

ASSENTAMENTO TERRA VISTA E CRECHE OKA KATUANA: “todo mundo aqui ensina, todo mundo aprende”¹

LUÍZ FELIPE SOUZA DA CRUZ
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

ESTER DE JESUS MOURA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

CAMILA SANTOS CRUZ
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/NEPE

SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Resumo

Este texto apresenta aspectos da realidade cultural e educacional observados no Assentamento Terra Vista e na Creche Oka Katuana localizados geograficamente na região Sul da Bahia. Tem como objetivo discutir de que modo às práticas educativas identificadas no Assentamento Terra Vista e na Creche Indígena Oka Katuana reforçam ou não a construção da identidade dos sujeitos enquanto pertencentes às suas comunidades. As reflexões discutidas neste texto resultam de uma atividade de aula de campo proposta e realizada pelos/as professores/as dos componentes curriculares - Educação do Campo; Núcleo de Pesquisas e Práticas Pedagógicas, Infância e Educação Infantil - do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, nos espaços supracitados. Os dados foram coletados por meio do diálogo com os/as professores/as, moradores/as, estudantes, lideranças em rodas de conversa e durante a observação dos espaços. Feito isso, compreendemos que ambas as comunidades e experiências educacionais realizam um trabalho com ênfase nos aspectos da realidade social, cultural e educacional, visando uma formação emancipatória e libertadora das crianças e demais pessoas que participam direta ou indiretamente de práticas educativas propostas e realizadas pelo Assentamento Terra Vista e pela Creche Oka Katuana.

Palavras-chave: Assentamento Terra Vista. Creche Oka Katuana. Práticas Educativas. Educação do Campo. Pedagogia Indígena.

Abstract

This text presents aspects of the cultural and educational reality observed in the Terra Vista Settlement and the Oka Katuana Creche located geographically in the southern region of Bahia. It aims to discuss how the educational practices identified in the Terra Vista Settlement and the Oka Katuana Indigenous Creche reinforce or not the construction of the subjects' identity as members of their communities. The reflections discussed in this text result from a field class activity proposed and carried out by teachers of the curricular components - Countryside Education; Center for Research and Pedagogical Practices, Childhood and Early Childhood Education - of the Pedagogy course at the State University of Bahia, Campus XII, in the aforementioned spaces. Data were collected through dialogue with teachers, residents, students, leaders in conversation circles and during observation of the spaces. Having done this, we understand that both communities and educational experiences carry out work with an

¹ Frase dita pela coordenadora da creche OKA Katuana (Diário de Campo, 2023)

emphasis on aspects of social, cultural and educational reality, aiming at an emancipatory and liberating formation of children and other people who participate directly or indirectly in educational practices proposed and carried out by the Settlement. Terra Vista and Creche Oka Katuana.

Keywords: Terra Vista Settlement. Oka Katuana Nursery. Educational Practices. Rural Education. Indigenous Pedagogy.

Considerações iniciais

A oportunidade de realizar uma aula de campo proposta pelos componentes “Educação do Campo, Infância e Educação Infantil e Núcleo de Pesquisas e Práticas Pedagógicas”, nos proporcionou conhecer o Assentamento Terra Vista composto por sujeitos pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como a Creche Indígena Oka Katuana, localizada no município de Olivença. Além disso, nos possibilitou conhecer o modo de vida das crianças atendidas em ambos os espaços e observar as práticas educativas que neles são desenvolvidas.

Por meio do diálogo com as lideranças do referido Assentamento, identificamos que ele surgiu a partir da ocupação de uma fazenda do município de Arataca-Bahia realizada por membros do MST em 1992. No início dessa ocupação houve seis tentativas violentas de despejo, até que em 1994 foi conquistado oficialmente e se tornou o Assentamento Terra Vista.

