

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DE ENSINO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ALCIONE AMARAL E SILVA MAUÉS
SIRLEY DE JESUS GONÇALVES**

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: a constituição da identidade de
crianças ribeirinhas da Escola Municipal Izidória da Silva Reis**

**Macapá
2016**

**ALCIONE AMARAL E SILVA MAUÉS
SIRLEY DE JESUS GONÇALVES**

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: a constituição da identidade de
crianças ribeirinhas da Escola Municipal Izidória da Silva Reis**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal do
Amapá.

Orientadora: Profa. Me. Ana Cláudia
Peixoto de Cristo Leite.

**Macapá
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

370.212

M447e Maués, Alcione Amaral e Silva.

Educação infantil do campo: a constituição da identidade de crianças ribeirinhas da Escola Municipal *Izidória da Silva Reis* / Alcione Amaral e Silva Maués, Sirley de Jesus Gonçalves; orientador, Ana Cláudia Peixoto de Cristo Leite. – Macapá, 2016. 82 p.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do curso de Pedagogia.

1. Crianças - Identidade. 2. Educação rural. 3. Ensino - Aprendizagem. I. Gonçalves, Sirley de Jesus. II. Leite, Ana Cláudia Peixoto de Cristo, orientador. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Título do Trabalho: EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: a constituição da identidade de crianças ribeirinhas da Escola Municipal Izidória da Silva Reis

Autoras: Alcione Amaral e Silva Maués
Sirley de Jesus Gonçalves

Defesa em: ____ / ____ / ____

Conceito obtido: _____

Banca Examinadora

Professora Me. Ana Claudia Peixoto de Cristo Leite
ORIENTADORA/UNIFAP

Professora Me. Débora Mate Mendes
EXAMINADORA/UNIFAP

Professora Me. Dilene Kátia Costa da Silva
EXAMINADORA/UNIFAP

Deus pela graça da vida e seu amor incondicional. Dedico.

Alcione Maués.

Ao meu Deus Todo Poderoso que me concede o fôlego de vida e muitas vitórias, inclusive esse trabalho. Dedico.

Sirley Gonçalves.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a **Deus** pela graça da vida, pela fé e coragem concedida a mim, por poder cursar uma graduação. A minha **família**, pelo apoio, em especial ao meu querido esposo **Sebastião dos Santos Maués**, por estar sempre ao meu lado dando-me forças, carinho e suprindo as minhas necessidades financeiras, aos meus **filhos: Brenda, Blenda, Susane, Rubens, Akla e Victor Samuel** meu caçulinha, que sempre entenderam as minhas ausências em alguns momentos de suas vidas. Aos **meus pais** Landen de Souza e Silva Filho e Joana Amaral e Silva, que mesmo de longe intercederam por mim, pela minha conquista. Aos meus **Líderes espirituais** que entenderam muitas vezes a minha ausência nos compromissos na minha igreja e que de forma carinhosa me aconselham nas minhas decisões. A minha parceira e amiga **Sirley de Jesus** que confiou em mim e juntas compartilhamos das dificuldades uma da outra. Aos **colegas e amigos** da turma de Pedagogia 2012, companheiros na formação acadêmica. À UNIFAP e a todo seu corpo docente. A professora Me. **Ana Claudia Peixoto de Cristo Leite** por sua paciência, compreensão e orientações no decorrer desse trabalho.

Alcione Maués

Ao meu **Deus**, por me fortalecer e por estar sempre à frente do meu caminho, dando-me direção e vitórias. Aos meus **familiares**, principalmente minha mãe **Edina Pinheiro de Jesus** que sempre foi uma guerreira; minhas irmãs: **Sandra Gonçalves** a primogênita da família, que esteve ao meu lado no momento mais difícil percorrido nessa trajetória, que foi durante o tratamento contra o câncer, **Ana Cléia Gonçalves** pelas orações, **Neliusa Gonçalves** também me auxiliou durante o tratamento e **Andréia Gonçalves**, por entenderem minha ausência e por sempre me apoiaram. Aos meus **Líderes espirituais** pela compreensão em minhas ausências nos eventos no ministério. Aos colegas e amigos da turma de **Pedagogia 2012**, pelo apoio e pela grande ajuda no momento mais difícil que passei no decorrer do ano de 2015, quando fui diagnosticada com câncer. A professora Me. **Ana Claudia Peixoto de Cristo Leite**, pelo seu profissionalismo, compreensão e paciência demonstrada, sem ela não teria concluído este trabalho. À UNIFAP, ao seu corpo docente e todos que direta ou indiretamente tem contribuído para a conclusão desse trabalho.

Sirley Gonçalves

Felicidade é a gente poder olhar para trás e encontrar esse vago mundo em “sol menor” que se chama infância. Adivinhação da vida. Bem sei que, com muita gente, acontece essa coisa estranha: torna-se adulto sem ter sido criança. Ou o que é pior: ter sido criança, sem ter tido infância. A infância, para mim, não é apenas e simplesmente uma idade, mas justamente aquele mundo de pequeninas coisas que tornam inconfundível na lembrança um tempo de alegria, um tempo em que conhecemos a felicidade sem ao menos nos apercebermos dela [...] (JORGE, 1969).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar a contribuição da Escola Municipal Izidória da Silva Reis, na constituição das identidades de crianças ribeirinhas, na comunidade Foz do Rio Mazagão Velho. A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento de coleta de dados observação em sala de aula e entrevista com a professora da pré-escola na referida escola, além da observação no ambiente familiar de quatro crianças, buscando investigar como se constituem as identidades das crianças ribeirinhas, na Educação Infantil da Escola Municipal Izidória da Silva Reis. Destacam-se alguns autores que dialogaram com as pesquisadoras, como: Ariès (2014); Cristo (2006; 2010; 2014); Kuhlmann Jr. (2001); Lopes (2012); Pasuch e Santos (2012) e Pasuch e Silva (2010). Os resultados da investigação demonstram que a educação ofertada continua a privilegiar somente a cultura escolar da cidade e não da comunidade na qual as crianças se inserem. Compreende-se que é indispensável construir uma educação inclusiva que possa afirmar a identidade e vivências das crianças ribeirinhas. É indispensável também problematizar o modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo, pois os fazeres pedagógicos, precisam respeitar e trabalhar as diversidades e dinâmicas próprias das crianças ribeirinhas, como forma de enriquecer o processo de ensino/aprendizagem e construir novas práticas sociais, igualitárias, includentes, sedimentadas no respeito e valorização da diversidade sociocultural vivenciadas na infância.

Palavras-chave: Crianças - Identidade. Educação Rural. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to identify the contribution of the School Izidória da Silva Reis, in the constitution of the identities of local children, community Foz do Mazagão Old River. The research was conducted through a qualitative research that had as data collection instrument observation in the classroom and conference room with pre-school teacher in that school, and the observation in the family room of four children, seeking to investigate how they constitute the identities of local children in Early Childhood Education of the School Izidória da Silva Reis. Noteworthy are some authors who dialogued with the researchers, as Ariès (2014); Christ (2006; 2010; 2014); Kuhlmann, Jr. (2001); Lopes (2012); Pasuch and Santos (2012) and Pasuch and Silva (2010). The research results show that the education offered is still only privilege the school culture of the city and not the community in which the children are located. It is understood that it is essential to build an inclusive education that can affirm the identity and experiences of local children. It is indispensable to discuss the educational and pedagogical model that denies cultures, knowledge and ways of production life of the people of the field, because the teaching doings need to respect and work diversities and own dynamics of local children as a way to enrich the process of teaching / learning and building new social, egalitarian, inclusive, sedimented on respect and appreciation of the socio-cultural diversity experienced in childhood.

Keywords: Children - Identity. Rural Education. Teaching-Learning.

LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Crianças de 4 e 5 anos que frequentam a Pré-escola– Brasil – 2001 a 2013(em %)	33
Tabela 2	Número de matrículas no campo - Brasil – 2007 a 2013	34
Fotografia 1	Uma das residências na comunidade	37
Fotografia 2	Catraia	38
Fotografia 3	Matapi	39
Fotografia 4	Madeiraira	41
Fotografia 5	Base da polícia militar	42
Fotografia 6	Escola Municipal Izidória da Silva Reis	44
Fotografia 7	Entrada, espaço onde as crianças assistem televisão	44
Fotografia 8	Biblioteca	45
Fotografia 9	Catraia chegando à escola	46
Fotografia 10	Sala de aula	48
Fotografia 11	Hora da atividade	50
Fotografia 12	Hora do lanche	51
Fotografia 13	Contação de história	52
Fotografia 14	Crianças brincando	59
Fotografia 15	Crianças desenhando	59
Fotografia 16	Criança na ribanceira	59
Fotografia 17	Jasmim ao ser pega da catraia	60
Fotografia 18	Sândalo molhando mudas de planta	61
Fotografia 19	Sândalo empurrando madeiras	61
Fotografia 20	Sândalo e Jasmim dando saltos do trapiche	62
Fotografia 21	Sândalo e Jasmim dando saltos do trapiche	62
Fotografia 22	Canteiro	63
Fotografia 23	Casa da Jasmim	64
Fotografia 24	Casa da Margarida	64
Fotografia 25	Margarida e a sacola do faz de conta	65
Fotografia 26	Margarida brincando de faz de conta	66
Fotografia 27	Margarida brincando	66
Fotografia 28	Margarida tomando banho	67
Fotografia 29	Cravo tomando banho	67
Fotografia 30	Cravo brincando no celular	68

LISTA DE SIGLAS

AAFLOMAZA	Associação Agroflorestral Baixo Mazagão Velho
AMPAFOZ	Associação das Mulheres Produtoras Agroextrativistas da Foz do Rio Mazagão Velho
CF	Constituição Federal
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNS	Conselho Nacional das Populações Extrativistas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ESACAM	Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNE	Plano Nacional de Educação
SAMBAZON	Salvando e Administrando a Amazônia Brasileira
TAUS	Termo de Autorização de Uso Sustentável
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	INFÂNCIAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA: concepções, identidade e educação	18
1.1	Concepções de infância.....	18
1.2	A construção da identidade na infância.....	23
1.3	O direito da criança a Educação Infantil.....	27
2	EDUCAÇÃO INFANTIL NA COMUNIDADE FOZ DO RIO MAZAGÃO VELHO: um estudo sobre a constituição das identidades das crianças na Escola Municipal Izidória da Silva Reis.....	36
2.1	Comunidade ribeirinha Foz do Rio Mazagão: configurações históricas, culturais, sociais e econômicas.....	36
2.2	Cenários e contextos da Escola Izidória da Silva Reis.....	43
2.2.1	Sala de aula: lugar de compartilhar experiências.....	47
2.2.2	O dia a dia das crianças na sala de aula	49
2.3	O cotidiano das crianças: modo de vida, saberes e vivências.....	57
	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	69
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com a professora.....	78
	APÊNDICE B - Roteiro de observação na sala de aula e convivência familiar...	79
	APÊNDICE C - Roteiro de observação na comunidade.....	80
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professora)....	81
	ANEXO B – Termo de Autorização dos pais ou responsáveis.....	82

INTRODUÇÃO

Este estudo traz como temática “Educação Infantil do Campo: a constituição da identidade de crianças ribeirinhas na Escola Municipal Izidória da Silva Reis.” O campo é um espaço plural constituído de diversos sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, pequenos agricultores, pescadores, indígenas, povos da floresta, assentados, sem-terras, dentre outros. Os quais são idosos, adultos, jovens e crianças que vivem em locais com grande diversidade, onde constroem identidades próprias e coletivas a partir de seus saberes e práticas vivenciadas e compartilhadas com os seus pertencentes.

As relações sociais nesse ambiente, em virtude de características próprias no que se refere às noções de espaço, tempo e convívio ocorrem de forma mais estreita, podendo ser visualizados principalmente no convívio familiar, que assume papel primordial e insubstituível para a formação e inclusão no que se refere à identidade do campo. O reconhecimento da identidade da criança, pertencente ao universo ribeirinho é o foco dessa pesquisa, promovendo uma abordagem a respeito dos processos educativos que abrange as crianças de quatro a cinco anos.

A Educação Infantil prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, faz parte da Educação Básica e deve ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos; em pré-escolas, para educandos de quatro a cinco anos, cujo objetivo, de acordo com o artigo 29, consiste no “pleno desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”(BRASIL, 1996, p. 14).

Dessa maneira, cumpre uma importante função na vida escolar das crianças, pois a oferta de um ensino de qualidade se transforma em uma das ações prioritárias para o resgate social dessa população e sabe-se, que antes de serem alunos, são crianças de direitos a participarem ativamente nos seus mundos de pertencimento, dessa forma, cabe a escola promover experiências que sejam significativas, como: atividades físicas, emocionais, sociais e culturais fundamentais para a constituição da identidade da criança, valorizando sua cultura e saberes.

Portanto, esta pesquisa se torna bastante relevante na medida em que pode contribuir para problematizar as dificuldades enfrentadas na educação infantil do campo, procurando assim, valer-se das lutas por escolas de qualidade, articulando

as populações do campo de forma que participem mais ainda de suas comunidades e que mantenham vivo o gosto por viver no campo, pois se entende que por meio da Educação Infantil do Campo a criança pode afirmar sua identidade a partir do reconhecimento dos modos de vida de sua comunidade e do espaço que nomeia o mundo: festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos.

Nesse sentido, é preciso que as pré-escolas das comunidades do campo tenham “[...] a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos”, conforme afirmam (PASUCH; SILVA, 2010, p.20). A constituição da identidade na primeira infância é fundamental, assim os fazeres pedagógicos, precisam respeitar e trabalhar as diversidades e dinâmicas próprias dos diferentes sujeitos como forma de enriquecer a aprendizagem e construir novas práticas sociais, igualitárias, incluídas e sedimentadas no respeito ao outro, ou seja, considerar as especificidades da vida no campo. Portanto, é necessário, promover igualdade de oportunidades, acessos que permitam se estabelecerem como seres de relações significativas com seus espaços de convívio social e cultural. A forma como se concebe a EI tem consequências marcantes na vida da criança, a responsabilidade com que é desenvolvida tem importância fundamental e revela o comprometimento com a educação, e assim a escola constitui-se em um espaço de descoberta de mundo.

A Educação Infantil do Campo, por ser direito de todas as crianças, precisa de políticas individualizadas, qualificando professores com espaços, materiais e currículo que os identifique em sua cultura, contemplando suas dimensões de diversidade, possibilitando que eles participem dos processos que envolvam a escola e que esta se envolva com a comunidade.

Assim, considera-se que esse estudo é de grande relevância pessoal, devido as pesquisadoras serem oriundas de famílias do campo e ribeirinhas, e o desinteresse e silêncio no que concerne à Educação do Campo, levou as pesquisadoras a refletir sobre esses aspectos. Cabe ressaltar ainda, que o interesse pela pesquisa emergiu nas aulas de Teoria e Prática do Ensino na Educação Infantil no terceiro semestre do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) com a professora Dilene Kátia Costa da Silva, onde foram feitos alguns trabalhos acadêmicos voltados para as infâncias, os quais despertaram o interesse em pesquisar sobre esta área. No entanto, essa ideia só foi amadurecida a partir de

indagações e estudos oriundos da disciplina Seminário de Pesquisa, na linha de pesquisa em Educação do Campo, do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia (ESACAM), com a professora Ana Claudia Peixoto de Cristo Leite, que orientou os estudos concernentes ao campo que nos chamou a atenção sobre a constituição das identidades das crianças do Campo, levando as pesquisadoras a buscar respostas ou mais inquietações sobre o tema em questão.

