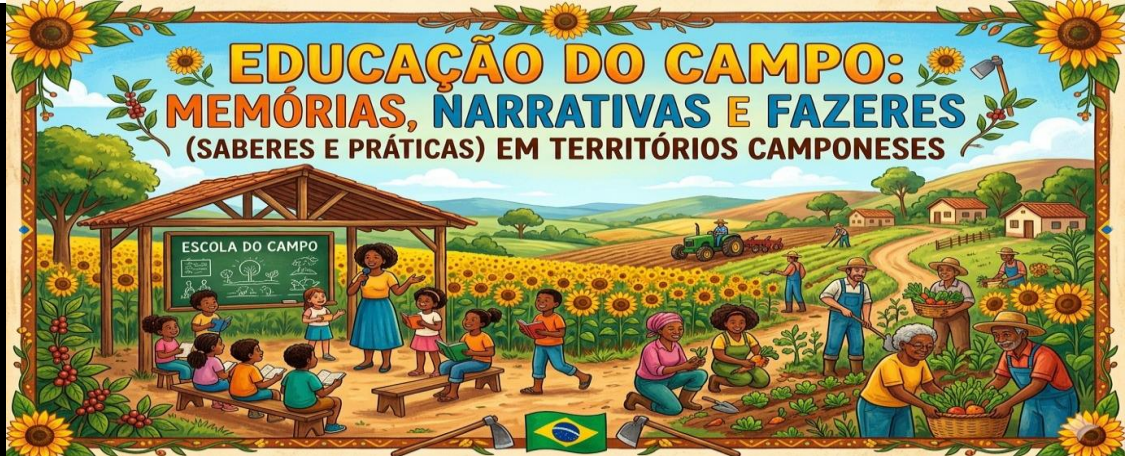




PEDAGOGIAS DAS INFÂNCIAS AMAZÔNIDAS: EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E VIVÊNCIAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

PEDAGOGIES OF AMAZONIAN CHILDHOODS: EDUCATION, ETHNIC-RACIAL RELATIONS, AND THE EXPERIENCES OF BABIES AND YOUNG CHILDREN

Kemilly Rafaelly Souza Silva

Universidade Federal do Pará

kemillyrafaellysouza@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6145-6614>

Eliana Campos Pojo Toutonge

Universidade Federal do Pará

elianapojo@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7466-3996>

RESUMO: Esta pesquisa discute a pedagogia e a amazonidade em interface com a vida de bebês e crianças, cuja discussão objetiva refletir sobre a realidade educacional da Educação Infantil do Campo de duas escolas situadas nos municípios de Acará e Concórdia do Pará. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, esta última por meio de entrevistas e de observação participante no contexto da prática educativa dos bebês, das crianças e dos territórios, problematizando a construção de uma educação/pedagogia das infâncias amazônicas gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Para tanto, toma os contextos, as realidades sociais, territoriais, espaciais e as situações de vida dos bebês e das crianças. Como resultado, observa-se um panorama da Educação Infantil do Campo frágil, em que os bebês, em sua maioria, estão fora da creche. A pré-escola, destinada às crianças de 04 e 05 anos, é uma realidade, mas suas vivências e experiências, de modo geral, ficam de fora do currículo oficial das escolas. O que se constata são iniciativas de docentes em situações pedagógicas contextualizadas pontuais; por isso, parece necessário e urgente construir outras pedagogias a favor das infâncias amazônidas, estas capazes de construir uma prática educativa diferenciada, territorializada e brincante, em consonância com o mundo das crianças do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil do Campo. Pedagogia amazônida. Infância.

ABSTRACT: This research discusses pedagogy and Amazonian identity in relation to the lives of babies and children, aiming to reflect on the educational reality of early childhood education in rural areas of two schools located in the municipalities of Acará and Concórdia do Pará. It is a qualitative research study, employing bibliographic, documentary, and field research, the latter through interviews and participant observation within the context of the educational practices of babies, children, and the territories, problematizing the construction of a free and socially referenced quality education/pedagogy for Amazonian childhoods. To this end, it considers the contexts, social, territorial, and spatial realities, and life situations of babies and children. As a result, a fragile panorama of early childhood education in rural areas is observed, where most babies are not in daycare. Preschool, intended for children aged 4 and 5, is a reality, but their experiences and lived experiences are generally excluded from the official school curriculum. What we see are initiatives by teachers in specific, contextualized pedagogical situations; therefore, it seems necessary and urgent to build other pedagogies in favor of Amazonian childhoods, capable of constructing a differentiated, territorialized, and playful educational practice, in line with the world of rural children.

KEYWORDS: Early Childhood Education in Rural Areas. Amazonian Pedagogy. Childhood.

Introdução

O estudo integra o projeto de pesquisa “Crianças Quilombolas e Ribeirinhas (Pará): territórios, práticas de sociabilidade e desafios que se colocam à Educação Infantil do Campo”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica*. Centrado na pedagogia e na amazonidade a partir da vida de bebês e de crianças em seus processos educativos, o trabalho busca refletir sobre a realidade educacional da Amazônia paraense, considerando a Educação Infantil do Campo (EIC) de duas escolas dos municípios de Acará e Concórdia do Pará. O foco está nos contextos de vida e escolar de bebês e crianças pequenas¹, associados a uma educação/pedagogia socialmente referenciada em matrizes culturais, camponesas, amazônidas e curriculares.

