

JUSSIMARA GIMENES
ROSALI RAUTA SILLER



Mãos na
terra
pés no chão



A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DAS
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

encontrografia

JUSSIMARA GIMENES
ROSALI RAUTA SILLER



Mãos na
terra
pés no chão



A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DAS
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Cindy Reis Barreto (Estagiária)

Finalização de capa: Cindy Reis Barreto (Estagiária)

Foto de capa: Jussimara dos Santos Gímenes

Supervisão: Carolina Caldas

REVISÃO

Estelle Vieira (Estagiária)

Alexi Ravi (Estagiário)

Paula Vigneron (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gímenes, Jussimara dos Santos

Mãos na terra, pés no chão : a particip(ação)
ativa das crianças em uma escola do campo /
Jussimara dos Santos Gímenes, Rosali Rauta
Siller. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2026.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-200-3

1. Educação infantil - Aspectos sociais
2. Educação rural - Guarapari (ES) 3. Escolas do
campo 4. Pesquisa educacional I. Siller, Rosali
Rauta. II. Título.

26-388314.0

CDD-372.21098152

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo : Guarapari : Espírito Santo :
Educação infantil 372.21098152

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

DOI: 10.52695/978-65-5456-200-3

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio.	8
Apresentação: possibilidades estão se abrindo	10
Capítulo 1	
“Eu começo por aqui?”: Educação no/do Campo, infâncias e Educação Infantil do Campo	13
Educação no/do Campo: uma conquista popular.	14
Infância: da invisibilidade à concepção de criança como sujeito social, histórico, cultural e de direitos	19
A Educação Infantil no/do Campo.	30
Infâncias entrecruzadas: interseccionalidade, território e desigualdades.	36
Capítulo 2	
Caminho metodológico: uma imersão etnográfica no campo . . .	40
A ética na pesquisa.	41
O contexto e o campo da pesquisa: primeiras aproximações.	42
A escola-campo e as crianças participantes.	44

Capítulo 3

"Caminhos para uma Educação Infantil do Campo: entre diferentes modos, escuta, direito e ação" 46

Participação: concepção e direito assegurado nos documentos normativos. 46

Novo caminho para a Educação Infantil no/do campo: interculturalidade crítica. 63

Capítulo 4

A infância vive em meio à particip(ação), com as mãos na terra e os pés no chão 70

a) A participação das crianças nos tempos e espaços de entrada. . . 74

b) A participação das crianças nos tempos e espaços das salas de atividades 77

c) A participação das crianças nos tempos e espaços da merenda 104

d) A participação das crianças nos tempos e espaços do parquinho 113

e) O momento da despedida: a saída da escola. 119

Finalizando para começar: o fim pode ser o começo - por uma educação decolonial desde a Educação Infantil 121

Referências 126

Prefácio

Com alegria, recebi o convite para prefaciar o livro *“Mãos na terra, pés no chão: a participação ativa das crianças em uma escola do campo”*, redigido a várias mãos por Jussimara dos Santos Gimenes, Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, e por Rosali Rauta Siller, pesquisadora e professora no referido Programa.

A obra, que coloca a Educação Infantil do Campo no centro do debate, problematizando práticas educativas adultocêntricas e descontextualizadas, possibilita pensar a criança como sujeito de direito, com participação ativa nos processos formativos. As autoras abordam, com propriedade e consistência, as infâncias do Campo ao considerarem as especificidades do território e da cultura de crianças campesinas.

Comprometidas com as reflexões da Sociologia e da Antropologia das Infâncias, no sentido de fomentarem o reconhecimento da autoria e participação das crianças em escolhas e decisões; e dos estudos de interseccionalidade e decolonialidade, que expressam e fundamentam os argumentos relativos à pluralidade de experiências que se constituem a partir da diversidade de classe, gênero, raça e território, as autoras mobilizam a atenção para as experiências das crianças, valorizando o brincar e as demais linguagens das infâncias na relação com os territórios.

A opção pela abordagem etnográfica para a realização da pesquisa, em uma escola do Campo situada no Município de Guarapari/ES, viabilizou a elaboração de um instigante panorama da participação das crianças na rotina escolar, evidenciando possibilidades de reorganização de espaços-tempos e de ações a partir de processos colaborativos e democráticos.

Aberta a leitoras e leitores diversos, a obra propõe o reconhecimento e a problematização de condições internas e externas, assim como de políticas públicas que interferem na organização e sistematização de práticas e proposições pedagógicas que garantam a participação de crianças nos processos formativos.

A identificação do campo como espaço atravessado por singularidades culturais, espaciais e políticas, lugar legítimo de produção de conhecimento, e das crianças como sujeitos de saberes e experiências, que precisam ser considerados nas práticas escolares, coloca a obra como referência para estudiosos e pesquisadores das infâncias.

Diante de tais contribuições, e pelo compromisso assumido pelas autoras com a transformação social e com a mudança na perspectiva da Educação Infantil do Campo, no sentido de pensá-la intercultural e crítica, democrática e sensível à diversidade, recomendo a leitura e desejo que possa contribuir para a compreensão da necessidade de escuta atenta e sensível às crianças que nasceram e vivem em área rural.

Renata Duarte Simões

Universidade Federal do Espírito Santo

Apresentação: possibilidades estão se abrindo

A Educação do Campo, enquanto conquista histórica tecida por sujeitos coletivos, recoloca a infância no centro das disputas pelo direito à vida, à voz e à participação nos espaços educativos. É nesse horizonte de luta e esperança que este livro se inscreve, discutindo a participação ativa das crianças na Educação Infantil do campo, em diálogo com a interculturalidade, a interseccionalidade e uma perspectiva decolonial.

Observações recorrentes em escolas do campo revelam tensões entre rotinas adultocêntricas, marcadas por tempos rígidos, centralidade da fala docente e ênfase na obediência e experiências que efetivamente promovem a participação das crianças, nas quais elas decidem, elegem prioridades, propõem e negociam atividades. A aposta é simples e radical: as crianças não são apenas destinatárias das práticas, mas sujeitos de ação, capazes de decidir, negociar sentidos e transformar o cotidiano escolar.

Diante disso, emerge o problema que orienta esta obra: quais são os modos de participação das crianças na Educação Infantil do campo e que condições os favorecem ou limitam, considerando marcadores de território, cultura e desigualdades? O objetivo geral é analisar a participação ativa das crianças nos tempos e espaços de uma escola do campo localizada

em Guarapari/ES, discutindo os desafios e as possibilidades de uma Pedagogia Intercultural com horizonte decolonial. Entre os objetivos específicos, destacam-se:

1. identificar as interações entre as próprias crianças e entre elas e os adultos em diferentes momentos do cotidiano escolar;
2. observar as formas de acolhimento e escuta;
3. descrever diálogos da escola com as famílias;
4. e analisar práticas que ampliam ou restringem a participação, apontando deslocamentos pedagógicos possíveis.

A relevância desta obra reside em visibilizar a infância do campo como tempo presente e potente, enfrentando as invisibilidades históricas e a tendência de tratar a Educação Infantil como mera preparação para o futuro. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, de provisão, proteção e participação, atualiza-se o debate sobre qualidade social da educação e justiça curricular nos territórios rurais.

As discussões aqui propostas dialogam com a Educação do Campo enquanto movimento político e pedagógico comprometido com os sujeitos do território; com a Sociologia e a Antropologia da Infância, que reconhecem as crianças como atores sociais competentes; e com os estudos de interseccionalidade e decolonialidade, que revelam como classe, raça, gênero e território atravessam suas experiências. A noção de particip(ação), uma participação que implica ação, decisão e autoria é o fio conceitual que costura o livro, contrapondo-se a práticas protocolares e superficiais de escuta infantil.

A investigação, de caráter etnográfico, foi realizada em uma escola do campo de Guarapari/ES, com observações do cotidiano, registros em caderno de campo e documentação fotográfica autorizada. A análise privilegiou cenas de entrada e saída, sala de atividades, merenda, recreio e parquinho, espaços e tempos de intensa negociação, escolha e conflito, reveladores da participação infantil. Os aspectos éticos foram integralmente respeitados. Nesta versão em livro, optou-se por apresentar

apenas o essencial dos procedimentos metodológicos, preservando detalhes em material suplementar, para não sobrecarregar o texto com informações excessivamente técnicas.

O propósito é descrever modos reais de participação infantil, analisar como tempos, espaços e mediações adultas podem potencializar ou limitar essas formas de presença, e propor deslocamentos pedagógicos concretos. Reorganizar tempos e espaços, planejar a partir das experiências das crianças, valorizar o brincar como linguagem legítima e convidá-las a decidir junto com os adultos são caminhos possíveis para deslocar o foco da obediência para o da colaboração.

Essas propostas não buscam responsabilizar individualmente o educador, mas reconhecer as condições concretas de trabalho, os currículos padronizados e as sobrecargas enfrentadas, sobretudo o delineamento de políticas públicas destinadas às crianças pequenas desde bebês regularmente matriculadas em Instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas, do campo e da cidade.

Para dialogar com leitores/as de diferentes perfis: professores/as, coordenadores/as, gestores/as, estudantes e pesquisadores/as, a obra percorre um caminho que vai dos fundamentos à prática: apresenta conceitos, analisa cenas do cotidiano e sistematiza proposições pedagógicas. Ao ouvir as crianças e possibilitar momentos que garantam a sua participação ativa, reafirma-se que a infância merece estar no centro da reflexão pedagógica, não como um futuro em construção, mas como um presente vivido com intensidade, criatividade e potência.

Enfim, reconhecer as crianças como autoras de seus processos formativos é condição para orientar práticas docentes que atuam com as pequenas infâncias, desde bebês. A particip(ação), aqui, não é retórica: é prática democrática, construída no miúdo da rotina e sustentada por escolhas curriculares, organizacionais e políticas que tornam a infância presente, potente e pública.

As autoras

Capítulo 1

“Eu começo por aqui?”: Educação no/do Campo, infâncias e Educação Infantil do Campo

Iniciar uma caminhada exige reconhecer o chão que se pisa. Neste tópico, a discussão inicia-se pelo reconhecimento da Educação do Campo como uma expressão de viver dos povos que moram no meio rural. Para aprofundar teoricamente a temática em tela, buscou-se aprofundamento teórico nos estudos de Arroyo e Caldart.

A Educação Infantil no e do Campo é compreendida não como uma adaptação daquilo que é urbano, mas como uma realidade complexa, viva, atravessada por singularidades culturais, espaciais e políticas. Falar de educação do campo é reconhecer os territórios rurais como lugares legítimos de produção de conhecimento e de vida plena na infância. As crianças que vivem e/ou estudam no campo trazem consigo saberes, experiências e formas de se relacionar com o mundo que precisam ser valorizadas pela escola. Começar por aqui é lançar um olhar atento às infâncias que crescem na terra, em diálogo com suas comunidades, reafirmando o direito de serem vistas, ouvidas e respeitadas em seus próprios modos de ser e existir.

Educação no/do Campo: uma conquista popular

A Educação do Campo é fruto de um movimento histórico de resistência e de luta por direitos, marcada pelo protagonismo das comunidades rurais. Ela não é uma simples adaptação do modelo urbano, mas uma construção coletiva que valoriza culturas, modos de vida e identidades do campo. Entender a Educação no/do Campo é de fundamental importância para elucidar as dinâmicas educacionais que envolvem as crianças de comunidades rurais no Brasil. De acordo com Caldart (2009, p. 41):

Na sua origem, o 'do' da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade.

A distinção entre os termos Educação do Campo e Educação no Campo é essencial para compreender os diferentes enfoques que cada expressão carrega. Embora muitas vezes utilizados de forma intercambiável, esses conceitos representam propostas educacionais distintas.

A Educação no Campo refere-se, de maneira geral, à oferta de ensino formal nas zonas rurais. Trata-se de uma presença física da escola no território do campo, muitas vezes baseada em modelos urbanos e descontextualizados, que não dialogam com as especificidades socioculturais, econômicas e territoriais das populações rurais. Esse modelo costuma reproduzir currículos padronizados, ignorando os saberes locais e as práticas comunitárias. Em muitos casos, a Educação no Campo limita-se à adaptação superficial da estrutura urbana, sem promover transformações pedagógicas significativas.

Para Arroyo (2004), a Educação do Campo é uma concepção política, pedagógica e epistemológica que emerge das lutas dos movimentos sociais

do campo. Trata-se de uma proposta construída *com e pelos* sujeitos do campo, respeitando suas identidades, culturas, modos de vida e formas de organização. A Educação do Campo reivindica uma escola comprometida com o território, com os saberes tradicionais, é uma proposta que valoriza o protagonismo das comunidades e reconhece o campo como um espaço de produção de conhecimento e cultura, e não como um local de atraso ou invisibilidade. A Educação do Campo, para Fernandes e Molina (2005, p. 9), "pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos". Em contraste, conforme descreve Arroyo (2004), a concepção de campo é, muitas vezes, vista como um lugar marcado pelo atraso, pela tradição e por uma cultura estagnada, fazendo com que a concepção urbanocêntrica que desconsidera as particularidades das comunidades locais seja a principal referência para o direito à educação.

Defendemos, portanto, Educação no Campo e Educação do Campo como expressões que refletem contextos educacionais distintos. Para Caldart (2002), a Educação no Campo é um conceito que busca atender às especificidades das realidades rurais, enquanto a Educação do Campo se refere ao modelo educacional aplicado nessas áreas. A distinção entre esses dois termos é crucial para garantir que a educação oferecida seja realmente relevante e eficaz para os sujeitos do campo. Em seu texto *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas*, Caldart (2002, p. 18) discute a distinção entre Educação no Campo e educação do campo e afirma:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no e do* campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação crítica e ativa na dinâmica da sociedade

Ou seja, a autora enfatiza que a educação do campo não se limita a oferecer ensino nas áreas rurais (no campo), mas também envolve uma

educação que emerge das realidades, culturas e necessidades específicas das comunidades rurais (do campo). Ela destaca a importância de políticas públicas que assegurem o direito dos habitantes do campo a uma educação que seja crítica e participativa, alinhada às dinâmicas sociais e culturais de suas comunidades. Essa abordagem busca valorizar os saberes locais e promover a participação ativa dos sujeitos do campo na construção do conhecimento, garantindo que a educação seja relevante e eficaz para os sujeitos dessas áreas. Nesse sentido, a **Educação no Campo** é condição de acesso, mas é a **Educação do Campo** que confere sentido, identidade e transformação a esse processo educativo.

Em se tratando especificamente das crianças, Pasuch (2015, n. p.) acrescenta que as dimensões do e no são algo conceitual:

Do campo” trata da organização vinculada ao modo de vida da criança em seu território, local onde se relaciona com o mundo de forma específica. “No campo” é por causa da necessidade de garantir que ela tenha acesso à Educação de qualidade em um lugar que seja o mais próximo possível de sua residência.

Ao reconhecer a distinção entre Educação do Campo e Educação no Campo, entendemos que ela vai além de questões pedagógicas. Assim, ao valorizar a Educação do Campo, estamos não apenas promovendo um aprendizado mais eficaz, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual as vozes e as experiências das comunidades rurais são respeitadas e valorizadas. Assim, a Educação do Campo surge como uma abordagem em resposta às necessidades e demandas das comunidades rurais. De acordo com Arroyo (2004, p. 102), “a educação do campo deve ser entendida como um processo que valoriza as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais”. Essa modalidade de educação busca integrar os saberes locais e as práticas tradicionais no currículo escolar, promovendo um aprendizado contextualizado, que respeita as identidades e as histórias dos sujeitos do campo. Portanto, a Educação do Campo é mais do que simplesmente

uma educação que ocorre em áreas rurais. É uma proposta que visa transformar e fortalecer essas comunidades.

Para Arroyo (2004), a Educação no Campo, ao se restringir à mera transposição de métodos educacionais desenvolvidos para o contexto urbano, sem uma conexão com os saberes do campo, modos de vida, formas de trabalho e organização social, nem práticas pedagógicas verdadeiramente coerentes ao seu contexto e suas necessidades, pode perpetuar desigualdades e falhar em atender às demandas específicas das populações rurais.

Assim, é preciso enfrentar um dos principais desafios da Educação no Campo: a escassez de recursos e também a formação inadequada de professores. Caldart (2008) destaca que a falta de formação específica e a carência e até mesmo a ausência de materiais próprios comprometem a qualidade do ensino nas escolas rurais. Isso significa que, sem um investimento consciente na formação de educadores que compreendam as particularidades da vida rural, a Educação no Campo pode se tornar ineficaz e desconectada das realidades dos estudantes.

A relação entre Educação do Campo e Educação no Campo também se manifesta nas políticas públicas que regem o sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem diretrizes para a educação, mas, frequentemente, as escolas rurais enfrentam a imposição de currículos que não consideram as especificidades locais. Isso gera um desencontro entre as diretrizes estabelecidas e a realidade das comunidades.

Além disso, a Educação do Campo enfatiza a importância da participação da comunidade no processo educativo. A educação, desde a sua primeira etapa, Educação Infantil, deve buscar construir ambientes educativos, espaços de interações entre as crianças e, entre elas e os adultos (docentes, famílias e demais profissionais) e no entorno da escola, para a construção de uma "comunidade de aprendizagem", que deve valorizar a autonomia e autoestima das crianças (Hooks, 2021).

Em suma, a Educação do Campo representa uma abordagem crítica que busca atender às necessidades das comunidades rurais, promovendo a valorização das culturas locais e a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Nessa direção, alguns aspectos na construção da Educação do Campo devem ser enfrentados. Caldart (2010) sugere que a integração, a valorização e a troca entre o saber escolar e o saber ancestral e tradicional são vitais na construção da Educação do Campo. As identidades dos sujeitos do campo não apenas preservam as tradições, mas também fortalecem o senso de pertencimento e a coesão social nas comunidades rurais. Gerke de Jesus (2014, p. 49) nos atenta que a Educação do Campo

[...] contrapõe-se aos projetos homogeneizantes da cultura e dos processos educativos, projetos esses que desconsideram a diversidade cultural e que contribuem para a perpetuação do pensamento que atribui ao campo o lugar de atraso, vida arcaica, do jeca tatu, homem do mato, dos desprovidos de cultura, ignorantes e coitados. Uma grande lista de adjetivos pejorativos que traduziram e ainda traduzem o pensamento do projeto de desenvolvimento urbano-industrial que se valeu do descrédito dos povos do campo e seu modo de vida em favor de seu fortalecimento.

A educação também exerce um papel essencial na promoção da equidade social. No contexto do campo, ela precisa se articular com as reivindicações por direitos fundamentais, como a posse da terra, a efetivação da reforma agrária e a construção de uma sociedade pautada na justiça e na igualdade de oportunidades. Esse comprometimento transforma a educação em um meio poderoso de empoderamento, permitindo que as comunidades rurais reivindiquem os seus direitos e construam um futuro mais digno e equitativo. Alinhar a Educação do Campo às lutas sociais dos que ali residem é um outro aspecto que ainda precisa ser enfrentado, para que os estudantes se tornem sujeitos ativos na transformação social. A educação no meio rural precisa assumir um caráter emancipador, em que o saber seja colocado a serviço da transformação das realidades sociais. Essa abordagem formativa é essencial para que os estudantes reconheçam seu poder como sujeitos históricos e possam intervir criticamente no mundo, combatendo desigualdades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Com tantos desafios, entendemos que a escola do campo, desde a Educação Infantil, deve ser uma construção coletiva, resultado do diálogo e participação entre os sujeitos do campo, dos movimentos sociais do campo, dos docentes e das crianças, ou seja, com os seus protagonistas, de forma a garantir que as práticas pedagógicas reflitam as realidades e as aspirações dos sujeitos do campo. Essa construção coletiva é, segundo Caldart (2008, p. 84), um dos pilares da Educação do Campo:

A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta ideia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica (Caldart, 2008, p. 84).

Essa abordagem é fundamental para que a educação seja verdadeiramente representativa, atendendo às necessidades e aos desejos das comunidades rurais e permitindo que mantenham a sua autonomia e modo de vida, mesmo diante dos desafios impostos pelo mundo moderno.

Infância: da invisibilidade à concepção de criança como sujeito social, histórico, cultural e de direitos

Ao longo da história, a infância foi concebida predominantemente a partir de uma lógica de negação e invisibilidade. A própria etimologia da palavra latina *infans*, que significa "aquele que não fala", revela-nos a forma como, durante séculos, a criança foi vista como um ser incompleto, alguém que "ainda não é", um adulto em miniatura, um vir-a-ser. Essa ideia, sustentada por um olhar adultocêntrico e produtivista, projetou sobre a infância o papel de um estágio preparatório, como uma caderneta de poupança que só terá valor no futuro (Qvortrup, 2007, *apud* Siller, 2011).

Siller (2011) reforça que a criança historicamente foi posicionada em lugar de subalternidade, de dependência e de silêncio. Essa negatividade atribuída à infância reforça o descompasso entre o que as crianças são e o que os adultos acreditam que elas devam ser. Elas são, frequentemente,

reduzidas a uma fase transitória, a um tempo que deve ser controlado, disciplinado e preparado para a vida adulta.

É nesse contexto que a reflexão proposta Roger Bastide (2004), no prefácio da obra *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, de Florestan Fernandes, torna-se ainda mais potente. O autor denuncia a existência de uma distância simbólica e afetiva entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Como ele descreve, “há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação” (Bastide, 2004, p. 229). Somos, muitas vezes, sombras para as crianças que brincam ao nosso redor. Esbarram em nós, cercam-nos com sua presença viva, mas raramente nos conectamos verdadeiramente com suas existências. Quando olhamos para elas, fazemo-lo com nostalgia, não vemos a infância presente, mas a nossa infância passada. Repreendemo-las quando nos incomodam com o barulho, e, mesmo quando lançamos um olhar afetuoso, ele se volta para dentro de nós, e não para a experiência delas.

A citação de Bastide (2004) nos ajuda a compreender a permanência do adultocentrismo em nossa sociedade e o desafio que ainda enfrentamos para reconhecer as crianças como sujeitos sociais, históricos, culturais e de direitos. Ver a infância como tempo presente, e não apenas como preparação para o futuro, exige mais do que um discurso bem-intencionado: exige a revisão de práticas, de olhares e de relações que ainda sustentam a desigualdade entre os mundos adulto e infantil.

Assim, sem a pretensão de realizar uma revisão bibliográfica, apresenta-se, neste momento, a condição das imagens da infância produzidas historicamente sob o viés da negatividade, com o objetivo de contribuir para a desconstrução dessas concepções e a construção de uma nova perspectiva, aquela que reconhece as crianças como protagonistas de sua própria história, capazes de sentir, pensar, agir, brincar, transformar e pertencer.

Estudos de Sarmiento (2007), Vasconcellos (2008) e Siller (2011) apontam que foi a partir do historiador Philippe Ariès que aparece pela primeira vez a compreensão da infância como uma construção social, inaugurando assim uma ruptura com a concepção natural e universal de infâncias até

então vigente. Segundo Siller (2011), a noção de uma infância universal surgiu como uma construção da modernidade, baseada em uma perspectiva ocidental e eurocêntrica que ignora as diversidades econômicas, sociais, culturais e linguísticas existentes entre as crianças. O conceito de infância é uma construção social que tem evoluído ao longo dos séculos, refletindo as transformações culturais, econômicas e políticas de cada época.

Philippe Ariès, historiador francês, é conhecido por suas análises iconográficas, ou seja, pelo estudo das imagens e das representações artísticas que revelam a evolução da percepção social sobre a infância. A sua obra *História Social da Criança e da Família* (1981) é fundamental para entender como a infância foi representada nas sociedades ocidentais. Em suas análises iconográficas, esse autor argumenta que, por muito tempo, a criança foi um ser invisível, pouco valorizada e muitas vezes desconsiderada em termos de seus próprios direitos e necessidades. Revelou também que, "até o final do século XIII, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sem a expressão particular própria da idade" (Ariès, 1981, p. 52). Elas eram vistas como uma fase transitória, sendo preparadas para a vida adulta, desconsiderando as suas peculiaridades e particularidades. Ariès (1981, p. 58) prossegue, afirmando que a "criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltaria para importunar os vivos". Outro aspecto importante destacado pelo historiador é o sentimento de indiferença dos adultos em relação às crianças, caracterizado pela falta de apego a elas, bem como pelas precárias condições de saúde e de higiene, fatores que contribuíram para a mortalidade infantil. A concepção de infância como conceito cultural e social era praticamente inexistente, sendo pouco valorizada nas expressões artísticas e na vida cotidiana.

É importante destacar que as crianças sempre existiram, mas a ideia de infância é resultado de construções históricas e tem passado por transformações ao longo do tempo, não sendo uniforme nem mesmo dentro de uma mesma sociedade ou período histórico. Nessa direção, para Kramer (1999), a infância deve ser entendida como uma construção social, movida pelas práticas culturais, valores e normas de cada sociedade. A autora argumenta que "não existe uma infância universal,

mas sim múltiplas infâncias, que variam de acordo com o contexto histórico e social em que estão inseridas” (Kramer, 1999, p. 18). Ela enfatiza também que essa variação está diretamente ligada às condições socioeconômicas e culturais de cada sociedade, o que significa que as experiências e vivências das crianças são profundamente influenciadas pelo ambiente em que vivem.