A Creche Oka Katuana do Povo Tupinambá de Olivença, oferece uma educação infantil indígena que valoriza a cultura e luta dos povos Tupinambás. Essa creche acolhe crianças indígenas e não indígenas e oferecem a elas uma educação que prioriza criar na criança o sentido do “ser indígena”.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo discutir de que modo às práticas educativas observadas no Assentamento Terra Vista e na Creche Indígena Oka Katuana reforçam a construção da identidade dos sujeitos enquanto pertencentes as suas comunidades. Pois, como se tratam de povos do campo e indígenas, entendemos que a educação que ocorre nos centros urbanos não atenderá as demandas desses sujeitos. Eles têm a necessidade de uma educação que traga o reconhecimento, valorização e difusão de sua cultura nos processos educativos escolares.

Os dados coletados e discutidos neste texto tratam dos momentos experienciados no Assentamento e na creche indígena. Foram analisadas as anotações do diário de campo, capturadas por meio da participação em rodas de conversa e narrativas coletadas durante a

visita em ambas as localidades sobre práticas educativas, lutas e vivências que ocorrem no cotidiano das crianças.

Percurso metodológico

Este trabalho resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva feita a partir das observações e análise das anotações feitas no diário de campo utilizado pelos/as autores/as, assim como dos registros fotográficos realizados durante a aula de campo que ocorreu no período de 03 a 06 de outubro de 2023 no Assentamento Terra a Vista e na Creche Indígena Oka Katuana. No Assentamento ocorreram duas rodas de conversa, uma no período da manhã em que Joelson Ferreira de Oliveira², uma de suas lideranças, fez um apanhado histórico da formação do Assentamento e respondeu algumas perguntas que os/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia fizeram sobre as práticas educativas que ocorrem no local. No período da noite quem conduziu a roda de conversa foi a professora Solange Brito Santos³, moradora e liderança do Assentamento. Em suas falas ela detalhou como foi o processo de formação das duas escolas existentes no Assentamento.

Ao se tratar da nossa breve visita a Creche Indígena Oka Katuana feita na manhã do dia 06 de outubro de 2023, quem nos recebeu foi a professora Crys Amanary Tupinambá, que é também a coordenadora pedagógica da creche. No decorrer da visita ela relatou como ocorre as práticas pedagógicas da creche e como elas são formuladas a partir da cultura Tupinambá.

A partir dos dados produzidos nas rodas de conversa produzimos um relatório descritivo e um portfólio com os registros da viagem de campo. Na sequência realizamos uma leitura de todo o material produzido e sistematizado com o intuito de refletir e discutir sobre como as crianças pertencentes a estas comunidades constroem sua identidade cultural e participam de práticas educativas.

Vale destacar que os sujeitos que conduziram as rodas de conversa quando mencionados neste texto serão identificados como Oliveira, Santos e Amanary (2023).

² Doutor Notório Saber em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); tem três décadas de luta por terra, foi dirigente nacional do MST; é idealizador da Teia dos Povos; idealizador da transição agroecológica que transformou o Assentamento Terra a Vista em uma referência nacional.

³ Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2017). Tem experiência na área de Educação, com atuação na docência e direção escolar.

Práticas educativas no Assentamento Terra Vista

No Assentamento ocorreram duas rodas de conversa com a intenção de nos apresentar a história do local, como se dá a produção de conhecimento e as práticas educativas que eles desenvolvem. A primeira conversa em questão foi conduzida por Joelson Ferreira Oliveira, um dos líderes do Assentamento. Em sua fala ele trouxe um breve apanhado histórico de como ocorreu o processo de ocupação da fazenda Bela Vista até chegar ao *status* de Assentamento.