De modo geral, os territórios amazônicos são espaços plurais, com múltiplas territorialidades, contextos, diferentes povos e saberes, portanto, abrangem uma diversidade étnico-racial e educacional, somada aos desafios da desigualdade social. Para Porto-Gonçalves, existem Amazônia e amazônidas (2015), no sentido de que a Amazônia não é apenas um lugar, mas sim são vários lugares/territórios, assim como são distintas as amazonidades; logo, isso pressupõe pensar em pedagogias ditadas por diversos grupos sociais. Salienta o autor que a Amazônia vai além de uma floresta: é um território habitado por vários povos/comunidades de diferentes etnias,

¹ Barbosa (2010) define como bebês os sujeitos de 0 a 3 anos e, como crianças pequenas as de 4 a 5 anos de idade.

grupos, sistemas agroflorestais e aquáticos, cujos habitantes possuem culturas e modos de vida particulares. A “Amazônia está ocupada por diferentes povos” (Porto-Gonçalves, 2015, p. 69).

Na Amazônia paraense e, especificamente, nos municípios/ nas comunidades onde se realizou o estudo, trata-se de contextos com dinâmicas sociais, culturais e educativas próprias, bem como caracterizados geograficamente como camponês-amazônico. Assim, nesse pedaço do estado do Pará, temos comunidades, povos e vilas com tradições, histórias, legados ancestrais e culturas que se cruzam e se distanciam simultaneamente; são territórios diversos.

São populações que habitam áreas urbanas em menor escala e também territórios de florestas, de águas e do campo. São originárias de grupos étnicos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e camponeses, pertencentes e organizadores de vivências, de experiências, de sistemas sociais e de manifestações que ditam modos de viver. Como parte da sociedade, essa pluralidade vem desde a infância, informando que a diversidade permeia a vida de todas as pessoas e dos lugares; portanto, é “[...] fundamental pensar as Amazônias, assim como as crianças, em seu presente dentro da especificidade de cada território amazônico” (Correia, 2024, p. 233).

As múltiplas realidades, contextos de vida e dinâmicas sociais dos bebês e das crianças são marcadas por vivências com a/na natureza e com o território, conformando suas práticas sociais e os processos endoeducativos² manifestos nas formas de brincar e de interagir, as quais são mediadas pela sociobiodiversidade da região e das cidades, entre outras vivências que expressam a relação cultural e educativa ligada ao território onde vivem.

Quando se trata da EIC em seus processos educativos, a investigação buscou olhar também “[...] as relações étnico-raciais das populações camponesas, tendo suas escolas um espaço de produção de conhecimento, valorização dos modos de vida [...]” (Barbosa, 2021, p. 81). Nesse sentido, nos detivemos a problematizar aspectos educacionais/educativos das crianças e dos bebês que vivem no município

² Diz respeito ao saber construído no ordinário da vida e resulta da interpretação do agir, do pensar e do fazer em nossa condição humana, sociocultural e identitária, e em processo de ensinar-e-aprender. Esse termo é cunhado pelo educador Carlos R. Brandão.
Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 242-268.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.763

de Acará/PA, nas Vilas do Cravo-Km 14 e na do Km 15, e na comunidade Vila Comissário, município de Concórdia do Pará, por entre os nexos educação e relações étnico-raciais, sob a vertente de pedagogias próprias que, de fato, respeitem as especificidades dos sujeitos.

Por isso, de forma incipiente, adentramos na Pedagogia da Infância Amazônida, ressaltando “[...] a diversidade identitária, de contextos, de saberes e de práticas educativas e teorias educacionais [...]” (Medeiros; Pereira, 2024, p. 542), em reflexão acerca da qualidade da educação desses sujeitos do campo em suas realidades socioculturais e no território em que vivem. Ainda considerando que as crianças amazônidas protagonizam processos endoeducativos próprios, que perpassam por vivências com o /no território, como já dito, e não apenas dentro da escola, elas “[...] experimentam seus corpos em canoas, árvores, pontes, na terra, na água, enquanto brincam ou interagem uns com os outros, e dessa forma, transformam-se objetos-sujeitos nos diferentes espaços” (Pojo; Pereira, 2024, p. 9).

Nossa ideia de Pedagogia da Infância Amazônida adverte sobre as práticas educativas escolares alicerçadas nas lógicas territoriais, culturais e endoeducativas, que se organizam com base nos ciclos de vida infantis, ou seja, trata-se de uma pedagogia baseada nas pessoas, nos contextos, nas realidades, nos lugares e nos espaços de vida; por isso, valoriza as culturas locais, assim como os bebês e as crianças em suas especificidades e necessidades. Uma pedagogia que caminha tendo como eixo estruturante do currículo, os bebês e as crianças amazônidas em sua diversidade.

Significa, portanto, considerar os diferentes modos de pertencimento e de cultura, os territórios tradicionais em suas produções com vertente em raízes ancestrais e com todo um conjunto de tradições e costumes da região/comunidade, com os quais os bebês e as crianças sentem, pensam, fazem e protagonizam. Contudo, ainda falta um currículo que valide as especificidades camponesas e de vida, que inclua nos processos pedagógicos discussões e manifestações culturais vividas por esses sujeitos, respeitando as tradições e os costumes. Há também a necessidade de formação continuada dos professores que pense nas particularidades desses sujeitos amazônicos e que valorize o saber existente da comunidade como

repertório da educação e das práticas educativas. Parte-se, então, de uma gramática de vida camponesa amazônida, territorializada e ecológica ante a construção do sujeito-criança-bebê, tendo como ideias-força a natureza como brinquedo e demais práticas sociais vivenciadas nos territórios, porque, concordando com Silva e Coelho (2023, p. 56),

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

Sob esse prisma, asseveramos a Pedagogia da Infância Amazônida acentuando um tipo de política educacional voltada para a EIC, partindo, como já expressado, das experiências e dos contextos de vida dos sujeitos-crianças-bebês.

Este texto, propõe-se a pensar a construção de uma educação/pedagogia das infâncias amazônicas gratuita e de qualidade, partimos do sujeito-criança-bebê amazônida da região/das comunidades assinaladas em processos educativos escolares e não escolares, na perspectiva de uma educação propriamente voltada a esses sujeitos. O estudo parte da seguinte questão: quais vieses são definidores de uma Pedagogia da infância amazônida como alicerce de uma prática educativa diferenciada, territorializada e brincante a favor das crianças do campo?

