

**Infâncias urbanas, indígenas, quilombolas, de assentamentos e ribeirinhas na  
Amazônia tocantinense**

*Urban childhoods, indigenous, quilombolas, of settlements and riverside areas in the  
Tocantins Amazon*

Damião Rocha  
**Universidade Federal do Tocantins (UFT)**  
Jardilene Gualberto Pereira Fôlha  
**Secretaria Municipal de Educação (SEMED)**  
Palmas- Tocantins

**Resumo**

No texto descrevemos múltiplas infâncias da Amazônia tocantinense refletindo o acesso à Educação Infantil. Referenciamos na abordagem qualitativa fenomenológica e como metodologia levantamento bibliográfico e documental do repositório do INEP (2023). A pesquisa desenvolvida no doutoramento no Programa PGEDA/UFGA/UFT, dialogando com a área dos estudos da sociologia da infância e da criança. Nos resultados apontamos as desigualdades sociais, territoriais e étnicas como desafios significativos que impedem a garantia e efetividade do direito à educação. Destacamos a fragilidade da infraestrutura física de escolas e creches da Amazônia tocantinense, a escassez de profissionais e materiais pedagógicos. Estes fatores combinados influem para a negação do direito à educação, compreendendo-se as múltiplas infâncias com manifestação de defesa pelo direito à educação dos bebês e das crianças pequenas nas suas diversas culturas, territórios e modos de vida, assim como sua condicionalidade de ser/estar criança.

**Palavras-chave:** Múltiplas Infâncias; Direito à Educação; Amazônia tocantinense.

**Abstract<sup>i</sup>**

In the text we describe multiple childhoods in the Tocantins Amazon reflecting access to Early Childhood Education. We refer to the qualitative phenomenological approach and as a methodology bibliographic and documentary survey of the INEP repository (2023). The research developed during the doctorate in the PGEDA/UFGA/UFT Program, dialoguing with the area of studies of the sociology of childhood and children. In the results, we point out social, territorial and ethnic inequalities as significant challenges that prevent the guarantee and effectiveness of the right to education. We highlight the fragility of the physical infrastructure of schools and daycare centers in the Tocantins Amazon, the shortage of professionals and teaching materials. These factors combined influence the denial of the right to education, including multiple childhoods with manifestations of defense for the right to education of babies and young children in their different cultures, territories and ways of life, as well as their conditionality of being/ be a child.

**Keywords:** Multiple Childhoods; Right to education; Tocantins Amazon.

### **Considerações iniciais**

Neste artigo serão apresentados diversos contextos nos quais se manifestam as múltiplas infâncias na Amazônia tocaninense, imbuídos de sentidos interseccionados de raça, etnia, regionalidades na constituição do ser/estar no “corpo-infância” (Arroyo; Silva, 2012).

A pesquisa visa à defesa do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, de bebês e crianças pequenas, nas suas diversas identidades, culturas, territórios e nos diferentes modos de experiências vivenciais, examinando, sobretudo, as especificidades das infâncias urbanas, indígenas, quilombolas, de assentamentos e ribeirinhas.

O Estado do Tocantins é o território pesquisado, localizado na região norte do Brasil, parte oriental da Amazônia, também conhecida como “Amazônia indígena” (Souza, 2015). Foi criado em 1988, pela Assembleia Nacional Constituinte a partir da divisão do Estado de Goiás. Sua formação social e cultural foi constituída principalmente por imigrantes de várias regiões do Brasil, especialmente, pelos povos tradicionais e originários como os indígenas e quilombolas. Possui um território de ecótonos (áreas de transição entre dois ou mais biomas: a Amazônia-Cerrado e Cerrado-Caatinga) de variadas paisagens geográficas e fronteiras étnicas, ocupado por diversos povos e comunidades, conseqüentemente, constituído por diferentes infâncias.

Para melhor darmos a dimensão deste território, trazemos os números de sua população, que de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022) é de 1.511.460 habitantes; destes 160.668 são crianças com idade entre 0 a 6 anos, concentradas, na sua grande maioria, nos maiores municípios: Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins. Conforme o levantamento mais recente do IBGE (2022) estima-se uma população acima de 20 mil indígenas, distribuídos em nove etnias: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Apinajé, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro e Pankararu e com 44 comunidades quilombolas reconhecidas.