O começo do nosso Assentamento foi com a ocupação da fazenda Bela Vista em 1992, que estava meio abandonada. E a oportunidade daquele terreno possibilitou que conseguíssemos um espaço para morar. Não foi uma tarefa fácil, pois sofremos seis violentas tentativas de despejo até que em 1994 a nossa ocupação se tornou definitiva e nos tornamos o Assentamento que somos hoje. (Oliveira, 2023)

Isso demonstra como o Brasil é um país que sofreu uma distribuição desigual de terras, o que resultou na concentração de riquezas para poucas pessoas e famílias possibilitando a elas possuírem seu próprio território, suas posses e moradias, dentre outros benefícios. Enquanto a maioria das pessoas que vive no Brasil se tornaram sujeitos sem terras, sem casa, sem educação, sem saúde, sem trabalho, sem condição de uma vida digna. Pois, como Rocha e Cabral (2016) afirmam:

O monopólio da terra no Brasil tem suas origens ainda no século XVI, com as Capitânicas Hereditárias, que foram doadas pelo Rei Dom João III a nobres de sua confiança. Estas capitânicas dividiram o Brasil em 15 (quinze) extensões de terra que tornaram-se propriedades de fidalgos portugueses. A estrutura fundiária brasileira de grande propriedade formou-se a partir daí. Os grandes latifúndios escravistas são resultado desta distribuição desigual de terra iniciada com a colonização brasileira, esses latifúndios permanecem até os dias atuais, com configurações diferentes. O campo brasileiro é resultado deste processo histórico que culminou em um campo desigual. (Rocha; Cabral, 2016, p. 76)

Presos dentro de um sistema que não os enxergam como sujeitos de direitos, os povos do campo viram a necessidade de ir à luta para conquistar o seu direito a terra, que foi negado com os resquícios do colonialismo. Essa ausência de terra foi o que levou as ocupações de fazendas e outros espaços por parte do MST. Sobre isso, Freire (2000, p. 170) ressalta, “com a experiência histórica os Sem-Terra sabem muito bem que, se não fosse por suas ocupações, a reforma agrária pouco ou quase nada teria andado”.

Se não fosse à luta dos sujeitos do campo a reforma agrária dificilmente seria uma questão em pauta na política brasileira. Não podemos esquecer que ela “é uma política pública

resultado das conquistas da população rural que não tem acesso a propriedade da terra” (Rocha; Cabral, 2016, p. 75-76). E o Assentamento é o resultado de uma luta, representa o modo como os povos sem-terra encontraram para lutar por esse direito de possuir um território.

Durante sua fala, Joelson Ferreira Oliveira enfatiza a importância da educação para o crescimento da comunidade, desde o início “*Quando chegamos aqui notamos algumas casas construídas. Como tínhamos uma forte preocupação com a educação de nossas crianças, decidimos pegar a melhor casa que existia e a transformamos em uma escola para nossas crianças*” (Oliveira, 2023). Nesse sentido, Freire (2000) afirma, que a educação sozinha não cumpre o papel de agente transformador da sociedade, ela é um caminho para que o indivíduo se insira na luta pela mudança significativa do mundo. Nessa perspectiva, a iniciativa dos/as assentados/as em procurar o melhor local disponível para servir de escola, mostra como eles/elas compreendem o papel importante que a educação possui. O investimento na formação das crianças gera a possibilidade de um futuro melhor. Futuro esse, com jovens Assentados participando das lutas e vivências do MST, como sujeitos conscientes e possíveis agentes de mudança social. E essa participação nos movimentos é o que vai reforçar a identidade desses sujeitos sem esquecer de suas raízes, visto que:

1349

O Movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso (Freire, 2000, p. 28)

Esse resgate de raízes não vai ocorrer apenas com a educação, é necessário fazer com que as crianças e os jovens assentados participem e se envolvam com as pautas e lutas da comunidade, para que eles se enxerguem como sujeitos protagonistas e pertencentes a esse lugar de fala e de vida compartilhada. Com isso, o Assentamento tem voltado os olhos nos últimos anos para essa inserção dos jovens nas atividades da comunidade. Por meio do trabalho na Fábrica Escola do Chocolate Litoral Sul, que existe dentro do Assentamento. Com o cultivo de cacau que as famílias produzem eles conseguem matéria prima para fabricar o próprio chocolate, que é completamente agroecológico. Como pode ser visto nas figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1: Chocolate artesanal Terra Vista



Fonte: Acervo da viagem de campo (2023).