Além dos contextos de vida das crianças, utilizamos as considerações do texto “Pedagogia da Terra, das águas e das Florestas”, de autoria dos autores Medeiros e Pereira (2024), os quais discorrem sobre uma pedagogia voltada para populações do campo, das águas e florestas. Os autores fazem uma reflexão sobre as identidades, as culturas e os saberes desses povos, ressaltando a importância de serem reconhecidos e incluídos no processo educativo, de forma contextualizada com base em suas realidades e especificidades. Nesse sentido, defendem a necessidade de uma “educação diferenciada e contextualizada, com a marca de suas identidades, saberes, culturas, histórias etc.” (p. 542).

Para Medeiros e Pereira (2024, p. 542), a Pedagogia “remete a formas de pensar e propor a organização e realização dos processos e práticas educativas”,

conduzindo-nos a pensar que a pedagogia não se limita ao ato de ensinar, mas vai além: envolve a construção de uma educação multifacetada, porque abarca diferentes pessoas, contextos, realidades, lugares e espaços em processos e práticas educativas em constante devir. São diferentes “pedagogias” (Medeiros; Pereira, 2024, p. 546), porque são múltiplas as vivências; é o caso das pedagogias voltadas às crianças e aos bebês em suas infâncias camponesa-amazônida.

A Pedagogia lida com a vida humana presente em diversos contextos – social, cultural e histórico; constitui-se, portanto, em uma forma de aprender-e-ensinar, de transmissão e produção de saberes, valores e modos de bem viver. A Pedagogia lida diretamente com processos educativos que se movimentam desde atos pedagógicos formais ou não, nos quais todos os seres, na sua trajetória de vida, estão envolvidos. Assim, já dizia Brandão (1981, p. 1): “Ninguém escapa da educação”, referindo-se a elas como “Educações”, reforçando a sua importância nos espaços sociais transmissores e de construção do saber; até porque o mundo contempla realidades diversas, logo a educação é também diversa.

No tocante às crianças do campo, trata-se de uma pedagogia como possibilidade da formação integral, que articule os saberes locais com os saberes universais, estimulando o protagonismo, a criatividade e a autonomia. Além disso, deve contribuir para a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem, de produção e de identidade cultural.

Nessa perspectiva, este artigo analisa e situa possibilidades de uma pedagogia endoeducativa das crianças amazônidas das comunidades mencionadas em diálogo com a pedagogia da infância amazônida escolar em nível de EIC. O mesmo traz a Introdução; uma seção tratando do território amazônico como um lugar educativo; outra com foco na pedagogia endoeducativa dos sujeitos do campo e uma última seção com os vieses de uma pedagogia amazônida centrada nas crianças e em suas gramáticas sociais além das Considerações Finais.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (2007, p. 24), “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido, o estudo persegue uma análise aprofundada. Assim, intencionamos compreender os processos educativos de crianças amazônidas, considerando seus modos de vida, culturas e formas próprias de aprender e produzir culturas infantis, em direção aos alinhavos de uma pedagogia das infâncias amazônidas, desde o chão educacional da EIC.

O estudo envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a construção de dados a partir do trabalho de campo (Brandão, 2007). Em termos bibliográficos, foram úteis as discussões de Medeiros e Pereira (2024) sobre a pedagogia voltada aos povos e às realidades do campo, das águas e das florestas; o geógrafo Porto-Gonçalves (2015), em sua potente reflexão sobre o território amazônico; Pojo e Pereira (2024) e Silva e Barbosa (2023), com contribuições sobre crianças do campo e a política educacional contextualizada para a EIC de crianças e bebês que vivem em territórios amazônicos.

Quanto aos documentos, baseamo-nos em informações do Censo Demográfico (2022), com os dados de representatividade étnico-racial de criançasacaraenses e concordienses, além do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, aproveitando, nessa parte, as visões e os discursos sobre práticas educativas.

O trabalho de campo, de acordo com Brandão (2007, p. 13), “[...] é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico [...] é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam [...]”, dessa forma, houve o envolvimento com as docentes e com as crianças e bebês de duas turmas de EIC que ficam nas vilas do Cravo e Comissário, além de familiares e gestores, que, como mencionado, integram as escolas e com os quais realizamos entrevistas. Ainda, foi realizada a observação participante voltada ao desenvolvimento pedagógico e educativo das escolas e nas turmas. Contribuíram

diretamente para a pesquisa quatro crianças³, duas professoras, as famílias e uma moradora do município de Concórdia do Pará. Como instrumentos de apoio à construção dos dados foram úteis as entrevistas com as professoras e demais adultos, e com as crianças nos atemos as conversas informais e observação das diversas formas de expressão delas.

Cabe dizer que a pesquisa seguiu os protocolos éticos, com atenção e respeito à vida dos participantes. Por isso, foi discutido com os pais, com as crianças e com os educadores das escolas sobre a pesquisa, perfazendo, assim, negociações e consentimentos nos devidos termos e autorização.

Território educativo e a pedagogia endoeducativa de sujeitos camponeses

Olhando a Amazônia, a educação e as gentes, o texto de Medeiros e Pereira (2024) reflete sobre identidades, culturas e saberes da população amazônica, considerando que o território em que habitam tais populações é um lugar educativo. Dele emergem também práticas educativas, consubstanciando o que consideram como sendo uma pedagogia endoeducativa (de dentro) pelos sujeitos do campo/amazônico, ou seja, uma pedagogia informal, ordinária e contextualizada com as realidades, que permeia os saberes, as vivências e as culturas. Nesse sentido, os autores assumem que “o território é uma escola [...]” (Medeiros; Pereira, 2024, p. 545), porque é o palco de aprender a viver e a conviver em comunidade. O estudo desse referencial nos faz pensar que a educação não acontece apenas dentro da escola, mas em tempos e lugares diversos, até porque se aprende também com as vivências locais e com o espaço/território onde se vive; por isso, também a visão de Brandão (2007) de educações como práticas sociais.