O aprofundamento dos estudos nesse grupo possibilitou refletir sobre a realidade no Estado do Amapá, no que tange à Educação Infantil do campo e percebeu-se a partir das leituras, que além da carência da educação voltada para a infância, há poucos estudos nessa área, em especial no Amapá. Nesse sentido, o problema de pesquisa se constitui em investigar: *Como se constituem as identidades das crianças ribeirinhas, na Educação Infantil da Escola Municipal Izidória da Silva Reis?* O objetivo geral consistiu em: *identificar a contribuição da Escola Municipal Izidória da Silva Reis na constituição das identidades de crianças ribeirinhas, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho.* Já os objetivos específicos elencados foram: 1) *fazer uma abordagem sobre a constituição das identidades e das infâncias ribeirinhas, na Escola Municipal Izidória da Silva Reis, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho,* e 2) *identificar a contribuição dos modos de vida, saberes, e vivências da comunidade ribeirinha para a constituição das identidades das crianças na Educação Infantil na Escola Municipal Izidória da Silva Reis da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho.*

Para buscar as possíveis respostas ao problema adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994 p. 49) a referida abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Neste sentido, a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão da realidade de acordo com o contexto social, cultural e econômico no qual a escola está inserida. Além, de exigir do pesquisador a busca de informações fidedignas para expor com profundidade as características de cada contexto no qual se encontra o objeto de estudo.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil com crianças da Pré-Escola, localizada no distrito de Mazagão Velho do Estado do Amapá. Na investigação, os sujeitos da pesquisa foram: a professora, que está em contato

direto com as crianças, sendo assim, atuando diretamente para a constituição da identidade das mesmas no seu espaço geográfico e a observação de quatro crianças no espaço escolar e no ambiente familiar.

Inicialmente, o contato foi com a direção da escola, para que a mesma autorizasse o desenvolvimento da pesquisa no ambiente escolar e também dar-se início à pesquisa por meio de entrevista semi-estruturada com a professora do 1º e 2º período, sendo que formam uma só turma. De acordo com Triviños (1987 *apud* MANZINI, 2004, p. 2), ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Na sala de aula foi utilizada a observação dos conteúdos desenvolvidos pela professora, para verificar se os mesmos conseguem abranger os saberes e a cultura dos sujeitos e de que maneira a educadora insere as atividades relacionadas à religiosidade, laborais, meios de transporte, atividades de lazer entre outros nos conteúdos. A observação ocorreu tanto na sala de aula, como no ambiente familiar, no qual foi observada a rotina de quatro alunos, para perceber aspectos da realidade vivida pelos sujeitos que integram o corpo dessa pesquisa, bem como a pretensão de conhecê-los.

Lakatos e Marconi (2011) consideram que a observação tem como principal objetivo registrar e acumular informações, ela possibilita adquirir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

Foi observada a rotina na sala de aula e na convivência familiar, a partir dos seguintes aspectos: configuração da sala de aula; a rotina das crianças; a configuração da interação das crianças em sala de aula; os aspectos da infância das crianças presentes na sala de aula; a rotina das crianças na convivência familiar; as interações das crianças em casa e no entorno da comunidade com os adultos e com outras crianças, as configurações das atividades de lazer e as brincadeiras realizadas pelas crianças, dentre outros.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi à fotografia¹, que possibilitou a observação da criança em diversas situações, que muitas vezes são difíceis descrever e que por algum momento passam despercebidas ao olhar das pesquisadoras. Além de permitir representar a realidade vivenciada pelo sujeito do

¹Imagens autorizadas pelos pais de acordo com Termo de autorização dos Pais ou responsáveis, contidos em Anexo B, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

campo, seu modo de viver, sua educação, rotina de organização do espaço escolar, prática pedagógica e seu universo social.

Mediante os objetivos delineados e a problemática norteadora da investigação, apresenta-se a proposição desta produção organizada em duas seções. A primeira seção intitulada **“Infâncias do campo na Amazônia: concepções, identidade e educação”** faz uma abordagem sobre as concepções de infância no decorrer do tempo, variando de acordo com a percepção social a que está submetida, sob o ponto de vista de alguns autores como Ariès (2014) e Kuhlmann Jr. (2001). Traz também uma discussão a respeito da infância e sobre a construção da identidade da criança. A seção também aborda a questão legal da Educação Infantil desde a Constituição Federal (CF) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, demonstrando a evolução da importância da educação para ordenamento jurídico brasileiro, assumindo papel de Direito Social garantido pela CF de 1988.

A segunda seção denominada **“Educação Infantil na comunidade Foz do Rio Mazagão Velho: um estudo sobre a constituição das identidades das crianças na Escola Municipal Izidória da Silva Reis”** apresenta os aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos da comunidade, assim como a instituição *locus* de pesquisa, sua estrutura física, o quadro de funcionários e quadro de alunos matriculados. Ainda discorre sobre a importância da sala de aula, a rotina das crianças nesse ambiente e os resultados da investigação abordando a constituição das identidades da criança ribeirinha da Amazônia Amapaense, na Escola Municipal Izidória da Silva Reis.

As aproximações conclusivas demonstram que os resultados da pesquisa proporcionam uma possibilidade de reflexão da realidade em que se encontra a Educação Infantil do Campo na escola pesquisada, existem fatores que evidenciam a necessidade da escola intervir como meio socializante na educação que vise à construção do conhecimento crítico, reflexivo e autônomo, que seja capaz de promover a transformação do sujeito. Percebe-se, que a realidade da educação ofertada em escolas do campo ainda precisa se adequar às exigências legais para que possa atender os sujeitos do campo e dessa forma constituir e afirmar sua identidade. Pois o que vem sendo trabalhado são conteúdos específicos para escolas urbanas e assim, contribuindo na desvalorização dos modos de vida da população ribeirinha.

Nesse sentido, essa pesquisa se apresenta como uma possibilidade para problematizar a maneira como estão sendo constituídas as identidades das crianças presentes no campo da Amazônia Amapaense e de que modo os profissionais da educação contribuem para esta constituição. É imprescindível que se valorize o saber dos povos, para que os direitos e particularidades de cada cidadão e grupo social sejam respeitados e cumpridos, principalmente no que diz respeito à educação e identidade cultural.

1 INFÂNCIAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA: concepções, identidade e educação

Esta seção faz uma abordagem sobre as concepções de infância no decorrer do tempo, variando de acordo com a percepção social a que está submetida, sob o ponto de vista de alguns autores, dentre eles destaca-se Ariès e Kuhlmann Jr. Traz uma discussão a respeito da construção da identidade na infância e o conceito de identidade. A seção aborda a questão legal da Educação Infantil desde a Constituição Federal à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 demonstrando a evolução da importância da educação para ordenamento jurídico brasileiro assumindo papel de Direito Social garantido pela Constituição Federal de 1988.

1.1 Concepções de infância

Diversas literaturas que tratam sobre a infância têm levado a entender como a criança vem sendo percebida socialmente: como um adulto em miniatura, como um ser diferente do adulto, predeterminada pelo adulto, pela sociedade e ainda como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro. Tais concepções foram criadas, ou seja, constituídas ao longo do tempo, e que continuam presentes em muitos espaços/tempos. E sabe-se o quanto isto influencia nas formas de participação que a ela é permitida e possibilitada (ARIÈS, 2014; KUHLMANN JR, 2001).

Dentre esses estudos destacam-se as contribuições de Ariès (2014) ao enfatizar que a criança mesmo presente na vida social e representante de uma parcela da sociedade, ela não era reconhecida como sujeito da história, pois fazia parte de um contexto no qual era distinguida como ser sem importância, uma vez que não havia muita preocupação com seu desenvolvimento. O “sentimento de infância” - percepção da criança como pessoa, diferente do adulto e com características próprias - não existia.

Para Kuhlmann Jr. (2001),

[...] a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico.

É necessário entender este ser tão pequeno e seus mundos, suas etapas e momentos de experiências. São seres sociais, vivenciando suas experiências de infância no tempo e espaço que a cercam. Segundo afirma Ariès (2014) “a consciência social sobre a importância da infância foi construída ao longo dos tempos, dando sustentação a uma ideia de infância vigente na Modernidade, enquanto um momento particular da vida”. A infância como um tempo específico da vida da criança é uma construção social por oposição à ideia de universalidade, uma categoria geracional marcada por relações de alteridade face aos outros grupos geracionais.

O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 2001, p. 31).

A ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim ao acontecimento, a uma história. Nesse sentido, é aquela que constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver. Pensar a infância e a criança fora do contexto histórico é reduzir seus significados, é considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciada por ele.

A palavra infância - etimologicamente originária do latim *enfant* significa ausência de fala, não falante, é ainda dependência, pois nessa idade não pode falar bem nem formar suas palavras perfeitamente, devido ainda não ter seus dentes bem ordenados, nem firmes. As palavras “*infante*” e “infância”, ligadas à ideia de ausência de fala, contribuem para entender o silêncio que se infiltra na noção que se tem de infância e que esta continua marcada quando se transforma em matéria de estudo. Que segundo Lajolo (2006, p. 230),

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por

consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.

Para Ariès (2014), o sentimento de infância só surgiu no período moderno em meados do século XVII, quando a criança ganhou *status* de reconhecimento social e quando a infância começou a ter valor social como conceito, ou seja, as crianças passaram a ser vistas como um ser social, assumindo um papel central nas relações familiares e na sociedade, tornando-se um ser de respeito, com características e necessidades próprias.

Sabe-se que a criança também faz sua leitura de mundo, ainda que de forma diferenciada do adulto, pois ela se socializa com os outros, e assim, é ativa e criativa. Para Larrosa (2006, p. 16), cabe pensar

[...] a infância não como aquilo que se olha, senão como aquilo que nos olha e nos interpela, ao pensar neste olhar para a infância, se está vivendo, então, um olhar diferenciado sobre ela, pois se reconhece e assiste a uma enorme pluralidade do que se pensa, sente ou sabe sobre as caracterizações de infância

A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (ARIÈS, 2014).

Kramer (2009, p. 207) afirma que, “[...] a criança é um ser histórico, social, político, que encontra parâmetros e informações que lhe permitem formular, construir e reconstruir o espaço que a cerca”. Ela é um sujeito ativo que participa e intervêm no que acontece ao seu redor, pois sua ação é forma de reelaboração e de recriação do mundo.

A criança é o indivíduo no início de sua formação biológica, psicológica, sociológica e cultural, enquanto ser de pouca idade necessita de um olhar diferenciado, que lhe auxilie nessa formação, pois é um sujeito histórico que não pode ser considerado um cidadão do futuro, mas como um ser no presente, que protagoniza a sua história (FLORES, 2011), juntamente com as pessoas que fazem parte do seu meio familiar e social. A criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo; “suas práticas, existem para além da estereotipia, uma singularidade nas produções

simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO *apud* MAIA, 2012, p.27). Os pequenos estão rodeados por adultos, são eles os responsáveis em providenciar as condições favoráveis de interação com o meio sócio-cultural.

Porém, ao falar em “povos do campo” é notável a discriminação e desvalorização que sofrem, porque historicamente construiu-se uma visão preconceituosa de que o campo é lugar de atraso, desorganizado e sem potencialidades, restando-lhe, assim, papel de mero fornecedor de matéria-prima e reserva de mão de obra barata, e por conta dessa visão os camponeses eram considerados de ‘segunda classe’, pensamento reforçado por uma ideologia urbano-industrial disseminada pelo capitalismo, principalmente, a partir da Revolução Industrial, um dos reflexos disso nos dias atuais, são as tímidas políticas públicas existentes voltadas para o campo.

As populações do campo devem estar cientes de seu papel e grande importância no sistema econômico e social brasileiro, pois além de relações sociais, em virtude de sua diversidade riquíssima de recursos naturais, geram diversos produtos que serão necessários para abastecer as populações urbanas, responsáveis por outros papéis não menos ou mais importantes. Nesse sentido, é importante que o sujeito do campo permaneça em seu local de origem, mas com todas as condições para ter uma vida digna e que tenha possibilidades de reivindicar os direitos, por meio de políticas públicas necessárias para se manter em sua comunidade, uma garantia de perspectiva de vida melhor para si e para as futuras gerações.

No tocante às infâncias do campo, o estigma de desvalorização também se apresenta de duas formas, primeiro por serem crianças, passivas de uma visão histórico e social de que não detém conhecimento, segundo por pertencerem ao ambiente rural que, conforme mencionado, ainda é visto por muitos como local de atraso. A infância do campo na Amazônia precisa ser respeitada e entendida com suas diferenças e especificidades. Ao se tratar da Infância na Amazônia, abre-se um espaço para comentar sobre a Amazônia Brasileira.

A Amazônia é marcada por sua belíssima e vasta riqueza presente em todo o seu território, seja de águas, terras firmes e florestas, em meio a uma grande diversidade de sujeitos, que habitam esse espaço, que são ribeirinhos, quilombolas, pequenos agricultores, pescadores, indígenas, povos da floresta, assentados, sem-

terras, dentre outros. Conforme Cristo (2014, p.178), “abriga diferentes povos, [...], constitui um espaço de encontro entre diversas culturas, que enriquecem a cultura amazônica, que ao mesmo tempo é plural e singular”.

“A Amazônia ribeirinha se constitui um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade, não é um universo isolado, pois possui particularidades históricas, sociais, culturais e econômicas que o diferencia” (CRISTO, 2014, p.185). A partir das particularidades é possível construir um conjunto de conhecimentos produzidos acerca das diferentes formas de perceber e construir o mundo.

A Amazônia Brasileira comporta imensa reserva de água doce, o que garante não só a vida da floresta (SCHULZ, 2010), mas como dos povos que a habitam. Os quais são idosos, adultos, jovens e crianças que vivem nestes locais com grande diversidade sociocultural, onde constroem identidades próprias e coletivas a partir de seus saberes e práticas vivenciadas e compartilhadas com os seus pertencentes.

A relação da infância ribeirinha com a natureza influencia na constituição de sua identidade. Segundo Lopes (2012, p.83) “Conhecer a realidade na qual as pessoas estão inseridas pode indicar a construção de uma “identidade” que valorize seus conhecimentos, sua cultura e contribuições na construção da sociedade em que vivem”. Por meio de seus saberes, práticas vivenciadas e compartilhadas, a criança no seu cotidiano, a todo instante tem a oportunidade de realizar pequenos trabalhos, de brincar e de fazer suas atividades escolares, tudo isso faz parte de sua vida e contribui de forma significativa para a constituição de sua identidade, oferecendo-lhes momentos de constante aprendizagem. Todos os espaços transformam-se em aprendizagens, onde as crianças se divertem pescando, nadando, correndo, subindo em árvores, aprendem a varrer a casa e tratar dos animais, entre outras atividades.