Figura 2: Fábrica Escola do Chocolate Litoral Sul



Fonte: Acervo da viagem de campo (2023).

A dinâmica da fábrica é uma forma de manter os jovens dentro da sua própria comunidade, uma vez que a remuneração que vem deste trabalho supre a necessidade e a vontade desses jovens assentados de possuir uma renda própria. Como o próprio Joelson Ferreira Oliveira afirma,

os jovens do Assentamento tinham muita vontade de ir para fora do Assentamento para conseguir um emprego que lhes dessem a possibilidade de ter dinheiro. A forma que encontramos para que permanecessem aqui foi criar a fábrica para que pudessem trabalhar e ter sua independência econômica. (Oliveira, 2023)

Nesse contexto, participamos de uma roda de conversa coordenada pelas professoras Solange e Adriana que também são residentes do Assentamento. No momento, elas relataram como se deu o processo para que os assentados conquistassem o direito de uma escola do campo em suas terras:

foi feito todo um trabalho de base de início, que foi conseguir alunos e alunas suficientes para reivindicarmos uma escola. A Educação do Campo sempre sofreu esse problema de números. Então saímos pelas comunidades aos redores e conversamos com os pais sobre o nosso projeto de escola. (Santos, 2023)

Esse sentimento de uma luta coletiva é algo muito marcante nas ações e atitudes dos povos do campo. Eles reconhecem e têm a compreensão de que unir forças é o único caminho para conquistar seus direitos, especialmente quando se trata de educação. Como ressalta Caldart (2009), a Educação do Campo:

nasceu lutando por escolas e escolas públicas (através do MST fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), continua centrada nisso, e ao mesmo tempo nasceu, desde a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente (Caldart, 2009, p. 43).

Essa luta coletiva se mostrou presente dentro como uma das pautas do Assentamento Terra Vista. Uma delas refere-se a luta pela escola do campo na comunidade, como relata Simone Santos (2023) *“consequimos fazer 230 pré-matrículas ao todo e com elas em mãos marchamos até a prefeitura para reivindicar, como não encontramos o prefeito fomos até a secretaria de educação, e lá estava ele com seu advogado. Então, entregamos as pré-matrículas para ele”*.

Mesmo com a conquista da escola a luta contra as dificuldades e os retrocessos não acabou, pois conquistaram a escola no campo, mas surgiu uma situação desafiadora que é a questão de parte dos/das professores/as destinados à escola do Assentamento desconhecer os princípios da Educação do Campo e não ter um vínculo político, social e cultural com a comunidade e seus sujeitos. Sobre isso, Simone Santos (2023) afirma que,

a principal dificuldade que nós temos no Assentamento é a rotatividade que se tem dos professores. Nós fazemos um investimento no professor que recebemos, com uma formação política com a participação nos encontros estaduais de Educação do Campo, para gerar uma formação voltada para nossa pedagogia de Educação do Campo. E vem a política e tira essa pessoa por algum motivo. Então vamos nós, começar um novo investimento em outro professor. (Santos 2023).

1351

Toda a questão da falta de comprometimento do estado com a Educação do Campo demonstra como ela “tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória” (Santos, 2017, p. 3). Essa indiferença do poder público é o que leva os povos do campo a trabalhar em dobro para compensar os *déficits* que surgem. Se vem um professor que não está ligado ao campo, eles investem na formação. Por compreender que é necessário realizar uma Educação do Campo que tenha comprometimento com a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (Brasil, 2010).

Todo esse trabalho que os/as assentados/as têm com essas questões demonstra que para eles/elas não é qualquer coisa que serve. Não basta qualquer tipo de educação, terra ou política pública. Eles/elas têm a necessidade e o desejo de um projeto de desenvolvimento que

trabalhe e crie a partir de suas vivências, culturas e identidades. E se for necessário ir à luta para se conseguir, eles irão, pois:

Se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é a “pouca conversa, menos política e só resultados”, se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada (Freire, 2000, p. 29).