### **Procedimentos Metodológicos**

Neste contexto, nossa pesquisa visa a “descrição” das múltiplas infâncias

tocantinenses e a reflexão sobre o acesso destas à Educação Infantil. Para tal, utilizamos a pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem fenomenológica, um método rigoroso que estuda fenômenos, que para Joel Martins (1992, p. 51), “a fenomenologia é um estudo das essências [...]. Coloca-se como uma apreciação do espaço, do tempo, do mundo vivido, na tentativa de obter a descrição mais direta de nossa experiência, tal qual ela é [...]”.

Desse modo, o texto descreve o fenômeno “infâncias: fronteiras étnicas, territoriais e de saberes” para compreendê-lo, por meio da análise descritiva e compreensivista. Noutra corrente de pesquisa esse seria o “descriptor de pesquisa” ou a “questão norteadora”, mas na fenomenologia em sua análise descritiva, no primeiro momento organizamos e descrevemos os elementos relevantes do fenômeno em busca de sentidos e mais sentidos; e, posteriormente, interpretamos aspectos fenomênicos das múltiplas infâncias e seu acesso à Educação Infantil. Como instrumentos metodológicos de contextualização, fizemos o levantamento bibliográfico e documental realizado a partir das autorias e referenciais publicadas como resultados de pesquisas, o que nos permitiu aprofundarmos o conhecimento sobre a temática “infâncias: fronteiras étnicas, territoriais e de saberes”.

Criamos os dados do repositório do INEP, utilizamos o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Tocantins (2021) da base de dados dos indicadores educacionais do Plano de Dados Abertos (PDA), tendo como período de referência os anos de 2021 e 2022. Consultamos também, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022), elaborado por meio dos micros dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do período de 2013 a 2015, e os micros dados da Pnad Contínua (Pnad-c) para estimar os indicadores dos anos de 2016 a 2019.

A nossa fundamentação se baseia em Santos, A. (1999) sobre pesquisa documental que defende que está poderá se constituir de tabelas estatísticas, pareceres, fotografias, cartas, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza.

As principais autorias com as quais dialogamos pesquisam as/com/para crianças e fazem parte, pelo menos transversalmente, dos estudos da sociologia da infância e da criança:

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. (Abramowicz, 2020, p. 24).

A partir desse movimento de reconceitualização da infância, concebemos como “sujeito de direitos” e trazemos: Maria Carmen Barbosa (2010, 2016), Zilma de Oliveira (2010), Manuel Sarmiento (2007), sobre as infâncias na região Amazônica, Tânia Lobato Santos e Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2018), Damião Rocha (2019) dentre outras/os. Fazemos referência às legislações: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014) que fazem parte do marco legal da infância.

Inicialmente desenvolvemos compreensões sobre os conceitos de infância(s), criança(s), isto posto, concordamos com Barbosa *et al.*, (2016, p. 104) que reconhece tais conceitos como ambíguos “que há limites para definirmos precisamente o que estas categorias significam”. Na continuidade descrevemos as infâncias no/do território tocantinense, destacando alguns aspectos dos contextos sociais, culturais e étnicos. No segundo momento tratamos do acesso à Educação Infantil, como uma oportunidade que os bebês e as crianças pequenas necessitam para se desenvolverem integralmente. Realizamos ainda, entendimentos das múltiplas infâncias tocantinenses e o acesso à Educação Infantil no sentido de perceber como elas estão representadas nos dados oficiais do governo. E por fim, as considerações sobre as infâncias tocantinenses, destacando as situações de desigualdades sociais e étnicas que impedem muitas delas de usufruir de seu direito à educação.

As contribuições teóricas da pesquisa evidenciam para a comunidade científica, bem como à sociedade em geral, as múltiplas infâncias presentes na Amazônia tocantinense. Procuramos rever e ampliar os conceitos sobre infâncias e crianças e descrever características de algumas infâncias tocantinenses. A pesquisa demonstra por meio de dados oficiais que as desigualdades sociais, territoriais e étnicas

influenciam negativamente na garantia do direito à educação, conhecimento que contribui para intervenção no contexto pesquisado.

Nas considerações finais, fazemos apontamentos das possíveis estratégias que se somam na garantia do direito à educação infantil. E neste sentido, ampliamos as reflexões sobre infâncias/crianças, como categoria geracional, sujeitos de direitos, buscando contribuir com os demais estudos do campo em suas diferenças étnicas, territoriais e de saberes.