A infância do campo na Amazônia aprende fazendo, na lida com animais, no cultivo das plantas, e a todo o momento são influenciados pelo seu meio. Com a influência de seus pais, elas recriam e reconstróem o mundo a sua volta, dando outro significado e interpretação, conforme as suas necessidades. Dessa forma elas adquirem responsabilidades, valores e comportamentos, estando em constante desenvolvimento e deste modo influenciam na história, na cultura e nas políticas educacionais, fazendo com que sejam adequadas ao universo em que vive. Sabe-se que ela aprende em todo contexto que a rodeia, como se relacionam com a

natureza, suas atividades diárias em família, isso tudo deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem e de constituição de sua identidade.

As brincadeiras e as atividades que compõem o cenário da vida familiar e da vizinhança identificam que situações as crianças visualizam, imaginam, concebem e vivem, traçando diversos ambientes que possibilitam o crescimento pessoal, familiar e social. De acordo com Teixeira (2013, p.199) “os processos interativos que ocorrem durante as brincadeiras de faz de conta pode fornecer algumas evidências empíricas de como as crianças, por meio dessa atividade infantil, constituem-se como sujeitos e participam da cultura”. A brincadeira, como atividade principal das crianças possibilita o exercício da decisão e da habilidade de criação, permitindo abertura para novas formas de relação, de apropriação e (re) produção de cultura.

Compreender como as infâncias do campo sentem, percebem, constroem e reconstroem seus saberes e as compreensões que possuem da comunidade a qual pertencem, é valorizar a infância e entender pelo olhar das crianças como elas percebem o lugar em que moram e quais as representações que fazem desse lugar.

1.2 A construção da identidade na infância

É preciso compreender que as crianças possuem especificidades que as caracterizam como indivíduos que necessitam de carinho e atenção, pois, assim como os adultos, elas sentem e pensam, mas é claro que de um jeito próprio, como nas relações que estabelecem com os pais e familiares, pode-se dizer que elas se desenvolvem por meio do encontro com o outro.

Elas precisam da convivência com as pessoas de diferentes idades, necessitam dos cuidados e das referências dos adultos e idosos. As mesmas se desenvolvem e acumulam experiências por meio da relação com adultos e outras crianças mais velhas ou mais experientes, elas passam por um processo de individualização, isto é, de afirmação enquanto sujeito único. Como se pode notar, “não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001, p. 289).

Como se dará a afirmação da criança como sujeito único? Através da constituição de suas identidades, que está profundamente vinculada ao lugar, ou seja, as práticas sociais produzidas em meio a um tempo e espaço específico. “As experiências de vida das pessoas, constroem diversos elementos e significados que

são importantes na formação cultural e na construção de suas identidades” (LOPES, 2012, p. 81).

Por meio das culturas produzidas por elas, em seus contextos se afirmam como grupo geracional com identidades e culturas específicas. A ênfase está no fato de que as culturas infantis possuem características específicas da infância, apesar de terem a influência da cultura dos adultos. Segundo Demartini (2005), os relatos infantis envolvem a construção de identidade e neles está contida a linguagem do grupo ao qual pertencem, pois as crianças se relacionam com os outros e é a partir dessas relações que suas identidades vão sendo formatadas.

Fraxe (2004, p. 53) descreve que “são construídas dentro e não fora do discurso, precisamos compreendê-las como produzidas em locais específicos, no interior de formações e práticas discursivas peculiares, por estratégias e iniciativas particulares”. A identidade é uma construção que se evidencia no processo das relações entre os sujeitos. Não se constrói naturalmente, é preciso compreender os códigos do grupo, conhecer a história, compartilhar interesses, enfim, compreender e internalizar os significados historicamente construídos.

Para Cruz (2007) ela é uma construção histórica e social, nunca é unificada e fixa, e, sim, multiplamente construída na e pela diferença, ou seja, não é adquirida, mas é um processo de construção, não é estática. Logo, ela não existe sozinha, nem de forma absoluta, e é sempre construída em comparação com outras identidades, pois sempre nos identificamos com o que somos para nos distinguir de outras pessoas.

O conceito de identidade refletido não é estável e único, sem mudanças, mas sim uma construção permanente que é alterada constantemente. Do latim *identitás*, a identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. “Uma pessoa tem o direito de conhecer o seu passado para defender a sua identidade.” No Brasil, somos registrados em um documento, a carteira de identidade. Nele a pessoa tem sua representação oficial do indivíduo como cidadão. Ele é uma representação, entre várias, de nossa identidade social.

Para “a Psicologia Social, a identidade social é o que caracteriza cada indivíduo como pessoa e define o comportamento humano influenciado socialmente” (SILVA; SILVA, 2006, p.1). A identidade também é a consciência que uma pessoa

tem dela própria e que a torna alguém diferente das outras. Embora muitos dos traços que constituem a identidade sejam hereditários ou inatos, o meio envolvente exerce influência sobre a conformação da especificidade de cada indivíduo.

Levisky (1998) afirma que, o homem sempre buscou inspiração nos deuses e mestres para encontrar seus próprios caminhos. Por sua vez a área da Psicologia tem nos ajudado perceber que desde cedo, como dito, necessitamos do outro para definir nossa própria existência e identidade.

Por isso, pode-se dizer que uma pessoa “anda em busca da sua identidade” ou expressões semelhantes. A identidade expressa àquilo que a pessoa é, aprendida em meio às relações que se estabelecem com o outro, ou seja, apreende-se o que é em meio aos significados atribuídos pelos outros. Moreira (*apud* COELHO; LEITE; SÁ, 2014, p.29) afirma que: “um processo de criação de sentidos pelos grupos e indivíduos, construídos ao longo da vida, por decorrência de interações e identificações com pessoas e grupos, se constrói as identidades que formam mediante aos elos estabelecidos com esses sujeitos.”

A identidade, como a própria palavra define, se organiza por identificações: inicialmente os pais, em seguida com os outros elementos da família e, finalmente, com professores, amigos e pessoas da sociedade em geral. Este processo se dá mediante uma dialética entre a identidade atribuída pelos outros e a identidade de que ela, a criança, subjetivamente se apropria. Assim, é por meio dos processos sociais que a identidade vai sendo formada. Segundo Castelo Branco Filho:

O sujeito vai interiorizando e adotando os papéis e atitudes de outras pessoas que se configuram como significativas; é através desta identificação com os outros que ela passa a se identificar, a adquirir uma identidade subjetiva. Este processo se dá através de uma dialética entre a identidade atribuída pelos outros e a identidade de que ela, a criança, subjetivamente se apropria (s/d, p. 5).

Na Amazônia, as identidades são construídas no contexto de multiplicidade de temporalidades históricas desiguais e diferentes, pois “elas são resultantes dos conflitos entre as diferenças do significado social e cultural da experiência espaço-temporal e expressa diferentes ‘modos de viver’ dos diferentes sujeitos sociais” (CRUZ, 2007, p. 122). Em meio a essas diversidades, as crianças do campo na Amazônia constroem e reconstroem suas identidades nas relações sociais com os adultos e com o ambiente natural no qual estão inseridas.

Neste sentido, é importante para a constituição de sua identidade os momentos de contato com a natureza, a criação de oportunidades para a manifestação da subjetividade das crianças, a valorização das culturas e dos saberes de cada comunidade. Segundo Benjamin (2000) a construção da identidade realizada pela criança ocorre a partir das observações, vivências e experiências que as fazem construir suas identidades. Assim, as crianças

[...] formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (LOPES, 2012, p.87).

A identidade é constituída historicamente e, em cada identidade isolada está contida toda a história da humanidade, tanto a afirmação e negação de quem sou, assim como toda a história da família a que cada ser esteve ou está pessoal, coletivamente e culturalmente ligado. Por esse motivo, é que afirmamos que para “se pensar a identidade é obrigatório considerar, sempre, a estrutura social e o momento histórico no qual a pessoa, seja ela criança ou adulto, e os grupos sociais estejam envolvidos” (BARBOSA; REIS, s/d, p. 7).

Conforme Macedo e Moreira (*apud* COELHO; LEITE; SÁ, 2014, p. 30) “A identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, [...] compartilhar uma identidade é participar, com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social, seja ela nacional, [...], regional, local.” Os indivíduos constroem suas identidades em meio às práticas sociais e culturais, as quais estão submetidos e incorporam uma identidade que se concretiza numa realidade, às vezes, segregada.

As construções das identidades não significam simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um número de intervenções que podem tanto mudar a história, ou transmitir o passado; quanto gerar transformações. Para Cohn (2009, p. 35) “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura.”

A constituição das identidades infantis é realizada a partir das relações com o grupo. “As identidades individuais das crianças são sempre construídas de alguma forma por diferentes influências, quando pequenas as famílias são narradoras

primordiais das crianças, as identidades como um todo são produções tanto culturais ou sociais” (FONTOURA, 2012, p. 9).

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. “A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais” (BARBOSA, 2007, p. 8).

O campo tem sua identidade, sua cultura, suas raízes, suas formas de pensar. As relações e intervenções feitas pela criança são de fundamental importância para formação de sua identidade pessoal e social. A identidade pessoal é a maneira pela qual as pessoas enxergam a si mesmas e está intimamente relacionada à própria imagem. É muito importante, pois afeta o modo como as pessoas se sentem e de como se comportam em situações desafiadoras. Uma coisa importante sobre a identidade pessoal é a possibilidade de se enxergar exatamente como as outras pessoas nos enxergam. As identidades sociais se produzem nas redes de sociabilidade em que os atores sociais se localizam e se posicionam como sujeito coletivo. Conforme Lopes (2012, p. 86) “As identidades são construídas em um contexto social, no grupo e com o grupo, cujos critérios são estabelecidos e reconhecidos por todos em meio a um contexto sócio histórico.” A identidade social designa-se como a noção do indivíduo de pertencer a dadas categorias, sendo que esta cognição está sempre acompanhada por um componente afetivo - um sentimento mais ou menos forte de pertença.

1.3 O direito da criança a Educação Infantil

A Educação Infantil (EI) consiste na educação das crianças antes de ingressarem no Ensino Fundamental I. É conferida normalmente no período compreendido entre 0 e os 6 anos de idade. O primeiro segmento que corresponde de 0 a 3 anos, deve ser ofertado na Creche e o segundo segmento de 4 a 6 anos na Pré-Escola. Neste período, elas são estimuladas mediante atividades lúdicas e

jogos, a pôr em ação as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização. Mas nem sempre foi assim, durante séculos a educação das crianças pequenas esteve sob a responsabilidade exclusiva da família, pois no convívio com os adultos e outras crianças que elas participam das tradições e aprendiam as normas e regras da sua cultura.

A educação para as crianças pequenas no Brasil, iniciada no final do século XIX (MARAFON, s/d), concebeu a criança ora como incapaz, ora como abstrata, desconsiderando, portanto, suas possibilidades e potencialidades, e forjando um modelo de educação institucional que se baseou essencialmente no projeto assistencialista, legitimado pelas políticas estatais. Essa história do atendimento à Educação Infantil corresponde a múltiplas determinações da reprodução da vida social, já que estão relacionadas com questões que dizem respeito à história da infância, da família, da urbanização, [...], etc. (KUHLMANN JR., 2001).

Deste modo, é possível compreender que a EI se constituiu como uma resposta às necessidades da expansão do processo de industrialização, de urbanização e da construção da nação brasileira. Essa priorização em atender demandas geradas pelo processo de modernização industrial explica, parcialmente, a pouca oferta de EI para as populações rurais. É necessária mudança nas políticas públicas para que as crianças que vivem no campo possam desfrutar dos direitos que a elas é devido.

Em seus estudos Silva D. (2010 *apud* BASTOS, 2001), destaca que no Brasil o atendimento à criança de zero a seis anos teve seu início em 1875, no setor privado, mais especificamente no Colégio Menezes Vieira, voltado apenas para os filhos da elite. Kuhlmann Jr. (2001) ressalta, dois fatos históricos de relevância para Educação Infantil em 1899 na cidade do Rio de Janeiro, foram a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) e a inauguração da creche Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, esta última se constituiu como marco, pois é a primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro, mas somente os filhos dos trabalhadores da companhia podiam desfrutar do atendimento na instituição. “As creches foram criadas para o atendimento de crianças de mães trabalhadoras e predominava o caráter assistencialista, priorizando atender as crianças social e economicamente desfavorecidas” (FLORÊS; TOMAZZETTI, 2012, p. 8), essas creches eram consideradas como asilos para a primeira infância. Essas instituições tinham função assistencialista, de guarda e cuidado.

A Educação Infantil precisa ser vista como espaço de aprendizagens, descobertas, onde as crianças estabelecem relações e conexões, que as ajudam no percurso de sua vida escolar, despertando o desejo de construir novos conhecimentos que surgem ao longo de sua vida.

Em 1988, a Constituição Federal, além de reconhecer a criança pequena como cidadã também estabeleceu como dever do Estado o atendimento em Creche e Pré-Escola, o que anteriormente tinha caráter assistencial agora tem caráter educativo. No ano de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmou os direitos constitucionais em relação à educação, destinou o capítulo IV (Artigos 53 a 59) à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. A redação no Art. 53 aponta que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: **I** – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** – direito de ser respeitado por seus educadores; **III** – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; **IV** – direito de organização e participação em entidades estudantis; **V** – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. **Parágrafo Único**- É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 2005, p. 20).

Mas só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que a determinação constitucional ganha estatuto legal, onde é exposto que o ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos de excelência, o desenvolvimento social, moral, afetivo e intelectual da criança.

De acordo com essa legislação, a EI é constituída como a primeira etapa da Educação Básica, conforme o Art. 29 – “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB, n. 5 de 17 de dezembro de 2009, (BRASIL, 2010, p. 12) em seu Artigo 5º, explicita o modo como a EI deve ser ofertada.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e

cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Concernente à Educação do campo não se pode falar em democracia e liberdade sem respeito à autonomia e à identidade do educando, e isso, sem levar em consideração, o saber, que o indivíduo traz consigo para dentro da escola. Freire (1996, p.64) aponta que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola

Portanto, “saber reconhecer a cultura, os saberes e a memória de um determinado grupo é construir uma visão onde as ações para uma realidade específica sejam a partir do próprio sujeito” (COELHO; LEITE; SÁ, 2014, p.31). A Educação do Campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a importância de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo.

A Educação do Campo é aquela que valoriza os saberes culturais e experienciais dos povos do campo, produzidos nas práticas sociais, nos processos culturais, relações sociais e interpessoais. Para compreender a identidade e a diversidade sociocultural dos sujeitos do campo, é necessário compreender que ela,

[...] se encontra no seu modo de vida, de organização do espaço e de construção dos territórios, no modo de organização e na finalidade do trabalho enquanto classe social, nas formas de resistência para preservação de um modo de vida (SCHWENDLER *apud* COELHO; LEITE, SÁ, 2014, p. 28).

Na EI é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. Um processo que é proporcionado por sujeitos protagonistas e com seus componentes individuais, físicos, psíquicos e culturais. Inserir na proposta pedagógica da Educação Infantil do campo fazeres relacionados aos elementos culturais e de

produção local, contribui para o fortalecimento da identidade cultural, da autoestima e de sentimentos positivos com relação ao local em que vive.