Em paralelo, a ideia de construir uma pedagogia que considere as diferentes origens e culturas do lugar, as produções dos amazônidas e a ancestralidade, com todo um conjunto de tradições e de costumes da região, e com a participação ativa das crianças e dos bebês, em que a sala de aula e o contexto amazônico sejam os

³ Utilizam-se os nomes reais dos envolvidos, pois houve o consentimento e a autorização seguindo os protocolos éticos de pesquisa com seres humanos.

Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 242-268.

ISSN 2675-5955

DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.763

vetores principais, parece-nos urgente, bem como um desafio quando se pensa uma pedagogia contextualizada com as realidades das infâncias amazônicas, que envolva

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

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

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

Nessa direção, significa olhar e propor, desde os contextos afro-amazônicos, envergados por condicionantes racistas e eurocentrados a serem radicalmente abolidos, prescinde um trabalho educativo que reconheça os modos próprios de vida no campo, o respeito às diferenças e as características ambientais e socioculturais dos territórios, entre outros aspectos.

Para isso, a prática educativa precisa considerar o contexto social e cultural das crianças e dos bebês, tomar as resistências das populações do campo amazônico como conteúdos e problematizações, no sentido de que:

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

De outro modo, o território produz saberes, ideias, resistências, formas de viver que são construídos na relação humano-cultura-natureza, desde dinâmicas sociais/capitais, geográficas/territoriais e produtivas/sistêmicas de ser e de estar em nexos com o bioma amazônico. Assim, o território é espaço de processos de alteridade, de identidades, de pertencimentos e de educações, ou seja, situa-se na vida cotidiana, nas práticas sociais, mobilizando costumes, reinventando tradições e construindo existências. Desse modo, vislumbra-se uma pedagogia alicerçada nas vivências e nas experiências das crianças e dos bebês do campo, de valorização dos conhecimentos produzidos no/com território. Por isso, presume-se também práticas educativas do currículo escolar que considerem os contextos de vida das infâncias e as particularidades desses sujeitos. Uma Pedagogia que reflita a condição étnica, socioeconômica, endoeducativa e histórica no sentido político dos territórios e de suas gentes.

Portanto, a pedagogia endoeducativa que os sujeitos do campo produzem é uma pedagogia de resistência e de valorização dos saberes locais, traduzidos nas formas de viver da criança amazônida, por suas relações com o território, com os brincarés, com as vivências, com as práticas lúdicas, com os deslocamentos e com a vida escolar. Sabemos que elas “vivem e experimentam-se no lugar, produzem, portanto, saberes e seus próprios mundos infantis” (Pojo; Pereira, 2024, p. 9), e, dessa forma, elas/eles aprendem e captam o mundo a partir de experiências no lugar em que vivem. Consequentemente, nessa pedagogia dos e com os sujeitos do campo, é central que se

[...] reconheça e faça reconhecer os territórios das comunidades de seus educandos como território de r-existência, evidenciando marcas, sentidos, culturas, histórias, conflitos e reconhecimentos que o constituem como tal. Tal reconhecimento é assumido como fundamental para a afirmação e defesa

destes educandos e suas comunidades como sujeitos históricos e de direitos e para a soberania de seus territórios (Medeiros; Pereira, 2024, p. 542).

Diante disso, pensamos uma Pedagogia das infâncias amazônidas em que o lugar-território onde bebês e crianças vivem é espaço em que se aprende-e-ensina, espaço de (re)produção de saberes, de convivência comunitária e ancestral. Nesse sentido, significa, na prática escolar, derruir as pedagogias eurobrancas, que violam as infâncias amazônidas em detrimento de outras pedagogias. Estas, a partir das territorialidades infantis extraescolares ou não escolares, trazem aprendizados de humanidades tão úteis nos dias atuais, pois o território amazônico vai além de uma biodiversidade plural e dinâmica, posto que florestas, animais, outros seres e os povos habitantes interagem entre si; é um lugar-território que influencia e que é influenciado pelas vidas das pessoas e dos demais seres. “A Amazônia é vista, vivida e compreendida de diferentes formas” (Silva; Pojo, 2024, p. 16). Ainda, nos termos de Porto-Gonçalves (2015, p. 76), a “Amazônia não é um vazio de conhecimento, como nunca foi o vazio demográfico que a colonialidade do saber (e do poder) ainda vigente apregoa”.

A Pedagogia Endoeducativa dos sujeitos do campo

As infâncias amazônidas, nos municípios referidos, revelam um modo de viver influenciado pela relação com a natureza, pelos saberes do território e pela vivência de práticas culturais e sociais próprias do campo, onde as crianças convivem com a ruralidade e com o fluxo da urbanidade da cidade. Sobressaem, nesse caso, os deslocamentos até a cidade ou, ainda, o acesso às informações pela internet. Desse itinerário, prevalece o contato da criança e do bebê do campo com a natureza amazônica do território onde vive, conformador de vivências que passam pela rotina de brincares, como os das piras, esconde-esconde e em espaços ao ar livre dos quintais ou à sombra das árvores, nos ramais e nos igarapés. Esse contato também passa pela interação de seus corpos nas águas e nos demais recursos naturais, sem contar as relações próximas com primos, irmãos e amigos da vizinhança. Ainda,

perpassa pela convivência e pelo envolvimento no trabalho dos pais e nas atividades de agricultura, como a produção de farinha e a debulha do açaí.