### **Conceituando infância(s)/criança(s)**

Durante um longo período da história social, as crianças foram predominantemente definidas como adulto em miniatura, ser frágil, imaturas e incapazes; atualmente, as concebemos como “minorias” não do ponto de vista numérico, “mas minorias no sentido que fazem fugir as redes hegemônicas de sentido e poder. Por isso, criança é minoritário, assim como a mulher, os negros” (Abramowitz, 2020, p.28).

No entanto, recentemente, as pesquisas educacionais têm reformulado essa perspectiva, pautando as políticas governamentais com seus campos curriculares de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, para que possamos retirá-las das perspectivas biologicistas ou psicologizantes para uma infância como sujeito epistêmico, refletida sociologicamente.

Nos estudos sobre as infâncias, Rocha (2019) desenvolve conceitos de: “recém-nascida” (RN), a criança do período que vai do nascimento até 1 mês de idade; de “bebê” para aquela entre o 2º e o 18º mês, e de “criança” aquela entre 18 meses até 12 anos de idade. Enquanto a “infância” a define como “o período que vai desde o nascimento até aproximadamente o décimo-segundo ano de vida da criança” (Rocha, 2019, p. 77).

Em relação específica aos bebês, dialogamos com Barbosa (2010) que defende os bebês como sujeitos potentes no campo das relações sociais e da cognição. Para a autora, eles são dotados de um “corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam

que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história” (Barbosa, 2010, p. 02).

Ao conceituar a infâncias e as crianças, elucidamos o pensamento de Barbosa *et al.* (2016, p. 104) ao confirmarem que “um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento, sendo a “infância” um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar”.

Na obra *História Social da Criança e da Família* de Philippe Ariès (1986), identificamos infância como uma categoria histórica, ou seja, na Idade Média, no início dos tempos modernos “as crianças misturavam-se com os adultos, [...]. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade” (Ariès, 1986, p. 275).

Com base nos estudos de Manuel Sarmiento (2007), a infância é apresentada como uma categoria geracional, que dispõe de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade.

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da sociologia da infância (Sarmiento, 2005, p. 373).

Em relação à criança, Sarmiento (2007) a define como sujeito concreto, entendendo que as crianças vivem dentro da infância nas condições sociais organizadas pela sociedade adulta. Já a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância, Barbosa (2010, p. 01) coaduna com o pensamento de Sarmiento (2007) e descreve a infância como uma “categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia”.

Nesta discussão sobre o ser criança, Barbosa (2010, p. 01) “toma-as como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte”.

Em relação à legislação contemporânea, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), considera criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil - DCNEI (2010), define o termo criança como ser histórico inserido em uma sociedade, na qual produz e reproduz culturas. Isto é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, 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 (DCNEI, 2010, p. 12).

A visão contemporânea de criança como “sujeito histórico e de direitos” representa uma mudança significativa na compreensão da própria infância. Esse reconhecimento vem redefinindo a forma como a sociedade enxerga e interage com elas, conseqüentemente, fortalece a proteção das crianças e contribui para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sensíveis às necessidades dos bebês e das crianças pequenas.

Em síntese, Barbosa *et al.* (2016) assegura que conhecer a infância e a criança é tarefa complexa e considera que ainda falta dizer muitas coisas sobre as infâncias e as crianças. Para compreendermos infâncias/crianças, se faz necessário a leitura do percurso histórico-cultural, reconhecendo-as como atores/atrizes sociais, sujeitos de direitos, na qual a interação, a socialização por meio do brincar, brinquedo e brincadeira são constitutivos de seu desenvolvimento integral: sócio cognitivo, físico, cultural e emocional.

### **Infâncias no/do território tocaninense**

No território tocaninense as infâncias são originárias de diversos contextos sociais, culturais, territoriais e étnicos, que contribui significativamente para a construção do ser criança nos diversos sentidos. Desse modo, as vivências das infâncias variam significativamente, refletindo os diferentes modos de vida presentes no Tocantins.

Esta imensa diversidade social, cultural, territorial, étnica e econômica influencia diretamente no processo educacional, desde o acesso à educação até as

práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições que atendem os bebês e as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Por esta razão, destacamos os escritos de Barbosa (2004) que defende a necessidade de um olhar plural, chamando nossa atenção para as diversas infâncias e alertando-nos quanto ao padrão único de ser criança. Diz ela:

A infância tem que ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogêneo. Nessa direção se partirmos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido, a priori, de forma descontextualizada (Barbosa, 2004, p. 350).