Ainda segundo Kramer (1999), as mudanças políticas e econômicas da sociedade também desempenham um papel crucial na forma como a infância é percebida e tratada. Ela aponta que, “com a globalização e as mudanças tecnológicas, a infância passou a ser influenciada por uma série de novos fatores, como o acesso à mídia digital e a crescente pressão para a escolarização precoce” (Kramer, 2006, p. 41). Essas mudanças alteraram a maneira como as crianças interagem com o mundo e como são vistas pela sociedade, levando a novas formas de compreender a infância no contexto contemporâneo. A infância é concebida e transformada de acordo com o contexto histórico e social em que está inserida.

Faria e Santiago (2016) evidenciam uma crítica à lógica adultocêntrica que ainda predomina em muitos contextos sociais e educacionais. Nessa perspectiva, a infância é concebida unicamente como uma etapa de transição rumo à vida adulta, sendo desvalorizada em sua potência própria. A criança é vista como um ser em falta, incompleto, que precisa assimilar os elementos simbólicos da cultura dominante – geralmente definidos e impostos pelos adultos para se tornar alguém.

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (Faria; Santiago, 2016, p. 851).

Essa visão hierarquiza as relações geracionais, atribuindo às crianças uma posição de subalternidade, onde são constantemente consideradas menores, imaturas e incapazes de produzir sentidos próprios sobre

o mundo. Com isso, deslegitima-se a infância como tempo presente e os saberes infantis como formas plenas de conhecimento. Ao nomear os adultos como grupo dominante, as autoras destacam que essa construção social não é natural, mas imposta por uma lógica histórica de poder, que precisa ser desconstruída para que possamos reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, de cultura e de participação ativa na sociedade.

A opressão exercida sobre as crianças por meio do adultocentrismo não se limita ao controle comportamental, mas se estende à imposição de uma única forma de expressão e de linguagem, silenciando a diversidade de modos de ser e de agir delas. Em contraponto, é preciso reconhecer a criança como criadora de culturas infantis a partir das culturas dos adultos. Concordamos com Pasuch e Santos (2012, p. 115–116) ao afirmarem que

As crianças precisam dos adultos, da convivência com as pessoas de diferentes idades, necessitam dos cuidados e das referências dos adultos e idosos, mas também das crianças maiores e menores do que elas próprias. Elas existem no tempo presente e não apenas como promessas de futuro. A criança é criança hoje, no futuro será adolescente, jovem, adulta... Ela é ativa, criativa, protagonista de sua história.

Kuhlmann Júnior (2010) também contribui para essa discussão ao falar sobre a *invisibilidade* das crianças na sociedade e no contexto educacional, em que as suas vozes e perspectivas ainda são frequentemente ignoradas. O autor acrescenta uma perspectiva interdisciplinar à discussão sobre a infância, argumentando que essa fase da vida deve ser compreendida em termos históricos, culturais e sociais. Para ele, "a infância é um período com valor intrínseco, em que as crianças têm suas próprias culturas e formas de interagir com o mundo" (Kuhlmann Júnior, 2010, p. 45). Esse historiador desafia a visão tradicional de que a infância é apenas uma fase preparatória para a vida adulta, sugerindo que ela deve ser valorizada por si mesma, como um momento de experiências únicas e significativas.

Florestan Fernandes foi o primeiro cientista social no Brasil a interessar-se por pesquisas com as crianças a partir delas mesmas, observando-as em suas relações de pares, no interior dos grupos infantis. Em seu trabalho etnográfico *As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*, desenvolvido na década de 1940 e realizado com crianças em suas brincadeiras de rua, denominadas por elas de *trocinhas*, ele reconheceu que os pequenos grupos infantis constituídos por crianças da mesma vizinhança são essenciais para a formação das culturas infantis. Esses grupos têm um sistema de regras particular, criado pelas próprias crianças, que define como as brincadeiras devem ocorrer e o que é ou não permitido. Fernandes (2004) destaca que essas regras ajudam as crianças a entender as consequências de suas ações e a importância de respeitar os outros. É dentro desses espaços que as crianças aprendem a interagir socialmente, a criar regras e a negociar papéis, processos fundamentais para o desenvolvimento social e cultural. Ele ainda acrescenta:

As 'trocinhas' estão condicionadas ao desejo de brincar – à recreação, como os demais tipos de grupos infantis. Suas atividades, todavia, excedem aos limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes as relações entre seus componentes e deste relativamente ao seu grupo e as relações das diversas 'trocinhas' entre si (Fernandes, 2004, p. 203).

O autor também discute o conceito de culturas infantis, que, segundo ele, pode ser entendida como o jeito próprio que crianças e os adolescentes criam para se relacionar, se comunicar e se organizar dentro de seus grupos. Ou seja, não é apenas a família ou a escola que ensina, as crianças também aprendem entre elas, trocando experiências, inventando brincadeiras, gírias, regras e formas de convivência. Essa cultura própria da infância influencia a maneira como elas veem o mundo e constroem a sua identidade. Dessa forma, as *trocinhas* não só fortalecem os laços entre as crianças, mas também ajudam a preparar esses jovens para o convívio em sociedade. Fernandes (2004) destaca que as crianças, em suas intera-

ções sociais, não apenas absorvem passivamente as normas culturais, mas também reconstróem essas normas de maneiras que podem subverter a ordem estabelecida. Enfim, elas produzem as culturas infantis.

Contudo, devido ao avanço da modernidade e às transformações urbanas, observa-se um declínio significativo na existência dessas trocinhas. A urbanização acelerada, o aumento do tráfego nas ruas e a falta de espaços públicos seguros para as crianças brincarem têm contribuído para o desaparecimento desses grupos. Além disso, a crescente influência da tecnologia e das interações virtuais está substituindo as interações físicas que antes eram centrais para a formação das *trocinhas*.

A ausência dessas interações presenciais e espontâneas pode ter impactos profundos no desenvolvimento social das crianças. Sem esses espaços de convivência, as crianças podem perder oportunidades valiosas de aprenderem sobre cooperação, resolução de conflitos e empatia de maneira natural. Fernandes (2004, p. 232) ressalta que "o indivíduo é preparado, nos grupos infantis, para passar da primeira para a segunda infância, desta para a adolescência etc. suavemente, e porque as aquisições são experienciadas, concretamente". Ou seja, ao perderem essas experiências diretas, as crianças podem se tornar menos preparadas para enfrentar as complexidades das interações sociais na vida adulta. A educação formal, por mais estruturada que seja, não pode substituir completamente as lições aprendidas nas *trocinhas*, momentos em que as crianças são livres para explorar e testar os limites de suas capacidades sociais em um ambiente mais informal e sem as rígidas regras, como na sala de aula.

Além disso, o desaparecimento das *trocinhas* reflete uma perda significativa no que diz respeito à transmissão cultural e à continuidade das tradições populares. As brincadeiras que ocorriam nesses grupos eram, muitas vezes, passadas de geração em geração, mantendo viva a memória coletiva e a identidade cultural das comunidades. Com o declínio dessas práticas, não só as crianças perdem a oportunidade de se conectar com as suas raízes culturais, mas também a sociedade como um todo sofre com a fragmentação dos laços comunitários que eram reforçados por essas intera-

ções. As trocinhas funcionavam como um elo entre o passado e o presente, garantindo que as tradições fossem adaptadas, mas não esquecidas.

A criação de espaços públicos seguros e o incentivo a atividades que promovam o encontro e a interação entre as crianças são cruciais para que elas possam continuar a desenvolver de maneira completa as suas habilidades sociais. Revalorizar ou adaptar esses espaços de convivência é vital para assegurar que as crianças de hoje e do futuro tenham a oportunidade de vivenciar as ricas experiências de socialização que foram tão significativas para as gerações passadas.

A manutenção das *trocínhas* ou a criação de novos ambientes que desempenhem funções semelhantes devem ser vistas como uma prioridade em qualquer sociedade que preze pelo desenvolvimento integral de suas crianças. Para alcançar esse objetivo, é necessário um esforço conjunto, que envolva não apenas educadores e pais, mas também urbanistas, legisladores e a comunidade em geral. Apenas por meio desse esforço coletivo poderemos garantir que as crianças possam desenvolver plenamente as suas capacidades sociais, emocionais e culturais em espaços que promovam a interação e a troca de experiências enriquecedoras. Compreender a importância desses ambientes de interação livre é reconhecer que a infância não é apenas uma fase de transição para a vida adulta, mas um período pleno, em que as crianças já exercem um papel ativo na sociedade.

Para isso, é fundamental reconhecer o papel da infância na manutenção das desigualdades e na transmissão dos valores culturais. Desde cedo, as crianças são inseridas em um sistema social que influencia a sua visão de mundo, as suas oportunidades e o seu futuro. Esse processo não ocorre de forma neutra, pois reflete e reforça as hierarquias já existentes, determinando quais grupos terão mais acesso a recursos e poder. Além disso, a infância é um período crucial para a internalização de normas, de comportamentos e de expectativas sociais, garantindo a continuidade de certos padrões e dinâmicas ao longo das gerações. Portanto, ignorar a infância na análise das relações sociais significa deixar de lado um elemento

essencial para entender como as desigualdades se perpetuam e como as estruturas de poder são sustentadas na sociedade.

Reconhecer a infância como parte fundamental na construção do tecido social é garantir que as crianças tenham oportunidades reais de interagir, de aprender e de se desenvolver em ambientes que respeitem a sua singularidade e a sua capacidade de contribuir ativamente para a vida em comunidade. Somente dessa forma será possível construir uma sociedade mais inclusiva, participativa e equitativa, onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Nessa direção, a Sociologia da Infância, campo de estudo que enfatiza a importância de compreender as crianças como atores sociais ativos, observa que elas não apenas recebem influências da sociedade, mas também contribuem para a sua formação e transformação. Essa visão contrasta com algumas abordagens anteriores, que consideravam a infância apenas como uma fase de preparação para a vida adulta. Apesar de sua importância na sociedade, as crianças frequentemente têm seu tempo e liberdade limitados pelos adultos. Corsaro (2011) enfatiza a necessidade de ver as crianças como agentes ativos na sociedade, capazes de transformar e de ressignificar essas mesmas estruturas sociais. Ele observa que "as crianças parecem ter cada vez menos tempo de serem crianças. Elas são pressionadas a seguir horários e rotinas impostos pelos adultos, que muitas vezes não consideram as necessidades e os desejos das próprias crianças" (Corsaro, 2011, p. 50). O autor ainda destaca que as crianças são frequentemente obrigadas a seguir rotinas impostas pelos adultos, o que pode limitar o seu desenvolvimento e a sua capacidade de expressar as suas próprias culturas.

A interação social e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e o conceito de grupo de pares é central para essa ideia. Corsaro (2011, p. 656) descreve um grupo de pares como

[...] um grupo de crianças, de idade aproximada, que se reúne diariamente, geralmente em um mesmo contexto, e passa o tempo juntos conversando, compartilhando artefatos, movimentos, ritmos,

brincadeiras, dramatizações. Isto é, estabelecem cotidianamente, nos espaços onde se encontram, atividades recorrentes, ou, ainda, rituais ou rotinas culturais que as possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto.

Esses grupos de pares oferecem uma experiência de autonomia. Diferentemente das interações com adultos, em que há uma autoridade clara e expectativas direcionadas, no grupo de pares as crianças encontram um espaço em que podem expressar-se com mais liberdade e explorar relações de igualdade, o que contribui para a formação de sua identidade e autoestima. Esses grupos funcionam, assim, como microcosmos da sociedade, permitindo que as crianças compreendam, de forma prática e envolvente, as dinâmicas sociais e os valores do mundo adulto, mas adaptados à sua realidade.

Ao discutir a importância da cultura infantil, Corsaro (2011, p. 47) ressalta que “as crianças não são simplesmente miniaturas de adultos em desenvolvimento, mas sim seres com culturas próprias, que se manifestam em suas brincadeiras, linguagens e formas de interação social”. Ele argumenta que essa visão é crucial para entender a infância como um período autônomo da vida, no qual as crianças têm agência e são capazes de contribuir ativamente para as suas comunidades e culturas. Destaca que as crianças são concebidas como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15). Esse reconhecimento destaca a infância como uma categoria social relevante, com valor próprio.

Um conceito essencial na obra de Corsaro é a reprodução interpretativa, que sugere que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem para a sua produção e transformação. Segundo o autor,

[...] a reprodução interpretativa inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria par-

ticipação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e a sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram (Corsaro, 2011, p. 32).

Esse conceito sublinha a criatividade e a agência das crianças na formação de suas próprias culturas e na modificação das culturas já existentes. A linguagem e a rotina cultural são elementos fundamentais neste processo. Corsaro (2011, p. 32) destaca que "a língua é fundamental para a participação das crianças em sua cultura como um sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural". Por rotina cultural, não estamos compreendendo como um conjunto de atividades repetitivas, mas sim como um movimento pelo qual as crianças não apenas aprendem as normas sociais, mas também contribuem para a sua reformulação, para a produção das culturas infantis em espaços que lhes ofereçam segurança e previsibilidade, elementos cruciais para as interações e brincadeiras das crianças. Segundo Corsaro (2011, p. 33), "as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer". Essa forma de pensar a rotina na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da identidade e do senso de pertencimento das crianças dentro de seu grupo social.

Além disso, a rotina cultural proporciona um espaço no qual as crianças podem experimentar variações nas regras sociais, permitindo-lhes desenvolver a sua criatividade e a sua capacidade de adaptação. Corsaro (2011, p. 33) afirma que "as crianças aprendem que variações nas regras são possíveis e até desejáveis, o que incentiva a inovação e a participação ativa no grupo". Isso sugere que a rotina, embora estruturada, não é rígida. Ela oferece às crianças a oportunidade de exercerem a sua agência e de contribuírem para a evolução das normas e das práticas culturais.

Sarmento (2007) oferece uma perspectiva sociológica da infância, enfatizando que as crianças devem ser vistas como agentes sociais ativos e não como meros receptores passivos das influências adultas. "As crianças têm direitos e são atores sociais que participam ativamente na

construção de suas realidades, desenvolvendo suas identidades, valores e conhecimentos a partir de suas interações com o mundo ao seu redor” (Sarmiento, 2007, p. 15). Essa visão desafia a ideia tradicional de que a infância é uma fase de imaturidade e de dependência, propondo, em vez disso, que as crianças são capazes de influenciar e de moldar as culturas em que estão inseridas.

A abordagem de Sarmiento (2007) complementa as ideias de Kuhlmann Júnior (2010) ao destacar a importância de reconhecer a infância como um período com características próprias, no qual as crianças possuem formas de expressão únicas. Ambos os autores concordam que a infância não deve ser vista apenas como uma preparação para a vida adulta, mas sim como um período valioso em si mesmo. Essa perspectiva se alinha com a visão de Kramer (1999, 2006), que enfatiza que a infância é uma construção social que reflete as condições e os valores de cada sociedade, variando conforme o contexto histórico e cultural.

A Educação Infantil no/do Campo

As infâncias no/do campo apresentam características e experiências próprias, influenciadas pelos modos de vida das comunidades localizadas em áreas rurais, mas é preciso tensionar a pluralidade dessas infâncias, sem romantizá-las ou reduzi-las à diversidade cultural. Pensar as infâncias do campo exige reconhecer que, ao mesmo tempo em que muitas crianças vivenciam uma relação profunda com a natureza, com os saberes tradicionais e com os modos de vida comunitários, também enfrentam situações de vulnerabilidade social, como o trabalho infantil, a falta de acesso a creches e escolas próximas, a itinerância escolar decorrente do deslocamento das famílias para acompanhar o trabalho sazonal e os impactos da violência e da insegurança, especialmente em áreas de ocupação. Há infâncias marcadas por condições precárias e pela negação de direitos, mas também infâncias construídas na dinâmica de movimentos sociais organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que produzem, desde cedo, experiências de militância, pertencimento coletivo e valorização das culturas do campo.

Essa pluralidade de experiências desafia a Educação Infantil no/do campo a não reduzir essas infâncias a expressões culturais locais, mas a compreendê-las em sua complexidade, incluindo aquelas que, desde cedo, constituem-se em contextos de luta, organização social e resistência. Como aponta Caldart (2004), os movimentos sociais do campo, como o MST, têm possibilitado que crianças participem da construção de projetos coletivos, produzindo formas de ser criança em que a militância e o pertencimento ao território também fazem parte da vivência infantil.

Assim, a Educação Infantil no/do Campo deve ser construída a partir de práticas que valorizem a cultura local, o ritmo de vida e a singularidade das infâncias no campo. Quando falamos de crianças do campo, estamos nos referindo aos/às filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos originários, povos de imigração pomerana, dentre outros. Quando falamos de Educação Infantil do Campo, relacionamos a ideia de uma proposta educativa que reconhece e valoriza os modos de vida, os saberes e as culturas das comunidades rurais. Essa etapa da educação, muitas vezes negligenciada nas políticas públicas voltadas ao meio rural, precisa ser compreendida como direito inalienável das crianças que vivem e/ou estudam nesses territórios.

No Estado do Espírito Santo, a infância pomerana¹ representa um exemplo emblemático dessa diversidade. Estamos nos referindo, sobretudo, às crianças filhas de imigrantes pomeranos que chegaram no Brasil em fins do século XIX, que vivem em comunidades rurais do município de Santa Maria de Jetibá (ES), com práticas culturais e linguísticas próprias. De acordo com Siller (2021, p. 582), essas crianças são compreendidas como

[...] sujeitos sociais e culturais, incluídas entre os Povos e Comunidades Tradicionais, situando-se entre os grupos que se reconhecem culturalmente diferenciados, que ocupam e usam territórios e

1 Em 1856, a primeira leva de pomeranos chega ao Estado do Espírito Santo, fugidos da perseguição que sofriam do regime czarista.

recursos naturais como condição para sua reprodução nas dimensões cultural, religiosa, ancestral e econômica, fazendo uso da língua, saberes, práticas geradas e transmitidas pela tradição.

Essa reprodução se dá por meio da língua pomerana, dos saberes compartilhados em comunidade e da agricultura familiar, historicamente praticada pelas famílias que compõem esses territórios. Ainda conforme a autora, “seus pais e mães, como também outros que lhes antecederam, são camponeses que se caracterizam, principalmente, pela prática da agricultura familiar, diversificada e distinta da monocultura dos grandes latifúndios” (Siller, 2021, p. 582). Esses modos de vida tensionam o modelo dominante de infância escolarizada, geralmente pautado por referências urbanas, homogêneas e adultocêntricas, ignorando as experiências culturais próprias dessas crianças.

Portanto, reconhecer a infância pomerana é também reconhecer que o campo abriga diferentes infâncias – quilombolas, indígenas, ciganas, ribeirinhas, atravessadas por memórias, saberes ancestrais e formas coletivas de organização da vida. A Educação do Campo, ao se comprometer com essas infâncias, deve buscar construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e fortaleçam os vínculos entre cultura, território e identidade.

Ao refletirmos sobre as múltiplas infâncias do campo e suas especificidades, é importante reconhecer que, embora estejam enraizadas em modos de vida próprios do campo, essas infâncias também compartilham com as demais certas marcas estruturais que atravessam a condição de ser criança na sociedade. Entre elas, destaca-se a forma como o olhar adulto ainda projeta sobre a infância uma ideia de incompletude e subalteridade, restringindo sua existência ao futuro. Essa visão está longe de ser neutra ou natural, como nos lembra Gonçalves (2018, p. 71-72):

As crianças e infâncias camponesas, portanto, dialogam com as crianças e infâncias em geral, uma vez que questões relativas ao atravessamento social que o recorte etário provoca, implica em determinadas condições comuns a todas elas. Entre elas podemos elencar a contínua subestimação do sujeito

criança, que de maneira geral ainda é tratado como um vir a ser, uma pessoa que ainda não é, mas está suspensa do mundo real seja por medidas de proteção, ou simplesmente por sua invisibilidade causada seja por sua condição de imaturidade ou falta de capacidade e que, portanto, já valorizada pela modernidade, gerando mão de obra ou perpetuando a espécie, deve ser preparada para o futuro.

Essa perspectiva crítica é fundamental para compreender como, mesmo em contextos tão diversos quanto os das infâncias urbanas e camponesas, há um denominador comum que diz respeito à negação da infância como tempo presente. No caso das crianças do campo, essa invisibilidade é ainda mais acentuada, pois se soma ao descaso histórico com as populações rurais e à ideia equivocada de que a infância só adquire valor quando associada à produtividade ou à preparação para a vida adulta.

A Educação Infantil no Campo deve considerar as especificidades do cotidiano rural, respeitando os tempos da natureza, as formas de organização das famílias, as linguagens próprias das infâncias e as práticas culturais locais. Ela não pode ser uma simples reprodução do modelo urbano, mas sim uma construção pedagógica enraizada no território, que promova o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os saberes escolares, assegurando o direito de as crianças viverem uma infância plena, potente e em contato com o meio que as cerca.

Esse entendimento pressupõe o compromisso com uma Educação Infantil que favoreça o brincar livre, as experiências sensoriais e corporais em espaços abertos, o envolvimento com a terra e com os ciclos da natureza, além da participação das famílias e da comunidade nos processos educativos. Trata-se de uma educação que compreende a infância como tempo presente, e as crianças do e no campo como sujeitos de direitos.

Com essa compreensão, entendemos a construção de uma Educação Infantil do/no Campo em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito pertencente a este espaço, livre de práticas adultocêntricas para a produção de suas culturas infantis. Uma Educação Infantil no/do Campo

que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais, em conexão com os conhecimentos historicamente produzidos. Uma Educação Infantil com uma proposta pedagógica construída com e para as crianças do campo, de acordo com suas especificidades, uma educação que deve:

- I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, art. 8, § 3).

Para as instituições de Educação Infantil no/do campo, a organização dos tempos, espaços e dos calendários letivos devem respeitar as suas especificidades (Brasil, 1996), o que possibilita a aproximação e o diálogo com a realidade concreta das crianças campesinas. A inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica voltada à superação das desigualdades históricas que marcaram o meio rural é também uma outra conquista verificada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Um outro documento que marca uma conquista para as crianças do campo é a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que reafirma o direito das populações do campo – incluindo as crianças – a uma educação que respeite sua identidade, suas práticas e seus projetos de vida. Embora o foco não seja exclusivamente a Educação Infantil, as diretrizes oferecem subsídios importantes para que as instituições que atendem crianças pequenas em

comunidades do campo, repensem suas práticas à luz da diversidade, da escuta e do território. Reconhecer, portanto, a especificidade da Educação Infantil no campo significa observar as infâncias vividas nesses territórios como legítima e diversa, marcada por outras temporalidades, por outros modos de produzir e ressignificar suas culturas infantis. No Documento *Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo* (MEC, 2010), as autoras Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch (2010, p. 1), apontam uma concepção de criança do campo, o que consideramos uma outra grande conquista.

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo.

Com essa concepção de criança do campo, como sujeito que cria, sente, interpreta, ressignifica suas culturas infantis na relação entre elas e com outros adultos, cabe aos docentes da Educação Infantil do Campo a responsabilidade de criar espaços para que elas possam falar sobre seus modos de ser, de viver, de sentir, enfim, de garantir a valorização dos saberes tradicionais de sua comunidade. A Educação Infantil no campo com qualidade social é ainda um desafio que devemos persistir, com projetos pedagógicos construídos com a participação ativa das crianças do campo em diálogo com os seus territórios para que faça sentido para sua vida.

Para tanto, é preciso investir na formação específica dos docentes da Educação Infantil do campo, de modo que estejam preparados para lidar com as particularidades e especificidades do campo. Essa formação

deve fortalecer os vínculos culturais e promover práticas que valorizem e incluam o saber local. Para Gerke de Jesus (2014, p. 56):

[...] a defesa por uma formação docente especificamente do campo não é um debate recente, nem tampouco caminha descolado da história da educação brasileira e de seus projetos políticos. Trata-se de um legado importante, que ao que nos parece, tem no contexto atual maior visibilidade em função das importantes conquistas que se materializam a partir da luta e organização, que conseguiu garantir na agenda das políticas públicas pleitos significativos e que hoje se configuram como conquistas dos movimentos organizados e que se efetivam no âmbito da graduação, especialização e aperfeiçoamento.