Uma Educação Infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. De acordo com o texto “Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo” (BRASIL, 2010) aponta que:

Uma Educação Infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e Pré-Escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (PASUCH; SILVA, 2010, p.2)

As instituições de Educação Infantil devem respeitar a criança, entendendo-a como um sujeito social e histórico. Nesse sentido, “as instituições que atendem às crianças pequenas se modificam também ao longo da história, pois a sociedade atual está mais consciente da importância das experiências vividas pelas crianças de zero a cinco anos” (SANTOS, 2010, p. 21). É importante também se pensar que os trabalhos realizados nessas instituições contribuem significativamente para a constituição das identidades e da cidadania da criança.

As práticas educativas relacionadas ao desenvolvimento da criança devem estar voltadas aquilo que a mesma já traz consigo, e que estão relacionados à sua cultura, a partir das linguagens infantis como as brincadeiras, os jogos, o faz de conta, a dança, a contação de histórias e o desenho, para que elas possam identificar em sala de aula aquilo que está presente no seu dia a dia, e isso tudo, em uma mediação que provoque seu interesse e curiosidade para o aprendizado, levando-as a participação nas atividades, sabendo-se que não é qualquer atividade que provoca o desenvolvimento das capacidades.

Assim como atender às necessidades e singularidades de cada criança por meio de diferentes linguagens, aplicando a diversas situações lúdicas que respeite o tempo de aprender e o desenvolvimento dos pequenos. A forma como se concebe a Educação Infantil tem consequências marcantes na vida da criança, a responsabilidade com que é desenvolvida tem importância fundamental e revela o comprometimento com a educação, para isso, é necessário, como afirmam Pasuch e Santos (2012, p. 136) “[...] organizar momentos coletivos para discutir o que é

Educação Infantil do Campo e como construir propostas pedagógicas, tendo em vista a construção da identidade das crianças do campo e a sua autonomia.”

A instituição escolar é um espaço público, de encontros, convivências, socialização e desenvolvimento humano, onde os intercâmbios entre o saber e o fazer do local articulam-se com o global, precisa cumprir a sua função social, política e pedagógica, devendo abarcar as diversas culturas e permitir que as infâncias do campo sejam valorizadas e vivenciadas dentro e fora das paredes da escola, porém a escola do campo precisa olhar para suas crianças como seres capazes, que podem se inserir em culturas ricas, como são as culturas nas áreas rurais, nas florestas e em outras comunidades.

Nesse sentido, os profissionais da educação devem organizar as práticas pedagógicas articuladas aos espaços-tempos específicos da EI, desenvolvendo um ambiente lúdico, característico da infância, onde a brincadeira pode ser mediada pelas ações e interações da criança, considerando a complexidade do brincar. O brincar tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o.

Esses conhecimentos são essenciais para que o professor compreenda a relevância do seu papel na formação cidadã da criança, reconhecendo-as como seres sociais e contribuindo para o desenvolvimento e a construção da identidade e autonomia das mesmas. Portanto, é necessário insistir em mudanças estruturais, para que os recursos alocados às políticas públicas voltadas para as crianças pequenas não sejam reduzidos, uma vez que estas possuem direito à Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n. 13.005, de junho de 2014, tem como primeira meta “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos ao final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 49).

Conforme os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2015, p.18), a taxa de atendimento na Pré-Escola cresceu 2,5 pontos percentuais e atingiu 84,9% em 2013. Mas, para se cumprir o que determinam a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, e o Plano Nacional de Educação, as redes municipais de ensino terão de acelerar a criação de vagas. Se for mantida a tendência de

crescimento observada nos últimos 13 anos, o País chegaria a 2016 com 90% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Pré-Escola. A meta definida em lei é a universalização. Conforme se observa na **Tabela 1**, o Amapá teve um acréscimo na taxa de atendimento de crianças de 4 e 5 anos que frequentam a escola no Estado, de 49,4% para 70,7%, dados concernentes a escolas da cidade e campo, rede pública e privada, no ano de 2013.

Sabe-se que há um enorme contingente de crianças ainda fora da escola, apesar da matrícula na Pré-Escola ter avançado significativamente. Em 2001, apenas 49,4% tinham acesso à educação nesta faixa etária, aumentou para 70,7% em 2011 de acordo com a **Tabela 1** a seguir.

Tabela 1—Crianças de 4 e 5 anos que frequentam a Pré-escola Brasil – 2001 a 2013 (em %)

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
BRASIL	60,8	62,1	64,7	66,6	67,6	72,2	74,6	77,0	79,0	81,7	82,2	84,9
Região Norte	55,6	57,1	58,3	52,2	54,7	58,8	64,1	68,8	69,8	71,3	70,0	73,7
Rondônia	44,7	40,8	46,4	39,8	40,1	45,4	46,7	46,7	58,5	53,3	59,1	63,5
Acre	50,0	56,9	55,4	48,4	44,9	50,3	53,8	59,5	56,8	73,1	59,3	61,8
Amazonas	49,2	50,6	49,9	47,6	50,8	56,0	67,0	72,1	63,1	66,4	65,7	70,8
Roraima	74,1	56,1	69,1	63,9	67,5	79,3	78,6	84,5	78,5	77,4	71,3	77,6
Pará	64,5	66,5	66,6	58,0	59,9	61,3	67,2	71,9	76,5	76,9	73,8	78,3
Amapá	49,4	61,3	58,4	51,3	54,1	63,1	54,8	63,7	56,3	70,8	61,0	70,7
Tocantins	45,5	45,5	52,6	44,8	54,7	62,1	65,5	66,2	69,0	69,2	80,4	74,5

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2015, p. 25

Tem aumentando o número de procura, mesmo não sendo específico do campo. Como a EI é considerada uma etapa importante para as crianças, é preciso que os municípios ampliem as ofertas de matrículas para que todas sejam inseridas no contexto educacional, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no Artigo 5º, parágrafo 1º da obrigatoriedade do Estado garantir a oferta da Educação Infantil sendo pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Segundo Barbosa, Fernandes e Gehlen(2012, p.74, **grifo nosso**):

Ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à

população preta ou parta, as crianças menores de 3 anos, **como também aquelas residentes em áreas rurais**

No que se refere ao Campo, o número de matrículas na Pré-Escola no ano de 2007 eram 775.830 crianças matriculadas em todo o Brasil, de acordo com o retratado na **Tabela 2**. Já em 2013, foram 715.493, os números de matrículas. Percebe-se a redução no número de matrículas nas escolas do Campo, segundo dados analisados do Anuário Brasileiro de Educação Básica 2015 (BRASIL, 2015).

Tabela 2 – Número de matrículas no campo - Brasil – 2007 a 2013

Educação Infantil do Campo – Brasil			
Ano	Total	Creche	Pré-escola
2007	887.873	112.043	775.830
2008	895.857	114.065	781.792
2009	904.768	120.569	784.199
2010	861.752	129.750	732.002
2011	863.155	136.646	726.509
2012	859.526	143.681	715.845
2013	876.194	160.701	715.493

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2015, p.41.

Como se pode visualizar na **Tabela 2** houve uma redução na oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em área rural no Brasil, que segundo Albuquerque e Fernandes (2012, p. 273) “ainda é muito precária e a desigualdade de oferta é alarmante em relação à faixa etária.” Ao considerar esses dados, é possível observar que a Educação Infantil do campo teve uma pequena queda no número de matrículas. No entanto, é preciso investigar as dificuldades encontradas para acesso e permanência dessa faixa etária na escola.

Barbosa, Fernandes e Gehlen (2012, p.75) afirmam que,

esta pequena oferta de vagas no campo reafirma a invisibilidade das crianças pequenas desse meio, assim como as demais invisibilidades a que as populações residentes em áreas rurais foram submetidas ao longo da história brasileira.

Ao abordar sobre a oferta de vagas em áreas rurais, recorre-se ao estudo de Silva (2015)² realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Mazagão. Tal estudo revelou que dentre o universo das 1.189 crianças que tiveram acesso à Educação Infantil, apenas o número de 344 crianças foram matriculadas nas Pré-Escolas do Campo, no Município de Mazagão, em 2015. Vê-se com isso que ainda é pequeno o número de crianças do campo atendidas nesta etapa educacional.

Desta forma, cabe ao poder público e aos profissionais de educação que atuam na Educação Infantil do campo, cumprir com o que é de direito, pois nos marcos da Lei, esta é a primeira etapa da Educação Básica e se constitui como um direito social a todas as crianças. Logo, precisa-se de políticas individualizadas, com espaços, materiais e currículo que os identifique em sua cultura, contemplando suas dimensões de diversidade, possibilitando que elas participem dos processos que envolvam a escola e que esta se envolva com a comunidade.

Portanto, a Educação do Campo procurando afirmar que as crianças residentes no campo necessitam que suas realidades de vida sejam contempladas nos currículos e que a formação não seja no sentido do desprestígio dos habitantes do campo, mas no sentido da afirmação, da valorização daquilo que é realizado no espaço das florestas, dos campos e das águas e no cultivo de uma cultura e de uma tradição, pois se entende que por meio da Educação Infantil do Campo, a criança pode afirmar sua identidade a partir do reconhecimento dos modos de vida de sua comunidade.

² Estudo *A realidade da Educação Infantil, em números, no Estado do Amapá* disponível em slides, elaborado por Dilene-Kátia Silva, apresentado no V Seminário de Educação Infantil do Grupo IPÊ e VI Encontro Estadual de Educação Infantil do Fórum de educação Infantil do Pará/ICED/UFPA – 11 a 13 nov. 2015.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA COMUNIDADE FOZ DO RIO MAZAGÃO VELHO: um estudo sobre a constituição das identidades das crianças na Escola Municipal Izidória da Silva Reis

A Educação Infantil configura-se como uma prática que envolve os processos de ensinar e cuidar, transformando as atividades educativas em momentos dinâmicos, contextualizados na vivência das crianças e prazerosos para cada uma delas. Portanto, é necessário que o processo educacional não se submeta a práticas isoladas, mas sejam articulados aos aspectos culturais e sociais que permeiam a comunidade. Assim, para apresentar a constituição das identidades das crianças ribeirinhas na Educação Infantil da Escola Municipal Izidória da Silva Reis, organizou-se esta seção fazendo-se inicialmente uma abordagem sobre as configurações históricas, culturais, sociais e econômicas da Comunidade Foz do Rio Mazagão Velho. Em seguida, descrevem-se os cenários e contextos da Escola *locus* de pesquisa. Ainda nessa mesma seção, faz-se uma abordagem sobre o cotidiano das crianças de quatro e cinco anos no ambiente familiar, sujeitos da pesquisa.

2.1 Comunidade ribeirinha Foz do Rio Mazagão Velho: configurações históricas, culturais, sociais e econômicas

A comunidade Foz do Rio Mazagão Velho é constituída por 180 famílias, fica localizada no Distrito de Mazagão Velho, ao extremo sul do Estado do Amapá, em uma área de várzea, ao longo das margens do rio e dos igarapés de Mutuacá, Espinhel, Cadete e Igarapé grande. Para chegar até a mesma utiliza-se o transporte fluvial, cerca de uma hora saindo do porto de Mazagão Velho, distrito do Município de Mazagão.

A paisagem registra a história da comunidade, que se configura a partir da relação que o homem estabelece com a floresta e com os rios. Esse cenário é formado por diferentes elementos de domínio natural, humano, social, cultural e econômico os quais se articulam entre si. São as imensas belezas naturais de rios, florestas e animais, que dão o tom nesse cenário amazônico, convidando cada observador, tentar desvendar seus encantos e toda a mística no percurso da viagem à comunidade. Essa paisagem é “muito mais que uma justaposição de detalhes pitorescos, é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação

interna, uma ‘impressão,’ que une todos os elementos.” (DARDEL, 2011, p. 30). Desta maneira, ela “não é um círculo fechado, mas um desdobramento. Ela não é verdadeiramente geográfica a não ser pelo fundo, real ou imaginário, que o espaço abre além do olhar.” (DARDEL, 2011, p.31).

As residências da comunidade, também compõem a paisagem, localizadas às margens dos rios e igarapés, onde encontram-se casas de palafitas feitas em madeira, erguidas sobre estacas bem elevadas com pisos de tábuas, para que as águas não alcancem o assoalho nos meses das enchentes. As casas em sua maioria são simples, pequenas, cobertas de palhas, outras mais trabalhadas, com varandas, pintadas e cobertas com telhas denominadas de brasilit. Algumas são de dois andares, sendo que cada uma possui características peculiares, compondo a identidade das comunidades ribeirinhas, conforme pode ser visto na imagem a seguir.



Fotografia 1- Uma das residências na comunidade.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016)

Os moradores que ainda não dispõem de energia elétrica, utilizam motor gerador de energia, que é ligado aproximadamente a partir das 18 horas até as 21hs, funcionando o televisor, para assistir ao jornal da noite ou uma novela e outros aparelhos eletrônicos, como: geladeira, freezer e batedeira de açaí. Aqueles moradores que não dispõem de gerador de energia, usam para a iluminação da casa durante a noite, a lamparina³.

Algumas casas possuem instalação hidráulica, facilitando as tarefas domésticas do dia a dia. Em determinadas residências, os moradores possuem

³Objeto feito de lata com um pavio de algodão.

fogões a gás e o fogão de barro, os sujeitos gostam de cozer alguns alimentos nesse tipo de fogão, pois consideram que o sabor dos alimentos fica melhor e diferenciado.

A alimentação dos moradores é uma combinação de açaí com peixe e camarão, eles também consomem carne bovina, frango, farinha, arroz, feijão, enlatados, embutidos entre outros alimentos industrializados, comprados em Mazagão Velho ou adquiridos por marreteiros⁴ que vendem seus produtos às margens do rio. A comunidade também consome animais domésticos, tais como: pato, galinha e porco, criados no terreiro de alguns moradores, quando não está na época da enchente e alguns animais silvestres, tais como: cutia, paca, tatu e outros. A alimentação é um meio pelo qual os sujeitos podem fazer afirmações sobre si próprios, conforme Cristo (2010, p.145) afirma que “a culinária é uma linguagem através da qual “falamos” sobre nós e de nossos lugares no mundo, porque o que comemos pode dizer sobre nossa cultura, quem somos”.

Na Amazônia ribeirinha, o rio é a rua e os igarapés são as avenidas, o trânsito de embarcações fluviais é constante. Os transportes usados na comunidade são: a catraia⁵, a canoa⁶, a rabeta⁷, e a voadeira⁸, sendo que a primeira é a principal embarcação para transporte de passageiros.



Fotografia 2 – Catraia.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

⁴ Vendedor ambulante.

⁵ Embarcação a motor, que se emprega no transporte de passageiro.

⁶ Barco pequeno movido a remo.

⁷ Barco de pequeno porte que funciona a motor.

⁸ Barco a motor muito veloz.

O rio é a principal via de acesso ao lugar, tornando-se essencial à comunidade, pois dele retiram-se subsídios que viabilizam a sustentabilidade socioeconômica, que movimentam a comunidade ribeirinha, além da “produção dos alimentos necessários a manutenção das famílias” (CRISTO, 2014, p.181). Portanto, ele não é somente um elemento da natureza, mas se torna o modo de vida da comunidade, é também local de pesca de peixe e camarão. Para capturar este crustáceo é utilizado o matapi⁹, enquanto na pesca do peixe são usados a malhadeira, a tarrafa, o caniço e o anzol.