São infâncias que evidenciam a diversidade identitária que expressa o modo de viver do lugar/território em que as crianças vivem. São infâncias múltiplas, pois a “nossa Amazônia é multicultural e composta por vários amazônidas, assim como por várias infâncias” (Silva; Pojo, 2024, p. 28). Logo, o brincar, centralidade da criança em sua infância, relaciona-se com a vivência de circular nos espaços naturais/sociais, explorando esses ambientes em parceria com seus pares; assim, elas aprendem os saberes locais. Esses elementos constroem o que podemos chamar de territorialidade infantil amazônica, em que o espaço vivido é também espaço de aprendizado e de constituição de identidade. Constroem-se, desse modo, suas produções infantis.

As crianças, em sua natureza brincante, produzem um viver imbricado com a natureza que brinca. Por isso, constantemente as ouvimos dizer: [...] *a gente pode brincar no ramal [...] e eu gosto de ver a natureza* (Cristian, 5 anos); *eu gosto de ir pro centro tomar banho no igarapé* (Mirella, 4 anos); *eu gosto de brincar de casinha lá atrás, debaixo da árvore* (Jhemilly, 5 anos,); *eu corro no ramal* (Maria, 5 anos). Como vemos, as narrativas sinalizam para uma relação profícua das crianças com o território amazônico, situado pela natureza amazônica e partindo dos espaços, dos movimentos e dos fluxos culturais daquele modo de vida. Diante disso, defendemos o valor de respeitar o direito à natureza pela criança, como as daqui, que vêm resistindo em usufruir, sentir e viver, porque é *uma vida boa e elas gostam de estar no ambiente rural, e nós também*, conforme afirma uma das mães que participou do estudo.

Vivenciam experimentos com a natureza, derivados das constantes travessias entre comunidades ou pelas caminhadas até a escola. Nesse interim, a natureza amazônica torna-se viva e avivada com elas e com eles, demonstração de uma infância camponesa-amazônica. Diante disso, constatamos uma ludicidade também de uma infância feliz, brincante e cultural; de uma territorialidade infantil que circula, que interage e que experimenta desde os espaços da terra, do terreiro, do ramal, da lama e da chuva. Sobem em árvores, se aninham ou malinam junto aos besouros, às

formigas e aos passarinhos, somado às próprias crianças, que também são território amazônico, são natureza, são corpos lúdicos.

Neste pedaço da Amazônia, as crianças possuem práticas sociais que retratam uma diversidade identitária e do contexto em que moram. Como exemplo, relacionam-se com o trabalho na lavoura junto de seus pais e/ou responsáveis e, por isso, observam as tarefas de descascar mandioca e de fazer farinha, da apanhação e da debulha do açaí, enquanto experiências, costumes e saberes, ou seja, vivenciam um tipo de viver amazônico.

Especialmente as crianças e os bebês, desde pequenos, estão em meio a uma pedagogia endoeducativa ligada aos territórios, pelo desemparedamento vivido junto da natureza, com as culturas locais e na diversidade étnico-racial das comunidades e da região. No entanto, essa pedagogia muitas vezes não dialoga com a pedagogia escolar, como já dito, embora as escolas do campo tenham outras especificidades, demandas, contextos territoriais, culturais e étnico-raciais, ou seja, a realidade do campo é outra, como uma cidade camponesa própria.

No âmbito educacional, de acordo com a Fundação Vidigal. o município de Acará, em 2024, matriculou 3.639 crianças na EI, sendo 1.393 na creche e 2.246 na pré-escola. Distribuídas as matrículas em áreas urbanas e rurais, o município conseguiu colocar 29,86% das crianças na creche e 99,08% na pré-escola. O percentual das matrículas nas creches mostra que está abaixo da taxa mais recente do Brasil, que é de 38,45%, enquanto o percentual de atendimento em pré-escola está muito próximo do Plano Nacional de Educação, que é 100% (FMCSV, 2023).

Enquanto isso, em Concórdia do Pará, o atendimento em creches atingiu a meta do Plano Nacional da Educação com 1.234 matrículas com 62,18%, e o atendimento na pré-escola também alcançou a universalização, cumprindo a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças nessa faixa etária.

Abaixo segue o quadro com a distribuição dessas matrículas em áreas urbanas e rurais no ano de 2024 nos municípios:

**Quadro 1 - Número de matrículas na Educação Infantil-Áreas urbana e rural
(2024)**

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

Fonte: Censo Escolar, 2024.

A EIC é um direito de todas as crianças pequenas e dos bebês, sendo obrigatória a partir dos 4 anos. Deve ser oferecida com qualidade e equitativamente, respeitando e considerando as particularidades de cada sujeito, o que exige a responsabilidade dos governos. Vemos que este nível de ensino é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e do bebê, no entanto, ainda são muitos os desafios para sua efetivação qualificada, até porque existe concretamente a limitação dos gastos públicos pela PEC⁴ 95/2016. Isso impacta o alcance das metas previstas no PNE e resulta em uma oferta controversa.

Os dados dos municípios evidenciam que as metas do PNE estão se cumprindo ou estão próximas do seu cumprimento. No entanto, dia a dia vemos que se faz necessária a ampliação de vagas para a EI, principalmente a destinada ao atendimento de bebês em creches nos territórios rurais e com qualidade socialmente referenciada. Portanto, apesar dos avanços, é imprescindível a implementação de políticas públicas que garantam um acesso pleno e equitativo à EIC, que pense nas especificidades dos bebês e das crianças camponesas. Além disso, é preciso avançar em termos de um currículo que envolva as matrizes culturais, campesinas e amazônicas, respeitando suas singularidades. Tal currículo deve estar em marcha com base no diálogo entre a pedagogia endoeducativa vivida por tais sujeitos e uma pedagogia escolar a favor das infâncias amazônicas, desde o sentido político dos territórios e de suas gentes.