A formação de professores(as) para atuar na Educação Infantil no/do campo precisa ser compreendida como uma política educacional, assim como deve ser pensada como uma estratégia de valorização das crianças, saberes e territórios camponeses. O que defendemos, portanto, é uma formação docente da Educação Infantil no/do campo, comprometida com práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis à pluralidade das infâncias no/do campo. Para tanto, faz-se necessário repensar o papel das instituições de Educação Infantil como espaço de produção das culturas infantis a partir das brincadeiras e interações entre crianças e entre elas e os adultos, tendo como horizonte a interculturalidade crítica na perspectiva da decolonialidade. Nessa direção, encontramos o conceito de **currículo narrativo**, proposto por Pasuch e Franco (2017), definido como uma abordagem que integra os saberes e as práticas da comunidade no processo educativo, tornando o aprendizado mais significativo e conectado com a vivência das crianças.

Infâncias entrecruzadas: interseccionalidade, território e desigualdades

Ao longo deste livro, discutimos a infância como uma construção social, histórica e cultural, rompendo com a ideia de um modelo único, neutro e

universal de ser criança. No entanto, ao tratar das infâncias no/do campo e, especialmente, daquelas vividas por crianças em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades, é necessário tensionar ainda mais essa concepção e reconhecer que as experiências infantis não se dão de forma homogênea. Crianças são marcadas por diferentes posições sociais e simbólicas que se entrelaçam e impactam diretamente suas vivências, acessos, oportunidades e formas de participação.

Segundo Akotirene (2019, p. 35), o termo interseccionalidade foi proposto por Kimberlé Crenshaw a partir de uma crítica à forma como o direito antidiscriminatório e os movimentos feministas e antirracistas, nos Estados Unidos, negligenciavam as experiências de mulheres negras. Em seu artigo publicado em 1989, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, Crenshaw demonstrou que as opressões de raça e gênero não operam separadamente, mas se entrelaçam, produzindo desigualdades específicas.

Assim, a interseccionalidade surge como uma lente teórico-política para compreender como diferentes marcadores sociais como raça, classe, gênero, território, geração, se combinam na produção de desigualdades múltiplas e simultâneas. Essa abordagem é especialmente relevante quando analisamos a infância no campo, marcada por atravessamentos que vão muito além da localização geográfica: estamos falando de crianças racializadas, filhas de trabalhadores precarizados, de famílias migrantes, quilombolas, ou de núcleos que buscam no meio rural uma alternativa à exclusão urbana.

Reconhecer esses cruzamentos é fundamental para pensar práticas educativas mais justas, plurais e comprometidas com a realidade diversa das infâncias do campo. Ao trazer esse olhar para o campo da infância, compreendemos que não há uma única infância camponesa, periférica, negra ou feminina, mas sim múltiplas infâncias atravessadas por sistemas de opressão e resistência. Uma menina negra, moradora de uma comunidade rural, filha de trabalhadores informais e usuária do transporte escolar público vive experiências profundamente diferentes das de uma criança branca, urbana, de classe média.

A compreensão da infância no campo exige, cada vez mais, um olhar atento às múltiplas formas de existência que ali se articulam. Não se trata de conceber a criança do campo como uma categoria homogênea, mas de reconhecer a complexidade de suas experiências. Ao observar os territórios rurais, torna-se evidente a presença de crianças atravessadas por relações de poder que afetam suas formas de viver, aprender e participar da escola. Para Pereira e Mióla (2024, p. 1),

pensar interseccionalmente requer uma análise do espaço que seja multidimensional e multiescalar. Ou seja, é necessário levar em consideração as diferentes dimensões e escalas que compõem a formação, organização e reprodução do espaço, por meio do cruzamento de vias identitárias.

Ao trazer a interseccionalidade para o centro da reflexão sobre a infância no campo, amplia-se a compreensão das desigualdades que estruturam a vida das crianças e suas famílias. Isso implica tensionar concepções que invisibilizam a diversidade presente nos territórios rurais e as infâncias que são atravessadas por desigualdades estruturais. Ignorar esses atravessamentos significa reforçar silenciamentos históricos. A sociologia da infância, especialmente nos estudos de Sarmiento (2007) e Corsaro (2011), contribui ao compreender as crianças como sujeitos sociais ativos, mas é na articulação com a interseccionalidade que conseguimos dar densidade às experiências específicas das infâncias marcadas pela exclusão e pela resistência.

Essa articulação também nos ajuda a compreender que a desvalorização da infância não é apenas geracional, mas produzida e reforçada por sistemas coloniais, racistas, sexistas e capitalistas, que operam de maneira articulada. Quando uma criança é silenciada, ela o é não apenas por ser criança, mas por ser criança e negra, e do campo, e filha de mãe solo, e usuária da assistência social. Cada marcador reforça uma camada de invisibilidade e opressão, e, por isso, os caminhos para uma educação democrática e emancipadora precisam reconhecer e enfrentar esses atravessamentos.

Historicamente, o imaginário em torno da infância no campo esteve associado à figura da criança branca, filha de agricultores familiares ou pequenos proprietários também brancos. No entanto, essa imagem não dá conta da complexidade que hoje marca os territórios rurais brasileiros. Muitos desses espaços têm vivenciado movimentos expressivos de migração de famílias negras, que buscam no campo uma alternativa às violências e precariedades das periferias urbanas. Trata-se de trabalhadores que atuam como caseiros, diaristas, assalariados rurais, entre outros. Há também a presença ancestral de comunidades quilombolas, que constroem seus modos de vida coletivos e o cultivo da terra como forma de resistência e identidade cultural.

Além disso, observa-se um movimento crescente de famílias que, mesmo sem raízes históricas no campo, migram em busca de um modo de vida mais simples, acessível economicamente e menos hostil do que os centros urbanos têm oferecido. Essas dinâmicas populacionais ampliam a diversidade étnico-racial, econômica e cultural entre as crianças das escolas do campo. Contudo, essa diversidade ainda é pouco reconhecida pelas práticas pedagógicas, que continuam a se basear em modelos homogeneizantes, invisibilizando experiências marcadas por interseções de raça, classe, território e infância.

Léa Tiriba (2018), ao tratar da infância do campo, também tensiona a lógica escolar produtivista que desconsidera os saberes locais e comunitários. Ela propõe uma perspectiva que reconhece a potência das experiências das crianças em seus territórios, como parte de uma luta por justiça cognitiva e ecológica. Nessa direção, Catherine Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como um caminho para rupturas epistêmicas, nos convidando a valorizar formas outras de existência, pensamento e aprendizagem, o que só é possível quando se escuta, respeita-se e legitima-se a experiência das infâncias plurais. Incorporar a interseccionalidade à análise da infância significa recusar generalizações e afirmar que a justiça social e educacional só será possível quando reconhecermos e agirmos sobre as diferentes formas de opressão que se entrelaçam no cotidiano das crianças.

Capítulo 2

Caminho metodológico: uma imersão etnográfica no campo

A abordagem escolhida para este estudo foi qualitativa, com inspiração etnográfica, permitindo-me mergulhar na realidade escolar e observar o cotidiano das crianças do campo a partir de dentro. Como destaca André (2012), “a pesquisa do tipo etnográfica se concentra na compreensão de aspectos específicos do cotidiano e das práticas sociais”. Essa escolha foi fundamental para que eu pudesse captar as nuances das interações, dos gestos e das falas das crianças e dos adultos envolvidos.

Rocha e Tosta (2009) reforçam que “a pesquisa do tipo etnográfica adapta essa interação às limitações de tempo e do escopo dos estudos contemporâneos”. De maneira semelhante, Geertz (1989) aponta que “a etnografia concentra-se em fenômenos específicos e geralmente limita o tempo de permanência no campo”. Lüdke e André (1986) afirmam que “a pesquisa do tipo etnográfica é particularmente útil em contextos educacionais e organizacionais, nos quais o/a pesquisador/a observa práticas e interações em períodos delimitados e busca compreender os significados atribuídos por seus participantes”.

André (2012) acrescenta que “o/a pesquisador/a adota um papel mais delimitado, ajustando as suas estratégias às particularidades do campo investigado. A observação participante continua sendo uma técnica central, mas é frequentemente complementada por entrevistas e registros documentais, que enriquecem os dados coletados”.

A ética na pesquisa

A realização desta pesquisa com crianças pequenas em contexto educativo exigiu rigor ético e sensibilidade, considerando a infância como um grupo social em situação de vulnerabilidade. O trabalho partiu do compromisso de assegurar proteção, respeito, autonomia e dignidade às crianças, de modo que sua participação não fosse apenas passiva, mas reconhecida como ativa e significativa.

Para isso, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as próprias crianças foram convidadas a decidir sobre sua participação por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), elaborado em linguagem lúdica e com ilustrações para garantir compreensão. Foi assegurado o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo. Todas as informações foram tratadas de forma confidencial, resguardando a identidade dos participantes, suas famílias e escola, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

As atividades realizadas foram planejadas para evitar riscos físicos, psicológicos ou emocionais, garantindo um ambiente seguro e respeitoso. As crianças tiveram sempre a possibilidade de interromper sua participação quando desejassem. Além disso, a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Guarapari e pela escola campo, e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes para pesquisas com seres humanos.

Mais do que atender às exigências formais, o percurso metodológico adotado reafirma um compromisso político e pedagógico de valorização da infância. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de

cultura significou incluir suas vozes e percepções, rompendo com a lógica adultocêntrica e visibilizando suas experiências no cotidiano escolar.

A ética em pesquisas que envolvem crianças vai além do cumprimento de normas regulatórias. Ela reflete um compromisso com a dignidade, o respeito e a proteção dos participantes. Ao garantir que as crianças tenham voz, sejam protegidas e participem de forma consciente, a pesquisa contribui para um ambiente mais inclusivo e justo. Além disso, ao seguir rigorosamente os princípios éticos, a pesquisa fortalece a sua validade e credibilidade científica, assegurando que os resultados possam ser utilizados de forma legítima para futuras reflexões e ações na área da educação.

O contexto e o campo da pesquisa: primeiras aproximações

O município de Guarapari/ES abriga aproximadamente vinte escolas situadas em áreas rurais, mas apenas dez são reconhecidas oficialmente como escolas do campo. Essa designação está ligada ao fato de estarem localizadas em regiões mais afastadas e de atenderem comunidades profundamente vinculadas aos modos de vida rurais. A maioria dessas escolas funciona com turmas multisseriadas, reflexo das especificidades territoriais e do número reduzido de estudantes em cada faixa etária. Entre elas, somente quatro ofertam turmas de Educação Infantil: a Escola Municipal Emília Ana Lyrio, a Escola Clério de Lyrio, a Escola Antônio José Campos e a Escola Lourenço Brambati. Todas operam em dois turnos, ajustados à rotina das comunidades: matutino, das 7h às 11h30, e vespertino, das 12h30 às 16h50, respeitando os deslocamentos longos e, muitas vezes, precários das crianças.

Este livro nasce da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental Ormy Loureiro de Almeida, situada no bairro rural do Lameirão, a aproximadamente 15 km do centro de Guarapari. A instituição atende turmas de Pré-escola e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Hoje, não mantém mais turmas multisseriadas, mas suas práticas pedagógicas ainda seguem majoritariamente a lógica dos currículos urbanos. Apenas uma pequena parcela das crianças reside nas imediações da escola; cerca de 90% delas vêm de uma comunidade distante chamada

Bico do Urubu,² dependendo diariamente do transporte escolar municipal para chegar às aulas.

Figura 1: Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
Ormy Loureiro de Almeida



Fonte: <http://escolaormyloureiro.blogspot.com/p/galeria-de-fotos.html>.
Acesso em: 31 jul. 2023.

As famílias dessas crianças vivem, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Muitos responsáveis sobrevivem de pe-

2 Em uma conversa informal com uma moradora do Bico do Urubu (Caderno de Campo, 2023), a entrevistada explicou que o local funcionava como antigo lixão de Guarapari, recebendo inclusive lixo hospitalar e restos de peixe. Relatou que, após o fechamento do lixão, moradores e pessoas de fora invadiram e aterram a área, transformando o manguezal em ocupação irregular: *“Ali é a rua do lixão... Não existe mais mangue, eles foram aterrando, invadindo... é uma comunidade esquecida.”* Segundo ela, muitas famílias dependiam da reciclagem e de programas como Bolsa Família para sobreviver. Mencionou episódios de pobreza extrema, desorganização urbana e ausência de controle público: *“Era um fedor, muito urubu... Jogavam muita coisa, resto de feto, gente morta... desovavam corpos... Hoje está mais arrumadinho, mas continua difícil.”* O relato revela as transformações ambientais e sociais do território e ajuda a compreender o contexto de vulnerabilidade em que vivem as crianças desta pesquisa.

quenos bicos, trabalhos informais ou da coleta de materiais recicláveis, herança do antigo lixão que existia na região, enquanto outros poucos se dedicam à pequena agricultura. O auxílio do Governo Federal, como o Bolsa Família, representa uma importante fonte de renda, somando-se às doações e redes de solidariedade comunitária. Nesse cenário, a escolha de reconhecer a infância camponesa como experiência viva foi também política e afetiva, pois significou assumir que o território, com suas contradições, ausências e resistências, molda a forma como essas crianças aprendem, brincam e participam. A turma observada revelou-se, assim, um campo fértil para refletir sobre a particip(ação) das crianças no cotidiano escolar, suas formas de intervenção, criação e resistência, elementos fundamentais para repensar a Educação Infantil do campo a partir da escuta atenta e do respeito genuíno à infância.

A escola-campo e as crianças participantes

A Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental Ormy Loureiro de Almeida está localizada no bairro rural do Lameirão, a cerca de 15 km do centro urbano de Guarapari/ES. É uma das dez escolas reconhecidas como “do campo” no município e atende comunidades profundamente ligadas aos modos de vida rurais. Diferente de muitas instituições rurais do Brasil que ainda funcionam com turmas multisseriadas, essa escola não mantém mais esse formato, mas suas práticas pedagógicas permanecem fortemente orientadas pelos currículos urbanos.

A instituição funciona em dois turnos: matutino e vespertino, uma adaptação necessária para considerar os longos deslocamentos e a infraestrutura precária das estradas locais. As aulas do turno da tarde encerram-se às 16h50, um horário diferente das demais escolas municipais, para que as crianças retornem a suas casas antes do anoitecer, garantindo sua segurança. A escola atende crianças da pré-escola e dos anos iniciais em seus dois turnos, como horário de funcionamento de 7h às 11:20h e de 12:30h às 16:50h, totalizando 131 crianças. Entre essas crianças encontram-se aquelas com síndrome de Down, TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A maioria dessas crianças residem na comunidade Bico do Urubu e são dependentes do transporte escolar municipal para frequentar as aulas. Quanto à origem

étnico-racial, temos 2 crianças pretas, 2 brancas e 9 pardas, conforme declaração dos responsáveis no ato da matrícula.

Suas famílias sobrevivem, em grande parte, de pequenos bicos, trabalhos informais, coleta de recicláveis e venda ambulante; poucas vivem da pequena agricultura. Muitas são chefiadas por mães solo ou avós e dependem de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, além de doações comunitárias.

Figura 2: Roda de conversa com as crianças do Pré II



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essas infâncias, embora rurais, não se encaixam nos estereótipos tradicionais de “crianças da roça”. Elas crescem sobre um território que já foi um lixão municipal, hoje transformado em ocupação irregular, carregando as marcas de um passado de abandono estatal e de degradação ambiental. Mesmo assim, essas crianças demonstram potência, criatividade e vínculos afetivos profundos: reinventam brincadeiras com recursos mínimos, constroem relações de solidariedade com vizinhos e colegas e expressam modos próprios de estar no mundo. São infâncias atravessadas por resistências silenciosas e por um forte senso de comunidade.

Capítulo 3

“Caminhos para uma Educação Infantil do Campo: entre diferentes modos, escuta, direito e ação”

Partindo da premissa de que as infâncias no/do campo são múltiplas, diversas e marcadas por saberes próprios, neste capítulo, apresentamos a concepção de participação defendida na pesquisa e os desafios da Educação Infantil no/do Campo sob uma perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial.

Participação: concepção e direito assegurado nos documentos normativos

Buscando compreender o significado do termo participação, fomos ao Dicionário Houaiss³ (2001) da Língua Portuguesa e encontramos a seguinte definição: “1. O ato ou efeito de participar, agir, tomar parte em algo; 2. In-

3 Dicionário *online*. O Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa é um dicionário de língua portuguesa elaborado pelo lexicógrafo brasileiro Antônio Houaiss.

tervenção ou envolvimento em alguma atividade, decisão ou discussão; 3. Direito ou cota de alguém em um grupo, empresa ou sociedade”. Podemos dizer que participar é colocar-se como sujeito do processo, exercendo a escuta, o diálogo e a ação. É tomar parte, envolver-se ativamente e intervir em alguma atividade ou decisão e, contribuir ativamente na construção de sentidos, decisões e caminhos coletivos.

O conceito de *particip(ação)*, como proposto, inspira-se em um dos significados da palavra “participação” encontrados no dicionário Houaiss: “ato ou efeito de participar; tomar parte em algo; intervir ou se envolver em determinada atividade, decisão ou discussão” (2001) No entanto, ao destacar graficamente a palavra “ação” dentro de “participação”, propõe-se aqui uma inflexão crítica desse termo, que rompe com a noção passiva e protocolar frequentemente atribuída à participação infantil nos espaços institucionais.

O termo *particip(ação)* proposto e concebido neste trabalho não se restringe à escuta formalizada ou ao envolvimento simbólico, mas se ancora na ideia de que participar é agir, mover-se, transformar. Trata-se de compreender as crianças não como receptoras estáticas de decisões adultas ou como sujeitos em formação, mas como sujeitos plenos, ativos e criativos, que produzem saberes, narrativas e decisões com base em suas vivências e perspectivas de mundo. Quando falamos da participação das crianças, estamos nos referindo ao direito de serem ouvidas, consideradas e envolvidas em práticas que dizem respeito às suas vidas, experiências e aprendizados. É reconhecer que elas pensam, opinam, propõem e transformam. Assim, participar não é um favor concedido pelos adultos, mas um exercício de cidadania desde a infância – um movimento de *particip(ação)*.

Nas práticas na Educação Infantil, na família e na sociedade, as crianças são, em grande parte das vezes, tratadas como receptoras de orientações e espectadoras dos processos decisórios que as envolvem, mas sem a oportunidade de decidir, agir ou influenciar efetivamente esses processos. Elas são chamadas a ouvir e a acompanhar o que os adultos têm a dizer, mas dificilmente encontram espaço para questionar, criar e

interferir. Esse posicionamento, muito enraizado em práticas pedagógicas convencionais, limita a criança a um papel passivo, no qual ela está presente, mas sem uma real possibilidade de intervenção e de atuação, essencialmente privando-a de exercer a sua autonomia e de se desenvolver como sujeito ativo e participativo.

Esse modelo, que trata a participação infantil como uma experiência de acompanhamento e não de protagonismo, reforça uma visão da criança como um sujeito passivo, cuja função é apenas absorver conhecimento e seguir a orientação dos adultos. Essa perspectiva enxerga a infância como um período de formação em que o saber é construído de maneira unidirecional, ou seja, do adulto para a criança, o que restringe o seu potencial de criatividade, de curiosidade e de pensamento crítico. Tal abordagem, que considera a criança um mero espectador dos processos que afetam a sua própria vida, desconsidera a sua capacidade de pensar, de agir, de questionar e de decidir, limitando o seu crescimento enquanto sujeito capaz de intervir e de transformar o espaço que ocupa.

Entretanto, mesmo com a tentativa de tornar a participação mais inclusiva, esse conceito ainda revela uma limitação importante, especialmente quando aplicado ao contexto infantil e educacional: ele se restringe ao ato de estar presente, frequentemente limitando a ideia de participação a uma função superficial, na qual o sujeito apenas acompanha e eventualmente interage, sem uma ação transformadora. No caso das crianças, essa limitação torna-se especialmente prejudicial, pois a participação infantil é frequentemente concebida de forma mecânica e sem profundidade, em que a mera presença das crianças em espaços, atividades ou processos já é vista como uma forma de participação. Em muitos casos, basta que elas estejam presentes para que sejam consideradas participantes, mas essa presença raramente envolve um engajamento direto e significativo, tampouco um protagonismo.

A proposta de particip(ação) surge como um deslocamento em relação às compreensões tradicionais e restritivas do termo “participação”, ao enfatizar que participar não se resume a estar presente ou ser ouvido, mas implica, fundamentalmente, agir, intervir, transformar. Ao destacar graficamente a palavra ação dentro do termo, busca-se evidenciar que a

participação se torna verdadeiramente significativa quando envolve envolvimento direto, protagonismo e responsabilidade dos sujeitos.

Essa perspectiva encontra respaldo em Fernandes (2009), para quem a participação, em uma acepção imediata, é compreendida como uma atividade espontânea, caracterizada etimologicamente como a ação de fazer parte, tomar parte em. Conforme descreve a autora:

falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam (Fernandes, 2009, p. 95).

Ou seja, trata-se também de um conceito multidimensional, cuja efetividade depende do contexto onde se desenvolve. Sob essa ótica, a participação deixa de ser um ato isolado e abstrato, e passa a ser compreendida como um processo situado, relacional e político.

Essa compreensão é especialmente relevante no contexto da infância, em que a participação muitas vezes se restringe a formas simbólicas ou controladas pelos adultos. Ao contrário disso, a ideia de particip(ação) propõe que as crianças não sejam apenas incluídas, mas convocadas a agir, decidir, cocriar e modificar o ambiente que as cerca. Participar, nesse sentido, é mover-se no mundo com intencionalidade e liberdade, é questionar e construir com os outros.

Assim, a presença das crianças nos espaços educativos e sociais não deve ser concebida como um dado protocolar, mas como potência ativa. A particip(ação) propõe uma visão de mundo em que a criança é reconhecida como sujeito pleno, capaz de influenciar, transformar e assumir seu lugar na coletividade, não por concessão, mas por direito e por potência. Trata-se, portanto, de romper com o adultocentrismo e com as práticas

que silenciam, abrindo caminhos para que a participação seja vivida como prática concreta e transformadora.

A forma da escrita da palavra, com destaque para a palavra AÇÃO, de *particip(ação)*, rompe com a ideia de que crianças devem participar apenas para ouvir e acatar o que lhes é imposto, algo transgressor, que transcede, e que tenham o espaço necessário para se expressar e agir. Ele desafia o modelo de participação passiva e traz a necessidade de incluir as crianças como protagonistas nos processos decisórios e nas práticas educacionais e sociais. Participar, nesse contexto, vai além de estar presente. É estar ativamente envolvido na construção e na transformação dos espaços e das relações que as rodeiam. As crianças são vistas não apenas como receptoras de conhecimento e de normas, elas são capazes de criar, de influenciar e de decidir, atuando como membros plenos da sociedade.

Assim, compreendemos que nas práticas pedagógicas desenvolvidas por adultos que cuidam e educam as crianças nos espaços e tempos da Educação Infantil (creches e pré-escolas), a particip(ação) deve ser concretizada em contraposição ao colonialismo, ao adultocentrismo e caminhar em direção à perspectiva da interculturalidade crítica numa abordagem decolonial. Dessa forma, entendemos que a criança precisa desenvolver a sua autonomia para participar de todos os momentos, desde o planejamento da organização dos espaços e tempos, de maneira proativa, opinando, questionando, propondo mudanças e até liderando iniciativas.

Enfim, ao propor, neste trabalho, o modelo passivo pelo ativo, o conceito de particip(ação) proporciona à criança uma vivência educacional verdadeiramente transformadora, na qual possibilita o desenvolvimento de sua autonomia, liderança, responsabilidade e o pensamento crítico, aprendendo desde pequenas a agirem de forma consciente e colaborativa, sendo autônomas e criadoras de seus aprendizados. A autonomia é um elemento central na vida das crianças. Autonomia é, para Hohman e Weikart (2011), a habilidade da criança de agir por conta própria e explorar o ambiente que a cerca. É preciso, portanto, que os adultos criem ambientes educativos seguros e estimulantes de forma a garantir a participação ativa das crianças. Esse exercício contínuo permite que as crianças

percebam a relevância de suas opiniões e de seu papel como membros ativos da sociedade, ensinando-as a valorizar a diversidade de perspectivas e a importância da colaboração.

Reafirmamos que, quando as práticas docentes possibilitam a participação das crianças, a autoconfiança delas é fortalecida e a sua voz é considerada, o que permite que se reconheçam como participantes ativas na Educação Infantil, na família e na comunidade. A importância da participação das crianças é também destacada por Isaia (2007) e Fernandes (2009). Ambos enfatizam que a participação infantil deve ser autêntica e envolver um verdadeiro equilíbrio nas relações de poder entre adultos e crianças. Fernandes (2009) argumenta que, para que a participação seja genuína, é fundamental que a criança esteja em um ambiente que respeite e valorize a sua voz, sem reduzi-la a uma simples formalidade.

Em uma entrevista para a redação do *De Olho no Plano*,¹⁴ Sarmento (2011) diz que a participação não é um elemento externo ou secundário na infância, mas sim um aspecto fundamental para o crescimento e a formação da identidade da criança. Logo, a participação ativa das crianças nos ambientes em que vivem – como a família, a escola e a comunidade – é parte essencial de seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e moral.