Ao destacarmos a pluralidade de infâncias nos remetemos aos diversos espaços no território do Tocantins, lugar onde as crianças se constituem, e desse modo, reafirmamos o Tocantins como parte da Amazônia brasileira.

Nesta discussão, Santos e Oliveira (2018, p. 16) evidenciam que: “há uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias, dependendo do contexto sociocultural em que vivem”. A partir desse pressuposto Rodrigues *et al.* (2006, p. 36), reitera:

[...] na Amazônia há uma cultura híbrida, formada por sujeitos e culturas de diferentes tradições, mas que resguarda, assim como a dinamicidade e a abertura à mudança, matrizes e traços de originalidade, que são a voz, a experiência, o saber, o costume, o imaginário e a poesia das populações locais.

As diversas infâncias tocaninenses se constituem em territórios variados e são profundamente influenciadas pelos diferentes contextos, visto que os espaços de vivências impactam significativamente nas formas de vida das crianças e suas práticas sociais. Cada povo e/ou grupos possui suas especificidades: as infâncias urbanas, dos campos, dos povos indígenas, dos povos quilombolas, dos ribeirinhos, das regiões de assentamentos, dos pescadores, dentre outras.

No Documento Curricular do Tocantins - DCT (Tocantins, 2019, p. 26) ao qualificar a identidade e diversidade cultural do Tocantins, está destacada as manifestações étnicas e culturais dos povos que vivem no território:

As relações étnicas e culturais de costumes expressos nas características físicas e comportamentais dos povos tradicionais estabelecem-se a partir das tradições territoriais e comunitárias, cultivadas nos diversos espaços e modos

## *Infâncias urbanas, indígenas, quilombolas, de assentamentos e ribeirinhas na Amazônia tocantinense*

de ensino como: festas, religiões, brincadeiras, vestimentas, alimentos, músicas e danças que constituem todo o patrimônio cultural brasileiro.

Cada contexto territorial possui suas peculiaridades que refletem no modo de vida. As crianças que vivem em áreas urbanas podem enfrentar desafios e oportunidades diferentes daquelas que vivem em comunidades rurais.

Por questão de segurança, muitas famílias priorizam manter as crianças em espaços fechados e privados nos espaços urbanos. Sendo assim, Sawaia (2019, p. 11) destaca em suas pesquisas sobre a cidade como lugar educativo que “as crianças vêm perdendo seus espaços na cidade e encontram-se, cada vez mais, em espaços fechados e institucionalizados”. Desse modo, têm poucas oportunidades de brincar de forma livre e experimentar movimentos de ir e vir.

Mesmo diante dos desafios dos espaços urbanos, muitas delas possuem espaços como praças, parques, áreas verdes, praias, dentre outros, onde as crianças podem vivenciar e experimentar o ar livre, as paisagens naturais e a autonomia de movimento.

As crianças do campo são de várias origens étnicas, vivem em contato com a mata, com o cerrado ou floresta, com as águas dos rios, ribeirões, lagoas e córregos. Seus modos de vida e suas relações com o campo são elementos fundamentais na construção da própria identidade.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação (Fernandes, 2005, p. 137).

As crianças indígenas tocantinenses vivenciam uma infância peculiar, caracterizada por uma profunda ligação com a natureza e respeito inato pelo ambiente e sua sustentabilidade. Essas crianças crescem imersas em uma cultura que valoriza a interação com a terra, promovendo um modo de vida em simbiose. O conceito de ter liberdade para viver toma forma desde os primeiros anos de vida. As crianças indígenas são encorajadas a explorar o meio ambiente, andar pela floresta ou cerrado, sentir a

terra sob seus pés descalços e aprender com os ensinamentos ancestrais que destacam a importância de cuidar da natureza.

O respeito à natureza é um princípio essencial, são ensinadas desde pequenas a compreenderem os sinais da terra, observar os ciclos naturais e respeitar a diversidade de vida que existe na natureza. Ensinamentos e valores transmitidos oralmente e por meio de práticas diárias. Há que se destacar o caráter educativo da boneca Ritxòkò<sup>ii</sup>, como expressão de aspectos da etnia Karajá da Ilha do Bananal, além de simbolizar diferentes planos da sua sócio cosmologia para suas crianças.

