseminação da luta pela diversidade e garantia de direitos iguais para todos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, 116p.

BRASIL. **Constituição 1988**. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dezembro, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LLwwof>. Acesso em: 19 setembro. 2018.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, Brasília 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília**: MEC/SEB, 2010.

CALDART, Roseli. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-774620009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 12 fev. 2020.

CALDART, Roseli. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. In: Aula Inaugural Do Semestre Do Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo, 2020, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **“Currículos” e saberes**: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará, Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005. p. 163-195.

COSTA, Eliane Miranda. **Escolas ribeirinhas e seus desafios**: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. Revista teias v. 22. n. 66. jul./set.2021.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; REIS, Maria Isabel Alves dos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense. **Perspectiva revista** do centro de ciências da educação Volume 37, n. 4 – p. 768 – 789, outubro/dezembro. 2019 – Florianópolis.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Formação docente, cultura, saberes e práticas**: desafios em face das territorialidades e sociocultural diversidade da Amazônia. In: Encontro de pesquisa em educação das regiões norte e nordeste, 20. Manaus, 2011. Anais [...]. Manaus: EDUA, 2011. v.1, p. 205-229. 1 CD-ROM.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. A Socioterritorialidade da Amazônia e as Políticas de Educação do Campo. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 146, jan./jul. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região amazônica**. In: HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005. p. 44-60.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia**: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. Estudos Avançados [online]. 2002, v. 16, n. 45 [Acessado 7 Dezembro 2023], pp. 107-121.

NAZARÉ, Mailson Lima. **Entre campos, tesos, várzeas e florestas**: Relação com as paisagens nos processos de formação identitárias e resistência afromarajoara. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia - PPGEEA, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, 2021.

PALUDO, Conceição; SILVEIRA, Dynara Martinez. Contribuições Para A História Da Educação Infantil Do Campo No Brasil. **Revista contra pontos** – Eletrônica, Vol. 14 - N.1- Jan- Abr 2014 – Pelotas – Rio Grande Do Sul.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, p. 13-69, 2012.

SARRAF-PACHECO, Agenor. **À margem dos “Marajós”**: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (Org). **Muito além dos campos**: arqueologia e história na Amazônia Marajoara. – 1. ed. – Belém : GKNORONHA, 2010.

SEDUC. **Documento Curricular Do Estado do Pará**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2º edição revisada e publicada em 2019.

SEMED. **Documento Curricular Municipal**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Soure – Pará, 2019.

SEMED. **Plano Municipal de Educação**, SOURE – PARÁ, 2015 – 2025.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares Para A Educação Infantil Do Campo**, 2010 – São Paulo.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016.

ZÁLAN, Pedro Victor; MATSUDA, Nilo Siguehiko. **Bacia do Marajó**. B. Geoci. Petrobras, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 311-319, maio/nov, 2007.