A luta por direitos que os/as moradores/as do Assentamento Terra a Vista travam até hoje é uma busca por uma sociedade justa e igualitária, que reconheça a sua existência, cultura e identidade. Eles enquanto sujeitos do campo estão ali, presentes. E é hora de o estado reconhecer a sua responsabilidade com os povos do campo.

Práticas educativas na Creche Oka Katuana

A creche Oka Katuana⁴ que está localizada no distrito de Olivença em Ilhéus foi o destino de nossa viagem de campo no dia 6 de outubro de 2023. Ao visitá-la participamos de uma roda de conversa com a coordenadora Crys Amanary que nos colocaram em consonância com a Pedagogia Indígena. Na ocasião de nossa visita a Creche estava funcionando em um local provisório, mas segundo a coordenadora em breve mudariam para um local maior e mais adequado.

Crys Amanary Tupinambá (2023) relatou que, *“toda equipe que atua na creche é composta por membros da comunidade Tupinambá, sendo esta uma exigência de aceitar apenas que o poder público contrate somente professores indígenas”*. Esta demanda atende o que está posto no Art. 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em que determina que “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão” (Brasil, 2012). A presença dos próprios membros da comunidade Tupinambá dentro da creche garante que as práticas educativas ali realizadas não vão se distanciar dos saberes e da cultura tupinambá.

Desde o momento em que chegamos, percebemos que a organização do trabalho pedagógico se baseia no diálogo e na participação entre os mais velhos e as crianças. Visto

⁴ Oka Katuana significa casa da paz e do bem estar na língua Tupinambá.

que, enquanto a conversa acontecia as crianças participavam o tempo todo e em nenhum momento foram preprendidas ou silenciadas.

Todo mundo aqui ensina, todo mundo aprende. A gente aprende muito com eles, e eles também aprendem muito com a gente, aí é uma troca de saberes. No nosso caso enquanto educação escolar indígena, o que acontece na educação é a troca de saberes. Eles trazem as experiências pra cá e a gente tem a nossa contribuição pra eles (Amanary, 2023).

A partir disso, vemos como essa troca está presente no cotidiano das crianças. A recepção dos saberes e das experiências trazidas por elas criam uma relação de construção mútua de conhecimento, ou seja, na creche a criança é ouvida, escutada e uma tem participação ativa.

O espaço onde a creche funciona é pequeno, se considerar as práticas educativas propostas e desenvolvidas. Mas não deixa de ser um local confortável em que as crianças podem estar à vontade, visto que, foi observado brinquedos, pinturas, utensílios indígenas e fotos das crianças espalhados pelo local. Todos os artefatos e objetos expostos estavam ao alcance das crianças, para que elas pudessem manusear à vontade. Nesse contexto, Crys Amanary Tupinambá relata que,

As crianças precisam de lugares aberto, precisam de terra, precisam de plantas, precisam de árvores. Então é uma escola que a gente precisa repensar como trabalhar com eles dentro do espaço que contempla nossa escola indígena, [...] mas como somos um povo Tupinambá, que é um povo de luta, um povo de pé, a gente não pode perder a luta. Nós nos adaptamos, às vezes, nos espaços em que somos colocados, mas não nos acomodamos, queremos dignidade. (Amanary, 2023)

A partir da observação e da fala da coordenadora, é visível como eles/elas estão sempre buscando maneiras de se adaptar e pôr em ação as práticas que são propostas, mas continuam na luta reivindicando melhores condições de espaços e de infraestrutura digna para as crianças indígenas.

Sobre o brincar livre, Crys Amanary Tupinambá reconhece e destaca que tem o objetivo de inserir a criança na natureza, por meio da observação, em que se nota a interação das crianças com a natureza. “[...] as crianças, ao lançarem-se à natureza, afirmam a sua condição biofílica”. (Tiriba, Profice, 2018, p. 33). E como (Tiriba, Profice, 2018) ressaltam, que a biofilia é a interação que os seres têm com a natureza, as crianças ao entrarem em contato com esse ambiente, possibilita a elas trabalharem habilidades essenciais para o desenvolvimento humano.