As crianças quilombolas tocaninenses vivem, em sua maioria, em comunidades nos espaços rurais. Entretanto no Estado do Tocantins existe Comunidade Quilombola na zona urbana, por exemplo, Quilombo Chapada de Natividade. São criadas de maneira livre, em constante contato com a natureza e seus elementos: a terra, as matas, as cavernas, as grutas, os animais, as águas dos rios, ribeirões e córregos. São orientadas e educadas pelos pais, bem como pelos anciãos da comunidade, sujeitos reconhecidos por todos da região, pelos seus saberes tradicionais ancestrais.

Para Fôlha e Rocha (2023, p. 03) “Os remanescentes quilombolas estão entre os principais agentes sociais que formam a Amazônia, sendo uma das referências de população tradicional amazônida”. Mesmo em tempos contemporâneos, as crianças quilombolas experimentam as manifestações culturais, os saberes e fazeres herdados da ancestralidade e ressignificam no cotidiano, a sua memória na inter-relação com o território. Vejamos:

Desde a antiguidade, os quilombolas utilizavam da oralidade para ensinar, e mesmo fragilizada, a prática continua presente em grande parte das comunidades, onde as crianças aprendem muito com os patriarcas e matriarcas, também conhecidos em algumas comunidades como griô. Observa-se que essa interação acontece com muita frequência no cotidiano, as crianças aprendem fazendo: as danças, as músicas, os ritos, os costumes, a culinária, os festejos, os remédios naturais, o plantio, a colheita, entre outros conhecimentos que são repassados de geração em geração (Tocantins, 2019, p. 29).

Tais conhecimentos e saberes são ensinados nas relações cotidianas, entre crianças e adultos, crianças pequenas e idosos, crianças e crianças, a criança, o meio social e a natureza. Esta prática fortalece a ancestralidade, a identidade e a cultura dos

povos quilombolas.

As crianças dos assentamentos tocantinenses vivem em um contexto marcado por lutas e conquistas pela terra e pelo trabalho. Convivem com diferentes grupos étnicos e diversas culturas, o que possibilita as crianças a aprenderem e se desenvolverem com as relações sociais que estabelecem.

De acordo com Tocantins (2019, p. 30) as infâncias que residem nos assentamentos “crescem num ambiente de constante ressignificação que afirma e revitaliza os seus costumes e tradições, consiste numa identidade complexa que se firma nas diferenças étnicas e culturais. Desde pequenas, as crianças aprendem a valorizar a terra e a água”.

O Estado do Tocantins possui abundância de água, as bacias dos rios Tocantins e Araguaia formam o sistema hidrográfico que compõem o Estado. Além do Rio Tocantins e Araguaia, existem outros rios de menor volume de água, os ribeirões, os lagos, as lagoas, os córregos, os fervedouros, dentre outros.

As crianças ribeirinhas tocantinenses crescem nas comunidades situadas às margens dos rios e vivenciam um ambiente natural e de tradições culturais. Harris (2000) destaca as peculiaridades do modo de viver do ribeirinho da Amazônia, ressalta que os sujeitos constroem um modo de vida integrado pela agricultura e o extrativismo vegetal ou animal, vivendo em função da floresta e dos rios. O rio ao mesmo tempo, cria vínculos e isolamentos protetivos entre as pessoas dessas populações.

Para as crianças os rios não são apenas fontes de sustento, mas também o lugar de encontros, das brincadeiras, interações e de muitas aventuras e descobertas. A cultura local desempenha um papel significativo na formação da identidade das crianças ribeirinhas. Elas aprendem tradições transmitidas oralmente, participam de festividades regionais e absorvem a riqueza das artes e artesanatos locais. Seu convívio com a comunidade fortalece os laços sociais, estabelecendo pertencimento identitário com seu povo.

### **Acesso à Educação Infantil**

A oferta da Educação Infantil é uma questão fundante para a construção de uma

sociedade justa e equitativa desde a infância. Uma oportunidade que bebês e crianças pequenas necessitam para se desenvolverem integralmente nos primeiros anos da vida. A Educação Infantil é uma conquista da sociedade brasileira, resultado da luta contínua dos movimentos sociais pela defesa dos direitos das crianças, das políticas públicas e dos estudos das infâncias.