Essa pedagogia assenta-se na diversidade étnico-racial da região e dos territórios, em suas diferentes raças e etnias. Em se tratando das infâncias, temos

⁴ Esta ementa determina um limite para o crescimento das despesas públicas da União, e dessa forma as despesas públicas não poderiam crescer mais do que o crescimento da inflação.
Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 242-268.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.763

cerca de 10.448 crianças de 0 a 6 anos nos municípios mencionados, assim discriminadas: 1.327 brancas, 1.157 pretas, 9 amarelas, 7.949 pardas e 6 indígenas. Ou seja, são sujeitos diversos conforme se observa no quadro:

Quadro 2 - População de 0 a 6 anos de idade, segundo cor/raça

Municípios	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Acará	7.139	791	714	6	5.626	2
Concórdia do Pará	3.309	536	443	3	2.323	4

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados de IBGE, 2022.

Nesses municípios, os dados mostram que a maioria das crianças é parda, evidenciando a influência de etnias diversas. Tais sujeitos vivem na área urbana das cidades, em territórios das florestas, das águas e do campo, e pertencem a grupos étnicos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e camponeses. Logo, são destinatários de modos de vida próprios e com vidas cruzadas com a diversidade étnico-racial. Essa pluralidade identitária reflete nas práticas educativas informais ou escolares e, ao mesmo tempo, evidencia desigualdades históricas, bem como resistências e saberes da ordem do ancestral e como modo de viver.

Esta composição étnico-racial das crianças na região e nesses municípios é representativa das diferentes identidades e culturas e de uma pluralidade de vidas humanas que também convive com desigualdades sociais, socioeconômicas e étnico-raciais, as quais atravessam o viver das crianças e dos bebês de muitas formas. Ao tratar da desigualdade étnico-racial, vale a ressalva de que, ao longo da história brasileira, houve processos de dominação e de colonização que criaram uma hierarquia entre raças e etnias. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 102) afirma:

[...] uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por

meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

Concordamos com a autora em sua afirmação de que as marcas da colonização ainda permeiam em nosso país e precisamente a educação brasileira, em que essa hierarquização impõe padrões ocidentais e eurocentrados, valorizando apenas conhecimentos considerados universais e civilizados. Isso situa o “não lugar” dos saberes locais e das ancestralidades dos sujeitos do campo em suas histórias e produções. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, antes da chegada dos colonizadores na região amazônica, já viviam povos/comunidades que tinham vivências com a natureza e que produziam culturas e saberes; após a chegada dos colonizadores, suas vidas e a própria natureza mudaram consideravelmente.

Assim, a diversidade étnico-racial existente na região traz confluências com processos históricos de colonização e de migração que influenciaram o modo de viver dos habitantes de diversos territórios. Dessa forma, as crianças ainda hoje são herdeiras de infâncias situadas em raízes ancestrais e amazônicas, em nexos fronteiriços. Posto isto, as infâncias amazônidas possuem uma condição étnico-racial diversa, bem como vivenciam processos de desigualdades, a exemplo da real precarização da educação do campo ou da ausência de políticas públicas de cultura. Nesse contexto, concordamos com Correia (2024, p. 233) que “[...] as políticas para as Amazônias precisam atuar para melhorar as condições de vida para com todos os grupos, pois as crianças vivenciam sua subalternidade e exclusão a partir de suas diferentes identidades”.

Como vimos, são bebês e crianças vivenciando uma diversidade identitária e de contextos de vida em áreas rurais, cujas práticas sociais envolvem ações, rotinas e convívios. No entanto, a EIC nesses municípios e na Amazônia paraense como um todo vive um processo de luta, ou seja, um desafio de concretizar-se qualitativamente e em uma pedagogia alinhavada com a realidade desses sujeitos. Nesse caso, as escolas mencionadas situam-se em áreas rurais, possuindo marcadores sociais fortes dos modos camponês e ribeirinho como exemplos do que vimos analisando,

tornando necessário que as práticas educativas sejam construídas levando em conta o território, as vivências e os saberes das crianças, ou seja, desde a pedagogia endoeducativa das crianças amazônidas. São escolas que atendem a EIC com os seguintes dados: a) EMEIF Coronel Sampaio (Km 14) - 64 (2024) e 77 (2025) crianças, em duas turmas e quatro professoras; b) EMEIF Francisco Pires Feio (Vila Comissário) - 23 (2024) e 25 (2025) crianças, em duas turmas e quatro professoras⁵.

Então, como vislumbra uma EIC dos bebês e das crianças do campo considerando seus contextos e ciclos de vida? No PPP da Escola Coronel Sampaio consta a assertiva de que a organização curricular considere a “realidade dessas infâncias” (2021, p. 12). Do ponto de vista da professora Rita, vimos realmente um esforço pedagógico para que as atividades propostas se aproximem das vivências das crianças e das matrizes culturais amazônidas, embora isso aconteça em meio a dificuldades, como a professora expressa: *“Eu não exijo muita coisa. Uso coisas ao alcance das crianças, porque penso por esse lado. Que elas possam resolver as atividades e com material do dia a dia a dia”* (professora de EI, 47 anos; Rita dos Santos, 2024).

O currículo da EIC desenvolvido nessa e nas demais escolas baseia-se num plano único disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED); por outro lado, há um esforço por parte das professoras em considerar as infâncias amazônidas, com atividades pedagógicas que sejam contextualizadas considerando a vida sociocultural das crianças. Igualmente, a outra professora, da Escola Francisco Pires Feio, comenta:

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

Vimos que as práticas educativas das professoras são construções com abordagens que evidenciam iniciativas de mudança e, por outras, guiadas pela

⁵ Dados cedidos pelas secretarias das escolas.
Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 242-268.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.763

padronização e impostas pela BNCC. Observamos que as professoras também promovem momentos de interação e de brincadeiras nos espaços da natureza no entorno da escola, numa tentativa de focar no cotidiano das crianças, promovendo relações com os recursos naturais, desemparedando a vivência na EIC e associando-a com todo o território. Percebemos pontuações didático-pedagógicas na direção dos saberes e das vivências das crianças, de um currículo contextualizado.