Fotografia 3 - Matapi.

Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Se a pesca de camarão for feita em grande quantidade, é necessário um viveiro¹⁰ para que o mesmo seja depositado. Geralmente, essa pesca é realizada pelas mulheres, que fazem parte da Associação das Mulheres Produtoras Agroextrativistas da Foz do Rio Mazagão Velho (AMPAFOZ). Essa atividade acontece de acordo com as fases da lua, é a fase minguante, o momento de iniciar a jornada da pesca. Conforme Cristo (2014, p.181), “o modo de vida das populações ribeirinhas está condicionado aos ciclos naturais, pois o fenômeno das enchentes e vazantes, determinadas também pelas fases da lua, regula parte do cotidiano dos mesmos, de modo que o trabalho obedece ao ciclo sazonal”, nesse sentido, as atividades são realizadas de acordo com os ciclos naturais.

A AMPAFOZ trabalha com a produção familiar, faz parte desta produção além do camarão, o açaí, milho, banana, cupuaçu, graviola, taperebá, manga, pupunha, macaxeira, jerimum, maxixe, acará, coco, limão, cebolinha, couve e

⁹ Armadilha tradicional para capturar camarão produzido com talas de palmeira.

¹⁰ Viveiro - Caixa feita de madeira e tela própria para o depósito do camarão.

coentro. A Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) gerencia o projeto da referida associação, acompanhando o processo de produção e qualidade do produto, oferecendo cursos de orientação no manejo do plantio, na coleta dos produtos, e outros. Outra associação existente na comunidade é a Associação Agroflorestal Baixo Mazagão Velho (AAFLOMAZA), através dela os associados conseguiram um empréstimo junto ao Banco da Amazônia, financiando os ribeirinhos a comprarem embarcações e outros instrumentos de trabalhos que ajudassem na atividade extrativista. Convém ressaltar que 114 famílias foram beneficiadas pelo Termo de Autorização de Uso Sustentável (TAUS), devido em 2010 a comunidade ter se transformado em Projeto de Assentamento Extrativista, sendo o primeiro no Estado do Amapá, na modalidade agroextrativista. (PROJETO NOSSA VÁRZEA, 2011)

Essas associações e o Termo têm contribuído para melhorar a qualidade de vida dos ribeirinhos, pois, por meio dos mesmos os moradores da comunidade passaram a receber informações sobre gestão sustentável, que os fazem valorizar ainda mais a floresta e sua importância, sobretudo os pequenos produtores agroextrativistas no que se refere à produtividade e manutenção do meio, uma vez que o manejo do açaí e a coleta de diversos frutos regionais, assim como da madeira de forma sustentável e da utilização de outros recursos que geram renda, tais como a extração do óleo da copaíba, o azeite de andiroba, a tala para produção do matapi, do paneiro¹¹ e de cestos produzidos na comunidade vem da floresta.

Segundo Farias (2012, p.22) O “açaizeiro (*Euterpe oleracea* Mart.) é uma palmeira característica da Amazônia que possui grande importância econômica e cultural” na comunidade, o seu fruto, o açaí, é a principal fonte econômica dos moradores. Outra atividade econômica desenvolvida é a extração da madeira, que é beneficiada em pequenas fábricas.

¹¹Tipo de cesto produzido com tala para pôr camarão e açaí.



Fotografia 4 – madeireira.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Nem todos os moradores da comunidade estão vinculados às associações, trabalham por conta própria, confeccionando remo, tolda¹², canoa, rabeta, produção do matapi, paneiro, cesto, trabalhando com roçado, corte de madeiras utilizando a motosserra e alguns recebem o auxílio do Governo Federal, bolsa família.

A AMPAFOZ e AAFLOMAZA com apoio do Governo do Estado do Amapá, Prefeitura Municipal de Mazagão e o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), promoviam o Festival do Açaí, como “forma de integração das comunidades produtoras do fruto” (SILVA, O. 2010, p.1) e a valorização da cultura local e a produção extrativista, mas há quase seis anos o festival não ocorre devido falta de apoio do Governo, sendo que o último aconteceu em 2010.

No que concerne ao atendimento de saúde, ressalta-se que a comunidade não possui Unidade Básica de Saúde, se algum morador adoecer é preciso levar ao município de Mazagão, Santana ou Macapá, foi iniciada a obra de construção de um posto de saúde, mas foi interrompida. Em se tratando de segurança, tem uma base da Polícia militar para qualquer eventualidade.

¹² Coberta de madeira feita para embarcação debaixo da qual se abrigam seus passageiros.



Fotografia 5 – Base da Polícia Militar.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

No que concerne a comunicação, muitos moradores possuem televisão, rádio e aparelhos celulares. Em 2007, fora instalado uma torre da operadora vivo no distrito de Mazagão Velho, cujo sinal abrangeu também a área da comunidade.

Os moradores da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho são ribeirinhos que habitam residências localizadas às margens dos rios, igarapés, furos e igapós, a maioria são famílias originárias da própria comunidade, pessoas simples, acolhedoras, criativas, na maioria de baixo poder aquisitivo, onde mantém um relacionamento de sobrevivência com a natureza, transformando-a de acordo com as suas necessidades.

No tocante à concepção de ribeirinho, segundo a compreensão de Corrêa (2004) são homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, vivem, convivem e se criam, existem e resistem às margens do rio. Eles criam e recriam meios para sobreviver na Amazônia, dentre esses meios, estão ferramentas que são os símbolos de sua identidade cultural, como: o rio, o alimento, as casas, suas armas de pesca, de caça, seu meio de transportes.

Neste sentido, Gonçalves (2005, p.154) afirma que “o ribeirinho é sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. [...]. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta”. Desta forma suas vidas estão ligadas aos ciclos da natureza, eles mantêm uma relação de sobrevivência com a mesma, transformando-a de acordo com suas necessidades, mas sabendo que precisam preservá-la para produzir sua existência. Ao transformar o ambiente natural, o ser humano constrói cultura, cria símbolos que o identifica enquanto sujeito cultural.

2.2 Cenários e contextos da Escola Izidória da Silva Reis

A Escola Izidória da Silva Reis pertence à Rede de Ensino do Município de Mazagão, foi inaugurada em 8 de Agosto de 2013, construída pela empresa Salvando e Administrando a Amazônia Brasileira (SAMBAZON), denominada Açaí do Amapá Agroindustrial Ltda. e repassada para a Associação das Mulheres Produtoras Agroextravistas da Foz do Mazagão Velho (AMPAFOZ), tendo como presidente da associação Rosilda do Socorro Viana Pacheco, a qual entreviu junto a essa empresa solicitando uma escola para atender a demanda da comunidade, haja vista que a mesma não possuía escola municipal, na comunidade só existia uma escola estadual que atende do 1º ao 5º ano normal e do 6º ao 9º ano no modo regular, sendo que as salas de aulas funcionam no prédio da AMPAFOZ cedida para o Estado.

Devido ao crescimento das famílias da comunidade e para atender os ribeirinhos que moram próximos, houve a necessidade de uma nova escola e já que a Prefeitura de Mazagão não podia construir nesse momento por falta de recursos financeiros, a Empresa SAMBAZON que extrai açaí da comunidade e dos arredores, em acordo com a Prefeitura de Mazagão e por solicitação de residentes, decidiu construir a escola, que no período de três meses e quinze dias foi construída e entregue a associação das mulheres, a qual doou para a Prefeitura de Mazagão no dia 12 de Julho de 2013, tendo como Prefeito na época Giodilsom Pinheiro Borges, que recebeu a escola com a responsabilidade de manter o funcionamento e cuidar da sua estrutura física e social.

A Escola Municipal Izidória da Silva Reis tem esse nome em homenagem a uma professora, nascida em Afuá que veio ainda jovem para Mazagão, onde cursou o Magistério concluindo no ano de 1976. Em 1985, ela tornou-se professora do Município de Mazagão, sendo depois efetivada no quadro Federal. Algumas de suas características relacionadas à profissão fizeram com que a comunidade tivesse grande admiração pela professora: ela não gostava de faltar no trabalho e tinha capacidade de orientar alunos com problemas.

A instituição apresenta uma construção de madeira e alvenaria medindo 330m², composta por oito salas. Seu espaço físico compreende quatro salas de aulas do ensino fundamental, uma de Educação Infantil, biblioteca, secretaria, sala da direção, copa, cozinha e quatro banheiros. A instituição, por ter sido construída

há pouco tempo, encontra-se com sua estrutura física em boas condições, está bem conservada, embora precise de reparos na pintura, consertos das fechaduras e outros.



Fotografia 6 - Escola Municipal Izidória da Silva Reis.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

A escola tem varanda dos dois lados das salas, onde as crianças podem correr, pular e brincar. Na entrada próxima à copa tem três mesas e algumas cadeiras, onde as crianças fazem seu lanche na hora do intervalo. É chamada uma turma por vez e neste mesmo espaço fica uma televisão pequena com um conversor que se conecta com a antena parabólica, onde as crianças assistem a desenhos, quando algum professor não vai dar aula ou durante o intervalo.



Fotografia7 – Entrada, espaço onde as crianças assistem televisão.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Na biblioteca, encontram-se alguns livros que ficam em prateleiras de madeira, os quais os professores utilizam como apoio pedagógico, dois armários, um ventilador e um mimeógrafo que é utilizado pelos professores para reproduzir cópias das atividades, sendo que o mesmo é mais usado pela professora da E1.



Fotografia 8 – Biblioteca.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

A secretaria, a diretoria e a biblioteca da Escola também funcionam como alojamento para professores e para diretora, que ficam na escola durante a semana, já que nos finais de semana retornam ao local onde têm suas casas e famílias, tendo em vista a situação geográfica da comunidade, a qual apresenta uma longa distância da casa onde seus familiares moram para a escola onde trabalham. Dessa forma se “vivencia um intenso isolamento da família, delimita sua existência basicamente para o trabalho, desprovendo-se da vida social e familiar” (CUNHA, 2013, p. 86).

Durante o tempo da pesquisa o lanche foi servido só uma vez, pois a escola ainda não havia recebido merenda nem recursos para o início das aulas e isso afetou de certa forma o andamento das aulas, pois as crianças eram dispensadas às 10h30min. Seu funcionamento acontece em um só horário, no turno da manhã das 08h às 12h. A escola tem um quadro de funcionários, constituído de: diretora, quatro professores, uma pessoa que faz o serviço geral, cinco catraieiros¹³ e três vigilantes.

¹³ **Catraieiro** ou **catraeiro** é o tripulante, também chamado de barqueiro, ou o proprietário de uma catraia, ou de qualquer embarcação de pequeno porte, movida a remo ou a vela.

Os quatro professores que trabalham na escola, estão distribuídos da seguinte forma: uma professora da EI (1º e 2º período uma só turma), uma professora do 1º ano, uma professora do 2º ano, um professor do 3º ano, e para o 4º e 5º ano que formavam uma só turma, é a diretora da escola que estava dando aula, pois não tinha professor, devido a Prefeitura de Mazagão ainda não ter contratado funcionários para atender a demanda do Município.

As crianças chegam à escola por meio do transporte escolar, realizado pelos catraieiros, que também transportam professoras e servente da comunidade, chegando à escola às 07h e 30 min. E estes ficam no porto até terminar a aula às 12h, horário que as crianças retornam as suas casas.



Fotografia 9– Catraia chegando à escola.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

A Escola Izidória da Silva Reis tem um total de 88 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: vinte e uma crianças na EI, quatorze no primeiro ano, dezesseis no segundo, vinte no terceiro, onze no quarto e seis no quinto ano (os dois últimos formam uma turma).

A escola é vista como uma instituição social e, como tal, se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-las desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam (LIBÂNEO, 2013, p. 333).

A escola configura-se como espaço de desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos, cujas experiências de aprendizagens mobilizadas mediante brincadeiras possam ser o centro dos planejamentos cotidianos, articulados em propostas pedagógicas construídas coletivamente, com a

participação das crianças, profissionais da educação e familiares. Com a criança ribeirinha não é diferente, mas é imprescindível que no processo de aprendizagem sejam vinculadas experiências significativas, diversificadas e integradoras, considerando a realidade do aluno, para que eles possam revelar seus saberes e experiências e dessa forma, os mesmos vejam “a relevância do ambiente educativo, como elemento dinamizador do processo de construção da aprendizagem [...],” (PAMPHYLIO, 2010 p. 115).

Para Pérez-Gómez (*apud* LIBÂNEO, 2013, p. 335), a escola

é um lugar de construção e reconstrução da cultura, uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento humano das novas gerações e condutas.

Desta forma a escola entendida como organização social e política, é um lugar de referência da comunidade, que oferece traços identitários para as crianças no sentido da reflexão acerca de sua formação e da construção de vida. Nesse sentido, ela precisa estabelecer o diálogo da cultura local com a cultura universal, apesar de a identidade ser plural. Portanto, a escola do meio rural ribeirinho necessita estar voltada para as questões pertinentes à constituição do espaço e das relações sociais estabelecidas pela comunidade.

2.2.1 Sala de aula: lugar de compartilhar experiências

A maior parte da construção do conhecimento se faz em sala de aula por meio da relação professor-aluno, sabe-se que não é o único meio de construir conhecimento, mas é na sala de aula que se desenvolve o papel do educador, que deve transformar as atividades educativas em momentos contextualizados à vivência das crianças de modo a se tornarem prazerosos para cada uma delas. Logo, é um ambiente muito significativo para o aprendizado, pois, é nela que professores e alunos passam cerca de cinco horas por dia de sua vida.

Por sala de aula estamos compreendendo qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor-aluno (seja a sala em si, a quadra, a oficina, o laboratório, o ateliê, etc.). [...], onde todo dia o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. (VASCONCELLOS, 2005, p.12).

A sala de aula investigada é ampla, com espaço adequado para as mesas e cadeiras, porém não possui janelas, tem frestas feitas de ripas no fundo, ao lado esquerdo e na frente da sala. Nas paredes estão escritos em Português e Inglês alguns números e frutas correspondentes a quantidade de cada número, desenhados e pintados. Ela também possui um armário, uma mesa, um ventilador, cadeiras e mesas pequenas apropriadas para as crianças.

As paredes da sala de aula contêm alguns cartazes com o alfabeto, as vogais, números de 1 a 10, calendário com os dias da semana, formas geométricas e outro com algumas regras que precisam ser praticadas no dia a dia, como: respeitar os professores e funcionários; não gritar com os amigos e não sair da sala sem pedir; esses são alguns recursos utilizados pela professora com seus alunos.



Fotografia 10 – Sala de aula.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

A sala de aula é um ambiente em que ocorre grande parte do processo ensino-aprendizagem, a disposição das carteiras, os cartazes expostos, cada objeto que está contido no ambiente escolar influencia muito para o aprendizado. Porém, durante a observação inicial das atividades em sala de aula notou-se a ausência de algo que estivesse relacionado aos saberes e cultura da comunidade. Essa ausência reflete no contexto do ambiente escolar em que as crianças estão inseridas, pois esse ambiente é fundamental para formar pessoas criativas, críticas e reflexivas capazes de transformar a realidade em que vivem. Parte-se da compreensão de que tanto o educador como o educando criam novos horizontes e adquirem informações que lhe servirão para o resto de suas vidas. Nesse ambiente, as crianças recebem novos saberes que de certa forma influenciam na constituição de sua identidade.