É perceptível que as crianças têm autonomia na participação dos projetos, em contato direto com os recursos naturais. Nesse sentido Crys Amanary Tupinambá traz como exemplo o projeto “Jardinando a Oka”.

As plantinhas que vocês estão vendo aí, foram eles que plantaram e são eles que tem que cuidar. Eles molham as plantas na parte da manhã e outra turminha molham na parte da tarde. [...] nós plantamos bastante onze horas, porque a onze horas tem várias cores, então trabalhamos as cores. As cores não são trabalhadas no papel, são trabalhadas no que é visto do lado de fora, nas plantas, nos espaços que eles vão. (Amanary, 2023).

Figura 3: Jardinando a Oka



Fonte: Acervo da viagem de campo (2023).

Essa forma de trabalhar, além de manter as crianças em contato constante com a natureza, é um meio de envolver a cultura Tupinambá. Devido, trabalharem com tintas naturais, ao invés de usar produtos industriais, visam explorar os recursos da natureza para revelar o quão forte se torna a relação das crianças com o meio ambiente, assim surge uma valorização dos saberes e costumes construídos ali. Nesse sentido, os saberes e as práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena (Brasil, 2012).

Nesse sentido, Amanary diz que além de usar os recursos naturais, eles trabalham também com o que vem do lado de fora da creche. Já que através dessa experimentação é possível desconstruir o que é trazido de fora para a vivência lá dentro. Experiências como essa reforçam a identidade do povo Tupinambá, ao experimentar o de fora para valorizar os recursos disponíveis em sua realidade.

Conforme visto no ambiente, é possível perceber como os valores e a tradição dos povos Tupinambás são presentes e repassados às crianças. “O ingresso na educação infantil não constituía uma ruptura na tradição Tupinambá, pois se desenvolve no bojo de um forte movimento de resgate e afirmação da cultura e por direitos de cidadania” (Tiriba, Profice, 2018, p. 28). Esse resgate e afirmação da cultura fica ainda mais visível em todo espaço e ao modo como trabalham.

Segundo Amanary, por conta da forma como trabalham a creche é muito procurada. Mesmo sendo uma educação indígena a creche é aberta para todos, e as crianças indígenas e não indígenas são contempladas com os mesmos valores da cultura Tupinambá. Sobre isso, Amanary, explicou que na Creche *“é trabalhado o ser indigenista, já que algumas crianças apesar de não serem indígenas, eles/elas estudam com crianças indígenas e a causa indígena”*.

Apesar de se ter uma rotina como qualquer outra creche, na Oka Katuana a rotina é flexível. Há um esforço e tentativas de realizar atividades diversificadas fora do espaço da Creche. Reconhecem a importância e necessidade de conhecer e explorar outros lugares, que, em sua maioria são de contato mais próximo com a natureza.

Na creche, os pequenos aprendem a importância de preservar o meio ambiente, desde cedo, pois a eles são ensinados a plantar e pescar. [...] a natureza é a substância única de que todas as coisas são modos de expressão. Ela é o “princípio ativo que anima e movimenta os seres. [...] força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos” (Chauí, 2001, p. 209 *apud* Tiriba, 2018, p. 33).

Nesse contexto, Amanary comentou que em um dos trabalhos realizados com as crianças da Creche na natureza foi possível coletar, identificar e plantar sementes, assim como acompanhar e observar o processo de crescimento e de cuidado com as plantas. Por meio dessa experiência Amanary constatou que as crianças orbitam o conceito de biofilia⁵ (amor à vida), quando expressam a atração e a necessidade que têm de experiências na natureza e envolvimento com outras espécies. Nesse sentido, “[...] é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens” (TIRIBA, 2010, p. 9).

⁵ Biofilia é um termo que compreende uma perspectiva científica, da atração pela natureza como um princípio evolutivo, mas também tem forte caráter filosófico.