Essa compreensão reforça a necessidade de uma prática que garanta a participação das crianças desde a Educação Infantil, de forma significativa, o que significa que ela inclua as crianças como interlocutoras válidas, capazes de influenciar ativamente o ambiente em que vivem. Nessa mesma entrevista, Sarmento (2011, n.p.) observa que

[...] nos habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem

4 Portal criado pela Ação Educativa, com apoio do Fundad, para acompanhar e incentivar a participação social na construção do Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://www.deolhonoplano.org.br/saopaulo>. Acesso em: 25 mar. 2025.

voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar da vida coletiva.

Para Fernandes (2009), a participação autêntica exige que os adultos estejam dispostos a ouvir as crianças e a adaptar as suas próprias posturas para reconhecer e integrar as opiniões infantis nos processos de decisão. Isso implica ainda que as crianças não devem ser vistas como um ser em constante tutela, mas como alguém capaz de contribuir de maneira significativa, o que só ocorre quando os adultos acolhem as suas ideias de forma respeitosa e permitem que elas participem plenamente dos processos de tomada de decisão.

Fernandes (2009) amplia essa visão ao afirmar que a participação autêntica das crianças deve ser um processo contínuo e coerente em todas as esferas de suas vidas, não se limitando apenas ao contexto escolar. A autora defende que, quando a criança é reconhecida como alguém que participa ativamente, ou seja, ocorre o que defino de particip(ação), ela passa a compreender melhor sua função dentro da sociedade e o valor de assumir responsabilidades junto aos outros. Essa visão sugere que a prática de participação é mais do que uma ferramenta pedagógica, trata-se de um princípio ético e social que promove uma cultura de respeito e de valorização da diversidade de opiniões, incentivando as crianças a crescerem em um ambiente que valoriza o diálogo e a colaboração.

Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) também discutem a importância de incluir as crianças em processos de decisão como uma forma de garantir que elas sejam vistas como cidadãs plenas e ativas, e não apenas como futuras participantes da sociedade. Para eles, a participação infantil exige a criação de um ambiente que permite a expressão autêntica das crianças, superando barreiras culturais e institucionais que tradicionalmente reservam o poder de decisão aos adultos. A cidadania das crianças precisa ser vivida no presente, e não vista apenas como uma preparação para a vida adulta. A visão de Sarmento (2004) enfatiza que, para que a

participação infantil seja autêntica, é essencial superar os preconceitos que ainda relegam as crianças ao papel de espectadores.

Esse conceito abrange também as práticas sociais que se estabelecem no ambiente familiar, espaço em que a criança é frequentemente vista como um sujeito a ser protegido. Ainda que a proteção seja necessária, é fundamental que a criança tenha a chance de participar ativamente nas decisões familiares, como nas discussões sobre rotina, divisão de tarefas e resolução de conflitos. A particip(ação) no contexto familiar permite que as crianças desenvolvam uma consciência de seus direitos e deveres, experimentem o respeito mútuo e compreendam a importância da cooperação e da empatia. Dessa forma, é importante que a família e as creches e pré-escolas ofereçam espaços amplos e seguros para que possam participar dos diferentes momentos que impactam diretamente a sua vida. Ao aprenderem com as pessoas mais velhas, nesses ambientes, as crianças desenvolvem um respeito pela experiência e pela sabedoria intergeracional, entendendo que todos os membros da comunidade têm algo a ensinar e a aprender. Esse contexto possibilita que as crianças entendam o valor do trabalho coletivo e da sustentabilidade, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a importância de cuidar do meio ambiente e da comunidade.

Faria e Santiago (2016) discutem como o adultocentrismo, muitas vezes silencioso, trata as crianças como incapazes de contribuir para as decisões coletivas. Os autores defendem a necessidade urgente de romper com essa lógica excludente e de criar espaços que reconheçam e valorizem a agência das crianças, considerando-as sujeitos capazes de atuar, opinar e transformar os contextos em que vivem. Nessa mesma direção, Lordello (2020, p. 45) afirma que precisamos

[...] renunciar a uma postura adultocêntrica para compreender o universo infantil, sobretudo quando ele nos é apresentado por meio da linguagem. Isso significa dizer que não é possível compreender a criança por nossos próprios parâmetros, pois os equívocos interpretativos seriam inevitáveis. Se estamos desempenhando a difícil tarefa de ouvir

uma criança, o primeiro desafio é construir com ela oportunidades em que tenha voz, possibilitando que revele seu mundo, suas concepções, sua lógica peculiar.

Isso significa reconhecer que a criança possui a sua própria forma de ver, de interpretar e participar, que não pode ser analisada apenas sob o olhar dos adultos. Para ouvir e garantir a participação das crianças, é essencial criar oportunidades para que elas se expressem e participem livremente, permitindo que compartilhem as suas ideias, a sua lógica e a sua visão de mundo de maneira autêntica e respeitosa. As crianças expressam as suas opiniões e demandas de formas espontâneas, como em momentos informais nas interações entre elas e com os adultos.

É importante dizer que participação e cidadania são conceitos que não podem ser compreendidos como sinônimos, conforme análise de Soares (2005). Segundo a autora,

continuam a sustentar um discurso de cidadania adultocêntrico, onde o adulto aparece como o cidadão e a criança aparece como o objecto de protecção e socialização. Fica a ideia de que a criança deverá preparar-se para a participação, como se fosse possível considerar a participação como um conceito que se pode promover abstractamente, no campo dos princípios e com uma aplicação a longo termo. A participação é diferida, apresentando-se, deste modo, às crianças como uma possibilidade a partir do momento em que elas ingressem no mundo adulto (Soares, 2005, p. 405-406).

A participação e a cidadania ainda são vistas de forma adultocêntrica, em que apenas os adultos são considerados cidadãos plenos, enquanto as crianças são vistas como dependentes, como alguém que precisa ser protegida e preparada para o futuro. Com isso, a participação infantil é tratada como algo que só poderá acontecer mais tarde, quando as crianças enfim se tornarem adultas, em vez de ser reconhecida como um direito presente. Essa visão faz parecer que a participação é algo

teórico e distante, em vez de uma prática real que deve ser vivenciada desde a infância.

Portanto, incluir as crianças na esfera política significa criar ambientes que respeitem a sua voz, promovam a sua autonomia e encorajem a contribuir para as decisões que moldam a sociedade. Isso implica transformar práticas educacionais, comunitárias e institucionais, fazendo com que a participação das crianças seja um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

O direito à educação para as populações do campo tem sido construído historicamente por meio de mobilizações sociais intensas e lutas coletivas, que possibilitaram avanços significativos na legislação brasileira. Com o tempo, tanto a Educação do Campo quanto a Educação Infantil destinada às crianças que vivem em áreas rurais passaram a integrar as políticas públicas e a ser reconhecidas em documentos normativos que garantem, entre outros aspectos, o direito à participação. A participação infantil é um elemento fundamental para que as crianças sejam vistas como sujeitos de plenos direitos, com capacidade de influenciar, agir e transformar os contextos em que estão inseridas. Por isso, apresentamos a seguir os principais marcos legais voltados à Educação Infantil, com ênfase na garantia da participação das crianças, especialmente no que se refere às infâncias do campo.

Entre os documentos fundantes no cenário internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959. Esse não tem força de lei, mas é um documento normativo e orientador, que estabeleceu princípios fundamentais para assegurar o bem-estar físico, mental, moral, espiritual e social das crianças. É considerada um marco internacional na defesa dos direitos da infância. Já na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989),⁵ o direito à participação é assegurado de forma mais

5 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 5 mar. 2025

explícita. As crianças têm o direito de “expressar-se livremente” em questões que as afetam, de serem ouvidas, direito à liberdade de pensamento, tendo seus pontos de vista respeitados de acordo com a sua maturidade.

O princípio da participação também está presente na Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Esse documento estabelece uma série de princípios essenciais para garantir a proteção e o bem-estar de todas as crianças no mundo, servindo de base para legislações e políticas públicas voltadas à infância em diversos países.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é um marco no reconhecimento da criança como sujeito prioritário de direitos desde o nascimento. Ao estabelecer, no artigo 227, que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência comunitária” (Brasil, 1988, cap. VII, art. 227). O texto constitucional lança as bases para o reconhecimento da infância como tempo de cidadania. Essa formulação amplia a compreensão de que a criança não é apenas destinatária de cuidados, mas sujeito participativo com atuação ativa nas discussões e decisões.

Há 35 anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – transformou a forma como o Brasil compreende a infância e a adolescência. A partir de então, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos não mais como objetos de tutela do Estado, mas como sujeitos de direitos, com garantias fundamentais à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, entre outros.

Dentre os princípios assegurados pelo ECA, destaca-se o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, conforme previsto em seu artigo 15: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento” (Brasil, 1990, cap. II, art. 15). Essa legislação vai além da proteção: reconhece a criança como cidadã, capaz de se expressar e de participar ativamente das decisões que afetam sua vida. O direito à participação fortalece a ideia de que a cidadania não deve ser desenvolvida apenas na vida adulta, mas precisa

ser incentivada desde os primeiros anos, promovendo, assim, o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do senso de responsabilidade.

Esse entendimento é reforçado pela Lei nº 13.257/2016, que institui o Marco Legal da Primeira Infância. Em seu artigo 4º, inciso II, o texto legal orienta que as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância devem ser elaboradas e executadas de forma a:

II – Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento (Brasil, 2016, art. 4, inc. II).

Assim, o ECA e o Marco Legal da Primeira Infância reconhecem a participação infantil como um direito legítimo, que precisa ser respeitado e garantido por todos que atuam na formulação e execução de políticas públicas. Valorizar a escuta das crianças e considerar suas experiências, desejos e opiniões é um passo essencial para construir uma sociedade verdadeiramente democrática, inclusiva e justa.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passou a ser oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Essa etapa é ofertada em creches, voltadas ao atendimento de crianças de até três anos, e em pré-escolas, destinadas às crianças de quatro a seis anos. A LDB estabelece como objetivo central da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sempre em articulação e complementando a ação da família e da comunidade.

Esses marcos legais indicam a importância de criar espaços que favoreçam a escuta qualificada das crianças, especialmente no que diz respeito às suas opiniões, percepções e necessidades em relação aos processos e decisões que lhes dizem respeito. Participar, nesse sentido, vai além de estar presente ou ser consultado ocasionalmente; é fazer parte ativa do cotidiano escolar, ser ouvido, respeitado em suas escolhas, reconhecido em

sua cultura e experiências, e ter condições reais de vivenciar o protagonismo em situações significativas.

Apesar desses avanços, é possível afirmar que a própria LDB poderia ter sido mais incisiva no que diz respeito à efetivação do direito à participação infantil nos espaços institucionais formais e não formais. A simples menção à importância da participação não garante sua materialização – é necessário compromisso político e pedagógico para que esse direito se torne prática.

Assim, a participação é, sim, um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, mas sua concretização depende das atitudes dos adultos que convivem com as crianças. É preciso que esses adultos – educadores, gestores, cuidadores, formuladores de políticas – criem condições reais para que as crianças possam se expressar, ser levadas a sério e ocupar espaços de protagonismo. A partir dessas legislações, foram sendo construídos documentos orientadores de políticas públicas e práticas pedagógicas na Educação Infantil, os quais analisaremos a seguir com foco no direito à participação das crianças.

No documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, elaborado por Campos e Rosenberg em 2009, embora os direitos apresentados revelem uma concepção profundamente vinculada à ideia de que as crianças devem ser protagonistas de suas experiências, o referido documento não faz referência à participação das crianças. Ao contrário, só faz menção à participação dos adultos: “Estimulamos os pais a participarem ativamente de eventos e atividades na creche”; “A política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade”.

Com isso não queremos dizer que a participação dos adultos não seja importante, pois ela é essencial para a construção de uma educação comprometida com os direitos das crianças e com o fortalecimento do vínculo entre a creche, a família e a comunidade.

No entanto, é preciso problematizar a ausência da criança como sujeito de participação nesses espaços, uma vez que o documento se propõe a

garantir direitos fundamentais. Ao silenciar sobre a escuta e o protagonismo infantil, mesmo que valorize o respeito, o cuidado e o bem-estar das crianças, restringe-se a uma visão em que os adultos ainda ocupam o lugar central nas decisões. A omissão do direito à participação das crianças revela um desafio persistente nas políticas e práticas voltadas à infância: reconhecer-las como sujeitos ativos, com voz, desejos e capacidades próprias.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar do Campo (2008), aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, mesmo sem tratarem de forma explícita o direito à participação das crianças, afirmam o compromisso da Educação do Campo com os sujeitos que vivem em territórios rurais, reconhecendo suas distintas formas de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, entre outros.

Essas diretrizes estabelecem, por exemplo, que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ser ofertados preferencialmente nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e o deslocamento das crianças para locais distantes. Também asseguram condições adequadas de funcionamento das unidades escolares, com apoio pedagógico, infraestrutura apropriada, acesso a materiais didáticos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios e espaços de lazer e esporte, respeitando a realidade local e as especificidades dos povos do campo.

Contudo, é preciso problematizar a ausência do reconhecimento explícito das crianças como sujeitos de participação nesses documentos. Apesar de apontarem para a importância da articulação com as famílias, com os educadores e com a comunidade, as Diretrizes Operacionais de 2002 não mencionam o direito das crianças de se expressarem e de participarem das decisões que atravessam seu cotidiano escolar. Essa lacuna revela uma visão adultocêntrica ainda dominante nas formulações voltadas à Educação do Campo, que tende a valorizar os saberes comunitários e familiares, mas silencia sobre a voz e o protagonismo das próprias crianças.

É fundamental considerar que não se pode efetivar uma proposta pedagógica verdadeiramente democrática e contextualizada sem a escuta e o envolvimento das crianças, especialmente quando se trata de garantir práticas coerentes com os direitos da infância. Desde a Educação Infantil, é necessário reconhecer as crianças como sujeitos com saberes, experiências e potencialidades, capazes de contribuir de maneira significativa com a construção da vida escolar e da própria comunidade.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) são, sem dúvida, o documento que mais claramente reconhece a participação como um direito das crianças. Essas diretrizes compreendem a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos, que produz culturas a partir de suas relações, interações e vivências cotidianas. A participação aparece como princípio norteador do trabalho pedagógico, inclusive no contexto das escolas do campo, onde se encontram crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras e povos da floresta.

Assim, o trabalho pedagógico no campo deve ser construído a partir da escuta sensível e do respeito aos modos próprios de ser criança em contextos rurais, reconhecendo suas vozes como elementos fundamentais na construção de práticas educativas mais justas, democráticas e enraizadas nos territórios em que vivem. Ou seja, precisa:

- I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, art. 8, § 3º, inc. I-V).

Assim, em consonância com essas Diretrizes, cabe aos docentes que educam e cuidam das crianças do campo exercerem uma escuta atenta e sensível e comprometida com a participação ativa tanto das crianças quanto das suas famílias, a fim de conhecerem a realidade em que vivem, seus saberes, modos de vida, culturas e tradições. Esse conhecimento é essencial para que se possam oferecer brinquedos, materiais e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade do entorno.

Nessa perspectiva, a escuta, o diálogo e o respeito às especificidades de cada criança constituem condições fundamentais para que o direito à participação seja, de fato, efetivado. No contexto das instituições de Educação Infantil – sejam creches ou pré-escolas –, isso significa acolher as experiências das infâncias do campo, valorizando seus saberes locais, suas práticas cotidianas e suas formas próprias de existir e se expressar. É necessário criar espaços em que essas crianças possam se reconhecer como protagonistas dos territórios que habitam e por onde circulam, contribuindo ativamente para a construção de uma educação mais democrática, situada e significativa.

O direito à participação é reafirmado pela Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016, ao afirmar em seu art. 4º que as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

II – incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

VI – adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças,

no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016, art. 4).

Os direitos de aprendizagem das crianças, entre os quais se destaca o direito de participar das práticas sociais, culturais e educativas, são também assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ainda que marcados por tensões, disputas e interpretações diversas no campo educacional. A BNCC reconhece a criança como sujeito de direitos, potente, criativo e ativo em seu processo de desenvolvimento, destacando que a aprendizagem deve ocorrer a partir de experiências significativas, mediadas por interações e brincadeiras.

Na etapa da Educação Infantil, a BNCC organiza o currículo em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências, sendo um importante avanço ao propor que as crianças brinquem, participem, explorem, se expressem, convivam e conheçam a si mesmas e ao outro. Dentre esses, o direito de “participar” é diretamente mencionado, definindo que a criança deve ser ouvida, respeitada e incluída nas decisões sobre seu cotidiano e nos processos de construção do conhecimento.

Além disso, ao estruturar a proposta em cinco campos de experiências, a BNCC abre caminhos para práticas pedagógicas que valorizem a escuta e a expressão das crianças. Um desses campos, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em especial, favorece a ampliação do repertório comunicativo das crianças, e, em nosso entendimento, cria possibilidades reais para que elas se expressem, argumentem, sejam escutadas e, portanto, participem ativamente da vida na instituição.

Nesse sentido, mesmo com os desafios de implementação e os limites ainda presentes nas políticas públicas, a BNCC traz elementos normativos

que reconhecem a participação infantil como parte integrante do processo educativo, e oferece subsídios para que as práticas pedagógicas na Educação Infantil possam se organizar em torno da escuta, do diálogo e da valorização das vozes das crianças.

A partir da análise do direito a participação das crianças em âmbito legal, é possível inferir que esse direito está presente, mesmo que de forma direta, indireta ou implícita, em todas as normativas que orientam a Educação Infantil do Campo. No entanto, para que esse direito seja vivido e não apenas nomeado, é preciso que a escuta se transforme em ação pedagógica, em *particip(ação)*, participar é ser parte. E ser parte é ser reconhecido, escutado e considerado nas práticas pedagógicas.

Participar é também agir com o corpo, com a voz, com o pensamento e com o coletivo. É intervir no mundo, marcar presença, transformar contextos. A *particip(ação)* das crianças é, nesse sentido, um gesto político e ético, que exige dos adultos a abertura ao diálogo, à escuta sensível e ao reconhecimento das infâncias como sujeitos que já são.

Novo caminho para a Educação Infantil no/do campo: interculturalidade crítica

Nada se conquista sem trilhar caminhos. É preciso continuar caminhando para a superação de práticas equivocadas, adultocêntricas, monoculturais, colonialistas que hierarquizam as diferenças e restrições para legitimar as desigualdades sociais (Siller, 2011).

A citação de Siller (2011) retrata, com clareza e firmeza, a urgência de romper com práticas historicamente enraizadas na educação que perpetuam a negação das diferenças e a manutenção das desigualdades. Ao afirmar que "nada se conquista sem trilhar caminhos", a autora aponta para a necessidade de movimento constante, de ação coletiva e de engajamento para a superação de práticas que insistem em hierarquizar os sujeitos e silenciar as vozes das infâncias. Para que as conquistas deixem de ser palavras frias no papel e se tornem vida pulsante, é preciso derrubar os muros

invisíveis das injustiças, onde o olhar adultocêntrico silencia, onde a cultura única sufoca a riqueza da diversidade e onde o poder colonial apagou a beleza das diferenças.

Cada criança é um horizonte, um mundo que pulsa possibilidades infinitas, e só ao celebrarmos as suas singularidades podemos transformar barreiras em pontes de encontro. São nas trilhas cruzadas das culturas, nas mãos que se tocam e nas trocas livres, que as heranças do preconceito se dissolvem. Para que exista justiça, as leis precisam descer do pedestal e criar raízes no chão da vida, onde o plural se abraça ao diverso e, juntos, germinam. Assim, em um movimento coletivo, o mundo se reescreve, acolhendo cada um como único e essencial: dialogando, interagindo e trocando diferentes culturas, com base no respeito mútuo e na valorização das diversidades, valorizando as interculturalidades.

Catherine Walsh, conhecida como pedagoga da decolonialidade, enfrenta o desafio de pensar a educação com e a partir de outros sujeitos, de outros lugares e outras concepções de mundo. Contribui com uma perspectiva crítica da interculturalidade, enfatizando a necessidade de dismantelar relações de poder hegemônicas. A interculturalidade no contexto da Educação Infantil do campo de que trata este livro apresenta desafios significativos, especialmente quando abordada a partir de uma perspectiva decolonial.

Tal enfoque, como propõe Walsh (2009), requer uma reavaliação das práticas pedagógicas dos docentes de modo a criar possibilidades de superação de estruturas coloniais e a valorização de saberes locais. Walsh (2009, p. 32) argumenta que “a interculturalidade crítica busca dismantelar as relações de poder hegemônicas que definiram as culturas como inferiores ou subordinadas”, incluindo aí as culturas infantis das crianças e de seus familiares do campo, foco de nosso estudo. Para tanto, é necessário criar um ambiente educacional que valorize a diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo a equidade.

Catherine Walsh (2001), ao propor a interculturalidade crítica, faz uma distinção com o uso do multiculturalismo, contrapondo-se a essa concepção. Para a autora, o multiculturalismo não contempla a riqueza da

diversidade cultural, mas, na imposição da cultura eurocêntrica considerada como universal para o resto do mundo, subjugando e subalternizando a cultura dos demais povos historicamente colonizados, inferiorizados, excluídos de múltiplas formas para continuarem onde estão. Assim, essa perspectiva segundo a autora, garante que "as estruturas de um sistema capitalista globalizado articulado com uma matriz colonial eurocêntrica permaneçam tal como sempre foi: injusto, desumano, nefasto etc." (Walsh, 2001, p. 70). A interculturalidade crítica defendida por Walsh (2001, p. 11) é

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência entre elas em sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, bem como as relações e os conflitos de poder da sociedade, não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela toda a sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes, e busca criar formas de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a ser alcançada (tradução nossa).

Incluir a interculturalidade crítica como elemento básico nas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil implica assumir a responsabilidade uns pelos outros e, em assumir também a diversidade cultural desde a perspectiva do respeito e equidade social, conforme propõe a autora. E, para que tenha um impacto real nas crianças e na sociedade, a interculturalidade tem que partir da experiência das crianças e do entorno da comunidade onde a Instituição de Educação Infantil está inserida, incluindo os conflitos geracionais existentes, as dificuldades cotidianas enfrentadas. A proposta da interculturalidade crítica, não pode ficar ao nível do discurso sem oferecer passos concretos para relações baseadas no respeito, equidade, solidariedade e participação das crianças e da comunidade, elementos essenciais à humanização.

Walsh (2000, p. 14) ressalta que “o sistema educativo tem o papel crítico de reconstruir, passo a passo, processos educativos mais justos”. Esse processo envolve não apenas a reformulação dos currículos, mas também a capacitação de educadores/as que compreendam as especificidades do campo. Essa reconstrução exige tempo, compromisso e um envolvimento ativo das comunidades, que devem ser vistas como protagonistas na construção de suas próprias narrativas educacionais. A educação, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência e de transformação, capaz de contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas.

Seguindo ainda as propostas de Walsh (2009), acreditamos também que a perspectiva da interculturalidade crítica não se limita apenas a inclusão de práticas inovadoras nos espaços e tempos da Educação Infantil do campo, mas, além disso, ela requer uma revisão das estruturas de poder dentro dessas instituições. Entendemos que as instituições de Educação Infantil do campo podem ser catalisadoras de mudanças quando valorizam o protagonismo da comunidade. Assim,

A interculturalidade crítica não pode ser reduzida a estratégias adaptativas; trata-se de processos de reestruturação, que não só reorientam práticas, mas também questionam e transformam profundamente as relações de poder existentes na sociedade e no sistema educacional. Isso demanda mudanças estruturais, onde os saberes locais sejam não apenas respeitados, mas efetivamente integrados como pilares para a construção de práticas pedagógicas inclusivas (Walsh, 2009, p. 41).

Walsh (2009, p. 43) salienta que a

Interculturalidade não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo de articulação e transformação, que deve ser construído coletivamente entre educadores, comunidades e gestores. Esse esforço demanda um rompimento com práticas impostas de fora para dentro e requer a criação de espaços

onde o diálogo seja genuíno e horizontal, promovendo mudanças estruturais de longo alcance.

Essa visão promove a ideia de que a interculturalidade crítica deve ser um esforço colaborativo, refletindo as necessidades e respeitando e ouvindo as crianças, adultos e com respeito às dinâmicas próprias de cada comunidade do campo, buscando assim, integrar o saber local e o saber global de forma equilibrada.

A perspectiva da interculturalidade crítica dentro de uma abordagem decolonial propõe a valorização dos saberes das comunidades e a adaptação dos processos educativos à realidade vivida por elas. Para tanto, é essencial que as comunidades do campo participem ativamente na produção de práticas pedagógicas, garantindo o reconhecimento de suas vozes.