2.2.2 O dia a dia das crianças na sala de aula

A rotina das crianças na sala de aula foi descrita de acordo com as observações que ocorreram no período de 2 a 6 de maio de 2016, na sala da Pré-Escola. Na ocasião percebeu-se que são crianças simples, ativas, participativas, gostam de conversar, brincar, algumas são mais quietas, não gostam muito de falar ou brincar, não são de brigas, portanto, são bem tranquilas.

Elas chegam à escola em uma catraia por volta de 7h30min, vão direto à sala de aula onde a professora já os aguarda, em seguida ela organiza as crianças em grupos e começa sua rotina diária, fez acolhida com a música: **Bom dia!**

Bom dia, Sol!

Bom dia, céu!

Bom dia, mar!

Bom dia, você do meu coração! (3x)

Depois cantou a música do **Tempo** fazendo gestos,

Abre a janelinha quando o sol aparece

Fecha a janelinha quando está chovendo

Abriu, abriu, fechou, fechou, abriu...

Fechou, fechou, abriu, abriu, fechou...

Em seguida, a professora pediu a um menino que contasse quantos alunos estavam presentes naquele dia e uma menina contou quantas alunas foram a aula, pediu novamente para um terceiro aluno que contasse o total de crianças presentes na aula, tudo sendo indicado com um toque na cabeça de cada criança. Enquanto isso, a professora escrevia no quadro a quantidade de meninos e meninas, somou e disse a eles quantos estavam presentes naquele dia. Aproveitou a contagem e entoou outra música: **Quem veio hoje!**

Quem é que vem hoje!

Quem é, quem é, quem é?

Por favor, diga seu nome!

Bata palma bata o pé!

Após a música ela apresentou o cartaz do calendário, disse a eles a data do mês e o dia da semana, pediu para todos repetirem e dando continuidade, fez a leitura junto com eles do cartaz do alfabeto, depois a leitura do cartaz das vogais para que pudessem relembrar as letras ensinadas anteriormente. Esse foi o primeiro momento da aula. Após tudo isso pediu para as crianças em dupla irem ao banheiro e beber água (duas meninas/ dois meninos). Enquanto isso, a professora roda as atividades no mimeógrafo e ao retornarem do banheiro ela pediu para levarem os cadernos até a mesa dela para colar as atividades. Nesse ínterim, os alunos ficam bem à vontade, depois de colar, a professora chamou as crianças para pegarem seus cadernos, em seguida explicou a atividade para eles.



Fotografia 11– hora da atividade.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Enquanto as crianças faziam as atividades foi servido o lanche dentro da sala (quando tem); após o lanche as crianças iam ao banheiro fazer a higienização bucal e retornavam para fazer suas atividades, algumas precisavam de ajuda, pois ainda não sabiam fazer sozinhas, sendo necessário orientá-las.



Fotografia 12 – Hora do lanche.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Ao terminarem as atividades, as crianças podiam brincar com alguns jogos (peças de madeiras e plásticos para montar), enquanto a professora corrigia os cadernos. A professora brincava com eles de “coelho sai da toca”, “atirei o pau no gato”, “direita e esquerda” e outras, contava histórias conforme mostra a Fotografia 13 e ao término, todos iam para suas casas.

No período da observação na escola, foi entrevistada a professora da Educação Infantil (Rosa – nome fictício) com formação em Magistério, no ano de 1998. Atualmente está cursando uma graduação em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A docente já atua na Educação Infantil há quatro anos.

Para investigar sobre a constituição das identidades das crianças foi feito o primeiro questionamento, da entrevista: *Quem são as crianças que estudam na educação infantil?* Rosa informou:

São todas ribeirinhas que moram na comunidade ou nos arredores. No entanto, temos uma criança que está em processo de adoção, vinda da cidade de Macapá, onde os pais adotivos são da comunidade, ela está em processo de adaptação.



Fotografia 13 – Contação de história.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Esse processo de adaptação vai além da necessidade de apropriação de um espaço, está ligado ao sentimento de pertencimento ao lugar, no qual o sujeito se identifica e se sente pertencer ao mesmo. A criança ribeirinha vive este sentimento de pertença, por meio das interações, relações e vivências.

A criança é o indivíduo no início de sua formação biológica, psicológica, sociológica e cultural, enquanto ser de pouca idade necessita de um olhar diferenciado, que lhe auxilie nessa formação, precisa de atenção e cuidados especiais. É um ser histórico que “se diferenciam umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, enfim, nos modos de ser e estar no mundo” (BOCELI, 2008, p.11).

As diversas formas de socialização que se estabelecem entre os sujeitos fazem com que as pessoas construam suas identidades, isso se dá por meio de interações e identificações. No caso da criança, inicialmente se identifica com os pais e outros familiares, posteriormente professores e amigos. Diante dessa questão, as práticas pedagógicas precisam estar entrelaçadas à realidade da criança, seu modo de vida, saberes e cultura.

No período da pesquisa percebeu-se que as atividades e dinâmica não estavam relacionados com a realidade das crianças, pois os conteúdos, atividades rodadas, brincadeiras, histórias contadas, não traziam algo sobre a comunidade que viesse a constituir a identidade ribeirinha. De acordo com o texto “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” no Parágrafo Único,

do Artigo 2º, da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), estabelece que:

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 futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

A escola do meio rural ribeirinho necessita estar voltada para as questões pertinentes à constituição do espaço e das relações sociais, econômicas e culturais da comunidade, pois se compreende que os sujeitos têm histórias, participam de lutas sociais, têm suas identidades de gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas, isso quer dizer que a educação precisa considerar as pessoas e os conhecimentos que estas possuem. Nesse sentido, a instituição escolar tem que se construir uma das instâncias permanentes para fomentar a construção de práticas sociais e culturais de existência.

Ao questionar *“Quem determina os conteúdos curriculares que são trabalhados na escola? Esses conteúdos curriculares conseguem abranger a cultura e os saberes das crianças da comunidade?”* A professora respondeu:

O cronograma dos conteúdos vem todinho, bonitinho da Secretaria de Educação do Município, e a gente trabalha por tema, esse tema a gente trabalha mais ou menos, dois dias seguidos, ou então, em um só dia, depois volto de novo para ver se ainda lembram fazendo atividades paralelas. A maioria dos conteúdos abrange a cultura e os saberes da comunidade, por exemplo, tem a questão que eu gosto muito de trabalhar com eles, eu vejo o entusiasmo deles, e digamos assim adentrando a realidade, quando se trabalha a zona rural e urbana é um sucesso, por que eles conseguem fazer relações, conseguem se identificar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) é importante destacar o Artigo 8º, parágrafo 3º onde “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, [...]”. Nos incisos I e IV constam que,

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

saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural (BRASIL, 2009, p.3).

Na observação em sala de aula verificou-se que os conteúdos utilizados para trabalhar com os alunos, são selecionados dos livros didáticos vindo da Secretaria de Educação e de coleções de livros comprados pela professora, sendo que esses conteúdos e atividades que falam sobre zona rural são bem superficiais, não são específicos de cada região, deixando assim, de valorizar e evidenciar os saberes e o papel das populações ribeirinhas.

Foi perguntado a professora: *Que aspectos da cultura da comunidade poderiam fazer parte dos currículos desenvolvidos na escola, de forma a abranger sua cultura, seus saberes e suas identidades?* Rosa respondeu:

Os nossos conteúdos têm que estejam de acordo com a realidade deles, por exemplo, o nosso trânsito aqui é marítimo, no entanto, os conteúdos que vem no livro didático são para trabalhar como se fossem na cidade, os transportes urbanos, como o trem, muitas crianças nunca viram, mas é importante que saibam dessa outra realidade, no entanto, é necessário que conheçam o transporte que mais utilizam, o marítimo, porém, esse conteúdo não vem especificado e o professor precisa adaptar em sala de aula para o aluno.

De acordo com Martins (2005, p. 80), “selecionar e organizar conteúdos não se confunde com mera listagem dos mesmos, mas envolve a apresentação dos conteúdos inter-relacionados e de forma orgânica e dinâmica”. A partir dessas respostas, identificou-se que a escola pesquisada, tem sido influenciada em suas práticas educativas por esse pensamento que insiste em compreender a organização curricular como uma listagem de disciplinas e conteúdos.

Apesar de haver uma maior intervenção dos educadores das escolas rurais ribeirinhas no planejamento, a seleção dos conteúdos que compõe o currículo escolar tem como referência principal os conteúdos da realidade urbana. No entanto, o rio, as casas, os barcos, morar na beira do rio são marcas simbólicas do viver ribeirinho, os currículos das suas escolas deveriam incluí-los e fazer a mediação entre valores, conhecimentos populares e saberes científicos. Conforme aponta Caporaline (2005, p. 130):

A transmissão de conhecimento que se realiza no interior da escola possui uma força que é sem dúvida diferente daquela que se realiza

no interior da família. Há uma escolha do que se merece ser transmitido e os critérios para essa escolha estão veiculados à transformação de certa ordem social que promove certa cultura como única, como legítima.

De acordo com a resposta da professora e as observações feitas na sala de aula, das atividades desenvolvidas com as crianças e o material didático da educadora, percebeu-se que os conteúdos que fazem parte do currículo da Educação Infantil, não possibilitam que as crianças ribeirinhas façam a leitura de sua realidade, do mundo que as cercam, promovendo um silenciamento de suas raízes. No entanto, verificou-se que a partir da leitura da sua cultura, das ferramentas presentes no seu contexto social, que é bastante sugestivo para outras leituras, podem contribuir na construção de outros instrumentos de referência na cultura local.

Outro questionamento feito a professora: *Quais conteúdos curriculares poderiam ser trabalhados na educação infantil para afirmar e retratar a infância e a identidade das crianças na comunidade?* Ela respondeu “eu ainda não havia pensado nisso”.

É percebido que a professora não tinha despertado para pensar, refletir e ensinar seus educandos, de acordo com o contexto social da comunidade, ampliando assim a relação do conhecimento vivido cotidianamente na cultura ribeirinha com o saber da academia. Para elucidar Vasconcellos (2004, p. 62) aponta que:

Para que o sujeito se debruce, coloque sua atenção sobre o objeto, este deve ter um significado, ainda que mínimo num primeiro momento. Aqui se encontra a primeira grande preocupação que o educador deve ter na construção do conhecimento: a proposta de trabalho deverá ser significativa para o educando, sendo essa condição para a mobilização para o conhecimento. Se a mobilização é a meta, a significação é o caminho.

Com a utilização de um currículo pronto e acabado, os saberes da cultura vivida não conseguem adentrar com facilidade no espaço escolar, particularmente quando ele está organizado em uma listagem de conteúdos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) definem princípios e procedimentos para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Em seu Art. 4º (BRASIL, 2009), consta que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Entende-se que ainda há uma deficiência na formação de muitos professores da Educação Infantil, pois, precisa-se buscar uma formação continuada voltada para a educação do campo, com uma visão crítica, onde o professor intervém e organiza o ambiente para que as relações e as aprendizagens possam ser potencializadas, ou seja, possibilitando que elas construam o próprio significado do que é ser criança e qual sua identidade na sociedade. Sabe-se que a cultura identitária expressa àquilo que a pessoa é, aprendido em meio às relações que se estabelecem, tanto com os semelhantes, quanto com os que diferem da pessoa. Aprende-se o que se é em meio aos significados atribuídos pelos outros. As experiências e interações com adultos e outras crianças, bem como o contato com a natureza, são importantes para a constituição da identidade do sujeito do campo, e deveriam estar contemplados nos conteúdos da escola.

Os educadores têm de estar conscientes que os sujeitos do campo são sujeitos de história, que precisam ter suas identidades culturais, seus conhecimentos e especificidades consideradas na formulação curricular para que a educação seja para a vida desses sujeitos nessas comunidades (COELHO; LEITE; SÁ, 2014, p.25).

Percebeu-se durante os dias de observação, mesmo tendo sido em um tempo limitado, que os conteúdos ensinados não estão relacionados com os saberes, culturas e modo de vida da comunidade, são conteúdos específicos da realidade urbana, fogem a realidade da criança ribeirinha. Maia (2012, p.52) afirma que,

é preciso que as instituições de Educação Infantil organizem-se em torno de situações cotidianas por meio das quais tornarão possível a aprendizagem de habilidades, atitudes, conceitos e estratégias por parte da criança, que, por conseguinte, caminhará no sentido de desenvolver suas capacidades envolvidas neste processo.

A criança ribeirinha vive um processo contínuo de aprendizagens, seja no ambiente familiar, nas tarefas do cotidiano, no cuidado com os animais, brincando, ou no ambiente escolar. “As identidades infantis se constroem pelo conjunto de características, experiências sociais e culturais vivenciadas e construídas pelas

crianças” (LOPES, 2012, p.87). Sabe-se que ela aprende em todo contexto que a rodeia, como se relacionam com a natureza, suas atividades diárias em família, isso tudo deve ser levado em consideração na constituição de sua identidade.

2.3 O cotidiano das crianças: modo de vida, saberes e vivências

A observação ocorreu no ambiente familiar das crianças para perceber aspectos da realidade vivida pelos sujeitos que integram o corpo dessa pesquisa e bem como a pretensão de conhecê-los, e assim identificar como as crianças ocupam seu tempo, como brincam e como se dá a interação delas com outras crianças e adultos.

Segundo Lopes (2012, p.83) “Conhecer a realidade na qual as pessoas estão inseridas pode indicar a construção de uma “identidade” que valorize seus conhecimentos, sua cultura e contribuições na construção da sociedade em que vivem”. Por meio de práticas vivenciadas e compartilhadas, a criança no seu cotidiano, a todo instante tem a oportunidade de realizar pequenos trabalhos, de brincar e de fazer suas atividades escolares, tudo isso faz parte de sua vida, transformam-se em constante aprendizagem e contribuem de forma significativa para a constituição de sua identidade.

Nota-se a riqueza presente na infância, que faz parte da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho estampada nos seus rostos e olhos que brilham diante de algo novo, que as instigam e fazem crescer, ver o mundo a sua volta da maneira que só elas podem ver. Crianças filhas de ribeirinhos, assentados, pescadores, roceiros, extrativistas, agricultores familiares. Crianças que brincam, cantam, pulam, estudam, correm, ajudam em pequenos afazeres domésticos e principalmente alegram e encantam o ambiente familiar com seu modo de ser.

Foram observadas quatro crianças e utilizou-se a fotografia¹⁴ para registro de dados. Duas dessas crianças são irmãos, o Sândalo (5anos) e a Jasmim (4 anos), as outras duas são primos Cravo (5 anos) e Margarida(5 anos).

A primeira observação foi direcionada para Sândalo e se estendeu para Jasmim, que apesar de serem irmãos não são criados juntos, o menino vive sobre

¹⁴ Imagens autorizadas pelos pais de acordo com Termo de autorização dos Pais ou responsáveis contidos em Anexo B, conforme recomendações da **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**.

os cuidados do irmão mais velho e de sua cunhada que acaba por se tornar sua mãe de criação, dedicando-se a ele com carinho e atenção, tentando suprir suas necessidades de cuidado e afeto. Jasmim está sobre os cuidados dos próprios pais.