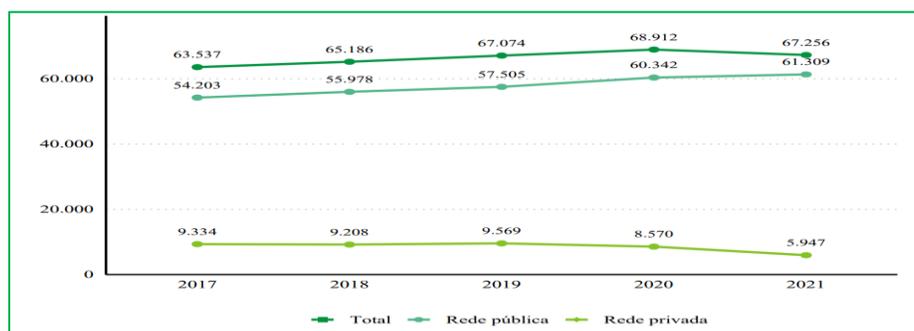
Importante destacarmos que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, assegurado pela Constituição Federal de 1988, ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e a etapa da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica garantida pela LDB de 1996, além de em 2013, termos assegurada a obrigatoriedade da oferta da pré-escola.

A Educação Infantil em sua dupla função indissociável de “cuidar e educar” bebês e crianças pequenas, oportunizando “direitos de aprendizagem” e “campos de experiências” é uma conquista recente, e este direito à educação, continua ser uma disputa da sua efetividade na história da educação brasileira.

Neste contexto de garantia ao direito à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos, o Plano Nacional de Educação (PNE), orienta as diretrizes, metas e estratégias no sentido de ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do plano.

Segundo o Inep (2022) foram registradas 67.256 matrículas na Educação Infantil no estado do Tocantins no ano de 2021. O número de matrículas na educação infantil cresceu 5,9% de 2017 a 2021, conforme demonstra o Gráfico 01.

**Gráfico 01:** Evolução de matrículas na educação infantil, rede de ensino Tocantins (2017-2021)



**Fonte:** Deed/Inep/Censo Escolar da Educação Básica (2022)

Conforme os resultados estatísticos apresentados o processo de acesso das crianças e bebês à Educação Infantil está em crescimento, os dados dos últimos cinco anos mostram um desenvolvimento significativo em direção à efetivação do direito à educação.

No entanto, ao compararmos com a Meta 01 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), estamos longe de alcançar o objetivo de universalizar o atendimento na educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches. Visto que a insuficiência de vagas em creches e estabelecimentos similares ainda é desafiador para seu cumprimento. O PNE (2014) dispõe de metas e estratégias, que de acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2022) e considerando o período de 2013 a 2019, temos o percentual 37,0% da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche no Brasil. Este percentual corresponde a cerca de 3,9 milhões de crianças atendidas. Neste contexto, o Estado do Tocantins alcançou 29,4% de crianças no grupo etário de 0 a 3 anos. Em relação à pré-escola, etapa obrigatória, a matrícula de crianças de 4 a 5 anos no Brasil, a taxa de cobertura alcançou 94,1% e no Estado do Tocantins alcançou 93,9%.

Destacamos ainda as desigualdades regionais na cobertura da educação infantil, na qual a região Norte apresenta a menor cobertura 18,7% para o grupo etário de 0 a 3 anos e para a pré-escola 88,2% de alcance.

Vejamos que em seus estudos Barbosa (2021, p. 22) reconhece que:

O financiamento constitucional assegurou a ampliação do acesso das crianças à creche e à pré-escola de maneira relevante nas últimas décadas. Porém, alguns direitos enfrentam, ainda, certa resistência em serem considerados, pois mexem com culturas estabelecidas, exigindo dos adultos uma importante revisão de conceitos, e dentre eles, encontra-se o direito (...) sua especificidade, não era feita apenas de faltas, ausências, mas também, de singularidades e potencialidades.

Destacamos que, o acesso é apenas um dos princípios de proteção integral que não está sendo plenamente respeitado e vinculado a estes princípios temos ainda a busca pela igualdade de acesso, de permanência e o padrão de qualidade, que influenciam diretamente nos índices de desenvolvimento humano e para a redução das diversas

desigualdades existentes na sociedade brasileira.

Outro fator que ressaltamos neste estudo é a dificuldade de acesso ou falta de dados oficiais divulgados sobre a matrícula das diversas infâncias tocantinenses. O que traz limitações ao estudo por não nos permitir saber o quantitativo de bebês e crianças pequenas que estão matriculadas nas creches e nas pré-escolas do Estado do Tocantins.