Zeferino, Passos e Paim (2019) destacam que é necessário, na Educação do Campo, em todas as suas etapas de ensino que oferecem, retomar tanto a história e os saberes culturais das comunidades quanto garantir que o currículo reflita a pluralidade cultural, dando espaço às vozes que foram caladas ao longo do tempo. Isso implica na necessidade de um diálogo constante entre os educadores/as e as comunidades, reconhecendo e valorizando as experiências locais. Compreendo que a incorporação toda essa diversidade, étnico-cultural e linguística que compõe o mosaico do nosso país, às práticas pedagógicas da Educação Infantil, é essencial para fortalecer o sentido de pertencimento da pluralidade das crianças que vivem suas infâncias no campo.

Essa forma de pensar a Educação do Campo, na perspectiva da interculturalidade crítica busca potencializar a autonomia das crianças por meio do diálogo e a participação com pluralidade de infâncias do campo que se encontram na Educação Infantil. Qual o papel do/a professor/a da Educação Infantil do campo? O/a professor/a da Educação Infantil deve atuar como "ponte cultural", articulando saberes locais e globais de forma crítica e transformadora. Sendo assim, faz-se necessário investir em políticas públicas que garantam a formação em serviço desses docentes de modo que estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e social presente nos tempos e espaços da Educação Infantil do campo. Faz-se necessário e

urgente descolonizar o pensamento e as práticas educacionais, promovendo epistemologias que valorizem e reconheçam a pluralidade de infâncias do campo em suas diferenças, com silenciadas historicamente reforçando assim as desigualdades sociais.

Aprofundar a interculturalidade crítica na Educação Infantil do campo é reconhecer que as crianças não são apenas aprendizes passivos, mas sujeitos que constroem e compartilham saberes a partir de seus contextos culturais. Trata-se de romper com a lógica da educação uniforme, alicerçada em padronizações culturais e epistemológicas que invisibilizam as múltiplas formas de ser e viver no mundo. Ao invés disso, propõe-se uma pedagogia que legitime os saberes locais e promova o diálogo entre diferentes horizontes culturais.

Essa perspectiva nos convida a repensar a sobreposição histórica de saberes urbanocêntricos vigentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), a interculturalidade crítica propõe que o cotidiano das comunidades, suas formas de viver e celebrar, suas lutas, memórias, relações com a natureza e modos próprios de aprender, sejam integrados como parte viva do processo educativo.

Nesse contexto, torna-se urgente a construção de espaços formativos contínuos para os(as) professores(as), que favoreçam a escuta sensível, a reflexão coletiva e o compromisso ético com uma educação que transforme, em vez de reproduzir desigualdades. A interculturalidade crítica não se realiza por meio de cartilhas ou receitas prontas, mas ela nasce do compartilhamento de saberes, no respeito ao tempo da infância. Implementar uma Educação Infantil na perspectiva da interculturalidade crítica no campo, exige de nós adultos, escutar de fato as crianças, valorizar suas ideias, sua participação ativa, para que as crianças transformem os espaços em que frequentam (creches e pré-escolas) em territórios de sentidos, de cuidados e de pertencimento.

Mais do que uma proposta pedagógica, seguindo a trilha Walsh (2000, 2001, 2009), a interculturalidade crítica é uma aposta política e ética, por potencializar a resistência das comunidades do campo, valorizar suas for-

mas próprias de organização e sustentar projetos educativos que emergem da vida, da ancestralidade e do chão compartilhado. Romper com estruturas excludentes requer coragem e sensibilidade, mas também esperança. Esperança do verbo *esperançar*, como propõe Paulo Freire (1992, p. 110-111),

porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é *esperança*, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Esperançar, como verbo de luta e de afeto, é recusar o imobilismo diante das ausências e das negações. É levantar-se mesmo diante do cansaço estrutural que atravessa os territórios do campo, é seguir acreditando nas infâncias como potências, mesmo quando suas vozes não são ouvidas pelas rotinas escolares, pelas normativas padronizadas, pelas práticas que não as reconhecem como protagonistas. *Esperançar* é insistir na particip(ação), no movimento que envolve corpo, decisão e presença ativa, no agir e na ação. É nesse sentido que o presente livro se ancora: no desejo de fazer diferente, de escutar mais, de dar lugar às infâncias do campo, não como sujeitos em formação, mas como sujeitos que já são.

Assim, a Educação Infantil no/do campo torna-se um lugar de enraizamento e voo. Um espaço onde cada criança aprende e ensina, reconhece-se e é reconhecida, constrói saberes com o outro e para o mundo. E, nesse movimento, planta-se a semente de um futuro mais justo, plural e verdadeiramente humano.

Capítulo 4

A infância vive em meio à particip(ação), com as mãos na terra e os pés no chão

A infância não espera para participar, mas se move, cria e se reinventa no próprio caminhar. No chão da escola, onde os corpos pequenos correm, pulam, sentam, desenham e plantam, as crianças constroem mundos. Com os pés no chão, deixam rastros de presença que moldam o cotidiano escolar; com as mãos na terra, fazem da experiência um gesto vivo de ação e pertencimento.

Este capítulo nasce dessa metáfora concreta e simbólica: mãos que tocam, cultivam, escrevem, constroem; pés que pisam, exploram, sustentam, deixam marcas. As mãos representam a capacidade das crianças de agir, criar, intervir e transformar. Os pés no chão nos lembram de que essa ação está enraizada: no território, na comunidade, na materialidade do espaço escolar e nas trajetórias que elas traçam coletivamente. Na escola do campo, onde este trabalho se desenvolveu, a participação infantil não se limita à fala ou à escuta, ela se expressa pelo corpo todo.

Foi a partir dessa compreensão que me lancei a investigar como as crianças participam no cotidiano da escola e se, de fato, há uma participação ativa delas no dia a dia, nas práticas dos professores e no modo

como os tempos e espaços escolares são organizados. O olhar atento buscou captar não apenas o que estava planejado, mas também os gestos espontâneos, as invenções e as formas de negociação que as crianças produzem, mesmo quando não são convidadas a fazê-lo.

O que se revela, entretanto, é que essa participação, embora presente e pulsante, nem sempre é reconhecida em sua potência. Muitas vezes, ela aparece atravessada por conduções adultocêntricas que limitam a autonomia infantil e transformam a participação em algo guiado pelo olhar e pela decisão dos adultos. O que apresento aqui, portanto, é tanto um esforço de visibilizar as presenças ativas das crianças, quanto as tensões e condições que marcam a experiência de participar em uma escola do campo.

Para proteger as identidades das crianças e garantir o sigilo ético necessário, optei por utilizar nomes fictícios ao me referir às participantes. Esses nomes, inspirados em flores, foram escolhidos por evocarem delicadeza, diversidade e força, características que também marcam a presença dessas infâncias no campo. Mais do que um recurso técnico, essa escolha simbólica busca honrar a vitalidade de cada criança, que floresce, mesmo em territórios marcados por precariedades, com criatividade, afeto e resistência. No entanto, a substituição dos nomes não foi feita de maneira aleatória. Optei por nomeá-las com nomes de flores, como um gesto simbólico e afetivo que dialoga com a própria proposta deste trabalho, voltado para as infâncias no campo.

Assim como as flores, essas crianças carregam em si a beleza da diversidade, a delicadeza dos gestos e a força da resistência diante das adversidades cotidianas. Brotam em territórios por vezes marcados pela precariedade, mas florescem com cor, vida e presença, reinventando formas de brincar, de se relacionar e de existir. As flores, ao serem plantadas, não escolhem o tipo de solo onde cairão, mas encontram ali uma forma de crescer. De maneira semelhante, essas crianças constroem suas trajetórias em territórios muitas vezes negligenciados pelo poder público, mas repletos de afetos, vínculos e saberes coletivos.

Os nomes florais, portanto, representam mais do que um recurso metodológico: são também uma homenagem à potência de cada infância, à

sua relação com a terra e à sua capacidade de enraizar sonhos mesmo em terrenos áridos. Esse gesto simbólico também pretende provocar um olhar mais sensível sobre as infâncias do campo, não como um ideal romantizado, mas como realidades múltiplas, vivas e pulsantes, que merecem ser reconhecidas em sua singularidade.

Entre as crianças que marcaram o cotidiano observado, Flor esteve quase sempre ao meu lado. Antes mesmo de compreender completamente que se tratava de uma pesquisa, ela já ocupava um espaço constante e afetivo ao meu redor. Sua presença silenciosa, mas insistente, indicava um tipo de participação que escapava às categorias formais de observação: era a presença que se oferece, que se aproxima, que cria laço.

Enquanto outras crianças circulavam, brincavam ou apenas me olhavam de longe, Flor me escolheu como companhia. Não houve pedido, nem convite. Havia apenas o gesto gentil de se aproximar e ficar. Foi assim que começou: puxando uma cadeira com delicadeza, sentando-se perto, sem dizer uma palavra. Sua presença tornava-se parte da paisagem deste trabalho, e mais do que isso: parte da construção do vínculo que sustentaria minha escuta. Havia nela uma escuta invertida, era ela quem me ouvia, quem observava meus movimentos, quem me estudava também. Como se, antes de me autorizar a ver, precisasse me sentir por perto.

Flor não falava muito. Sua comunicação era feita de toques, olhares demorados, sorrisos tímidos e uma tranquilidade que dizia mais do que qualquer pergunta que eu pudesse fazer. Era como se seus gestos me dissessem: “Estou aqui, e isso já basta”. Embora estivesse acompanhada diariamente pela assistente de sala, que a auxiliava em suas atividades e deslocamentos, Flor queria ficar ali do meu lado sempre que podia. Era como se houvesse uma sintonia construída no silêncio. A assistente, sempre atenta e cuidadosa, por vezes chamava Flor para alguma atividade ou para sair ao parquinho com os colegas. Várias vezes enquanto eu observava as crianças no refeitório, era certo de Flor aparecer em algum momento para dizer, mesmo sem dizer: estou aqui.

Figura 3: Eu e Flor⁶



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No dia da festa junina, registramos esse momento na fotografia. Ela sentou-se novamente ao meu lado, enquanto eu fazia anotações. Sua curiosidade era viva, embora silenciosa. Não perguntava com palavras, mas seus olhos pareciam querer entender tudo: o que eu escrevia, o que eu via, o que significava estar ali, tão perto dela e das outras crianças. Com ela, aprendi que participar pode ser também se aproximar, tocar, observar e confiar. Aprendi que a particip(ação) das crianças nem sempre se apresenta em palavras ou em movimentos visíveis, mas também nos pequenos gestos que carregam afeto, presença e sentido, uma participação em movimento, em ação.

Nesse sentido, apresento a análise dos dados gerados a partir das observações registradas, voltada para categorias que buscam evidenciar a escuta das crianças e suas formas de envolvimento no ambiente da pré-escola: a) A participação das crianças nos tempos e espaços de entrada; b) A participação das crianças nos tempos e espaços das salas

6 Nome fictício. A criança não era da turma do Pré-II.

de atividades; c) A participação das crianças nos tempos e espaços da merenda; d) A participação das crianças nos tempos e espaços do parquinho; e) O momento da despedida: a saída da escola.

a) A participação das crianças nos tempos e espaços de entrada

No turno observado (vespertino), as crianças começam a chegar à escola por volta das 12h40min, com o uso de transporte da comunidade do Bico do Urubu, a pé ou de bicicleta. Aquelas que moram mais perto, muitas vezes, chegam acompanhadas pelos irmãos mais velhos.

Foi possível observar também que a maioria das crianças chegam no horário certo da entrada. Algumas que moram perto se atrasam, pois ficam esperando alguém da família desocupar para levá-las, sendo muitas vezes um parente próximo.

Figura 4: Momento da entrada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As famílias que chegam com suas crianças ficam do portão do lado de fora da escola, aguardando o sinal da entrada. Defendemos a entrada das famílias na Instituição pesquisada, oferecendo a elas formas as mais diversas de participação para atender aos seus interesses que também são bem diferenciados. Tais momentos devem ser “de trocas recíprocas,

permeado por um clima de confiança e respeito mútuo que deve ser a tônica dos relacionamentos entre os diversos adultos” (Schifino; Siller, 2011).

Ao sinal, na entrada, a coordenadora, com ajuda de algumas professoras, organizava as crianças em filas em um espaço inadequado para essa ação. Assim eu pergunto: controle da fila e tempo de espera garantem a participação e a autonomia das crianças? Durante os momentos de observação, verifiquei que nas filas, as crianças conversam entre elas por não ser permitida a troca de lugares na fila. Entre as conversas e os diálogos, elas comentavam sobre a vida cotidiana e os brinquedos que trazem para a escola. Também observei momentos de empurra-empurra enquanto aguardavam a entrada até a sala. Ao sinal, em fila, elas atravessavam o refeitório e seguiam o corredor até chegar à sala de atividade. Nesse movimento, observei alguns sorrisos e cumprimentos em direção aos adultos que as acolhem. Em conversa informal com a coordenadora sobre a importância da fila, a resposta que obtive foi:

Coordenadora: A escola acredita que, dessa forma, organiza e consegue controlar as crianças para não correrem ou não machucarem os colegas ou até mesmo machucar a si mesmo (Caderno de Campo, 2023).

A fala da coordenadora ao justificar a formação das filas revela mecanismos de controle para evitar acidentes e manter a ordem, reforçando, assim, em nossa concepção, o adultocentrismo, o colonialismo, seguindo um modelo disciplinar tradicional, no qual a escola assume o papel de controle dos corpos e dos comportamentos infantis, conforme discutido por Foucault (1999) em sua análise sobre a disciplina e a biopolítica. A organização do espaço e das rotinas escolares não apenas impõe normas, mas também molda as subjetividades infantis de forma a reproduzir hierarquias e relações de poder desiguais.

Após a entrada, a rotina segue, com as crianças entrando em suas salas de atividades, com suas mochilas, que são colocadas por elas, no lugar de destino e seguem os comandos da professora. Será que tais práticas caracterizam a particip(ação) ativa das crianças?

Em um outro dia, no qual chovia muito, a maioria das crianças chegaram atrasadas e molhadas. Observei, nesse dia, que a coordenadora adiantou a entrada de forma bem impaciente enquanto organizava a chegada das crianças. Ela, encontrava-se mais impaciente do que os outros dias, tentando garantir que todas as crianças entrassem rapidamente para evitar que se molhassem ainda mais.

Coordenadora: Vamos, pessoal! Desçam rapidinho! Nada de enrolar, entrem logo! (Caderno de Campo, 2023).

Uma menina com a mochila completamente encharcada aproxima-se preocupada.

Rosa: Tia, minha mochila molhou bastante... acho que meus cadernos também.

Coordenadora: Deixa a mochila aqui comigo, vou colocar pra secar. Agora vai pra sala, anda! (Caderno de Campo, 2023).

Eu, como pesquisadora, observo a interação e decido me aproximar para entender melhor como as crianças estão lidando com a situação.

Pesquisadora: Dia de chuva realmente complicam tudo, não é? As crianças parecem mais inquietas.

Coordenadora: Você nem imagina... é complicado manter tudo em ordem com esse caos, mas faz parte, né? estávamos precisando de uma aguinha (risos) (Caderno de Campo, 2023).

As crianças continuam entrando, algumas tentando secar as suas roupas com as mãos. Nesse dia, eu estava na porta e não no portão da escola, devido à chuva. As crianças trocam olhares e seguem para a sala. A coordenadora, vendo que todas já entraram, segue para organizar outras tarefas.

A observação da rotina de entrada das crianças revela um processo marcado pelo controle e pela organização centrados no adultocentrismo, no qual as vozes das crianças parecem não ser consideradas na estruturação desse momento. A imposição de filas, a restrição de movimentos

e a necessidade de silêncio evidenciam uma prática escolar que visa ao controle e à disciplina em detrimento da autonomia e da participação ativa das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), uma **pedagogia em participação** deveria considerar os sujeitos infantis como atores na construção do conhecimento e de sua experiência escolar. Para a autora, “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). No entanto, o que se observa na rotina escolar é uma estrutura hierárquica em que as decisões estão centradas nos adultos, sem considerar as percepções e os desejos das crianças

Seguindo essa mesma trilha, Sarmento e Gouvea (2008, p. 23) argumentam que “a participação infantil deve ser reconhecida como um direito e uma condição essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa”, o que não foi observado nos diferentes momentos e tempos da entrada das crianças.

b) A participação das crianças nos tempos e espaços das salas de atividades

A sala está organizada de maneira pouco funcional, com as mesas individuais dispostas em fileiras voltadas para o quadro branco, o que não permite a interação e a participação ativa das crianças. Em momentos de chuva, pude verificar um ambiente hostil para as crianças, dando-lhes a sensação de estar mais abafado e um pouco mais escuro, o que contribui para o desconforto delas.

Os materiais pedagógicos, como lápis, papéis e livros, estão organizados na estante ao fundo da sala e disponíveis dentro do armário da professora, com a utilização pelas crianças somente quando permitido por ela. Quanto aos brinquedos e aos jogos, verifiquei que eles também ficam disponíveis fora do alcance das crianças, guardados em armários e em cestos grandes, algo que aponta para uma postura de hierarquia, com a autonomia e particip(ação) infantil sendo limitada.

A organização do espaço físico das salas de aula reflete concepções pedagógicas e influencia diretamente a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. A disposição das carteiras em fileiras, voltadas para o quadro, simboliza uma estrutura tradicional de ensino bancário, criticada por Paulo Freire (1987) ao destacar que essa configuração tende a restringir o pensamento crítico e a participação ativa.

De acordo com Sarmento, Fernandes, Tomás (2007), a literatura sobre a participação infantil enfatiza a importância de espaços organizados de forma a estimular a interação e o protagonismo das crianças. O acesso restrito aos materiais e aos brinquedos, como observado, pode impactar negativamente o desenvolvimento da autonomia e da expressão criativa infantil, uma vez que, segundo Oliveira-Formosinho (2007), a participação ativa das crianças na organização do ambiente escolar contribui para a construção de identidades e de pertencimento ao espaço educativo. Para Kishimoto (2000, p. 6),

Se a educação infantil requeria, nos tempos passados, uma sala de aula com carteira, materiais gráficos para o aprendizado das letras e dos números, justificada pela imagem de adulto em miniatura, atualmente é o mundo que rodeia a criança o novo espaço de aprendizagem. Restringir o aprendizado no interior das quatro paredes da escola, com processos homogêneos, diretivos, é desrespeitar a especificidade da criança pequena, que é autônoma, ativa e se beneficia com a heterogeneidade de situações.

Quando os materiais ficam fora de alcance ou são disponibilizados apenas sob demanda, a criança perde oportunidades de experimentar, de criar e de descobrir de forma independente. Isso contraria a ideia de que a infância é um período de intensa exploração, no qual a interação ativa com o ambiente é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Figura 5: Sala de aula do Pré-II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na imagem, podemos ver essa sala de aula organizada de maneira tradicional e enfileirada, com carteiras rígidas, padronizadas e dispostas de forma que privilegia a contenção e o controle dos corpos infantis, em detrimento da liberdade de movimento, da interação e do lúdico. O espaço é visivelmente empobrecido em termos de estímulos visuais e materiais pedagógicos: não se observa a presença de cantinhos temáticos, brinquedos, elementos naturais ou objetos que convidem à experimentação, ao brincar simbólico ou ao uso da imaginação.

A proposta de uma Educação Infantil no/do campo deve considerar os contextos e as vivências das crianças, mas também precisa garantir ambientes esteticamente ricos, desafiadores e afetivos, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009). A organização da sala, tal como aparece na imagem, reforça uma lógica escolar que aproxima a Educação Infantil da seriação do Ensino Fundamental, esvaziando o caráter lúdico e investigativo da infância. Além disso, o mobiliário visivelmente desgastado, com cadeiras enferrujadas e ausência de materiais adaptados

ao tamanho e à ergonomia dos pequenos, aponta para a precarização do atendimento à criança. Esse tipo de organização contradiz os princípios do respeito aos tempos, espaços e modos de ser da infância, especialmente no campo, onde o território já oferece uma riqueza de possibilidades que poderiam ser incorporadas ao ambiente escolar. É urgente repensar esse tipo de arranjo físico e simbólico, pois ele revela não apenas uma limitação estrutural, mas uma concepção de infância que ainda precisa ser transformada: da criança disciplinada e silenciosa, para a criança curiosa, criadora e participante do seu processo educativo.

Por motivo de força maior,⁷ a pesquisa prevista para iniciar em setembro de 2023 não chegou a ser eficazmente realizada com a turma inicialmente pensada. Naquele momento, apenas visitei a sala, observei brevemente o grupo em sua entrada e dialoguei rapidamente com as crianças, sem dar início à etapa de geração de dados. A retomada da pesquisa ocorreu apenas em junho de 2024, já com uma nova turma. Assim, todos os dados apresentados neste trabalho referem-se exclusivamente à investigação realizada com esse novo grupo em 2024, mantendo-se os objetivos, abordagem metodológica e instrumentos definidos no projeto original.

Durante as observações iniciais com esse novo grupo, pude acompanhar momentos importantes da rotina escolar. A professora inicia as suas atividades ditas pedagógicas com uma oração, liderada por ela mesma. A docente pede que todos se juntem ao centro da sala e fiquem de pé. Após a oração, as crianças voltam para as suas mesas e cantam uma música.

Professora Luísa: Vamos todos fechar os olhos e fazer uma oração juntos. Vamos pedir paciência e proteção para todos nós (Caderno de Campo, 2024).

Nessa sala, há uma criança com transtorno do espectro autista. Ela logo veio falar comigo, com um olhar desconfiado e um jeito mais arredio.

7 No dia 18 de novembro de 2023, minha filha Luiza, de 15 anos, veio a óbito, levando-me a interromper a pesquisa de campo até o ano de 2024.

Cravo: Tia, o que você está fazendo aqui? Quem é você? (Caderno de Campo, 2024).

Ele tinha uma cara mais “fechada” e pouco demonstrava estar contente, sendo difícil um contato visual maior.

Pesquisadora: Eu vou ficar um pouco aqui com vocês na sala para ver como vocês brincam, se tem uma brincadeira legal pra eu aprender ou vocês me ensinarem o que aprendem aqui (Caderno de Campo, 2024).

Ele se virou e sem demonstrar nenhuma curiosidade, como se a minha resposta fosse já suficiente, voltou ao seu lugar.

Nessas atividades livres, conforme assegura Corsaro (2011, p. 33), “ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança. Além disso, essas rotinas proporcionam às crianças uma sensação de pertencimento e identidade coletiva”. A previsibilidade das rotinas cria um ambiente seguro, do qual as crianças sabem o que esperar e como agir em diferentes situações. Esse aspecto é essencial para o seu bem-estar emocional, pois reduz a ansiedade e proporciona um senso de estabilidade. Além disso, as rotinas reforçam a noção de pertencimento, pois, ao realizarem atividades em grupo, como cantar uma música, organizar materiais ou iniciar o dia com uma oração, as crianças constroem laços sociais e desenvolvem uma identidade coletiva dentro do espaço escolar.

Em um dia, devido ao clima chuvoso, as janelas estavam fechadas e a iluminação artificial criava um ambiente um pouco abafado. Contudo, nos outros dias, a janela fica aberta e há bastante iluminação. Em dias de chuva, as crianças entram na sala um pouco molhadas, tentando sempre se ajustar e se acomodar ao espaço. Desde a hora da entrada até a organização da aula, chega ao horário das 13h da tarde. Algumas poucas crianças chegam depois do horário, quando o tempo está chuvoso.

Professora Luísa: Vamos, pessoal! Mochilas no canto e depois sentem-se. Vamos começar com uma oração (Caderno de Campo, 2024).

As crianças obedecem, mas a inquietação é visível. Uma delas, ainda curiosa sobre a minha presença, começa a fazer perguntas enquanto tenta colocar a mochila no canto.

Bromélia: Tia, você vai ficar aqui o dia todo?

Pesquisadora: Sim, vou ficar aqui para aprender com vocês e ver como é a rotina de vocês na escola.

Outra criança, que já estava sentada, levanta a mão e me chama.

Alamanda: Tia, você vai desenhar com a gente também?

Pesquisadora: Hoje estou aqui só para observar, mas quem sabe outro dia a gente desenha junto. (Caderno de Campo, 2024).

As crianças ficam satisfeitas com as respostas e voltam a se concentrar na professora, que conduz a fala, faz um agradecimento e também me apresenta, dizendo que estou ali para observar como eles se comportam na aula. Eu falo o meu nome e pergunto se eles ficarão comportados? Todos respondem que sim. Em seguida, a professora realiza uma atividade com distribuição de folhas e lápis de cor para as crianças contornarem a palavra *soldado* (em comemoração ao dia do soldado) e desenhar um soldado conforme a sua percepção. Ela explica a função deles para a sociedade e prossegue. Muitas crianças indagam, falam que conhecem soldados e assim, enquanto pintam e desenhavam, as discussões se mantêm. É possível inferir que a participação das crianças se dá de forma passiva, pois o comando é dado pelo adulto e as suas atribuições são poucas: desenhar o que a professora pediu.