Sândalo é muito ativo, extrovertido e falante, diferente de Jasmim, que é calma, não gosta muito de falar, com um olhar triste e distante, uma criança carente de afetos e carinho, pois se percebe uma ausência de cuidado da mãe no sentido de afeto e incentivo aos estudos, isso talvez seja devido à falta de conhecimento e por não ter recebido o carinho dos pais, essa mãe teve uma história de vida bastante difícil, sem contar a situação financeira. Tudo isso, repercute no modo de vida e na constituição da identidade da criança. Cravo é um menino muito atencioso, tranquilo e pouco falante. Margarida é ativa, falante e bastante cuidada pela família. Segundo Pasush e Silva (2010, p.1) “A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo”.

As crianças saem de suas casas bem cedo, tendo que pegar a catraia as 06h30min da manhã por causa da distância, retornando para suas casas por volta das 13h30min da tarde, pois o trajeto é longo. Elas costumam ser acordadas bem cedo, no máximo às seis horas para não perderem o transporte. Esse é o caso de Sândalo e Jasmim, são os primeiros a serem pegos e os últimos a desembarcarem no igarapé cadete.

No percurso de saída da escola para a casa das crianças, como de casa para a escola, na catraia elas vão brincando, sorrindo, rabiscando, desenhando e conversando entre si, uma das brincadeiras chama-se carrinho de picolé, eles cantam uma música e batem palmas, tal quais as Fotografias 14 e 15 a seguir registram.

Carrinho de picolé

Carrinho de picolé

Qual a cor que você quer?

(uma das crianças diz uma cor – exemplo: amarelo)

Amarelo, tem no seu corpinho?

(a outra criança procura se tem a cor na sua roupa, se não tiver perde, e aí começa tudo de novo).



Fotografia 14- Crianças brincando.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).



Fotografia 15 - Crianças desenhando.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

A viagem se torna um tanto demorada, devido às paradas e a distância entre a escola e a casa das crianças. No texto “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do campo” (BRASIL, 2010) afirma que as crianças têm “Direito de serem transportadas com dignidade e de **não percorrerem longos trajetos** entre a casa e a creche/pré-escola” (PASUSH; SILVA, 2010, p. 1. grifos nossos). Em algumas dessas paradas se torna um tanto difícil descê-las por não ter um trapiche, só a ribanceira¹⁵, ou a ponte ou trapiche que está em péssimas condições, em conformidade com a Fotografia a seguir:



Fotografia 16– criança na ribanceira.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Primeiramente, desembarcou Jasmim, seu pai a pegou em uma canoa ao lado da catraia, conforme mostra a Fotografia 17, um pouco mais a frente desembarca Sândalo. A observação foi na casa de Sândalo, a criança sempre muito

¹⁵ Porção de terra as margens do rio

ativa e querendo agradecer quem está chegando, nesse dia como não tinha atividade para casa, ficou mais livre.



Fotografia 17 – Jasmim ao ser pega da catraia.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Após a refeição, o menino estava por ali brincando, sua mãe diz: “gostaria de poder ajudar mais o Sândalo, com relação às atividades escolares, mas não sou alfabetizada, contudo o incentivo muito nos estudos”. Ele ficava entrando e saindo da casa, regou umas mudas de plantas que estavam na área externa ao lado da parede de conformidade com a Fotografia 18, e como a maré estava enchendo, desceu ao quintal, onde tinha umas tábuas e começou a puxá-las para que a maré não as levasse. Pojo e Vilhena (2013, p.143) afirmam que “as experiências que os meninos e as meninas vão tendo por meio da interatividade com seus familiares propiciam não só o reconhecimento dos tipos de tarefas, mas também passam valores que certamente levarão para a vida adulta.”



Fotografia 18 - Sândalo molhando mudas de planta.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).



Fotografia 19 - Sândalo empurrando madeira.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016)

Sândalo ficou ali certo tempo, depois subiu, e pediu para tomar banho de rio. Não demorou muito, chegou Jasmim para acompanhá-lo na festa que fazem ao tomar banho, percebeu-se que ela ficou muito feliz e a vontade, as pesquisadoras tiveram que entrar na festa também, ou melhor, na água. As crianças ficaram algum tempo ali dando saltos que para a idade deles seria um tanto difícil, só o saber nadar já impressiona, brincaram de pira mãe, saltavam do trapiche, da catraia e se divertiam, de acordo com as Fotografias 20 e 21.



Fotografias 20 – Sândalo e Jasmim dando saltos do trapiche.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).



Fotografias 21 – Sândalo e Jasmim dando saltos do trapiche.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Brincam de pega-pega, pira-mãe, quem fica mais tempo debaixo d'água, e assim criam suas brincadeiras, “é no brincar que está a natureza das crianças, as ribeirinhas, com muita disposição, não perdem a oportunidade de brincar e inventar travessuras” (POJO; VILHENA, 2013, p. 144). Sândalo gosta muito de brincar de bola, porém sua bola é de isopor. O menino queria pegar a canoa para ir apanhar ingá, mas sua mãe não deixou apesar dele saber remar.

Desde muito cedo as crianças têm afinidade e interação com o rio, aprendem a remar, nadar e lidar com a enchente e vazante das marés. “As crianças ribeirinhas coabitam com a água, presente diariamente em seu cotidiano e é nesta relação material e imaterial que vão definindo sua identidade” (LOPES, 2012, p.89). A partir das vivências e experiências que elas têm em seu cotidiano com a família e a natureza, gera saber que de fato remete a construção da identidade.

Momentos depois saíram do rio e trocaram de roupa, Jasmim ficou por ali, mas colada nas pesquisadoras, querendo carinho, motivo pelo qual não se têm tantas fotografias dela, já que sempre estava tranquila. Enquanto Sândalo desce ao quintal mesmo estando coberto por água e sobe no canteiro para pegar camapu¹⁶. O lanche é servido, chá com leite e bolacha.



Fotografia 22 – Canteiro.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

A casa de Jasmim fica próxima a de Sândalo, é muito humilde, conforme a Fotografia 23 retrata, o pai dela trouxe-a na casa de Sândalo, dessa maneira foi feita a observação dos dois. A mãe de Sândalo trabalha tecendo matapi, paneiro, cesto e outros objetos feitos com tala, além de receber o auxílio bolsa família. O pai de Jasmim trabalha com extração de açaí, roçado, pesca de camarão, produção de toldas, além de contar com a ajuda do filho e nora.

¹⁶Espécie de herbácea característica da Amazônia, a *Physalisangulata* produz um fruto amarelo, amplamente conhecido na região.



Fotografia 23– Casa da Jasmim.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

O trajeto da escola a casa de Margarida é mais curto, nessa catraia as crianças são bem tranqüilas, ficaram o tempo todo sentadas. Margarida tem cinco anos, ativa, falante e bastante cuidada pela família. Tem uma ótima casa, uma família bem estruturada e alfabetizada. Assim que chegou da escola mudou a roupa e trouxe uma sacola de papel que foi nomeada “sacola do faz de conta,” onde tinha alguns quebra-cabeças e outras peças para montar.



Fotografia 24 – Casa da Margarida.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

“Brinca de faz de conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e maravilhas no encontro com o mundo” (PASUSH; SILVA, 2010, p. 1). Na brincadeira do faz de conta, ela imaginava que está vendendo açaí, depois vendia suco, pega um copo para colocar a medida, principalmente o açaí, apesar de estar fantasiando é algo que faz parte de sua

realidade. Conta a sua mãe como foi o dia na escola. Na brincadeira, a criança está assimilando os papéis sociais e aprende como pensam, falam, agem e sentem os sujeitos de seu grupo cultural. Pojo e Vilhena (2013, p.137) afirmam que “a cultura do açaí tem forte significado no cotidiano das crianças e de sua família, ou seja, significa o trabalho, o alimento, a economia, a sua cultura.”



Fotografia 25 – Margarida e a sacola do faz de conta.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Antes do almoço ela fez um lanche, já estava com fome, devido não ter o lanche na escola. Depois que se alimentou, voltou a brincadeira, mas logo em seguida foi servida à refeição e após, a criança continuou por ali, muito ativa. Mostrou os filhotes de cachorrinhos e brincou novamente. Diz Margarida “gosto muito quando minhas primas vêm brincar comigo.” Mas como estava sem a companhia das primas, começou a brincar sozinha. Segundo Teixeira (2013, p.192):

A criança brinca para se livrar das tensões que surgem pelo fato de experimentar necessidades e desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos e porque a brincadeira diminui a sua capacidade de esquecer as necessidades e os desejos em virtude de transformações ocorridas em sua memória.

A tarde teve visita em casa, aproveitou e convidou uma jovem que havia chegado, para brincar com ela. Na brincadeira, Margarida não gosta de ser contrariada, tem que ser do jeito dela, senão fica aborrecida, se alguém falasse que o quebra-cabeça estava montado errado se irritava e revirava tudo.



Fotografia 26 – Margarida brincando de faz de conta.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).



Fotografia 27 – Margarida brincando.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016)

De tardinha, tomou o banho com seu pai à beira do rio, sobre o trapiche, pois não sabe nadar e tinha medo de se afogar, é perceptiva a diferença entre uma criança que nasce neste ambiente para uma criança que está há pouco tempo na comunidade, como é o caso de Margarida, que está em processo de adaptação a sua nova realidade.



Fotografia 28 – Margarida tomando banho.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Última observação feita foi com Cravo, ele tem cinco anos, um menino muito atencioso, tranquilo, pouco falante, rodeado de carinho e atenção, que ama sua família, percebe-se nos desenhos feitos pela criança. Sabe nadar, mas os pais não o deixam livre para dá saltos do trapiche como Sândalo e Jasmim. Ficou pouco tempo na água, sua mãe o ensaboou, ele deu mais uns mergulhos e logo subiu. Se tratando de Cravo “nada se faz sem a presença da família, [...], principalmente nas idas ao rio” (MORAES; PASUCH, 2013, p.83).



Fotografia 29– Cravo tomando banho.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

Ao trocar de roupa, fica por ali, faz um lanche, depois começa a brincar com o celular, conforme a Fotografia 30 evidencia. Na casa de Cravo tem energia elétrica e o sinal de celular é acessível. Pojo e Vilhena (2013, p.143) ressaltam que “o rio é a rua, e o quintal é o espaço da interlocução de vivências de uma geração que brinca de nadar no rio, subir na árvore, pular da ponte no rio, mas que também brinca com

aparelhos eletrônicos.” Em seguida, ele pega uma folha de papel e fica a desenhar. Depois de jantar fez a higienização, pegou um brinquedo e ficou a brincar na rede, no embalo para lá e para cá.



Fotografia 30 – Cravo brincando no celular.
Fonte: Própria das pesquisadoras (2016).

“É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade a criança constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é única e o mesmo ser em curso de metamorfoses” (WALLON, 2005, p. 215). Cada criança independente da idade e da cultura tem suas características que as fazem ter sua especificidade e seu modo de ser: agitada, tranquila, alegre, triste, sorridente, séria. Portanto, devem-se respeitar seus saberes, modo de vida e cultura, dessa maneira, aproveitar esses saberes para o fortalecimento e afirmação de suas identidades, tanto em sua casa como na escola.

As referências que se fazem aos modos de ser e viver da cultura do campo expressam sentimentos de pertencer a determinado contexto cultural. Nesse sentido, é necessário considerar os elementos marcantes que persistem na constituição do viver desses moradores, que afirmam sua identidade ribeirinha. A relação com o rio é uma marca essencial das comunidades ribeirinhas, pois ele é um dos elementos que mais influencia na sua identidade. Um dos grandes desafios que se coloca na atualidade ao ribeirinho amazônico é a necessidade de que ele seja sujeito e construtor de sua própria história.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A pesquisa intitulada Educação Infantil do Campo: a constituição da identidade de crianças ribeirinhas da escola Municipal Izidória da Silva Reis, na perspectiva de identificar a contribuição da escola na constituição das identidades de crianças ribeirinhas, na comunidade Foz do Rio Mazagão Velho, pode-se constatar, de acordo com as observações em sala de aula, que a professora não trabalha em suas práticas pedagógicas os modos de vida, saberes e cultura da comunidade. Dessa forma, o que vem sendo trabalhado são conteúdos específicos para escolas urbanas e assim, contribuindo na desvalorização dos modos de vida da população ribeirinha. Percebe-se que a realidade da educação ofertada em escolas do campo ainda precisa se adequar às exigências legais para que possa atender os sujeitos do campo e assim constituir e afirmar sua identidade. Mesmo sendo evidentes os modos de vida, saberes e vivências do campo no dia a dia da criança, a escola não insere as atividades relacionadas à religiosidade, laborais, meios de transporte, atividades de lazer dentre outros nos conteúdos.

Indubitavelmente, a educação ofertada continua a privilegiar mais a cultura escolar da cidade e não a do campo, conforme prevê a legislação nacional para essa modalidade de educação. Mesmo a escola apresentando um discurso voltado para a educação do campo, não há uma proposta de ensino específica para a Educação Infantil do Campo. Existe apenas uma adequação da metodologia de ensino, pois durante as observações em sala de aula, pode-se perceber a ausência de conteúdos que valorizassem os saberes e cultura locais, o que mostravam eram especificidades de uma escola da cidade.

É preciso que os espaços/ tempos da Educação Infantil permitam vivenciar experiências significativas para se desenvolverem em um estabelecimento de relações com os saberes de sua comunidade, para isso, requer uma intencionalidade pedagógica, organização do tempo, espaço, salas equipadas adequadamente, formação de professores inicial e continuada e a elaboração de material didático capaz de respeitar e refletir as especificidades de aprendizagem das crianças de áreas rurais. É de suma importância saber como esta deve ser e como está sendo na realidade, uma vez que a educação do campo precisa ser específica e diferenciada, isto é, alternativa para as pessoas que vivenciam essa

realidade. Mediante a diversidade das infâncias urbana e rural a qual deve se efetivar em uma dialética que contemple os princípios de igualdade e qualidade.

As práticas educativas relacionadas ao desenvolvimento da criança deveriam estar voltadas àquilo que a mesma já traz consigo, e que estão relacionados à sua cultura, a partir das linguagens infantis como as brincadeiras, os jogos, o faz de conta, a dança, a contação de histórias e o desenho, para que elas possam identificar em sala de aula aquilo que está presente no seu dia a dia, e isso tudo, em uma mediação que provoque seu interesse e curiosidade para o aprendizado, levando-as a participação nas atividades, sabendo-se que não é qualquer atividade que provoca o desenvolvimento das capacidades.

Faz-se necessário uma maior reflexão sobre como conceber uma Educação Básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais. De acordo com as observações e fala da docente entrevistada, a mesma ainda não havia atentado para as suas práticas pedagógicas e como poderia estar contribuindo de forma significativa para a constituição das identidades das crianças de sua comunidade.

Sobre a Educação projeta-se a esperança de transformação social, no entanto, é preciso que se possibilitem condições para que ocorram essas transformações, por meio da educação que permeia os saberes da família, escola e do meio social em que vive os sujeitos. Em se tratando de Educação Infantil do campo, cabem mudanças nas políticas educacionais e também profissionais compromissados em fazer valer os direitos dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes, culturas, modo de vida e articulando as práticas pedagógicas.