É importante reconhecer que muitas crianças enfrentam obstáculos para ter acesso à educação e serviços básicos. As crianças que residem na zona rural sofrem com a ausência de escolas, principalmente o atendimento nas creches, visto que em sua grande maioria, conforme os dados do INEP (2022) estão situados nos espaços urbanos. Todavia, no Estado do Tocantins, das 67.256 crianças pequenas matriculadas na Educação Infantil 61.014 são matrículas das escolas da zona urbana e 6.242 da zona rural.

Mesmo que as crianças urbanas tenham mais acesso à educação, os dados do Índice de Necessidade de Creche - INC (2022) referente aos anos de 2018-2020 mostram que ainda há uma demanda significativa de bebês e crianças pequenas urbanas a espera por vagas, principalmente na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos. O INC (2022) aponta que o Tocantins está entre os 03 (três) estados do norte brasileiro com famílias que mais precisam de creches, chegando a 41,1%. O estudo revela que, em todas as regiões do Brasil, são justamente as crianças de famílias vulneráveis que residem na zona urbana que são as que menos frequentam creches.

Outro desafio é a ausência de escolas no entorno das comunidades, aldeias, povoados e assentamentos, bem como o transporte escolar precário. Pesquisa como a de Malheiro (2019) denuncia o fechamento das escolas na zona rural e destaca algumas dificuldades: estradas ruins, período chuvoso, acordar muito cedo as crianças, refeições fora de hora, situações que prejudicam o desenvolvimento e a aprendizagem. Para Silva *et al.* (2021) o fechamento de escolas rurais acarreta danos a toda a comunidade, tendo em vista que a instituição trata de questões que são de interesse coletivo.

[...] a escola é extremamente importante para a comunidade, pois é por meio da instituição de ensino que as relações sociais se edificam e há, por

consequente, a interação entre os sujeitos da própria comunidade e/ou com comunidades vizinhas por meio de atividades relacionadas à escola. Importante lembrar que o fechamento das escolas rurais traz reflexos quanto a própria identidade do indivíduo que se vê em uma realidade à qual não pertence e devido a isso seu rendimento escolar torna-se prejudicado (Silva et al, 2021, p. 25).

Além da infraestrutura física precária de muitas escolas, a falta de profissionais qualificados, a escassez de materiais pedagógicos, dentre outras carências que precariam o atendimento institucional, concorrem para negligenciar o direito à educação de qualidade às crianças pequenas.

A garantia do direito à educação em todos esses contextos implica o reconhecimento e respeito pelas diversas realidades das crianças em seus territórios, sejam elas urbanas, indígenas, quilombolas, infâncias de assentamentos e ribeirinhas.

### **Considerações finais**

As múltiplas infâncias tocantinenses refletem que há uma diversidade de contextos territoriais, culturais e étnicos que influenciam nos modos de viver e na constituição da identidade do ser/estar criança.

Apontamos a partir dos dados bibliográficos que nem todos os bebês e crianças pequenas têm as mesmas condições de acesso à educação desde os primeiros anos de vida. As situações de desigualdades sociais, territoriais e étnicas são desafios significativos na garantia e efetividade de direito à educação.

Diante do contexto diverso de infâncias, do marco legal da infância descrito nos referenciais governamentais, sinalizamos que às infâncias urbanas, indígenas, quilombolas, infâncias de assentamentos e ribeirinhas na Amazônia tocantinense, requerem a garantia de direitos essenciais: sejam os de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; sejam os direitos: à brincadeira; à atenção individual a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

ARROYO, Miguel G. SILVA, Maurício R. da. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. O brincar como direito dos bebês e das crianças. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silva. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silva; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Estado do Tocantins Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/@@search?SearchableText=4%C2%BA%20Ciclo%20de%20Monitoramento%20das%20M>

[etas%20odo%20PNE](#). Acesso em: 26 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento e Orçamento Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação Técnica do Censo Demográfico. **Censo Demográfico 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> >. Acesso em: 26 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) >. Acesso em: 26 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf) >. Acesso em: 6 jan. 2024.

FERNANDES, Maçano Bernardo. Diretrizes de uma caminhada. In: Caldart, R. S. (Org). **Por uma Educação do Campo** (pp. 133-45) Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira; ROCHA, José Damião Trindade. Quilombolas amazônicas nas pesquisas de pós-graduação em educação. **Educar em Revista**, v.39, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87501>.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/GJ9hr9QsN8hhcqkFgBYFQ4N/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 26 fev. 2024.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Índice de Necessidade de Creche (INC)**. 2022. Disponível em: < <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/publicacao-indice-necessidade-creche-2022/> >. Acesso em: 26 fev. 2024.