Professora Luísa: Quero que vocês desenhem como é um soldado.

Então pergunto a uma criança:

Pesquisadora: O que você está desenhando? Parece um boneco em um dia ensolarado. Você gosta de sol ou de chuva?

Lavanda: Eu gosto de dia de sol!

Pesquisadora: Entendo, a chuva pode ser chata às vezes. Mas seu desenho vai ficar lindo! (Caderno de Campo, 2024).

A atividade proposta pela professora Luísa, que envolveu o desenho de um soldado, evidencia uma abordagem pedagógica que conduz a representação infantil a um modelo previamente estabelecido. Isso se alinha à discussão de Kramer (2006), que critica a reprodução de conteúdo de maneira prescritiva, sem considerar a pluralidade de expressões infantis. Revela também uma prática centrada em datas comemorativas. As datas comemorativas muitas vezes exaltam determinadas figuras e omitem aspectos mais complexos, deixando de lado reflexões sobre desigualdade social, direitos humanos e cidadania.

Em vez de apenas repetir a ideia de que soldados e policiais protegem o país, é essencial provocar perguntas que levem as crianças a pensar criticamente sobre quem realmente tem acesso à segurança, quais são as condições que levam algumas pessoas à prisão e quais outras profissões também têm um papel fundamental na proteção da sociedade. A escola pode proporcionar um espaço de diálogo no qual as crianças não apenas reproduzem discursos prontos, mas desenvolvem um olhar mais questionador sobre as estruturas que organizam o mundo ao seu redor.

Enquanto converso com as crianças, noto que algumas ainda estão um pouco dispersas e ficam olhando para mim. Então uma delas, que parecia menos engajada, chega a minha mesa e diz:

Azaleia: Tia, por que você quer saber o que a gente faz?

Pesquisadora: Estou aqui para aprender com vocês. Quero entender como vocês se sentem na escola e como fazem as atividades. Isso me ajuda a conhecer melhor o que vocês gostam e o que acham difícil (Caderno de Campo, 2024).

A criança para, por um instante, reflete e, em seguida, sorri antes de voltar ao seu lugar para desenhar. Pouco depois, outra menina se aproxima de mim espontaneamente, toca suavemente em meu cabelo e, com

uma voz baixa e delicada, diz que sou linda. Ela aguarda a minha reação, esperando uma resposta. Com um sorriso, agradeço o elogio e aproveito o momento para retribuir, dizendo que o seu cabelo também era lindo, assim como ela por inteiro. Acrescento que elogiar alguém a torna ainda mais bonita, pois a beleza também se expressa na generosidade das palavras. Seus olhos brilham, ela me abraça com carinho e volta para o seu lugar. Animada, inclina-se para a amiga ao lado e, quase em segredo, sussurra ao pé do ouvido o que acabara de ouvir de mim. Uma criança, irritada com o seu material, vai até a professora mostrar a situação da sua folha de atividades:

Dália: Tia, minha folha molhou um pouco... não "tá" dando pra desenhar nela direito.

Professora Luísa: Continua com essa folha, nem dá pra ver o molhado, faz o melhor que puder, um desenho lindo. Se precisar de outra folha, me avise, mas essa está boa. (Caderno de Campo, 2024).

A cena revela um momento sutil, mas significativo. Percebo que Dália, ao procurar a professora, expressa um incômodo com sua folha de atividades. Ainda que pareça algo simples, a queixa dela carrega também o desejo de ser ouvida, acolhida e compreendida em sua experiência naquele instante. A resposta da professora, embora gentil, parece não captar completamente o que estava por trás da fala da criança. Ao minimizar a situação dizendo "nem dá pra ver o molhado", ela pode, ainda que sem intenção, deixar de lado os sentimentos de frustração ou desconforto que Dália tentava comunicar. A proposta de continuar com a folha e fazer "o melhor que puder" traz uma tentativa de incentivo, mas talvez careça de escuta mais atenta e sensível aos anseios da menina naquele momento.

Nessa perspectiva, é importante lembrar que, para a criança, o ato de desenhar não é apenas uma tarefa, mas uma forma de se expressar, de se afirmar no mundo e de se comunicar com o outro. Quando algo nesse processo não acontece como ela esperava, o gesto de procurar a professora é também uma busca por reconhecimento e partilha. Isso não quer dizer que a professora tenha sido negligente. Mas a situação nos convida a refletir sobre o quanto pequenos gestos, como olhar nos olhos, fazer uma

pausa ou simplesmente perguntar “o que você está sentindo?”, podem fortalecer o vínculo e mostrar à criança que seus sentimentos importam. Mais do que substituir uma folha molhada, talvez o que Dália quisesse mesmo era um instante de cuidado. E são nesses detalhes que mora a potência da escuta sensível na prática pedagógica.

A aula continua com o tema do dia do soldado, a professora retoma a explicação e a participação das crianças com as suas ideias não é aberta. A professora começa escrevendo no quadro as palavras-chave do dia: soldado, proteção e Brasil.

Professora Luísa: Vamos continuar falando sobre os soldados hoje. A gente sabe o que eles fazem. Agora, vocês irão amassar papel crepom verde e colar na roupinha do soldado (Caderno de Campo, 2024).

Pergunto à professora por que escolheu esse tipo de atividade. Ela completa que é para trabalhar o tema e a coordenação motora da criança, com o conhecimento de letras. A professora Luísa adota um tom sério, mas acolhedor, tentando engajar as crianças em uma discussão sobre a temática em tela. Algumas crianças levantam a mão rapidamente, enquanto outras olham para o quadro, tentando decifrar as palavras.

Flor-de-lótus: Eles protegem o país, né, professora?

Professora Luísa: Isso mesmo! Os soldados têm a missão de proteger nosso país e as pessoas que vivem aqui, prende pessoas que fazem coisas erradas, que não querem conviver de boa forma com as outras pessoas.

Margarida: Tia, eles prendem quem “róba”, meu tio foi preso porque pegou coisa dos outros! (Caderno de Campo, 2024).

A professora Luísa não dá abertura para muitas conversas e, então, propõe uma atividade de grupo com o uso da massinha de modelar, para tentarem produzir a letra S de soldado em cima da mesa. Com bastante auxílio, a professora vai instruindo os alunos. Ela pegou uma folha e fez a letra S e

pergunta se eles a conhecem. As crianças respondem que sim e ela completa: “temos o S também em sapo, sopa, sardinha [...]”. Em seguida, ela divide a turma em grupos de quatro e distribui as folhas e as massinhas.

Professora Luísa: Quero que cada grupo ajude um ao outro a fazerem a letrinha S de massinha (Caderno de Campo, 2024).

Eu me aproximo de um grupo que parece estar debatendo alguns assuntos e eu vou ouvir:

Cravo: O soldado também pode “salva” as pessoas numa enchente. Eu vi um soldado pegando um cachorro na TV.

Alamanda: E ele pode ter um helicóptero! Soldados usam helicópteros, né? (Caderno de Campo, 2024).

A fala das crianças Cravo e Alamanda revela um imaginário construído a partir da mídia e da experiência cotidiana sobre o papel dos soldados em situações de emergência. A percepção de que o soldado salva durante uma enchente demonstra como, desde cedo, as crianças internalizam a figura da autoridade militar como agente de proteção.

Após as atividades, a professora recolhe o material e as folhas e distribui as peças e alguns brinquedos para o momento livre. Nesse instante, os meninos construíram uma arminha de brinquedo com as peças de lego e estavam correndo pela sala imitando os barulhos de tiros. Cheguei mais perto e perguntei a um dos meninos do que eles estavam brincando.

Pesquisadora: Do que estão brincando? (Caderno de Campo, 2024).

Neste momento, a criança ficou parada, intacta, como quem estivesse fazendo algo que não era permitido na sala de aula e não me respondeu. As meninas que estavam ao meu redor rapidamente trataram de responder ao meu questionamento:

Crianças: Eles estão brincando de arminha, tia, e sabem que não pode! (Caderno de Campo, 2024).

A professora, ao ouvir isso, chamou a atenção dos meninos, dizendo que já havia falado com eles que não podia brincar de arma na sala. É possível entender que as crianças já fizeram isso e já foram alertadas para não repetirem. Essa situação reflete um desafio recorrente no ambiente escolar atual, especialmente no que diz respeito à influência de padrões culturais externos no comportamento das crianças. O fato de os meninos terem sido advertidos anteriormente e, mesmo assim, continuarem brincando de armas na sala de aula indica que essa prática está enraizada em seus repertórios lúdicos, possivelmente influenciados por fatores como mídia, jogos eletrônicos, cultura familiar e socialização de gênero. Azaleia, de cinco anos, firmemente reforça a fala da professora:

Azaleia: É... não pode, é feio!

Pesquisadora: E você sabe me dizer por que é feio?

Azaleia: Porque Deus não gosta! (Caderno de Campo, 2024).

Essa fala mostra a demarcação religiosa da criança naquele momento. Além disso, essa cena reforça um **padrão de gênero muito presente na infância**, em que as brincadeiras de luta e de guerra são **naturalizadas entre os meninos**, enquanto as meninas são geralmente incentivadas a desenvolverem brincadeiras mais cuidadosas e afetuosas. Isso pode ser observado na reação da Azaleia, que, aos cinco anos, assume uma postura firme e reafirma a regra estabelecida pela professora, demonstrando um senso de ordem e de responsabilidade que, muitas vezes, é mais associado às meninas do que aos meninos na educação tradicional. Em tais brincadeiras, em momentos considerados livres, as crianças, conforme assegura Corsaro (2011), não apenas absorvem passivamente as regras impostas pelos adultos, mas também reinterpretam e ressignificam as normas de maneira criativa dentro de seus contextos sociais. Para tanto, fazem-se necessárias uma escuta e uma observação atentas para verificar e potencializar as formas de representação do mundo adulto pelas crianças de maneira ressignificada.

Logo ela saiu de perto de mim e foi buscar o dente dela que havia caído e estava com a professora. Então, fiquei rodeada pelas meninas que

faziam diversas perguntas e mexiam o tempo todo em meu cabelo. Eram questões e curiosidades sobre a minha vida, o que eu fazia, se tinha filhos, onde trabalhava, entre outras.

Os meninos começaram a brincar de outra brincadeira, mas com as mesmas peças, pois era o único recurso disponível para eles naquele momento. Percebi que as meninas não brincavam com as peças, elas escolhiam ficar perto de mim, mexendo no meu cabelo, vendo as minhas canetas e rabiscando no papel. As poucas que brincavam com as pecinhas transformavam-nas em utensílios de cozinha ou em maquiagem.

A professora deixou as crianças brincarem por um bom período. Em seguida, pediu que recolhessem e organizassem os materiais até então disponíveis, retornando às cadeiras para a próxima atividade.

Em um outro momento, a professora conversou com as crianças sobre o texto estudado na aula anterior, que abordava a temática da convivência entre as crianças e a importância da organização e da disciplina na sala de aula. Após essa discussão, a professora distribuiu folhas A4 e solicitou que as crianças fizessem um desenho que representasse um ambiente harmonioso, onde todas pudessem conviver. Enquanto observava os desenhos, aproximei-me de Margarida e perguntei:

Pesquisadora: O que você está desenhando?

Margarida: Estou desenhando um sol, porque está chovendo muito e eu quero um sol.

Pesquisadora: Que lindo está ficando o seu sol! Parabéns! O sol traz luz e alegria. E como ele pode ajudar na convivência com seus colegas?

Margarida: Porque, quando tem sol, dá para brincar lá fora e todo mundo fica feliz! (Caderno de Campo, 2024).

Nesse momento, notei como a percepção dessa criança sobre a convivência ia além do espaço fechado da sala de aula. Para Margarida, um ambiente harmonioso não dependia apenas de regras e de organização, mas também da possibilidade de brincar ao ar livre, onde todos pudessem correr,

divertir-se e interagir de maneira mais espontânea. O seu desenho refletia a sua forma de entender o bem-estar coletivo e a importância de momentos de lazer compartilhado para fortalecer os laços entre as crianças.

Então, as demais crianças também começaram a desenhar o sol, cada uma acrescentando elementos únicos e diferentes da colega, expressando a sua criatividade de maneira individual. Enquanto as crianças realizavam a atividade, a assistente de sala, responsável por auxiliar o aluno com transtorno do espectro autista (TEA), também se dedicava a prestar suporte em outra turma. Devido à necessidade de atender a múltiplas demandas, a assistente dividia o seu tempo entre as duas salas, permanecendo um período com o aluno com TEA e, em outros momentos, deslocando-se para auxiliar outro estudante na sala ao lado. Esse compartilhamento de funções fazia com que, em determinados momentos, o suporte individual ao aluno com TEA fosse reduzido, exigindo da professora uma maior adaptação para garantir a inclusão e o acompanhamento adequado da atividade por todas as crianças.

Durante o tempo em que as crianças ficam na escola, verifiquei que, em determinados momentos, algumas delas pedem à professora para saírem de sala para satisfazerem as suas necessidades fisiológicas. Ao perceber a existência de um número maior de crianças que necessitam de ir ao banheiro, a professora organiza as saídas das crianças de uma ou duas por vez. Foi possível observar que algumas crianças não solicitam a saída para irem ao banheiro, outras insistem continuamente e há outras que, além de solicitarem a saída, demoram mais do que o esperado, o que pode indicar que se distraem pelo caminho ou aproveitam para conversar com outras crianças e outros adultos.

Flor-de-lótus: Tia, quero ir no banheiro!

Professora Luísa: Pode ir, mas nada de brincar no corredor, hein?

Flor-de-lótus sai rapidamente. Logo depois, outras crianças começam a pedir para ir ao banheiro também.

Girassol: Professora, eu também quero ir!

Professora Luísa: Calma, Girassol. Espera a Flor-de-lótus voltar para não sair todo mundo ao mesmo tempo.

Girassol: Mas eu preciso muito!

Professora Luísa: Você já foi há pouco tempo, Girassol. Você está mesmo apertado ou quer só dar uma voltinha no corredor?

Girassol: Quero ir, tia!

Professora Luísa: Então vai, menino. Vai! (Caderno de Campo, 2024).

Como forma de resistência a essas posturas da professora revelada em práticas colonialistas, adultocêntricas e disciplinadoras, uma das crianças se manifesta em oposição, pedindo insistentemente a sua ida ao banheiro. Embora aparentemente simples, o pedido persistente para ir ao banheiro representa uma afirmação de vontade e de direito sobre o próprio corpo, questionando a autoridade absoluta da professora. É justamente nesse gesto cotidiano que podemos perceber como as crianças constroem estratégias para se fazerem ouvir e respeitar, mesmo em contextos nos quais a sua palavra é sistematicamente deslegitimada.

Em um outro dia de atividades, a professora trouxe a proposta de trabalhar com materiais recicláveis. Essa proposta surgiu de um diálogo informal com a professora Luísa, ao refletirmos sobre o contexto das famílias das crianças e da comunidade do Bico do Urubu. A partir desse diálogo, pensamos em como a reciclagem poderia ser abordada de forma significativa, conectando a realidade local à prática pedagógica. Nesse dia, ela levou para a turma uma proposta diferente: brincar livremente com materiais recicláveis e refletir sobre sua importância para o meio ambiente e para a comunidade. O objetivo era permitir que as crianças explorassem os objetos, criando seus próprios brinquedos, e, ao mesmo tempo, compreendessem que a reciclagem vai além do reaproveitamento de materiais, ela está diretamente ligada à sustentabilidade, à valorização do território e ao trabalho de muitas famílias da região.

Ela dispôs no centro da sala uma variedade de materiais: caixas de presente, garrafas PET, palitos de picolé, papelão, revistas velhas, tampinhas de garrafa, entre outros. Antes de começar, ela organizou uma roda de conversa, onde eu também me sentei, e explicou um pouco sobre a história da comunidade Bico do Urubu, onde muitas famílias vivem da reciclagem.

Professora Luisa: Vocês sabiam que tem gente que recicla não só porque quer ajudar o meio ambiente, mas porque isso é o trabalho delas? Aqui na comunidade perto da escola, Bico do Urubu, muitos moradores vivem da reciclagem de materiais. Vocês sabiam? (Caderno de Campo, 2024).

Os olhares atentos das crianças mostravam curiosidade. Algumas se entreolharam, tentando processar a informação. Foi então que um dos alunos falou, com orgulho:

Ipê: Tia, tia, tiiiiiaaa! Deixa eu falar!!!

Professora: Calma, calma, vou deixar.

Ipê: Meu pai trabalha com isso! Ele cata papelão e latinha na rua de vez em quando! (Caderno de Campo, 2024).

Essa fala espontânea mostra como o brincar e o aprendizado estão diretamente ligados à realidade social das crianças. Como defende Kishimoto (2010), a brincadeira não é apenas um espaço de lazer, mas também um meio pelo qual a criança constrói significados e elabora suas vivências. Esse momento revelou que, para algumas delas, a reciclagem não era uma novidade – era parte de suas vidas.

Após essa conversa inicial, ela pediu que escolhessem livremente os materiais para criarem brinquedos. Algumas correram rapidamente para pegar caixas, tampinhas e palitos, enquanto outras observavam e refletiam antes de tomar uma decisão. Esse processo de escolha reforça a autonomia infantil, um elemento essencial na aprendizagem, como destaca Sarmiento (2004) ao falar sobre a participação ativa das crianças no desenvolvimento do conhecimento.

Em poucos minutos, surgiram aviões, carrinhos e até pratos de “comida japonesa”. As crianças recortavam, encaixavam, pediam ajuda, compartilhavam ideias e, sobretudo, criavam sem restrições, e eu ia observando. Um menino, segurando sua criação, aproximou-se de mim com um sorriso e, animado, pediu que eu a fotografasse. Explicou que o brinquedo ainda estava em processo de construção, mas, mesmo assim, queria que fosse registrado.

Figura 6: Brincando com material reciclado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A proposta da atividade se baseia na livre exploração de materiais não estruturados, incentivando a autonomia e a criatividade infantil. Neste sentido, o carro não era apenas um carrinho: era um veículo que poderia correr e voar. Neste sentido, segundo Santana Novais e Franco (2022, p. 6), a brincadeira

[...] torna-se uma atividade social, na qual a criança interage e constrói conhecimentos da realidade em que se insere, estabelecendo vínculos com a experiência sócio-histórica do mundo adulto.

Além disso, o uso de objetos do cotidiano, como tampinhas, caixas, barbantes, rolos e potes, “aguçam a imaginação, despertam a autonomia,

a liberdade de pensar e criar novas utilidades” (Meirelles, 2016 *apud* Santana Novais; Franco, 2022, p. 11).

Esse tipo de brincadeira faz parte da cultura das crianças, é algo prazeroso, pois instiga a imaginação, ativa a memória afetiva e permite que elas criem com liberdade, sem pressões externas, dá a ela o “poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo.” (Kishimoto, 2010, p. 1). Quando as crianças têm a oportunidade de brincar com objetos do cotidiano — como tampinhas, palitos ou caixas — elas não apenas constroem brinquedos, mas constroem sentidos sobre o mundo. Nesse sentido, torna-se algo que “dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 1). Ao brincar, a criança organiza suas emoções, expressa suas vivências e experimenta a potência de ser autora de suas ações, o que é essencial para o desenvolvimento integral e para a construção de sua identidade cultural e social.

Enquanto ajudava uma criança a fixar tampinhas como rodas em um carrinho, percebi uma menina, concentrada, segurando dois palitos enrolados com fita durex e fazendo um movimento de pinça com a boca. Curiosa, me aproximei e perguntei:

Pesquisadora: O que você está fazendo aí? O que é isso?

Ela me olhou e, sorrindo, respondeu:

Girassol: É comida de japonês! Eu ‘tô comeno’ sushi!

Pesquisadora: Que legal! Você já comeu sushi antes?

Girassol: Já! Uma vez minha mãe “comprô”. Era um negócio meio estranho, mas eu gostei! (Caderno de Campo, 2024).

A brincadeira da aluna demonstra como a criança é capaz de dar novos significados a objetos simples do cotidiano. Ao integrar esses elementos ao seu mundo de faz de conta, ela não apenas imagina, mas reinventa

o mundo ao seu redor, ampliando suas experiências e expressando suas vivências de maneira única e criativa.

Figura 7: Brincando de comer comida japonesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Enquanto isso, no outro lado da sala, algumas crianças estavam no chão, trabalhando em duplas para montar barquinhos com tampinhas e palitos de picolé. Esse momento de interação espontânea reforça a importância das brincadeiras coletivas e a importância do pensamento ambiental, como descreve Kishimoto (2010, p. 13):

Respeitar o meio ambiente significa não jogar papéis e brinquedos pelo chão e aprender a preservar os recursos naturais: usar os materiais sem desperdiçar, reutilizar materiais, como caixas, copinhos de iogurte e garrafas de plástico para construir brinquedos. Ao brincar com coisas que conhece, que aprendeu com a família e amigos do seu grupo étnico/racial, a criança aprende a construir sua identidade e compreende que outras crianças brincam de forma diferente.

Após um tempo de intensa atividade, eu, enquanto pesquisadora, observava a criação, imaginação e interação das crianças. Ao me aproximar, elas já iam mostrando o que tinham feito, animadas e esperando que eu dissesse algo. Olhei para um grupo de crianças, sentadas no chão e em roda no canto da sala e indaguei se eles sabiam que, assim como podíamos reutilizar materiais para criar brinquedos, também precisávamos aprender a descartá-los corretamente quando não fossem mais úteis. Todos disseram que sabiam, e que deviam descartar no lugar correto: na lixeira. Enquanto alguns iam jogando os resíduos fora, um dos meninos chegou até a mim e disse:

Alecrim: A gente tá “recicla” né, tia? (Caderno de Campo, 2024).

Respondi prontamente que sim, sorrindo diante da simplicidade e da força daquela pergunta. A fala espontânea do Alecrim não foi apenas um comentário, foi a expressão de um pensamento construído a partir da vivência. Ele não repetiu algo que ouviu em sala – ele construiu um sentido próprio a partir da experiência vivida. Esse momento é precioso, pois mostra como o fazer com as mãos, o observar, o criar e o brincar juntos se tornaram caminhos para o pensamento crítico.

Ao transformar materiais recicláveis em brinquedos, eles também transformaram suas compreensões sobre o mundo. O que antes poderia ser “lixo”, agora era matéria de brincar, de criar e de cuidar. Essa aprendizagem nasce do envolvimento, da escuta e da conexão entre o que se faz e o que se vive. A fala de Alecrim revela que ele entendeu, de forma concreta, o que é reciclar, não por definição, mas por ação, por experiência. Ele se viu parte desse processo, protagonista de uma pequena transformação. Mais do que uma atividade pedagógica, esse dia foi uma vivência que reforçou a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Figura 8: Organizando a sala



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em um outro momento, na aula de artes, que ocorria todas as terças-feiras, a professora Maria⁸ trouxe folhas de papel ofício A4 e direciona a atividade do dia:

Professora Maria: Boa tarde, pessoal! Hoje vamos usar nossa criatividade para pintar algo especial. Vamos falar sobre a importância da água! (Caderno de Campo, 2024).

Algumas crianças levantam a mão, enquanto outras ainda parecem distraídas. A professora distribui as folhas de papel enquanto explicava a atividade. A proposta da aula de artes é que as crianças pintassem uma cena que representasse a importância da água em nosso dia a dia. A professora entregou a cada criança uma folha com o contorno de uma gota d'água, sugerindo que usassem as cores que achassem adequadas, mas também deixando espaço para que incluíssem os detalhes que desejassem, como

8 Nome fictício dado à professora, como forma de proteger sua identidade.

rios, plantas, animais ou qualquer outro elemento que associassem à água. Nesse dia, entretanto, a professora orientou que as crianças colorissem a gota de azul e colassem papel crepom também azuis ao redor, conduzindo a proposta para uma forma específica de representação.

As crianças começaram a trabalhar em suas atividades. Algumas se concentraram em colorir dentro das linhas, enquanto outras acrescentaram detalhes criativos. Eu me aproximei de uma mesa onde duas crianças estão discutindo sobre as cores que devem usar.

Verbena: A água tem que ser azul, a tia falou!

Bromélia: Mas eu queria fazer verde... é a cor que eu mais gosto! (Caderno de Campo, 2024).

Eu aproveito a discussão para incentivá-las a serem criativas.

Pesquisadora: Por que não fazer a água azul com reflexos verdes? Assim, vocês podem usar as duas cores que gostam e mostrar como a água reflete a natureza ao redor (Caderno de Campo, 2024).

As crianças sorriem, aparentemente satisfeitas com a solução, e voltam à pintura. A professora de artes circula pela sala, observando os progressos e oferecendo ajuda onde é necessário. Essa prática, observada na aula de artes da professora Maria, reflete um modelo adultocêntrico comum em muitas salas de aula hoje, em que as crianças frequentemente assumem um papel passivo. Tal atividade foi planejada e conduzida a partir da perspectiva do adulto, sem uma escuta mais atenta às experiências e aos interesses infantis.