Portanto, ainda se percebe a falta de contribuição da escola na constituição da identidade da criança do campo, devido à escola não trabalhar em suas propostas e práticas pedagógicas os modos de vida, saberes e cultura da comunidade. Dessa forma, o que vem sendo trabalhado são conteúdos específicos para escolas urbanas e assim, contribuindo na desvalorização dos modos de vida da população ribeirinha. Os conteúdos trabalhados estão voltados a contemplar o livro didático sem perceber os modos de vida e saberes da comunidade.

Pode-se concluir que é indispensável um conjunto de ações para que a Educação Infantil do campo venha a ter “a cara” do campo. Educação entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o

reconhecimento das especificidades, que rejeita a importância de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo. É importante para a Educação Infantil do campo estabelecer um diálogo profundo com as culturas familiares e comunitárias para não tornar-se um elemento de afastamento ou desenraizamento das crianças de suas culturas ainda que, precise, simultaneamente, abrir caminhos para as crianças de outros modos de ser e viver.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FERNANDES, Cinthia Volto. Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira *et al.* (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- ANDRADE, LucimaryBernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/forum>>. Acesso em: 6 jun. 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História da criança e da família**. Tradução Dora Flaskman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARBOSA, Ivone Garcia; REIS, Fernando Figueiredo dos Santos e. **O papel da família na constituição da identidade na infância**: a perspectiva veiculada em livros e periódicos de psicologia e a visão sócio-cultural dos vygotskyanos. s/d. Faculdade de Educação – UFG. Comunicação Psicologia e processos psicossociais. Disponível em: <anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.5.__2_.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Campinas, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- _____; FERNANDES, Susana Beatriz; GEHLEN, Ivaldo. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira *et al.* (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875 – 1887). *In*: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas; v. 2).
- BOCELI, Marcela. **Cultura da infância**: alguns mapeamentos sobre temas, abordagens e conceitos. 2008. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos, 2008. Disponível em: <www.pedagogia.ufscar.br>. Acesso em: 17 set. 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; NASCIMENTO, Cláudia Terra do; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de infância**: algumas interlocuções

históricas e sociológicas. 2011. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

BRASIL. Todos Pela Educação. Ministério da Educação. **Anuário Brasileiro de Educação Básica 2015**. Brasília: Moderna, 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4533.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 26 abr. 2016.

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noção de criança e infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. Seminário do 16º COLE vinculado: 13. Disponível em: <alb.com.br/arquivomorto>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CASTELO BRANCO FILHO, José Carlos. **A construção da identidade**: Tentativa de empreender um diálogo sobre a temática. s/d. Disponível em: <<http://www.castelobrancopsi.com/pdf/construcao-da-identidade.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

CAPORALINE, Maria Bernadete Santa Cecília. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

COELHO, Célia Palheta; LEITE, Jordania Vieira; SÁ, Vera Maria Silva. **Currículo, cultura, saberes e identidades**: um estudo na escola Igarapé Marinheiro de Fora, no Arquipélago do Bailique/AP.2014. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia)– Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. *In*: HAJE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. Amazônia rural ribeirinha: identidade, cultura, saberes e educação. *In*: FERREIRA, Norma Iracema de Barros; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos (Org.). **Sem Fronteiras**: ensaios acadêmicos sobre educação. Macapá: EDUNIFAP, 2014.

_____. Escola rural ribeirinha de Vila de Madeireira: currículo, imagens, saberes e identidade. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

CRUZ, Valter do Carmo. Territorialidades, identidades e lutas sociais na Amazônia. *In*: ARAÚJO, Frederico; HAESBAERT, Rogério (Org.). **Identidades e territórios**: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro: Access, 2007.

CUNHA, Suany Rodrigues da. **Vida de Educador do Campo**: o trabalho docente e a organização do tempo-espaço da prática pedagógica. 2013. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia)– Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2013.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DERMATINI, Zélia Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; FARIA, Gularte Ana Lúcia; PRADO, Patricia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com criança. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/44-resenhas-santanasilvaa.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

FARIAS, Juliana Evelin dos Santos. **Manejo de açazais, riqueza florística e uso tradicional de espécies de várzeas do Estuário Amazônico**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade Tropical) – Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Macapá, 2012. Disponível em: <http://www2.unifap.br/ppgbio/files/2010/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-JULIANA-EVELINE_26.06.2013.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. *In*: MARTINS, Aracy Alves; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e. (Org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

FONTOURA, Rochele Pires. **De criança a aluno**: a construção da identidade escolar na educação infantil. 2012. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto

Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/67838>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Garantia do direito à Educação Infantil no Brasil**: histórico do campo, conquistas e desafios atuais. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0381.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

FLORES, Vanessa M. da S.; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A gestão na Educação Infantil: concepções e práticas. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação/Região Sul.2012. Disponível em:<<http://www.portalanpedsul.com.br/>>. Acesso em: 23 set. 2013.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto. **Cultura Cabocla-Ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia,Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em instituições de Educação Infantil: o contexto e a pesquisa. *In*: _____ (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência** - reflexões psicanalíticas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. *In*: ALVES, Nilda. LIBÂNEO, José Carlos. (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Adrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha**: ilha de Cotijuba Belém-Pará. 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<www.ufrgs.br/pgdr/dissertacoes.../PGDR_D_051_ADREA_LOPES.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande-MS, 2012. Disponível em: <Site. Ucdb.br – Janaina-nogueira.maia>. Acesso em: 9 ago. 2014.

MANZINI, José Eduardo. Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*. 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Disponível em:<<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para infância**. s/d. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer>. Acesso em: 25 maio 2015.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização? *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 2005.

MORAIS, Eulene Vieira; PASUCH, Jaqueline. Retratos sociológicos das infâncias do campo. *In: MARTINS, Aracy Alves; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e (Org.). Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Dornellas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. *In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

_____; SILVA, Ana P. Soares da. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. *In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. 2010. Belo Horizonte. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 maio 2014.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre Infância e Escola. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém -PA, 2010. Disponível em: <uepa.br/mestradoeducacao/index>. Acesso em: 12 set. 2015.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. *In: MARTINS, Aracy Alves; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e. (Org.). Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

PROJETO NOSSA VÁRZEA. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MP. Superintendência do Patrimônio da União no estado do Amapá - SPU/AP. 2011. Disponível em:<<http://patrimoniode todos.gov.br/>>. Acesso em: 9 maio 2016.

SANTOS, Nathalia Fernanda Ribeiro. **Educação Infantil no Brasil: o paradigma entre cuidar e educar no Centro de Educação Infantil.** 2010. 40 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2010. Disponível

em: <www.uel.br/.../Nathalia%20Fernanda%20Ribeiro%20dos%20Santos.pdf>.

Acesso em: 25 dez. 2014.

SCHULZ, Gerson Nei Lemos (Org.). **Educação na Amazônia.** São Leopoldo: Oikos, 2010.

SILVA, Dilene Kátia Costa da. **A política de municipalização e o acesso às escolas públicas de Educação Infantil, em Macapá/AP (1999-2009).** 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)– Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

_____. **A realidade da Educação Infantil, em números, no Estado do Amapá.** 13 nov. 2015. Apresentação Oral no V Seminário de Educação Infantil do Grupo IPÊ e VI Encontro Estadual de Educação Infantil do Fórum de educação Infantil do Pará/ICED/UFPA. 47 slides (Power Point).

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Identidade. *In: Dicionário de conceitos históricos.* São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em:

<http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito_IDENTIDADE.pdf>.

Acesso em: 7 out. 2014.

SILVA, Onias. **V Festival do Açaí.** 2010. Disponível em:

<<http://terramadre.slowfoodbrasil.com/v-festival-do-acai/>>. Acesso em: 9 maio 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Crianças ribeirinhas brincando na Pré-Escola. *In: MARTINS, Aracy Alves; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e. (Org.). Infâncias do Campo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad2005.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: ANDES, 2005.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com a professora

1- Dados de Identificação da pesquisa

Problema: Como se constituem as identidades das crianças ribeirinhas, na Educação Infantil da Escola Municipal Izidória da Silva Reis?

Objetivo geral: Identificar a contribuição da Escola Municipal Izidória da Silva Reis na constituição das identidades de crianças ribeirinhas, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho

Objetivos específicos:

- 1) fazer uma abordagem sobre a constituição das identidades e das infâncias ribeirinhas, na Escola Municipal Izidória da Silva Reis, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho;
- 2) identificar a contribuição dos modos de vida, saberes, e vivências da comunidade ribeirinha para a constituição das identidades das crianças, na Educação Infantil da escola municipal Izidória da Silva Reis da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho.

2-Dados de identificação do entrevistado:

Idade: 39 anos

Formação acadêmica: Magistério em 98. Concluindo Pedagogia pelo PARFOR/UNIFAP.

Tempo de atuação na escola com a educação infantil: 4 anos

3- Entrevista

- 1- Quem são as crianças que estudam na educação infantil? Descreva-as.
- 2- Como são as famílias das crianças que estudam na educação infantil? Caracterize-as;
- 3- Quais os saberes e aspectos culturais caracterizam a vida na comunidade?;
- 4- Que aspectos caracterizam as identidades da criança na comunidade?;
- 5- Quem determina os conteúdos curriculares que são trabalhos na escola? Esses conteúdos curriculares conseguem abranger a cultura e os saberes das crianças da comunidade?;
- 6- Que aspectos da cultura da comunidade poderiam fazer parte dos currículos desenvolvidos na escola, de forma a abranger sua cultura, seus saberes e suas identidades? e
- 7- Que conteúdos curriculares poderiam ser trabalhados na educação infantil para retratar e afirmar a infância e a identidade das crianças da comunidade?

APÊNDICE B - Roteiro de observação na sala de aula e na convivência familiar

1- Dados de Identificação da pesquisa

Problema: Como se constituem as identidades das crianças ribeirinhas, na Educação Infantil da Escola Municipal Izidória da Silva Reis?

Objetivo geral: Identificar a contribuição da escola municipal Izidória da Silva Reis na constituição das identidades de crianças ribeirinhas, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho

Objetivos específicos:

- 1) fazer uma abordagem sobre a constituição das identidades e das infâncias ribeirinhas, na Escola Municipal Izidória da Silva Reis, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho;
- 2) identificar a contribuição dos modos de vida, saberes, e vivências da comunidade ribeirinha para a constituição das identidades das crianças, na Educação Infantil da escola municipal Izidória da Silva Reis da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho.

2- Elementos da observação

- 1- Configuração da sala de aula (Descrever o ambiente e investigar se possui aspectos relacionados aos saberes e cultura das crianças da comunidade)
- 2- O que as crianças fazem durante as aulas (Investigar a rotina das crianças)
- 3- Configuração da interação das crianças em sala de aula.
- 4- Os aspectos da infância das crianças presentes na sala de aula.
- 5- A rotina das crianças na convivência familiar? (Investigar o cotidiano das crianças no ambiente familiar: como as crianças ocupam o seu tempo? Como brincam? Se realizam afazeres domésticos e/ou trabalham etc.).
- 6- Interação das crianças em casa e no entorno da comunidade com os adultos e com outras crianças.
- 7- Configurar as atividades de lazer e as brincadeiras realizadas pelas crianças.
- 8- Os saberes e aspectos culturais presentes do cotidiano das crianças, na vida família e na comunidade.

APÊNDICE C - Roteiro de observação na comunidade

1- Dados de Identificação da pesquisa

Problema: Como se constituem as identidades das crianças ribeirinhas, na Educação Infantil da Escola Municipal Izidória da Silva Reis?

Objetivo geral: Identificar a contribuição da escola municipal Izidória da Silva Reis na constituição das identidades de crianças ribeirinhas, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho

Objetivos específicos:

- 1) fazer uma abordagem sobre a constituição das identidades e das infâncias ribeirinhas, na Escola Municipal Izidória da Silva Reis, da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho;
- 2) identificar a contribuição dos modos de vida, saberes, e vivências da comunidade ribeirinha para a constituição das identidades das crianças na Educação Infantil na escola municipal Izidória da Silva Reis da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho.

2- Elementos da observação

- 1- Configurar a comunidade
- 2- As infâncias presentes na comunidade
- 3- Identificar as pessoas que constituem a comunidade
- 4- As manifestações culturais e saberes presentes na comunidade
- 5- Relação da comunidade com a terra, com a floresta e com os rios.
- 6- As atividades desenvolvidas pela comunidade para garantir sua sobrevivência/existência material/atividades laborais
- 7- Os tipos de alimentação característicos da comunidade

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professora)

Eu, _____, R.G: _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar do trabalho de campo referente à pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: a constituição da identidade de crianças ribeirinhas na Escola Municipal Izidória da Silva Reis”, orientada pela professora mestre Ana Cláudia Peixoto de Cristo Leite e tendo como pesquisadoras Alcione Amaral e Silva Maué e Sirley de Jesus Gonçalves, alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Fui informada, ainda, que poderei contatar as pesquisadoras a qualquer momento que julgar necessário por intermédio dos telefones e endereços eletrônicos:alcione.maués@hotmail.com (096) 99189-8771/98811-0826.si.goncalves@hotmail.com.br (096) 99151-1156. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é identificar a contribuição da escola municipal Izidória da Silva Reis na constituição das identidades da criança do campo da comunidade Foz do Rio Mazagão Velho. Minha colaboração se fará por meio de participação como sujeito da pesquisa. Para os fins da pesquisa serão utilizados dados fornecidos voluntariamente durante a observação e entrevista. Declaro estar ciente que serão feitas gravações de imagem e som com fins a facilitar o trabalho de transcrição e análise dos dados, para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso e possivelmente de artigos, a serem divulgados na comunidade científica. O acesso e as análises dos dados coletados se fará apenas pelas pesquisadoras. O anonimato da participante do estudo estará assegurado pela troca de nome da participante na pesquisa. A pesquisadora me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações **da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa(CONEP).**

Macapá, _____ de _____ de 2016

Assinatura do Participante _____

Alcione Amaral e Silva Maués – Pesquisadora _____

Sirley de Jesus Gonçalves – Pesquisadora _____

ANEXO B - Termo de Autorização dos pais ou responsáveis

Alcione Amaral e Silva Maués e Sirley de Jesus Gonçalves, alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, tendo como orientadora a professora mestre Ana Cláudia Peixoto de Cristo Leite, estarão realizando uma pesquisa na Escola Municipal Izidória da Silva Reis e na comunidade, em uma semana durante o primeiro semestre do ano letivo de 2016, efetuando observações das crianças em sala de aula e na comunidade, serão feitas gravações de imagem e som com fins a facilitar o trabalho de transcrição e análise dos dados. Por este motivo, solicitam a autorização dos Srs. pais ou Responsáveis, comprometendo-se a utilizar os dados obtidos nessas observações somente como elementos de análise para o trabalho de conclusão de curso, assim como podem vir a serem usados também em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que, em respeito à identidade das crianças observadas o nome das mesmas será trocado por um nome fictício caso isso se faça necessário na redação do trabalho. As pesquisadoras me ofertaram uma cópia assinada deste Termo de Autorização, conforme recomendações **da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**. Eu, _____, concordo com as observações da criança que sou responsável durante o primeiro semestre de 2016.

Autorização do responsável pela criança

Macapá, ____ de _____ de 2016.