HARRIS, A. G. **Life on the Amazon**. The anthropology of a brazilian peasant village Oxford, UK: University Press, 2000.

MALHEIRO, Eva Santana. **Um estudo sobre os impactos causados pelo fechamento das escolas no campo localizadas no município de Combinado/TO**: Contextualizando a educação do campo no Brasil em seus aspectos históricos, legais e conceituais. Arraias, TO, 2019.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poiésis.

Organização do Texto Vitória Helena Cunha. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<https://www.monografias.com/pt/docs/O-curr%C3%ADculo-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-o-que-F3L2TBDHD9CF>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação**. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 38, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

ROCHA, José Damião Trindade. Currículo “Toy Story” da Educação Infantil: por um currículo brincante e brinçalhão para bebês e crianças pequenas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, p. 76-87, 2019. DOI: 10.22478/UFPB.1983-1579.2018V3N11.41937http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/331793032\\_CURRICULO\\_TOY\\_STORY\\_DA\\_EDUCACAO\\_INFANTIL\\_por\\_um\\_curriculo\\_brincante\\_e\\_brincalhao\\_para\\_bebes\\_e\\_crianças\\_pequenas](https://www.researchgate.net/publication/331793032_CURRICULO_TOY_STORY_DA_EDUCACAO_INFANTIL_por_um_curriculo_brincante_e_brincalhao_para_bebes_e_crianças_pequenas) Acesso em: 26 fev. 2024.

RODRIGUES, D. S. et al. **Cartografia de saberes: abordagem de pesquisa em educação intercultural**. Belém: CCSE-Uepa, 2006 (mimeo).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago.2005.

SANTOS, Tânia Regina Lobato; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o locus e temáticas dos estudos. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 161-178s, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4973>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do Conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAWAIA, Camila Pinto de Souza. **A cidade como lugar educativo: contribuições do protagonismo e do olhar infantil**. Instituto Superior de Educação de São Paulo. São Paulo, 2019. 191f.

SOUZA, Maurício. **Amazônia indígena**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2015.

TOCANTINS, Estado do. **Documento Curricular do Tocantins**. Secretaria Estadual de Educação; Undime. 2019.

TOCANTINS. **Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Tocantins, Palmas, n.4.411, 9 jul. 2015.

## **Notas**

---

<sup>i</sup>Revisão de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (resumo) realizada por Franciele Rodovalho Ferreira - Mestra em Letras (UFT-Porto Nacional). e-mail: franciele.rodvalho@hotmail.com.

<sup>ii</sup> As bonecas Ritxòkò são figuras de cerâmica confeccionadas por mulheres indígenas da etnia Karajá, do estado do Tocantins. Feitas a partir da mistura de argila e água, as peças representam tanto a forma humana e seus ciclos de vida quanto elementos da fauna e do sobrenatural. [...] Em 2012 as bonecas foram reconhecidas como Patrimônio Imaterial da Cultura Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-as-bonecas-ritxoko-produzidas-por-mulheres-indigenas-da-etnia-karaja> Acesso em: 26 fev. 2024.

## **Sobre os autores**

### **Damião Rocha**

Pós-Doc. pela UEPA. Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação Brasileira pela UFG. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/UFGA/UFT), PPGE/UFT e do curso de Pedagogia/UFT. Coordenador do PPPGE/UFT. Líder do grupo de pesquisa CNPQ Gepce/minorias. Sócio ANPED GT 12 – Currículo, ABdC, ABEH. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517> e-mail: [damiao@uft.edu.br](mailto:damiao@uft.edu.br)

### **Jardilene Gualberto Pereira Fôlha**

Doutoranda em Educação na Amazônia pelo PGEDA/UFT. Mestre em Educação pelo PPGE/UFT. Professora do Município de Palmas (SEMED/Palmas). Pesquisadora dos grupos de pesquisas: CNPQ Gepce/minorias/UFT/TO e GEDGS/UNESP-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7216-5232?lang=pt> e-mail: [jardilene.gualberto@mail.uft.edu.br](mailto:jardilene.gualberto@mail.uft.edu.br)

Recebido em: 03/07/2024

Aceito para publicação em: 01/08/2024