E, embora a BNCC seja uma exigência de ambas as secretarias de educação, as professoras compreendem que o documento ignora a identidade da criança, especialmente a das camponesas amazônidas. Nesse sentido, Silva e Barbosa (2023) afirmam que a forma como a BNCC chega nas escolas,

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

Ou seja, para a EIC não cabe um currículo padronizado, mas uma educação e escola do campo em interface com os valores, com os saberes, com as vivências e com os modos de vida das crianças camponesas, com a identidade da criança do campo em suas especificidades territoriais, culturais e sociais. E o que vemos pela direção da BNCC, como afirma a professora da Escola Francisco Pires Feio, é assim: *a gente tem a BNCC para seguir [...] a gente tem uma orientação de como ser docente* (Karolaine da Silva, 2025), mas, como docentes do campo, precisamos estar em constante formação para um trabalho pedagógico politizado, afinal, as práticas educativas como ato legal visam garantir o direito das crianças e considerar as pluralidades dos contextos e dos saberes das crianças, totalmente desatrelado, por exemplo, da realidade urbana.

Com a pesquisa, constatamos o quanto é urgente a promoção de uma EIC qualificada em mediação com as infâncias vividas e suas características na região amazônica e nas comunidades, ou seja, desde práticas educativas em uma perspectiva ancestral amazônica, didaticamente pluriversa. Ficou evidente que a realidade educacional das crianças do campo na Amazônia paraense precisa mudar

e fronteirizar-se com as condições de vida de seus sujeitos, computando dificuldades, potenciais, criancices. É necessária uma pedagogia que nasça do/no território, da vida cotidiana das crianças – uma pedagogia endoeducativa e territorializada –, pois as crianças amazônidas produzem uma pedagogia a partir de seus aprendizados adquiridos em suas localidades, visto que o território é um lugar educativo, onde vivenciam suas infâncias.

Por uma Pedagogia da Infância Amazônida, desde as gramáticas sociais das crianças

Quando se trata da educação dessas crianças e bebês de múltiplas identidades e pertencimentos, é necessário que as políticas educacionais, assim como a comunidade escolar como um todo, conheçam, reconheçam e valorizem a diversidade de infâncias, culturas, vivências e os contextos na Amazônia paraense – logo, também a realidade dos municípios.

Assim, as ambiguidades acontecem através da convivência dos moradores com as práticas camponesas: por meio do banho no igarapé, dos alimentos como açaí e/ou manga, da *fazição* da farinha e/ou do brincar das crianças debaixo de árvores com os pés no chão; e através das vivências cotidianas de caminhões e carretas do agronegócio que cruzam as comunidades, influenciando o cotidiano dos moradores e compondo a construção identitária do lugar e das pessoas. Diante disso, acontecem as desigualdades, em que as empresas que se alocam nessas comunidades ganham mais voz, enquanto os moradores são pouco ouvidos quando se trata de decisões relacionadas ao desenvolvimento de seu lugar/território, afetando suas vidas.

Logo, as resistências se manifestam através da tentativa de preservar suas identidades culturais e formas de viver. Mesmo que o agronegócio tenha alimentado outras práticas e modos, as famílias vêm se modificando e/ou se adaptando a essas outras realidades sociais. Mas, apesar dessas mudanças trazidas por todo esse processo camponês, fronteiriço, urbanocêntrico e capital/global, o rural ainda

persiste com seus modos de vida próprios, em processos identitários que possuem sentido prático daquilo que torna a vida vivida possível.

Portanto, seguindo o pensamento de Silva e Coelho (2023, p. 56), entendemos que é preciso partir do protagonismo das crianças em suas infâncias, e questionar, principalmente, acerca dos contextos escolares nas Amazônias, que não levam em consideração os saberes e os modos de viver que vem alicerçando a experiência das crianças amazônidas, tornando-se assim uma pedagogia que não inclui esses elementos; que coloca as crianças em situações de vulnerabilidade social ou diante de serviços públicos precarizados, centrados na visão urbanocêntrica; que as põe à mercê de padrões universais e hierarquizados, que não lhes permitem usufruir de seus direitos como sujeitos-crianças.

Assim, aponta-se outras pedagogias das infâncias amazônicas pelo viés de uma práxis educativa, promotora de encontros entre crianças e educadores, em estreitas relações de cooperação e reciprocidade, considerando que “estar sendo é a condição entre nós para ser” (Freire, 1996, p. 34).

Outras pedagogias das infâncias cujos caminhos gerem aprendizagens, a partir das gramáticas sociais das crianças, construídas pela leitura de mundo, mediadas pelas formas de vida no cotidiano dos territórios amazônicos, desnudando assim pensares, fazeres e agires educativos.

Considerações finais

O estudo refletiu sobre a EIC e sobre a questão étnico-racial de crianças que vivem na Amazônia paraense, especificamente nos municípios de Acará e de Concórdia do Pará, abordando a importância de se construir uma pedagogia da infância amazônida com os sujeitos do campo e articulada com os saberes locais, a partir da compreensão de que o território é um espaço de aprendizado, de produção e de identidade cultural.

A pedagogia endoeducativa dos bebês e das crianças é aprendida com o/no território, a partir de suas vivências e relações com o contexto de vida e de pertença com o lugar; portanto, é construída junto aos saberes locais e modos de vida

amazônicos. Sendo assim, sua importância para a escola é crucial, no sentido de uma outra educação escolar que valorize as diferentes identidades, os contextos, as vivências e as culturas, perfazendo a construção de uma pedagogia da infância amazônida com os jeitos, com as linguagens e com os circuitos culturais que sabem e em que vivem os bebês e as crianças do campo.