Seguir instruções sobre o que desenhar, como pintar, seguindo um modelo previamente definido pela professora, limita com certeza a criatividade, a imaginação e a invenção, reforçando assim um modelo pautado no adultocentrismo e no colonialismo, um modelo de práticas no qual o adulto determina o que deve ser feito pelas crianças. Tais práticas fazem com que a participação infantil seja mais superficial e direcionada, sem espaço para experimentações mais autônomas ou para discussões que ampliem o pensamento crítico.

Outro aspecto comum nessas práticas é que, quando surgem falas espontâneas das crianças, nem sempre há espaço para aprofundá-las. Porém, muitas vezes, essas questões não são exploradas de forma reflexiva, pois o foco está na conclusão da atividade prevista.

Além disso, percebe-se que as atividades artísticas, em geral, priorizam o desenho e a pintura, enquanto outras formas de expressão, como o teatro, a dança, a música, a modelagem, a rasgadura e a construção com diferentes materiais, aparecem com menos frequência nessa faixa etária/série.

Essas práticas, comuns no ambiente escolar, não significam que o ensino de artes não esteja cumprindo o seu papel, mas sim que há oportunidades para ampliar a participação das crianças e diversificar as experiências oferecidas. Incorporar atividades que permitam maior autonomia, escutar com mais atenção as falas dos alunos e explorar múltiplas linguagens artísticas são ações que podem tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, permitindo que as crianças sejam ativas no próprio aprendizado e não apenas seguidoras de instruções.

Professora Maria: Lembrem-se de preencher todo o espaço da água! Quanto mais preenchido, melhor! (Caderno de Campo, 2024).

Enquanto as crianças continuam a pintar, a professora faz perguntas:

Professora de Artes: Onde vocês acham que encontramos água na natureza? Como podemos cuidar dela para que nunca falte?

Margarida: Eu vejo água na minha casa, quando minha mãe lava roupa!

Cravo: Eu gosto da chuva! Dá para brincar nela... é mó maneiro (Caderno de Campo, 2024).

Eu noto que a pergunta da professora estimula as crianças a pensarem sobre a água para além do desenho. Nesse momento, a atividade deixa de ser apenas plástica ou estética e ganha um caráter reflexivo. As respostas das crianças, ainda que simples, revelam diferentes dimensões de como

elas percebem a presença da água em seu cotidiano: ora ligada às tarefas domésticas, ora associada às experiências lúdicas.

Dessa forma, as crianças participam ativamente não apenas na execução do desenho, mas também nas falas e nas expressões que compartilham. Suas vozes trazem sentidos que extrapolam o que foi planejado pela professora e demonstram como a infância constrói conhecimento e pertencimento a partir de suas próprias experiências. Ou seja, há particip(ação) ativa: um movimento em que ação e expressão se articulam, reafirmando que a participação infantil se manifesta de modos múltiplos e legítimos, mesmo dentro de propostas dirigidas pelo adulto.

Esse cenário reflete o que Paulo Freire (1996) fala sobre a autonomia na infância. Em *Pedagogia da Autonomia*, o educador defende que o aprendizado precisa ser dialógico, ou seja, as crianças devem ser protagonistas do seu próprio processo educativo e não meras receptoras de ordens e comandos. Segundo ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Quando impomos regras rígidas sem abertura para a participação ativa, sufocamos a criatividade e impedimos que a criança desenvolva a sua capacidade de decisão. Para construir uma educação verdadeiramente libertadora, é preciso repensar essas práticas e criar espaços em que as crianças possam exercer a sua criatividade e autonomia de maneira genuína.

Dando continuidade à minha observação, percebo também que algumas crianças fazem o que foi solicitado pela professora, mas começam a acrescentar detalhes pessoais, como desenhar uma casa ou um cachorro.

A professora de artes encerra essa atividade pedindo que cada criança mostre o seu desenho e explique o que fez. As explicações são variadas, desde interpretações simples até histórias mais elaboradas, mostrando o envolvimento delas com o tema.

Em um outro momento, na aula de Educação Física, a alegria toma conta. O encontro com o professor é o mais esperado pelas crianças. Elas demonstram grande entusiasmo e ficam eufóricas, porque nessa aula encontram liberdade para se movimentar e interagir com os colegas, diferente-

mente do que acontece dentro da sala de atividades, onde são silenciadas por práticas que não primam pela sua escuta e a participação.

O professor Tiago⁹ sempre propõe atividades diversificadas e adequadas à faixa etária das crianças, garantindo que elas se envolvam de maneira ativa e prazerosa. Ele proporciona atividades como circuito, uso de bolas, dança, queimada, pega-pega e outras. Também busca inovar constantemente, trazendo brincadeiras, desafios motores e jogos cooperativos que estimulam não apenas o desenvolvimento físico, mas também as habilidades sociais e emocionais dos alunos. O seu planejamento considera as necessidades individuais de cada criança, permitindo que todas participem de acordo com as suas possibilidades, explorando diferentes formas de movimento.

Nos dias de chuva, porém, as atividades acabam sendo mais limitadas, pois a locomoção até a quadra se torna um desafio. Como o trajeto entre a sala de aula e o espaço esportivo não é coberto, as crianças correm o risco de se molhar bastante, o que pode gerar desconforto e até problemas de saúde. Para contornar essa situação, o professor adapta os exercícios para o ambiente interno, utilizando o espaço da sala de aula da melhor maneira possível. Mesmo com as restrições, ele busca manter o engajamento das crianças por meio de atividades criativas, como jogos que envolvem coordenação motora, equilíbrio, ritmo e até desafios que estimulam o raciocínio junto ao movimento. Essas atividades são realizadas de forma individual ou em grupo, desenvolvendo trabalho em equipe, fortalecendo tanto as amizades quanto a capacidade de se relacionar com os outros.

Antes de iniciar, ele sempre faz a chamada e pede às crianças para formarem filas para ir até a quadra. Elas obedecem e demonstram ansiedade para ficarem “livres”. O professor sempre começa com um aquecimento, o que é essencial para garantir que o corpo esteja pronto para os movimentos que virão a seguir. Em uma conversa informal, enquanto o professor desenvolvia a atividade de aquecimento, ele comentou comigo a importância do aquecimento para as crianças.

9 Nome fictício dado ao professor, como forma de proteger sua identidade.

Professor Thiago: O aquecimento é uma etapa fundamental da prática esportiva, pois ajuda a preparar os músculos, reduzindo o risco de lesões e melhorando o desempenho das crianças (Caderno de Campo, 2024).

Logo, ele se vira para as crianças:

Professor Thiago: Bom dia, pessoal! Hoje vamos brincar bastante e aprender novos movimentos. Mas, antes, vamos aquecer o corpo, combinado? (Caderno de Campo, 2024).

O professor Thiago, ao manter esse cuidado, demonstra não apenas conhecimento técnico sobre a importância do aquecimento, mas também atenção ao bem-estar dos alunos. As crianças, animadas, formam um círculo no centro da quadra, pulando de ansiedade.

Hortência: Tio, a gente vai correr hoje?

Girassol: Eu quero brincar de pega-pega!

Professor Thiago: Calma, calma! Primeiro vamos alongar. Todo mundo levanta os braços lá no alto, agora toca nos pés... Isso! Agora vamos mexer os ombros e girar os braços (Caderno de Campo, 2024).

Após o alongamento, o professor organiza um circuito motor com cones coloridos e bambolês. A atividade é pensada para desenvolver a coordenação motora e o equilíbrio.

Professor Thiago: Vamos fazer um circuito! Cada um vai correr até o cone, pular dentro dos bambolês e depois voltar correndo para bater na mão do colega. Vamos lá? (Caderno de Campo, 2024).

As crianças se organizam em fila e o primeiro grupo começa a atividade. Algumas delas atravessam o circuito com facilidade, enquanto outras demonstram mais dificuldade em pular dentro do bambolê.

Margarida: Tio, eu não consigo pular direito!

Professor Tiago: Você consegue sim! Tente dar um pulinho mais forte e equilibrar os braços (Caderno de Campo, 2024).

Com incentivo, a criança tenta novamente e, após alguns esforços, consegue completar o percurso. Ao final da atividade, o professor propõe um jogo coletivo, respeitando o interesse dos alunos.

Professor Tiago: Agora vamos brincar de pega-pega congelado! Quem for pego, tem que ficar parado até um colega salvar! (Caderno de Campo, 2024).

A brincadeira anima as crianças, que correm de um lado para o outro da quadra, rindo e se divertindo. Durante a atividade, percebemos que algumas crianças são mais rápidas e atentas, enquanto outras precisam de mais tempo para reagir e entender as regras.

Depois da brincadeira, o professor finaliza a aula com um relaxamento simples, pedindo que todos sentem em círculo e respirem fundo.

Professor Tiago: Muito bem, turma! Hoje vocês se movimentaram bastante. Vamos inspirar... e expirar... agora vamos voltar para a sala com energia renovada! (Caderno de Campo, 2024).

As crianças se despedem do professor e voltam para a sala ainda animadas, comentando sobre quem correu mais rápido e quem foi pego mais vezes. A sala de informática é um espaço muito desejado pelas crianças, elas aguardam com entusiasmo esse dia, que acontece uma vez a cada quinze dias. Como o laboratório de informática não comporta toda a turma ao mesmo tempo, a professora coloca as crianças para se sentarem em duplas. Ao entrarem na sala, os olhos das crianças brilham ao verem os computadores. Algumas delas já demonstram familiaridade com o ambiente, enquanto outras observam tudo com curiosidade.

Azaleia: Tia, esse computador é igual ao da minha prima!

Hortência: Eu gosto de vir aqui, eu amo! (Caderno de Campo, 2024).

A professora Camila, responsável pelo espaço, sempre inicia explicando de forma lúdica como utilizar e manusear o computador. Ela vai ajudando-os com o *mouse* e o teclado e fala sobre as regrinhas do laboratório: não pode gritar e não pode ficar de pé para que todos possam ouvir a fala da professora.

Professora Camila: Hoje vamos brincar com um joguinho muito divertido, onde vocês terão que arrastar as letrinhas para formar palavras! (Caderno de Campo, 2024).

Ela abre um jogo educativo de alfabetização, no qual as crianças devem completar palavras simples arrastando as letras corretas para os espaços vazios.

Flor-de-lotus: Olha, eu fiz LUA!

Lírio: O meu tá difícil... (em tom dramático) Como faz tia? Não sei.

Pesquisadora: Por que não pede ajuda à sua amiguinha que conseguiu? (Caderno de Campo, 2024).

A professora Camila e a professora Luísa ajudam as crianças que enfrentam dificuldades, sempre estimulando a autonomia deles.

Professora Camila: Tente olhar para as letrinhas com calma... qual vem primeiro? Você consegue! (Caderno de Campo, 2024).

Enquanto isso, algumas crianças aproveitam para explorar os núcleos e as formas dos jogos. Algumas apertam as teclas repetidamente, fascinadas por alguns botões.

Orquídea: Tia, tem jogo de desenho?

Professora Camila: Sim! Depois que terminarem a atividade, podem usar o programa de pintura para fazer um desenho bem bonito (Caderno de Campo, 2024).

Ao final, a professora orienta os alunos a desligarem os computadores corretamente e a organizarem as cadeiras.

Professora Camila: Quem gostou da aula de hoje?

As crianças responderam em coro: Euuuuu! (Caderno de Campo, 2024).

Aos poucos, as crianças foram desligando os computadores, algumas ainda apertando os botões uma última vez, como se quisessem prolongar a diversão. Entre risadas e comentários empolgados, ajudaram a organizar as cadeiras e a arrumar o espaço. Enquanto caminhavam em direção à sala de atividades, continuavam conversando animadas sobre os jogos que exploraram e os desenhos que realizaram.

c) A participação das crianças nos tempos e espaços da merenda

A merenda é servida durante o recreio e ocorre no refeitório. A sua duração é de 20 minutos e é dividida em dois momentos: no primeiro, os adultos atendem as crianças da Educação Infantil, enquanto no segundo recreio é a vez do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Figura 9: Refeitório — espaço onde acontece a merenda e o recreio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O espaço da merenda é pequeno, sem muita disposição para a movimentação. Possui dois banheiros centrais e um bebedouro aos fundos, além do espaço ser quase todo preenchido pelas mesas e cadeiras. A quadra, que é um espaço maior, fica inutilizada nesse momento de merenda.

No momento da merenda/recreio, a coordenadora vai chamando aos poucos as crianças para irem ao espaço do refeitório. As crianças pegam o prato de comida (que já está servido em uma quantidade certa para todas) e se sentam. O cardápio é feito por uma nutricionista da secretaria de educação do município, de acordo com a realidade de cada contexto escolar.

A cozinheira dispõe os pratos em cima da bancada e vai chamando as crianças pelo nome para pegarem a refeição. A coordenadora pede que antes elas deixem o *kit* de higiene bucal (material que receberam da assistente do município) em cima da mesa, enquanto pegam a refeição. Elas são orientadas a pegar os seus lanches e a se sentarem novamente, sob a fala da auxiliar que avisa: "Um de cada vez, sem empurrar. Maria, pega o prato com as duas mãos, tá bom?" (Caderno de Campo, 2024).

Figura 10: Pratos dispostos no balcão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Algumas poucas crianças não consomem a merenda oferecida pela escola e trazem lanches de casa, como pacotes de salgadinhos e biscoitos e sucos industrializados, que não oferecem os nutrientes essenciais para o crescimento e o desenvolvimento saudável. Enquanto algumas crianças começam a retirar os seus lanches das mochilas, outras já estão organizando os seus utensílios na bacia. A movimentação é um pouco caótica, com crianças conversando e outras tentando abrir os pacotes de alimentos, aparentando ter alguma dificuldade.

Coordenadora: Quem terminou o lanchinho deve fazer o quê?

Crianças: Escovar os dentes! – eles respondem, bem calorosos, em uma só voz (Caderno de Campo, 2024).

Os kits de higiene bucal encontravam-se com os nomes e a coordenadora entregava à medida que as crianças iam terminando a refeição. A coordenadora chamava as crianças para a escovação dos dentes. Elas se

levantavam em pequenos grupos e seguiam para o banheiro, onde cada uma pegava a sua escova e pasta de dente de suas mochilas e começavam a escovar os dentes em fila. Ela colocava a pasta em cada escova e entregava nas mãos das crianças e elas escovavam os dentes sob a sua supervisão, mostrando os movimentos que deveriam serem feitos. Algumas crianças ainda conversavam baixinho enquanto escovavam.

Eu observo a disciplina que elas demonstravam ao realizar a escovação, um momento que é parte da rotina diária. A coordenadora supervisiona o processo, garantindo que todos façam a escovação corretamente. Enquanto as crianças escovam os dentes, aproveito para conversar com algumas delas sobre a rotina escolar e como se sentem em dias como este.

Pesquisadora: Vocês sempre escovam os dentes depois de comer?

Bromélia: Sim, tia, eu escovo todos os dias, pra não ter bichinhos.

Pesquisadora: E vocês gostam de fazer isso?

Bromélia: Eu gosto, meu dente é limpinho! (Cader-
no de Campo, 2024).

A coordenadora também vai observando e pergunta se o aluno já terminou. Algumas crianças passam o recreio todo escovando os dentes, tarefa que julgam prazerosa naquele momento. De acordo com a diretora, as crianças não têm o hábito da escovação, por isso a necessidade de a escola atribuir e acrescentar o conhecimento da higienização. Algumas crianças olhavam atentamente como o colega estava escovando. Com um olhar crítico, intervinham:

Crianças: Você precisa escovar lá atrás também. Ou! Não escova tão rápido assim. Não escova tão forte, vai quebrar o dente! [...] é, aí fica sem o dentinho, fica com buraquinho, fica feio – salientavam algumas crianças (Caderno de Campo, 2024).

As crianças seguem as instruções, terminavam e se sentavam. Durante esse tempo, ocorreram conversas entre as crianças, que se agrupam em

pequenos grupos. A professora, que supervisionava este momento, fazia com que todas seguissem as regras estabelecidas. A instrução é que comessem e colocassem cuidadosamente o prato de vidro na bacia.

Hibisco: Eu trouxe biscoito de chocolate. E você, o que trouxe?

Lavanda: Eu trouxe um iogurte (Caderno de Campo, 2024).

A coordenadora se aproximava de um grupo, para acalmar uma criança que estava chorando porque o seu lanche havia caído no chão. Após ter acalmado, ela se dirigiu para uma mesa em que um outro grupo de crianças estava brincando de maneira barulhenta, pedindo para que eles mantivessem a voz baixa para não atrapalhar as demais crianças.

Coordenadora: Vamos comer com calma.

E, num tom alto, começa uma canção: Comer, comer, comer, comer é o melhor para poder crescer! (Caderno de Campo, 2024).

Ao terminarem de comer e de fazer a higienização, alguns meninos se reuniram em uma das mesas do refeitório, animados e concentrados em uma brincadeira improvisada. Com cartinhas que consistiam em figurinhas de álbuns de time, eles começaram a “bater”, tentando fazê-las virar. As figurinhas ou cartinhas, embora simples, eram tratados com valor. A cada rodada, as crianças discutiam estratégias:

Hibisco: Tem que bater forte e reto, senão não vira!

Cravo: Não, assim é muito leve, tem que dar um golpe rápido! (Caderno de Campo, 2024).

Entre risadas e desafios, a brincadeira ia ganhando novas regras criadas na hora. Quem conseguiu virar o maior número de cartinhas se tornou o campeão da rodada. O jogo, embora simples, carregava a essência da criatividade infantil, desenvolvendo materiais comuns em fonte de diversão e de socialização.

Enquanto isso, algumas crianças se escondiam sob as mesas do refeitório, transformando o espaço apertado em um cenário de brincadeira, pois aquele era o único ambiente disponível para a interação durante o recreio. Sem um pátio amplo ou brinquedos estruturados, cada canto do refeitório ganhava um novo significado no imaginário infantil.

Perto do lavatório, uma criança permanecia atenta aos colegas que escovavam os dentes. Ninguém havia lhe designado essa função, mas, de maneira espontânea, ela assumiu o papel de fiscal da higienização bucal. Essa criança observava cada detalhe: quem usava creme dental, quem escovava apressadamente, quem cumpria uma tarefa com capricho.

Em meio a toda essa movimentação, percebi um olhar fixo sobre mim. Uma criança, sentada um pouco afastada, observava-me atentamente, sem desviar os olhos. O seu rosto permanentemente impassível, sem qualquer sorriso ou expressão evidente. Instintivamente, retribuí com um sorriso suave, esperando alguma ocorrência. No entanto, nada mudou. Os seus olhos continuavam presos aos meus, como se buscassem algo que eu ainda não compreendia.

Toda vez que olhava para ela, encontrava o mesmo olhar profundo e silencioso. Aquilo despertou a minha curiosidade. O que estaria passando por sua mente? O que ela via em mim que a fazia me encarar de maneira tão intensa? O mistério desse olhar me inquietava e, ao mesmo tempo, prendia-me.

Então, sem aviso, ela se manifestou da cadeira e, em um movimento repentino, “esparcou-se” ou sentou-se no chão. Em seguida, jogou-se para trás, abrindo os braços, como se quisesse marcar aquele momento com um gesto grandioso. Eu fiquei surpresa e fiz uma cara de espanto e de curiosidade pelo ato feito.

A criança, então, virou-se devagar e, dessa vez, sorriu para mim. O seu rosto iluminou-se com uma expressão vitoriosa, como se tivesse acabado de realizar algo importante. O seu gesto parecia um desafio silencioso, uma maneira de chamar a minha atenção e de estabelecer uma conexão sem palavras.

Com passos lentos, a criança começou a se aproximar. Cada movimento era carregado de intenção, como se quisesse que eu contasse algo sem precisar falar. Quando finalmente cheguei perto, ela olhou para mim e novamente deu um sorriso. Eu retribuí. Naquele instante, percebi que, de alguma forma, havíamos construído uma comunicação silenciosa antes mesmo de qualquer palavra ser dita.

Esse gesto foi como se ela quisesse demonstrar para mim que havia feito algo grandioso para chamar a minha atenção. Lentamente, a criança se achega perto de mim e diz:

Amarílis: Olha, tia, o ursinho que eu comprei para minha boneca não ficar sozinha!

Pesquisadora: Você comprou especialmente para ela? Que legal! Sua boneca deve ter ficado muito feliz por isso. Eu ficaria (Caderno de Campo, 2024).

Observei aquele momento com ternura. Para Amarílis, aquele pequeno urso não era apenas um brinquedo, mas um gesto de cuidado e de carinho. A sua maneira de expressar carinho, além das palavras, estava no olhar atento, no gesto espontâneo que fizera e na alegria de compartilhar a sua conquista. Outras crianças começam a brincar com os brinquedos que trouxeram de casa, mas algumas estão concentradas em terminar de comer. O ambiente é caracterizado por uma mistura de conversas, de gritos e de correria. Elas fazem o que conseguem para se adaptar às situações, como dividir lanches ou pedir ajuda para abrir pacotes e brincarem, tudo em um ambiente pequeno e num dia de chuva. Algumas crianças comem mais de uma vez.

Eu me aproximo de uma mesa onde um grupo de crianças está discutindo sobre o que trazer para o próximo lanche.

Pesquisadora: O que vocês gostam de comer no lanche?

Begônia: Eu gosto de biscoitos.

Jasmim: Eu gosto de chocolate e minha mãe compra às vezes.

Pesquisadora: E a merendinha da escola é gostosa?

Jasmim: Eu gosto.

E outras crianças também respondem: Eu também! (Caderno de Campo, 2024).

Embora, o recreio ocorresse em um espaço limitado, decorrente da ausência de uma área recreativa estruturada onde pudessem correr livremente, subir em brinquedos ou interagir de maneira mais expansiva, foi possível verificar momentos ricos de interação entre as crianças. Elas se envolviam em diversas atividades, desde brincadeiras espontâneas até conversas animadas sobre comida, brinquedos e suas vivências diárias. Nesse pequeno espaço entre mesas e cadeiras, cada criança encontrava a sua forma de se entreter, de inventar, de ocupar o tempo com aquilo que estava ao alcance delas.

As mesas se tornavam espaços de compartilhamentos, as cadeiras viravam esconderijos ou partes de uma corrida improvisada e os pequenos pedaços de papel ganhavam valor como cartas de jogo. Essa criatividade é, ao mesmo tempo, uma demonstração de resiliência e um retrato das limitações que elas enfrentavam no ambiente da pré-escola. Enquanto algumas crianças conseguiam se perder nas brincadeiras, outras apenas observavam, interagindo de maneiras diferentes com aquele ambiente. A alimentação também se tornava um ato de socialização, em que alguns interagiam durante os seus lanches, reforçando laços de amizade.

Coordenadora: Vamos nos preparar para voltar para a sala de aula. Façam fila. Bora, crianças! (Caderno de Campo, 2024).

À medida que o recreio se aproximava do fim, a professora começava a chamar as crianças, exigindo que guardassem os seus brinquedos e finalizassem as suas brincadeiras. Aos poucos, os pequenos começavam a se organizar, alguns ainda relutando em encerrar a diversão.

Figura 11: Refeitório após o recreio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A coordenadora dá uma última olhada para garantir que tudo está em ordem e, então, dirige-se para a sala. O local do refeitório vai se acalmando e as crianças, agora mais organizadas, começavam a se encaminhar para a sala de atividades. O barulho de risadas e de conversas vai continuando e elas vão retomando à sala para continuar a rotina escolar.

Apesar do controle exercido pelos adultos, refletindo uma concepção adultocêntrica, as crianças encontravam espaços e momentos para participar de suas brincadeiras. Elas traziam para o universo infantil interpretações do mundo adulto, imitando-o de forma criativa, conforme aponta William Corsaro (2011) em sua teoria da “reprodução interpretativa”. Nesse processo, as crianças não apenas reproduzem comportamentos observados, mas os ressignificam, adaptando-os às suas próprias realidades e interesses. Esses momentos, embora não reconhecidos pelos adultos como educativos, eram aproveitados para observar os diálogos das crianças, servindo posteriormente como subsídio para atividades intencionalmente planejadas.

A teoria da reprodução interpretativa, proposta por Corsaro (2011), destaca que as crianças são agentes ativos na construção de suas culturas, não meramente receptores passivos da cultura adulta. Elas engajam-se em atividades coletivas, como brincadeiras, nas quais negociam, compartilham e criam significados, refletindo e reinterpretando o mundo ao seu redor. Essas interações permitem que as crianças compreendam e se insiram no contexto social, ao mesmo tempo em que atendem às curiosidades e demandas do próprio grupo de pares. Portanto, mesmo em um ambiente estruturado e controlado por adultos, as crianças demonstram capacidade de criar e participar ativamente de suas próprias culturas e brincadeiras, reinterpretando o mundo adulto de maneira significativa e educativa.

d) A participação das crianças nos tempos e espaços do parquinho

A escola possuía um parquinho em um espaço muito reduzido localizado nos fundos, e só era permitido uso desse espaço duas vezes na semana, em horário pré-combinado e agendado, com a direção e lá ficavam durante quase duas horas.