A educação indígena oferecida na Oka Katuana busca trabalhar a cultura Tupinambá com as crianças, por meio de atividades e recreação que são próprias da cultura. Como a prática da pesca que é feita de forma lúdica e participativa. Segundo Crys Amanary Tupinambá,

as crianças têm formas de pescar de acordo com a idade, os maiores já pescam com o anzol, enquanto os menores praticam por meio de uma isca presa a uma pedrinha, o que facilita o manuseio. E é um momento que levamos as crianças para o mar, e fazemos a atividade de forma concreta, elas têm essa experiência com todo nosso acompanhamento. (Amanary, 2023)

É perceptível como a creche Oka Katuana busca articular práticas educativas com a cultura Tupinambá, e formular uma educação que reforça a identidade das crianças enquanto sujeitos pertencentes as suas comunidades.

Considerações Finais

A partir dessa viagem de campo foi possível vivenciarmos diferentes tipos e contextos de educação sobre a Educação do Campo no Assentamento Terra Vista e a Educação Indígena na Creche Oka Katuana. Por meio de observações compreendemos como em ambos locais se tem o cuidado para construir uma educação que reforce a identidade das crianças enquanto membros pertencentes a suas próprias comunidades. Através das práticas educativas que são formuladas de maneira em que se entre em consonância com a vivência e cultura das crianças.

No Assentamento Terra Vista se tem uma constante luta em construir uma verdadeira Educação do Campo. Desde a conquista de uma escola na localidade do Assentamento, para evitar o deslocamento das crianças para fora da comunidade até a luta para construir e garantir que o trabalho pedagógico se realize de forma emancipatória, crítica, libertadora e autônoma, por isso investem na formação política, crítica e pedagógica dos/as professores/as.

Quando se olha para os relatos e ambiente da creche Oka Katuana se percebe como a base de sua Educação Indígena preserva a cultura Tupinambá. O trabalho pedagógico é pensado de uma maneira que se tenha relação com o contexto cultural da comunidade Tupinambá. Desse modo, buscam realizar práticas educativas que valorizam e respeitam a cultura indígena das crianças.

Percebemos como essa experiência, em diferentes contextos de educação nos permitiram compreender a necessidade de se trabalhar com a realidade e cultura das crianças, para se construir uma educação que atenda as especificidades e demandas que elas possuem.

De tal forma, esperamos que o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a um povo esteja presente no currículo escolar e contribua com a formação de nossas crianças.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União. 11 mai 2010.

BRASIL. Ministério da educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica.** Câmara da Educação Básica. - Brasília: CNE, CEB, 2012.

CALDART, R. S.. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

ROCHA, Rosaly Justiniano de Souza; CABRAL, José Pedro Cabrera. ASPECTOS HISTÓRICOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL. *PRODUÇÃO ACADÊMICA*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 75–86, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/2963>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, [S. l.], v. 18, n. 51, p. 210–224, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 3 dez. 2023.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 52, p. 28–47, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30926>. Acesso em: 14 abr. 2024.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Belo Horizonte, MG: Perspectivas Atuais, nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 4 mai.2024.

**AUTOR 1:
FOTO DE ROSTO**



LUÍZ FELIPE SOUZA DA CRUZ

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Departamento de Educação - Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq. Bolsista do PIBID.

EMAIL: luizcruz0805@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5635519980711165>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3008-3973>

AUTOR 2:

FOTO DE ROSTO



ESTER DE JESUS MOURA

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Departamento de Educação - Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq. Bolsista do PIBID.

EMAIL: estermoura.ls28@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0189905765859411>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4430-8706>

AUTOR 3:

FOTO DE ROSTO



CAMILA SANTOS CRUZ

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Departamento de Educação - Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq. Bolsista do PIBID.

EMAIL: camilacruzboou@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2813244143184306>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3503-2686>

**AUTOR 4:
FOTO DE ROSTO**



SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

Mestre e Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XII. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF/UNEB). É líder do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq.

EMAIL: smaoliveira@uneb.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9391155498685665>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0129-0719>