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

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

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

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

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

Então, em vista da possibilidade de uma Pedagogia da Infância Amazônica para sujeitos do campo, entender e passar a reconhecer essas etnias, contextos escolares, comunitários e amazônicos nos parece o retragar da EIC em suas matrizes culturais, campesinas, amazônicas e curriculares, desde as múltiplas territorialidades nas/das Amazônia paraense e em suas, também, diversas (in)fâncias (Correia, 2024; Pojo; Pereira, 2024).

Assim, concordando com Silva e Coelho (2023, p. 56).

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

As autoras ressaltam a importância de considerar as experiências e as vivências do sujeito-criança-bebê nos contextos territoriais ante qualquer empreitada educacional, reconhecendo-os como sujeitos que possuem aprendizados e percepções advindos do convívio com o lugar/território. Desse modo, o processo educativo para elas/eles prescinde tomar a criança e o bebê “como sujeito do seu espaço de vida, como unidade que é criança-meio” (Silva; Coelho, 2023, p. 56).

Uma Pedagogia da Infância Amazônica, interculturalizando as práticas educativas com os mundos infantis sob lógicas brincantes e interativas, perpassa pela vida escolar, pela circularidade no lugar-território, pela experiência comunitária, pela convivência familiar e pela natureza como brinquedo como elementos

naturais/sociais de potência ao tratado pedagógico e educativo escolar com as infâncias na EIC das crianças do campo.

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

A representatividade étnica das crianças e dos bebês matriculadas nos municípios encontram-se ausente, demonstrando a fragilidade educacional associada à diferença, ao respeito às identidades das crianças. Preliminarmente, podemos dizer que promover uma pedagogia endoeducativa para crianças do campo é buscar reconhecer diferentes culturas e etnias, infâncias e crianças plurais, na medida em que elas têm vivências e experiências únicas atreladas a suas culturas e a seus modos de viver.

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

Referências

1. ACARÁ. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Coronel Sampaio. Nº 25/2022-CCE/PA. Acará: SEMED, 2021.

2. BARBOSA, Givanilton de Araújo. Por uma educação antirracista na escola do campo. In: LOBATO, Glauber de Araujo Barroco (Org.). **Educação e as Relações Étnicoraciais**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021, p. 69-82.
3. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
4. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.
5. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas Censo Escolar-Acará** [documento eletrônico]. Censo Escolar, 2024. Disponível em <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>
6. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas Censo Escolar-Concórdia do Pará** [documento eletrônico]. Censo Escolar, 2024. Disponível em <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>
7. CONCÓRDIA DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Pires Feio**. Concórdia do Pará: SEMED, 2024.
8. CORREIA, Maria Aparecida Antero. Um olhar plural sobre as crianças, as Infâncias, e as Amazônias. In: SANTIAGO, Flávio et al. (Org.). **Infâncias: política, cidadania e direitos no Brasil e na Itália**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 229-249.
9. FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Relatório primeira infância primeiro-Acará** [documento eletrônico]. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022. Disponível em <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/acara-pa/>. Acesso em: abr. de 2024.
10. FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Relatório primeira infância primeiro-Concórdia do Pará** [documento eletrônico]. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022. Disponível em

<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/concordia-dopara-pa/>. Acesso em: jul. de 2025.

11. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
12. HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, 8 fev. 2010.
13. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Banco de tabelas Estatísticas** [documento eletrônico]. *Censo Demográfico, 2022*. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9606#resultado>. Acesso em: jul. de 2025.
14. MEDEIROS, Evandro Costa de; PEREIRA, Edir Augusto Dias. Pedagogia da Terra, das águas e das Florestas. In: PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MALHEIRO, Bruno Cezar Pereira. *et al.* (org.). **Dicionário de ecologia política**. Rio de Janeiro. Consequência Editora, 2024, p. 542-547.
15. MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada 25. Ed. Petrópoles: Vozes, 2007. p. 79-108.
16. POJO, Eliana Campos Toutonge; PEREIRA, Rosenildo da Costa. Contextos de escolas e processos educativos na e da educação infantil do campo, Abaetetuba, Pará. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e89870, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/89870>. Acesso em: 11 nov. 2024.
17. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. (2015c) Amazônia Enquanto Acumulação Desigual de Tempos: uma contribuição à ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 107, p. 63-89, 2015.
18. SILVA, Ana Paula Soares da; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 39, 2023, p. 997-1016.

19. SILVA, Ana Paula Soares; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. A construção recente da política da educação infantil das crianças do campo no Brasil. In: VIEIRA, Emília Peixoto *et al.* (Org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: Diversidades e conexões Brasil e França**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 3959.
20. SILVA, Kemilly Rafaelly Souza; POJO, Eliana Campos Toutonge. O território Amazônico, na perspectiva das territorialidades infantis, Acará, Pará: vozes de crianças que vivem na Amazônia paraense. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. (org.). **Caderno de Estágios e Práticas** [recurso eletrônico]: v. 1. Belém: Abete, 2024. Acesso: <https://cubt.ufpa.br>

Entrevistas

1. Entrevistado 1. [Cristian D. dos Santos]. [mai. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 16 de maio de 2024, 20 min.
2. Entrevistada 2. [Grasiela C. Almeida]. [jul. 2025]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Concórdia do Pará, PA, 30 de julho de 2024, 12 min.
3. Entrevistada 3. [Jhemilly da S. Costa]. [mai. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 16 de maio de 2024, 10 min.
4. Entrevistada 4. [Karolaine O. da Silva]. [mai. 2025]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Concórdia do Pará, PA, 10 de maio de 2024, 25 min.
5. Entrevistada 5. [Maria Clara dos S. Lima]. [mai. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 21 de maio de 2024, 20 min.
6. Entrevistada 6. [Mirella Eloá B. Cardoso]. [mai. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 21 de maio de 2024, 9 min.

7. Entrevistada 7. [Rita S. dos Santos]. [abri. 2024]. Entrevistadora: Kemilly Rafaelly S. Silva; Eliana C. Pojo Toutonge. Acará, PA, 8 de abril de 2024, 15 min.



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).