Se as brincadeiras e as interações constituem eixos estruturantes da proposta pedagógica da Educação Infantil, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), como compreender a prática vigente nesta escola, onde o espaço do parquinho é restrito tanto em tamanho quanto em uso? A limitação do acesso ao brincar, duas vezes por semana, em horários agendados, revela uma concepção equivocada do papel do brincar no cotidiano da criança pequena.

Figura 12: Espaço do parquinho



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O brincar é um direito da criança e, nessa perspectiva, não se trata apenas de um momento recreativo ocasional, mas de uma experiência cotidiana, vital ao desenvolvimento integral e à construção de conhecimentos, vínculos e identidade. Reduzir o brincar a momentos pré-determinados é negligenciar esse direito e desconsiderar o protagonismo infantil. Quando a escola restringe o uso do parquinho e transforma o brincar em um evento raro e burocratizado, ela impede que as crianças exerçam sua autonomia, experimentem o mundo e aprendam com e pelos outros. Portanto, é preciso repensar essa prática, ampliando o acesso aos espaços de brincar, diversificando as possibilidades lúdicas e compreendendo que a infância pede movimento, invenção e liberdade para explorar. Respeitar o direito de brincar é, sobretudo, respeitar a criança.

Ao longo de todas as observações, verifiquei a interação entre as crianças explorando, criando, e interagindo com autonomia e criatividade, com os materiais disponíveis, sobretudo os brinquedos apresentados para elas.

Em dia de parquinho, as crianças ficavam superanimadas. Como esse momento ocorria em algumas vezes durante o tempo da escola e outras

ao final, elas, além de irem em fila, controladas pela professora que mantinha um tom firme enquanto explicava as regras, também tinham que levar suas mochilas para deixar no espaço indicado, em que o momento do parquinho ocorria ao final do tempo da escola. Margarida liderava o grupo com passos apressados, mas logo foi advertida pela professora.

Professora Luísa: Margarida, volte para a fila agora. Não é assim que combinamos! — disse com seriedade (Caderno de Campo, 2024).

Figura 13: Fila para ir para o parquinho



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As crianças manifestavam satisfação e empolgação por estarem em um ambiente em que a brincadeira seria possível. Esta cena reflete o que Walsh (2009, p. 32) descreve como a necessidade de “desmontar as relações de poder hegemônicas”. Ao exigir que as crianças ficassem na fila, a professora enfatizava a obediência às regras estruturadas, enquanto a empolgação infantil sugeria a busca por um espaço mais livre e criativo. Essa tensão entre controle e expressão podia ser vista como um reflexo das dinâmicas adultocêntricas que restringiam a liberdade de ação das crianças.

O caminho até o parquinho era curto, mas cheio de expectativas. Cada criança parecia já ter escolhido o brinquedo que queria usar primeiro.

Clara: Eu vou ser a primeira no escorregador! – disse olhando para os colegas.

João: Não vale correr, Clara! A tia falou para andar na fila! — respondeu João, tentando acompanhá-la sem desobedecer (Caderno de Campo, 2024).

Ao chegarem ao parquinho, era uma verdadeira explosão de alegria. As crianças corriam em direções diferentes, fazendo uso dos brinquedos disponíveis de forma autônoma, ou seja, sem o controle das professoras, que ficavam ali somente para vigiarem seus corpos e suas possibilidades de particip(ação) naquele ambiente. Cravo tentou ir direto para o balanço, mas ficou irritado ao ver que o brinquedo já estava ocupado. Ele começou a chorar alto, atraindo olhares da professora.

Professora Luísa: Cravo, eu já falei que tem que esperar sua vez. Não vamos mais discutir isso, procure outro brinquedo! – disse ela em tom firme (Caderno de Campo, 2024).

Cravo ficou parado por alguns segundos, contrariado, até que decidiu explorar o escorregador. Enquanto isso, Margarida subiu no escorregador e começou a cantar uma música inventada:

Margarida: Tia (olhando para mim), olha, olha! Agora eu sou a rainha do castelo! Quem quer ser meu cavaleiro? – disse ela (Caderno de Campo, 2024).

Logo outras crianças se juntaram, transformando o brinquedo em um castelo. Observei como elas criavam juntas as suas narrativas, rindo e combinando papéis na brincadeira. Hibisco e Amarílis, por outro lado, inventaram uma brincadeira de pega-pega, correndo em volta do parquinho.

Hibisco: Eu vou te pegar, Amarílis. Corre mais rápido! – gritou enquanto tentava alcançá-lo (Caderno de Campo, 2024).

Então, aproximei-me de Margarida e perguntei:

Pesquisadora: Por que você escolheu ser a rainha hoje?

Margarida: Tia, é porque eu gosto de ser rainha, é legal, mas é só de mentirinha – respondeu com um sorriso (Caderno de Campo, 2024).

Ao final do período, a professora levantou a voz para chamar a atenção de todas as crianças: “Já deu a hora! Arrumem-se para a fila agora!”, disse ela com firmeza. Tulipa foi o último a deixar o escorregador e só saiu de lá porque eu tive que intervir, chamando-o mais de uma vez. Nos momentos em que o parquinho ocorria durante o tempo da escola, as crianças retornavam à sala empolgadas e era possível ouvir os risos e as conversas animadas sobre como foi bom aquele dia no parquinho.

Em um outro dia de parquinho, a agitação tomou conta do grupo antes mesmo de saírem da sala. Algumas crianças saíram da fila, o que exigiu que a professora as chamasse mais de uma vez.

Professora Luísa: Lírio, volte imediatamente para a fila! Vamos! – disse, visivelmente incomodada.

Lírio: Ah, tia eu só “tava” vendo o passarinho ali! Olha Hortência... – disse apontando para a árvore (Caderno de Campo, 2024).

Mesmo assim, ela voltou com um sorriso travesso. No parquinho, Cravo correu direto para o escorregador, mas ficou frustrado quando percebeu que teria que esperar. Ele tentou empurrar Amarílis para passar na frente, mas foi rapidamente contido pela assistente.

Assistente: Cravo, você já sabe que não pode fazer isso! Espere sua vez ou vou precisar te tirar do brinquedo – disse com um tom firme.

Professora Luísa: Agora podem ir, mas lembrem-se: cada um no seu brinquedo e respeitem a vez do colega! – disse observando atentamente (Caderno de Campo, 2024).

Tulipa escolheu o balanço, onde ficou por um bom tempo. Ele se balançava com força, olhando para o céu. Enquanto isso, outras crianças começaram a organizar uma roda de dança perto do escorregador e iam cantando e inventando coreografias.

Mariana: Essa é a dança do foguete! Agora todo mundo pula! – disse rindo enquanto liderava o grupo.

Girassol: Eu sou o foguete mais rápido! – respondeu girando em círculos (Caderno de Campo, 2024).

Essas brincadeiras são um exemplo de como as crianças superam os espaços físicos, o controle dos adultos e as ressignificam, imitando de forma interpretativa a vida dos adultos. Nesse contexto, o castelo não é apenas um brinquedo, mas um espaço de exploração coletiva e de compartilhamento. Enquanto isso, Violeta e Rosa lideravam uma brincadeira que chamaram de “viajar no espaço” no escorregador/trepa-trepa, que é um outro exemplo de como as crianças transformam espaços ordinários em cenários extraordinários. Nesses momentos, o brincar coletivo favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, criativas e afetivas, ampliando as possibilidades de interação e imaginação.

Violeta: Nós somos astronautas agora! Vamos para Marte! – simulando que controlava uma nave.

Rosa: Rápido, apertem os cintos! Vamos subir e voar, cuidado! – respondeu fingindo pilotar (Caderno de Campo, 2024).

Walsh (2009, p. 43) salienta que “a interculturalidade é um processo contínuo de articulação e transformação”. As narrativas criadas pelas crianças refletem um processo de construção cultural coletiva, promovendo a colaboração e o respeito mútuo. A energia do grupo parecia contagiante, mas a professora manteve-se atenta.

Professora Luísa: Tulipa, pare de correr perto do balanço ou vai se machucar – disse ao ver a situação (Caderno de Campo, 2024).

No parquinho, a liberdade de brincar era acompanhada da necessidade constante dos adultos de controlar os corpos das crianças com a justificativa de evitar possíveis acidentes. É claro que, nesse momento, é importante a atenção, a proteção das crianças e o envolvimento dos adultos em suas brincadeiras, o que nem sempre acontecia. O que ocorria, de fato, eram momentos de intervenção dos adultos em situações de conflitos entre as crianças.

Ao final da brincadeira, mesmo cansadas, muitas crianças ainda relutavam em sair do parquinho, imersas nas aventuras que realizavam. Uma caminhada de volta à sala, mais tranquila, é o momento em que os risos e os comentários animados mostraram que, apesar das pequenas correções e limites, o tempo de atualização foi uma experiência prazerosa e cheia de aprendizado.

e) O momento da despedida: a saída da escola

O momento da saída era bem movimentado e acontecia às 16h40min. Tudo estava organizado para que as crianças não ficassem confusas ou perdidas. Primeiro, a coordenadora passava em todas as salas para avisar que já estava na hora de guardarem os materiais e se prepararem para irem embora. Depois disso, as crianças, organizadas em fila de acordo com o meio de transporte que utilizavam para retornarem às suas residências, dirigiam-se ao portão da escola.

Lírio (sussurrando para o colega): Ei, tomara que o ônibus não demore hoje... tô com fome!

Crisântemo: Eu também! Minha avó fez bolo de fubá.

Coordenadora: Meninos, sem conversa agora. Vamos focar na fila! Daqui a pouco, vocês vão saborear esse bolo! (Caderno de Campo, 2024).

As famílias que iam buscar seus filhos aguardavam esse momento de saída do lado de fora da escola, o que só conseguiam estabelecer diálogos curtos e apressados.

Enquanto as crianças aguardavam ansiosamente a chegada de seus familiares, observando atentamente o espaço externo, os seus familiares, irmãos mais velhos, mães, pais ou avós, do lado de fora, procuravam-nas. Girassol, ao ver seu irmão de longe, vindo pela estrada de terra, logo interrompeu a coordenadora:

Girassol: Tia, meu irmão já chegou... Posso ir?

Coordenadora: Pode sim, vai lá! (Caderno de Campo, 2024).

Mais à frente, Violeta observava atentamente cada pessoa que se aproximava, até o momento em que viu sua avó, de lenço colorido na cabeça e passos lentos, vindo pelo caminho:

Violeta: Vóóó!

Avó (sorrindo): "Tô" aqui, minha flor. Vamos pra casa?

Violeta: Vamos! Hoje teve oração e a gente cantou uma música nova. Depois te conto! (Caderno de Campo, 2024).

A coordenadora tenta manter o ritmo e a organização para garantir que todas as crianças tenham segurança e tranquilidade.

Coordenadora: Todo mundo em fila! Quem vai de ônibus, fique encostadinho na parede e em fila! Vamos lá, sem bagunça! (Caderno de Campo, 2024).

Esse momento de saída, apesar de agitado, revela o cuidado coletivo em garantir que todas as crianças voltem para casa em segurança. A organização da escola, em um contexto rural, mostra o comprometimento de professores, de cooperação e de famílias, que, juntos, formam uma rede de proteção e afeto. É um trabalho construído a muitas mãos, dia após dia, que fortalece o vínculo entre escola e comunidade e reafirma a importância da educação como espaço de cuidado.

Finalizando para começar: o fim pode ser o começo - por uma educação decolonial desde a Educação Infantil

Ao concluir este livro, retorno ao objetivo que me motivou a começar: compreender como as crianças participam da Educação Infantil no campo, a partir da convivência, da escuta atenta e da observação sensível do cotidiano de uma escola pública da zona rural de Guarapari/ES. A proposta partiu da necessidade de enxergar as crianças para além da lógica adultocêntrica e reconhecer suas vozes, ações, gestos e silêncios como formas legítimas de participação. Guiada por uma abordagem do tipo etnográfica, mergulhei na rotina escolar entre os anos de 2023 e 2024, registrando vivências, diálogos, brincadeiras, conflitos e invenções, com vista a responder aos objetivos elencados neste livro:

- 1) identificar as interações estabelecidas entre criança/criança e entre elas e os adultos nos tempos e espaços de entrada e da saída das crianças;
- 2) observar as formas de acolhimento dos adultos com as crianças nos momentos da entrada;
- 3) verificar os diálogos estabelecidos entre os adultos da escola com as famílias que chegam para trazerem seus filhos e filhas;

4) investigar as formas de participação das crianças nos diferentes tempos e espaços da sala de atividades, da merenda/recreio e do parquinho.

Nas observações das interações entre criança/criança e entre elas e os adultos nos momentos de entrada e saída, observei que essas interações são, em grande parte, marcadas por uma lógica adultocêntrica. As crianças são conduzidas e organizadas em filas, raramente têm autonomia para decidir como ou com quem interagir, e os tempos de chegada e despedida tendem a ser apressados, sem abertura para escuta sensível ou acolhimento afetoso. Quanto às formas de acolhimento nos momentos de entrada, percebi que, embora existam gestos de carinho e atenção por parte de alguns adultos, a rotina rígida e a necessidade de “dar conta” do número de crianças fazem com que o acolhimento seja muitas vezes mecânico e distante daquilo que poderia ser um verdadeiro encontro entre educador e criança.

Nos diálogos entre escola e família, na chegada das crianças, vi que eles acontecem, porém são, em sua maioria, rápidos e superficiais, voltados para informações pontuais e de caráter prático. Raramente há espaço para trocas mais profundas sobre o bem-estar da criança, seus interesses ou saberes trazidos de casa. Isso revela uma fragilidade na construção de vínculos escola-família e na valorização dos saberes das comunidades do campo. Ao observar a rotina das crianças e sua particip(ação), evidenciei as tensões entre o que se espera da infância do campo e o que, de fato, é vivenciado. As crianças têm pouca liberdade de escolha, o brincar é frequentemente regulado, e o tempo de exploração espontânea é escasso. A organização do cotidiano escolar ainda se baseia em práticas que controlam os corpos, limitam a movimentação e reduzem o potencial criativo das infâncias.

Durante esse processo, deparei-me com uma realidade que, em muitos aspectos, distanciava-se daquilo que a infância no campo poderia – e deveria – ser. Uma infância livre, com tempo para explorar, integrada à natureza, conectada ao território, aos saberes da terra, aos ciclos do tempo natural e às relações comunitárias. O que encontrei foi uma escola marcada por limitações de espaço, ausência de áreas abertas para brincar, organização rígida do tempo e práticas pedagógicas que controlam os corpos e os movimentos infantis. As crianças permanecem longos perío-

dos sentadas, seguem filas, são interrompidas em suas brincadeiras e têm seus momentos de lazer supervisionados e dirigidos. O brincar, muitas vezes, é regulado por regras que retiram a espontaneidade e a liberdade que lhe são essenciais.

Esta prática me levou ao conceito de “emparedamento da infância” em Léa Tiriba (2018), que denuncia a exclusão das crianças do contato direto com a natureza e do protagonismo em seus processos de aprendizagem. A escola observada, mesmo situada no campo, reproduz um modelo urbano e escolarizado que distancia as crianças do território e dos saberes locais. Para a autora, a infância é emparedada quando é privada do contato com a natureza, do tempo livre, do movimento corporal amplo e das experiências sensoriais e afetivas que favorecem a formação integral da criança.

Esse emparedamento se concretiza não apenas nas paredes físicas que delimitam os espaços, mas nas lógicas de controle que atravessam o cotidiano escolar. Foi exatamente isso que observei: mesmo em uma escola do campo, onde se espera que o território dialogue com o currículo e com a vida escolar, as crianças vivem rotinas semelhantes às escolas urbanas, distantes da terra, dos quintais, das práticas culturais e dos saberes tradicionais. No entanto, essa discussão me permitiu enxergar as brechas para que as crianças tivessem mais tempo fora das quatro paredes de uma sala de atividade.

Embora o percurso deste livro se encerre neste texto, acredito que este fim possa ser, na verdade, um começo. O começo de outros olhares sobre a escola do campo, o começo de novas práticas pedagógicas que respeitem os ritmos da infância e do território, o começo de um compromisso mais firme com a escuta das crianças e com a valorização de suas formas de viver, brincar, criar e aprender. Os dados levantados, as reflexões construídas e as experiências vividas me levam a afirmar que é urgente repensar a estrutura escolar, ampliando os espaços de liberdade, flexibilizando os tempos, ressignificando o brincar e envolvendo as crianças nas decisões que dizem respeito à sua vida escolar.

É necessário que a Educação Infantil do campo se desloque de um modelo urbanocêntrico e se abra para os saberes do campo, da terra, das

tradições locais e das múltiplas infâncias que a atravessam. É preciso que os educadores e educadoras se formem a partir do território, valorizando as culturas camponesas e reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e de sentido. É preciso, ainda, que a participação infantil deixe de ser apenas discurso e passe a orientar práticas concretas: escuta real, diálogo horizontal, construção coletiva do cotidiano escolar.

Concluo este livro de forma crítica, reconhecendo que, apesar dos avanços legais e do discurso sobre a valorização da infância do campo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as crianças possam, de fato, viver uma educação que respeite sua cultura, seus tempos, seus corpos e seus direitos. O que vi e vivi me mostra que a escola do campo ainda opera, em muitos momentos, dentro de uma lógica que empareda a infância, que limita suas possibilidades de expressão e reduz sua participação a presenças controladas e disciplinadas.

No entanto, ao olhar de perto os gestos, as falas, as movimentações e até mesmo os silêncios das crianças, fui atravessada por algo potente: a particip(ação). A compreensão de que a participação das crianças precisa ser ativa, no fazer, no mover-se, no decidir, foi ganhando força ao longo dessa vivência. Mesmo cercadas por estruturas que tentam contê-las, as crianças encontram formas de resistir. Reinventam brincadeiras, propõem alternativas, questionam regras, cuidam do que plantam e transformam, com suas ações, os espaços que ocupam. A horta agroecológica, construída de forma coletiva, foi uma amostra viva disso: ali, a participação das crianças foi concreta, corporal e simbólica, escolheram, decidiram, plantaram, cuidaram e, sobretudo, se fizeram presentes com sentido.

Essa participação, muitas vezes ignorada ou subestimada pelos adultos, revela que as crianças do campo não estão apenas na escola – elas estão *com* a escola e podem ser protagonistas de processos de transformação. Reconhecer e legitimar suas formas de particip(ação) é também reconhecer a infância como tempo presente e potente, e não como um estágio de espera para a vida adulta.

É justamente a partir dessa constatação que me fortaleço no compromisso com a mudança. Porque cada gesto de resistência das crianças,

cada brincadeira reinventada, cada particip(ação) silenciosa ou barulhenta é também um chamado à transformação. E se este trabalho chega ao fim, que seja apenas o fim de uma etapa, pois ele também anuncia começos. Começos de outras perguntas, de outras práticas, de outros olhares.

Que este fim possa ser o começo de uma Educação Infantil do campo na perspectiva da interculturalidade crítica, comprometida com as diferentes infâncias que nela habitam. Que a escuta se torne ação, que o território se faça currículo, e que as crianças deixem de apenas ocupar os espaços escolares e passem a transformá-los, com seus sonhos, suas vozes e seus modos próprios de estar no mundo. Porque, quando a infância é respeitada e convidada a participar de verdade, tudo pode florescer. E isso, sim, pode transformar o presente – e o futuro.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. XV-XV.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC; SEF; COEDI, 1994. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002610.pdf> Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/1999/rceb001_99.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de abril de 2001.** Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2001/pceb036_01.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2002/rceb001_02.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC; CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 07 fev. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 25–36.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67–88.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. *In*: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 127–154.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul./set. 2012.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção Europeia para o Exercício dos Direitos da Criança**. Estrasburgo: Conselho da Europa, 25 jan. 1996. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/160>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças: descolonizando a educação. *In*: MARÍN I CORBERA, Martí; DOMÈNECH I SAMPERE, Xavier; MARTÍNEZ I MUNTADA, Ricard (orgs.). **III Conferência Internacional Greves e Conflitos Sociais**: Abordagens históricas combinadas do conflito. [S. l.], [s.n.], 2016.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Natália. **Infância direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Afrontamento, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3: o atendimento em creche**. Tradução: Marlon Xavier. 2ª ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006. p. 114–160.
- GONÇALVES, Bárbara de Oliveira. **Sorrisos infantis na luta pela terra: A participação das crianças na vida política da sociedade**. 2018. 245f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2018.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.
- HOHMANN, Mary; Weikart, David P. **Educar a Criança**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ISAIA, Clarice Veríssimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. 2007. 205f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- JESUS, Janinha Gerke de. **Sentidos da formação docente para a profissionalização: na voz do professor do campo**. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. 2000. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1> Acesso em: 4 abr. 2025.
- KRAMER, Sônia. **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1999.
- KRAMER, Sonia. **A política do brincar**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LORDELLO, Sílvia Renata Magalhães. Desenvolvimento infantil: a revelação da criança pela linguagem. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos; GONÇALVES Itamar Batista (orgs.). **Escuta protegida de crianças e de adolescentes vítimas ou testemunhas de violências**: aspectos teóricos e metodológicos: guia de referência para capacitação em escuta especializada e depoimento especial. Brasília: Universidade Católica de Brasília; São Paulo: Childhood Brasil, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, S. **A Horta Escolar como Ferramenta Pedagógica**. São Paulo: Editora, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIGNOLO, Walter. **La idea de America Latina**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica Apezatto (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Nova York: ONU, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 107-152.

PASUCH, Jaqueline. **"Para quem mora num contexto isolado, a escola é um espaço de encontro"**. Entrevista concedida à **Nova Escola**. São Paulo: Nova Escola, 11 ago. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8005/para-quem-mora-num-contexto-isolado-a-escola-e-um-espaco-de-encontro>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cader-nos CEDES**, Campinas, v. 103, p. 377–392, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321847982_O_CURRICULO_NARRATIVO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_DAS_CRIANCAS_DO_CAMPO_REFLEXOES_PARA_UM_DIALOGO_PEDAGOGICO. Acesso em: 20 de mar. 2025

PEREIRA, Alessandra Alves; MIÓLA, Michelly Ariadne Rafael. Interseccionalidade e educação do campo: um diálogo importante. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFAS E GEÓGRAFOS – CBG, 8., 2024, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: AGB, 2024. Disponível em: https://www.cbg2024.agb.org.br/resources/anais/9/cbg2024/1727749022_ARQUIVO_f9e26015fe84d632c7a2b24f88a7036b.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROCHA, Everardo P. Guimarães; TOSTA, Sandra Pereira. **Etnografia: história, teoria e prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NOVAIS, S. Santana; FRANCO, Carla Delfino. (2022). Brincar heurístico: aprendizagem lúdica, livre e significativa na educação infantil. **Revista Panorâmica Online**, [S. l.], v. 36, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1526>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9–34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25–45.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina. **Infância, educação e direitos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças. Entrevista concedida a Fernanda Campagnucci. **De Olho no Plano**, [S. l.], 4 mar. 2011. Disponível em: <http://deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183–206, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHIFINO, Reny. SILLER, Rosali Rauta. Crianças, docentes, famílias: o olhar e a escuta das estagiárias sobre as relações entre esses adultos que compartilham o cuidado e a educação das crianças em creches e pré-escolas. In: GEPEDISC– **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILLER, Rosali Rauta. Infâncias migrantes, educação infantil, territorialidades: os movimentos de desterritorialização e reterritorialização das crianças pomeranas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 577–591, maio/ago. 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.68461

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. 2005. 491 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Minho, 2005.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

WALSH, Catherine. **Proposta para o tratamento da interculturalidade na educação**. Lima, Peru: Ministério da Educação, 2000.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Curitiba: Appris, 2009.

ZEFERINO, Jaqueline Cardozo; PASSOS, Joana Célia dos; PIAIM, Elison Antonio. Decolonialidade e educação do campo: diálogos em construção. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 28, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2019.

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Como as crianças participam da construção do cotidiano na Educação Infantil do Campo? É a partir dessa questão que esta obra convida o leitor a refletir sobre a infância como tempo presente, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais, históricos, culturais e de direitos. Fundamentado na Sociologia da Infância, na Educação do Campo, na interculturalidade crítica e na perspectiva decolonial, o livro apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola do campo no município de Guarapari, evidenciando como tempos, espaços, relações e práticas pedagógicas podem favorecer ou limitar a participação infantil. Ao articular teoria, pesquisa e experiências do cotidiano escolar, este livro propõe uma educação comprometida com a escuta, o diálogo, o protagonismo das crianças e a valorização dos territórios campesinos.

ISBN: 978-65-5456-200-3

CD



9 786554 562003

encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia

