



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

JUSSIMARA DOS SANTOS GIMENES

**MÃOS NA TERRA, PÉS NO CHÃO:
A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DAS CRIANÇAS NO CAMPO**

**VITÓRIA
2025**

JUSSIMARA DOS SANTOS GIMENES

**MÃOS NA TERRA, PÉS NO CHÃO:
A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DAS CRIANÇAS NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosali Rauta Siller.

VITÓRIA
2025

JUSSIMARA DOS SANTOS GIMENES

**MÃOS NA TERRA, PÉS NO CHÃO:
A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DAS CRIANÇAS NO CAMPO**

Dissertação apresentada para fins de qualificação ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Aprovada em: 15 de maio de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosali Rauta Siller

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Janinha Gerke

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Kezia Rodrigues Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof. Dr. Rogério Drago

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Pasuch

Universidade do Estado de Mato Grosso
Membro externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da ducentésima décima sexta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **JUSSIMARA DOS SANTOS GIMENES**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **09h00min** do dia **quinze de maio de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Rosali Rauta Siller, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Janinha Gerke, Kezia Rodrigues Nunes, Rogério Drago e Jaqueline Pasuch. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“MÃOS NA TERRA, PÉS NO CHÃO: A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DAS CRIANÇAS NO CAMPO”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSALI RAUTA SILLER
Data: 27/07/2025 20:20:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Vitória, 15 de maio de 2025.

Profa. Dra. Rosali Rauta Siller

Documento assinado digitalmente
gov.br JANINHA GERKE
Data: 06/08/2025 20:32:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora

Profa. Dra. Janinha Gerke

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Prof. Dr. Rogério Drago

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Documento assinado digitalmente
gov.br ROGERIO DRAGO
Data: 12/08/2025 11:52:17-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br JAQUELINE PASUCH
Data: 05/08/2025 09:07:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Jaqueline Pasuch

Membro Externo (UNEMAT)

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G491
m GIMENES, JUSSIMARA DOS SANTOS, 1988-
 MÃOS NA TERRA, PÉS NO CHÃO: A PARTICIP(AÇÃO)
 ATIVA DAS CRIANÇAS NO CAMPO / JUSSIMARA DOS
 SANTOS GIMENES. - 2025.
 221 f. : il.

Orientadora: Rosali Rauta Siller.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Crianças. 2. Infância. 3. Participação. 4. Interculturalidade.
5. Educação do campo. I. Rauta Siller, Rosali. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Este trabalho é dedicado à minha filha, Luiza Gimenes Calenzani (*in memoriam*), cuja ausência se faz presente em cada linha escrita, em cada silêncio entre as palavras. Sua breve passagem deixou marcas profundas e um amor eterno que carrego comigo a cada dia. É com o coração apertado e a saudade entranhada na alma que escrevo estas páginas, desejando que, de algum lugar, ela sinta o quanto ainda me inspira, me move e me ensina, mesmo na dor da falta.

O Silêncio Onde Mora o Teu Nome

(Jussimara Gimenes)

Quando você estava aqui, eu era feliz.
Quando você estava aqui, eu sorri
Quando você estava aqui, eu fui mãe pela primeira vez.
Quando você estava aqui, tomávamos sorvete de morango pelo menos uma vez por mês
Quando você estava aqui, caminhei à beira-mar segurando sua mão.
Quando você estava aqui, o açaí era mais doce, parecia canção.
Quando você estava aqui, fiz sua comida preferida com carinho e guardei o finalzinho da cenoura do seu jeitinho
Quando você estava aqui, vi seus primeiros passos, e o mundo parou por um instante quando te enchi de abraços.
Quando você estava aqui, ouvi o som mais lindo: “*mamãe*”.
Quando você estava aqui, acompanhei seus dias de escola, cheia de sonhos.
Quando você estava aqui, brincamos de bola, de pega-pega, de vida, e fizemos planos risonhos.
Quando você estava aqui, fui mãe pela segunda vez, e João teve você por irmã.
Quando você estava aqui, ele te chamou de “*Mamana*”.
Quando você estava aqui, eu tinha alguém para chamar de filha.
Quando você estava aqui, você foi neta, sobrinha, prima.
Quando você estava aqui, você foi muito amada.... num amor tão grande, que só multiplicava.

Mas agora você se foi...

E como você não está aqui, eu vou tentando ser feliz.
Meus poemas ficaram sem rimas...
Como você não está aqui, eu sorrio... mas no sorriso mora a saudade e vontade de sorrir com você.
Como você não está aqui, eu ainda sou mãe, com um pedaço faltando.
Como você não está aqui, tomo sorvete e lembro do sabor que você mais amava: o de morango.
Como você não está aqui, vou à praia e me lembro da sua pele branquinha queimando ao sol.
Como você não está aqui, tomo açaí e sinto seu pedido ecoar: *o pote da felicidade, mãe*.
Como você não está aqui, ainda cozinho... mas o prato ficou em silêncio.
Como você não está aqui, dou meus passos com cuidado, lembrando dos seus primeiros.
Como você não está aqui, ouço seu último áudio: “*Mãe, eu estou bem...*”
Como você não está aqui, ainda vivo a rotina da escola, mas sonhando qual seria seu caminho.
Como você não está aqui, ainda brinco, mas nas risadas mora o eco das suas.
Como você não está aqui, João lembra de você com gratidão e saudade.
Como você não está aqui, te chamo de filha... no sussurro da lembrança.
Como você não está aqui, te chamam de neta... no abraço da memória.
Como você não está aqui... eu te amei ontem, te amo hoje e te amarei eternamente.
Como você não está aqui...

Eu.... sigo.

AGRADECIMENTOS

Pensei muito antes de escrever esta parte. Confesso que relutei. Está sendo uma das últimas páginas que redijo (e talvez a mais difícil).

Lembro-me bem de quando iniciei o curso. Minha filha, Luiza Gimenes Calenzani (*in memoriam*), me disse: “Mãe, eu sabia que você ia conseguir”. Filha, estou aqui... consegui. Sei que, esteja onde estiver, você me vê. Você faria os desenhos do meu produto educacional. Tinha talento, tinha alma de artista. Mas não deu tempo. Ficou o vazio. Ficou um buraco. Confesso que nem sei como consegui atravessar esse caminho. Por isso, começo esses agradecimentos reconhecendo, primeiro, que eu cheguei até aqui. Agradeço a mim mesma, por não desistir.

À Deus, que soprou força nos meus dias sem ar. Conciliar o mestrado e o luto parecia impossível - e talvez tenha sido mesmo. Mas segui.

À minha mãe, Maria Rozania Aparecida dos Santos, que me ensinou o rumo, me educou, me instruiu. Minha eterna gratidão, mãe, por ser raiz, abrigo e força.

Ao meu padrasto, Izaldoardo Alves Pereira, que, mesmo sem laços de sangue, me acolheu como filha de coração. Sua presença é parte essencial da minha caminhada.

Ao meu filho, João Fernando Gimenes Calenzani, minha gota de consolo na Terra. Meu menino, ser sua mãe é minha maior honra. Você é meu amor em carne e esperança.

Ao Wagner Bissa Lima, que esteve ao meu lado no momento mais difícil que vivi. Sua presença me sustentou quando a dor parecia insuportável.

Às minhas irmãs, Jussara, Andréa e Izadora. Vocês foram encontradas na lixeira (risos), mas são preciosidades da minha vida. Torço por vocês sempre, com amor.

À minha orientadora Rosali Rauta, por cada puxão de orelha necessário e pelo respeito ao silêncio nos momentos em que a dor falou mais alto. Obrigada por caminhar comigo com firmeza.

À Professora Janinha Gerke, que presente ter sido sua aluna, colega e, hoje, partilhar este espaço acadêmico com você. Sua trajetória, marcada por sensibilidade, firmeza e compromisso com a educação, inspira e fortalece os caminhos que percorro. Levo comigo sua paixão pela docência.

À professora Márcia Araújo, você foi o estopim da minha vontade de seguir pelo mestrado. Lembro-me das suas aulas de ciências, do seu caminho brilhante. Você mostrou que de Piúma também brotam grandes pesquisadores. Obrigada por ser luz.

À professora Jaqueline Pasuch, minha gratidão pela presença na qualificação e na defesa. Sua escuta atenta e sua trajetória na Educação Infantil no campo atravessam este trabalho com delicadeza e força. Obrigada por estar, mesmo de longe.

Ao Professor Rogério Drago, agradeço pelas contribuições precisas, cuja leitura atenta e crítica foi essencial para o aprimoramento desta dissertação. Registro meu reconhecimento pela seriedade e generosidade com que acompanhou este trabalho.

À Professora Kézia Rodrigues Nunes, agradeço por integrar a banca de defesa desta dissertação e por contribuir com seu olhar sensível e aprofundado sobre as infâncias. Sua participação representa um importante reforço teórico e ético neste trabalho.

Ao Alex Braga, um coordenador presente, sensível, humano. Você marcou profundamente a nossa jornada no mestrado, enquanto estive à frente. Obrigada por sonhar e lutar pelo doutorado e fazer ser real.

À turma VII Jurema de Oliveira, e aos amigos que a vida me deu no percurso: que a gente se esbarre por aí, sempre com afeto.

A coordenação e toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da UFES. Vocês são os bastidores onde tudo acontece. Cada um é uma engrenagem essencial desse grande organismo vivo.

Por fim... bom, talvez isso não seja exatamente um fim. Talvez seja um recomeço. Meus agradecimentos não se encerram aqui. Eles caminham comigo. Serão sempre eternos.

Manifesto pela partip(ação) infantil.

Quando a terra ensina, a escola floresce
Jussimara Gimenes

A infância não cabe em quatro paredes.
Não cabe em carteiras enfileiradas,
nem em horários rígidos,
nem em vozes silenciadas.

A infância transborda.
Corre pelos cantos,
sobe no escorregador
Inventa mundos e produz sua própria dança.

A infância planta.
Com as mãos na terra,
com os pés no chão.
Descobre o tempo do broto,
a força da semente,
a alegria de colher o que se cuidou com o coração.

A escola não precisa conter.
Precisa acolher,
precisa escutar,
precisa permitir o saber
do corpo a se movimentar,
do olhar curioso,
da conversa entre amigos no refeitório,
do silêncio que observa uma folha nascendo, como algo satisfatório.

Olhar a infância é libertar o aprender.
É dizer que a criança não é futura cidadã:
ela já é, e sempre há de ser.
É reconhecer que ela pensa, sente, age, vive.
É permitir a partip(ação) com ação, onde ela decide.

Ação que pode nascer da terra,
do riso sujo de barro,
ou
da roda com conversa sincera.

Nasce da escola que ousa ser viva,
que se abre para o território,
que se constrói com as mãos de todos.

A educação também
precisa ter cheiro de mato,
som de riso solto,
tempo de flor e de vento, que não cabe num retrato.

Que a infância floresça.
Que a escola respire.
Que a terra ensine...
Com alma e leveza.

RESUMO

Neste trabalho, investigo os modos de participação ativa das crianças pequenas no contexto da educação infantil do campo, com foco em uma escola localizada no município de Guarapari/ES. Parto do entendimento de que garantir o direito de participação das crianças exige desconstruir práticas adultocêntricas e colonialistas, ainda presentes nas rotinas escolares, que silenciam e subordinam as infâncias. Com base nisso, proponho compreender como as crianças participam dos tempos e espaços da instituição e quais os desafios enfrentados para a construção de uma Pedagogia Intercultural. Como arcabouço teórico, aproprio-me: 1) dos estudos de Caldart, trazendo os aspectos da educação do campo; 2) das contribuições de Philippe Àries e Kuhlmann Júnior, na trajetória da infância; 3) de Florestan Fernandes, Willian Corsaro e Sarmiento, na discussão da Sociologia da Infância; 4) de Sarmiento e Kramer, na reflexão sobre a educação infantil; e 5) de Catherine Walsh, e outros, na perspectiva da interculturalidade. Utilizo a abordagem qualitativa, com base na pesquisa etnográfica, valendo-me da observação participativa, notas de campo, rodas de conversa, escuta ativa e diálogos informais com crianças e adultos. Os resultados revelam que as crianças, mesmo em contextos marcados por práticas pedagógicas tradicionais, constroem formas próprias de inserção e de resistência, exercendo a sua agência ao interagir com os colegas, reorganizar espaços, propor ideias e contestar regras. Observei que elas ocupam ativamente os tempos de entrada, de saída, de recreio e de parquinho, estabelecendo alianças entre si e com os adultos, manifestando opiniões, desejos e incômodos. Apesar da existência de barreiras impostas por uma lógica escolar adultocêntrica, foi possível identificar gestos cotidianos de participação, como a escolha de atividades, o cuidado com o outro, a colaboração nas tarefas e o uso da fala e do corpo como expressão de autonomia. Como produto educacional, apresento um caderno temático construído a partir da experiência coletiva de uma horta com crianças da Educação Infantil da escola. O material, voltado a educadores e crianças, propõe reflexões e práticas que valorizam a autonomia, o cuidado com o território e a educação ambiental. Além disso, constitui-se como uma proposta decolonial, centrada na escuta e nos saberes da infância.

Palavras-chave: Crianças; Infância; Participação; Interculturalidade; Educação do campo.

ABSTRACT

In this paper, I investigate the modes of active participation of young children in the context of rural early childhood education, focusing on a school located in the municipality of Guarapari/ES. I start from the understanding that guaranteeing children's right to participate requires deconstructing adult-centric and colonialist practices, still present in school routines, which silence and subordinate childhoods. Based on this, I propose to understand how children participate in the times and spaces of the institution and what are the challenges faced in constructing an Intercultural Pedagogy. As a theoretical framework, I appropriate: 1) Caldart's studies, bringing aspects of rural education; 2) the contributions of Philippe Àries and Kuhlmann Júnior, on the trajectory of childhood; 3) Florestan Fernandes, Willian Corsaro and Sarmento, in the discussion of the Sociology of Childhood; 4) Sarmento e Kramer, in the reflection on early childhood education; and 5) Catherine Walsh, and others, from the perspective of interculturality and decoloniality. I use a qualitative approach, based on ethnographic research, using participatory observation, field notes, conversation circles, active listening and informal dialogues with children and adults. The results reveal that children, even in contexts marked by traditional pedagogical practices, construct their own forms of inclusion and resistance, exercising their agency when interacting with peers, reorganizing spaces, proposing ideas and challenging rules. I observed that they actively occupy the times of arrival, departure, recess and playground, establishing alliances between themselves and with adults, expressing opinions, desires and concerns. Despite the existence of barriers imposed by an adult-centric school logic, it was possible to identify everyday gestures of participation, such as choosing activities, caring for others, collaborating in tasks and using speech and the body as an expression of autonomy. As an educational product, I present a thematic booklet developed from the collective experience of creating a garden with Early Childhood Education children at school. Aimed at educators and children, the material offers reflections and practices that promote autonomy, care for the territory, and environmental education. Moreover, it stands as a decolonial proposal, centered on listening and on the knowledge of childhood.

Keywords: Children; Childhood; Participation; Interculturality; Rural education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRF	Plano Nacional da Reforma Agrária
PPGPE	Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TALE	Termo de assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Escola Ormy Loureiro de Almeida.....	56
Figura 2:	Roda de conversa com as crianças do Pré II.....	65
Figura 3:	Temas mais frequentes nos trabalhos.....	87
Figura 4:	Eu e “Flor”.....	118
Figura 5:	Momento da entrada.....	120
Figura 6:	Sala de aula Pré II.....	125
Figura 7:	Fazendo uma gangorra com materiais reciclados.....	136
Figura 8:	Brincando com material reciclado.....	137
Figura 9:	Brincando de comer comida japonesa.....	138
Figura 10:	Brincando com material reciclado.....	140
Figura 11:	Organizando a sala.....	141
Figura 12:	Refeitório - espaço onde acontece a merenda e o recreio.....	148
Figura 13:	Pratos dispostos no balcão.....	149
Figura 14:	Refeitório após o recreio.....	154
Figura 15:	Espaço do parquinho.....	156
Figura 16:	Fila para ir para o parquinho.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Proporção de teses e de dissertações	74
GRÁFICO 2:	Número de teses e de dissertações por ano	75
GRÁFICO 3:	Distribuição dos trabalhos por região	77
GRÁFICO 4:	Tipo de metodologia	88
GRÁFICO 5:	Instrumentos metodológicos	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização do funcionamento da escola.....	63
Quadro 2:	Caracterização geral das crianças do Pré II.....	63
Quadro 3:	Distribuição das crianças	64
Quadro 4:	Visão geral dos trabalhos.....	71
Quadro 5:	Organização dos trabalhos por eixos temáticos.....	78
Quadro 6:	Organização por metodologia.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Organização do funcionamento da escola.....	54
------------------	---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: POSSIBILIDADES ESTÃO SE ABRINDO	16
1 “EU COMEÇO POR AQUI?”: EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	26
1.1 EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UMA CONQUISTA POPULAR	26
1.2 INFÂNCIA: DA INVISIBILIDADE À CONCEPÇÃO DE CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL, HISTÓRICO, CULTURAL E DE DIREITOS	33
1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO:	42
1.4 INFÂNCIAS ENTRECruzADAS: INTERSECCIONALIDADE, TERRITÓRIO E DESIGUALDADES	48
2. MEU CAMINHO DO CAMPO AO CAMPO!	51
2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA	52
2.2 A ÉTICA NA PESQUISA	53
2.3. O CONTEXTO E O CAMPO DA PESQUISA: MINHAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.	55
2.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DA PESQUISA- SUJEITOS DA PESQUISA	62
3. TEM CRIANÇAS PARTICIPANDO POR AI? PESQUISAS QUE DIALOGAM COM A TEMÁTICA EM TELA	66
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: DESCRITOR EDUCAÇÃO INFANTIL AND PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	69
3.1.1 Análise geral dos trabalhos	71
3.1.2 Análise quanto ao tipo	73
3.1.3 Análise quanto ao ano de publicação da pesquisa	74
3.1.4 Análise quanto as regiões	76
3.1.5 Análise quanto aos eixos temáticos	78
3.1.6 Análise quanto aos temas abordados	86
3.1.7 Análise quanto ao tipo de metodologia e instrumentos	87
3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS	92
3.2.1 Oportunidades e limitações da participação infantil	93
3.2.2 Contribuições para a pesquisa sobre participação infantil	93
3.2.3 Avanços necessários e perspectivas futuras	94
4. “CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE DIFERENTES MODOS, ESCUTA, DIREITO E AÇÃO”	95
4.1 NOVO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.	96

4.2. A PARTICIPAÇÃO E A PARTICIP(AÇÃO) DAS CRIANÇAS: A ESCUTA, O DIÁLOGO E A AÇÃO.....	102
4.3. PARTICIPAR É DIREITO E TEM QUE SER DIREITO: ANÁLISE NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	108
5. A INFÂNCIA VIVE EM MEIO A PARTICIPAÇÃO, COM AS MÃOS NA TERRA E OS PÉS NO CHÃO.....	116
FINALIZANDO PARA COMEÇAR: O FIM PODE SER O COMEÇO, POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL	162
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES	176
APENDICE A- Horta como proposta de produto educacional.....	177
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	205
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	209
APÊNDICE D – Ficha de observação.....	213
APÊNDICE E – Termo de autorização da escola	215
APÊNDICE F – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação..	216
ANEXOS	217
ANEXO A – Termo de anuência da instituição	218
ANEXO B – Termo de compromisso	219

INTRODUÇÃO: POSSIBILIDADES ESTÃO SE ABRINDO

Ao decorrer da leitura, você poderá compreender que o embasamento do texto acontece pelo apreço e contentamento descontente dos sonhos almejados. Antes de iniciar o estudo focado na participação das crianças, descrevo brevemente a minha carreira docente até aqui. Não quero gastar muitas linhas com isso, mas conto um pouco da minha experiência profissional na docência, bem como da minha carreira acadêmica, que me fizeram pensar e repensar questões que antes para mim não faziam sentido e acolá parte do meu cotidiano.

Aos 19 anos, tornei-me mãe, momento em que cursava a graduação em Comunicação Social - Jornalismo. Trago em minha memória momentos difíceis de conciliar a graduação à vida materna, o que foi um grande desafio. Mãe de duas crianças: um menino e uma menina, passei a atuar na docência após a chegada do meu segundo filho. Ser mãe é uma jornada que transcende qualquer título, um chamado que ressoa no mais profundo do meu ser. Sou mãe de Luiza (in memoriam), que agora brilha como uma estrela no céu. Aos 15 anos ela me deixa e sigo com o meu outro tesouro, meu filho João Fernando, que ilumina os meus dias com a sua presença. Sou mulher parda, de origem humilde, herdeira da força de meus ancestrais de raízes africanas e indígenas. O meu avô materno saiu do estado do Ceará, percorrendo longas estradas a pé até chegar em terras capixabas, conforme ainda conta com muito orgulho a luta do seu pai. Quanto à minha avó materna, o que sabemos é que ela é de ancestralidade indígena. São ancestralidades que me sustentam e das quais me orgulho profundamente. Em relação aos meus avós paternos, descendentes de italianos, adotaram o meu pai, porém pouco sei sobre a sua origem.

Minha formação acadêmica ocorreu em escolas públicas, de uma cidadezinha pacata, mas charmosa, situada bem no coração do sul do estado do Espírito Santo. Piúma não é o meu território de origem, porém levo em minhas memórias lembranças profícuas por onde quer que eu vá. Aos 16 anos, ingressei no Curso de Graduação em Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo, por meio de uma bolsa de estudos do programa do governo estadual, intitulado Nossa Bolsa, utilizando a nota do Enem. Aos 19 anos, tornei-me mãe. Recordo que, por muitas vezes, foi um grande

desafio conseguir dar prosseguimento e conciliar a graduação à vida materna. Mas, em 2010, consegui encerrar, com êxito, o curso em questão.

No ano de 2011, aos 22 anos, comecei a fazer uma complementação pedagógica em Língua Portuguesa pela Universidade Capixaba de Nova Venécia, do grupo Multivix de Vitória, que me abriu portas para a educação. Encerrei essa etapa em 2012 e consegui, em um edital para professores no município de Guarapari, a primeira e vasta experiência na área da educação. O início de minha trajetória profissional foi difícil, assim como todo início é. Eu fiquei na educação por ser algo viciante. Eu viciiei!

Ingressei na graduação em Pedagogia em 2014, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O início do curso foi um momento marcante e desafiador para mim. No mesmo período em que cursava Pedagogia, tive a oportunidade de ingressar também na pós-graduação lato sensu em Educação em Direitos Humanos, ofertada pela mesma universidade. Essa experiência foi extremamente enriquecedora para a minha vida profissional e acadêmica. Desde a graduação, desenvolvi um grande interesse em observar as formas de vivência das crianças, seus modos de pensar, agir e interagir entre si e com os adultos. Lembro-me, em especial, de uma professora que conheci durante o meu estágio para o trabalho de conclusão de curso. Ela demonstrava um carinho imenso pelas crianças e a sua atuação me marcou profundamente.

A turma em que estagiei havia sido negligenciada por outros professores e deixada à espera de um profissional contratado pela prefeitura, pois ninguém queria assumir aquela sala. No entanto, essa professora abraçou o desafio com dedicação. O ambiente era acolhedor e o aprendizado acontecia por meio de brincadeiras variadas. Tudo se transformava em motivo para brincar, cantar e aprender. As crianças participavam ativamente das aulas, tinham liberdade e compromisso, e o diálogo com a professora era constante e significativo. Inspirada por essa vivência, elaborei o meu trabalho de conclusão de curso com foco nas brincadeiras infantis, um tema que me encantava. Concluí o curso de Pedagogia com êxito e, ao final dessa trajetória, sentia-me anestesiada pela intensidade e riqueza da experiência vivida.

A minha trajetória profissional na docência, com dedicação há mais de 14 anos, nasceu do amor que sempre nutri pela educação e pelo cotidiano das crianças. Atualmente estou à disposição da Secretaria Municipal de Educação do município de

Guarapari/ES, com atuação no setor da Educação do Campo. Foi, portanto, nessa imensa e rica troca de experiências, que a minha pesquisa começou a tomar forma. Cada dia em sala de aula é um novo aprendizado, uma dança delicada entre ensinar e aprender, entre guiar e ser guiada por essas pequenas mentes curiosas.

Como mãe e professora, o meu papel se entrelaça em um delicado equilíbrio, no qual o amor pela minha família e pela minha profissão se complementam e fortalecem. A experiência de ser mãe me proporcionou uma sensibilidade única, uma compreensão profunda das necessidades e dos desafios que as crianças enfrentam, e essa percepção se reflete em minha prática pedagógica. Na sala de aula, trago também o orgulho das minhas raízes, a memória dos que vieram antes de mim e a responsabilidade de formar as futuras gerações. Por meio do meu trabalho, busco trocar experiências no entrelaçamento de saberes populares e os saberes construídos historicamente, valorizando as diferenças existentes, fomentando a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem.

A minha pesquisa, que emergiu dessa rica vivência, é um reflexo da minha responsabilidade e do meu compromisso em contribuir para uma educação mais inclusiva, justa e sensível às realidades e às culturas de cada criança. Tenho imenso orgulho da profissão que escolhi e da pessoa que me tornei ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. A curiosidade pela educação no campo surgiu pelo desejo de conhecer os anseios de quem realmente vive a educação como prática social enraizada e que, muitas vezes, é esquecida. O campo é um território de vida, de resistência e de aprendizado, demonstrando a forma heterogênea na discrepância existente em relação à cidade. Essa vontade de me aproximar do campo despertou em mim um interesse profundo pela participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem. Vi nelas não apenas sujeitos que recebem conhecimento, mas protagonistas capazes de transformar os seus espaços, de interagir com o mundo ao seu redor e de construir sentidos próprios sobre o aprender e o viver.

Nos últimos anos, diversos pesquisadores têm se debruçado sobre o estudo das infâncias, reconhecendo a complexidade e a diversidade que marcam essa fase da vida. Ao longo da minha trajetória profissional, atuei em escolas situadas em municípios do Sul do Espírito Santo, especialmente em Piúma e em Guarapari, regiões

que têm recebido um número crescente de crianças vindas de áreas rurais. Essa realidade despertou em mim a necessidade de compreender mais profundamente essas infâncias, seus contextos e vivências, para que a minha atuação pedagógica fosse mais sensível, significativa e alinhada às suas necessidades.

O tema da minha pesquisa surgiu da vivência intensa e significativa que tive ao longo dos anos como docente, trabalhando diretamente com crianças e adolescentes. Desde o início da minha trajetória profissional, percebi que o meu vínculo com a infância era natural e profundo, pois sempre me encantou a forma como as crianças vivem, aprendem e interagem com o mundo ao seu redor. Ao me aproximar delas em sala de aula, testemunhei a riqueza de suas experiências, a diversidade de suas realidades e a singularidade de seus modos de ser e de estar no mundo. Cada criança carrega consigo um repertório próprio, influenciado pelo meio em que vive, pela cultura de sua comunidade e pelas interações que estabelece. Esse contato despertou em mim uma inquietação e um desejo genuíno de compreender melhor suas formas de expressão, suas necessidades e seus interesses. Com o tempo, fui percebendo que muitas crianças, especialmente aquelas vindas do campo, não tinham suas vozes realmente consideradas nos espaços escolares. Suas vivências, saberes e formas de compreender o mundo muitas vezes eram silenciadas ou invisibilizadas pelas rotinas escolares que não dialogavam com sua realidade. A participação dessas crianças era frequentemente reduzida ao cumprimento de tarefas e à escuta de orientações, como se apenas ocupassem um lugar no espaço, mas não no processo de construção coletiva do conhecimento.

Essa constatação me levou a refletir com mais profundidade sobre a urgência de reconhecer as crianças do campo como sujeitos capazes de pensar, agir e contribuir ativamente com o cotidiano escolar. Valorizar sua participação é mais do que incluí-las nas decisões, é escutá-las com atenção, legitimar suas falas, acolher seus gestos, seus silêncios e suas maneiras próprias de existir e interagir no mundo.

A escolha da Educação Infantil foi resultado de um movimento consciente e intencional dentro do meu percurso como educadora e pesquisadora. Não se tratou de uma decisão aleatória, mas de um gesto deliberado de deslocamento, um convite a mim mesma para sair do lugar habitual em que atuei por tantos anos no Ensino Fundamental anos Iniciais. Ao longo da minha trajetória profissional, sempre estive

envolvida com crianças em processo de alfabetização, já inseridas nas estruturas e rotinas do ensino fundamental. No entanto, passei a refletir sobre o que essas crianças vivenciam antes de chegarem ao Ensino Fundamental, quais experiências trazem consigo e de que forma constroem saberes, vínculos, expressões e modos de participação já nos primeiros anos da vida escolar. Essas questões começaram a ocupar meu pensamento e a mobilizar um desejo genuíno de me aproximar da Educação Infantil no campo, para compreender mais de perto como se dá esse início de percurso educativo e existencial.

Foi a partir dessas inquietações que surgiu o desejo de voltar o olhar para a Educação Infantil do campo. Quis me aproximar da infância pequena, dessa fase tantas vezes desvalorizada ou tratada apenas como preparação para o que virá. Quis conhecer de perto as formas como as crianças do campo vivem seus cotidianos escolares, como interagem com o território, com os adultos e com os colegas, como se expressam, como tomam decisões e constroem sentidos sobre o mundo. A curiosidade não era apenas teórica: era também afetiva, política e pedagógica.

O interesse em pesquisar a turma do Pré II nasce, portanto, da compreensão de que a Educação Infantil não deve ser vista como uma fase transitória, mas como um tempo pleno, autêntico, marcado por produções próprias das crianças. Um tempo que merece ser escutado, valorizado e documentado, especialmente no contexto do campo, onde as infâncias ganham contornos muito específicos, entrelaçados com o território, com a cultura local e com as múltiplas formas de viver e aprender. Optar por essa turma significou reconhecer que há muito a aprender com as crianças pequenas e que suas vivências precisam ser visibilizadas. Foi um exercício de humildade e abertura: olhar com outros olhos, escutar com outros ouvidos, estar presente de outro modo. Escolher o Pré II foi, acima de tudo, afirmar que a infância merece ser tomada como centro da reflexão pedagógica, não por ser um "futuro em construção", mas por ser presente vivido com intensidade, criatividade e potência. Além disso, a educação infantil é mais do que um local de ensino: é um espaço-tempo fundamental para a formação social e cultural das crianças, onde ela deve ser reconhecida e valorizada. Dessa forma, investigar a participação das crianças nesse contexto possibilita refletir sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas, rompendo com modelos tradicionais que ainda as colocam em uma posição passiva.

Ao acompanhar o cotidiano da sala de aula, percebi que muitas crianças ainda não encontram espaço para exercer sua autonomia. Em grande parte das situações, elas são colocadas em uma posição de espera ou obediência, seguindo instruções previamente definidas pelos adultos, que ocupam o centro das decisões pedagógicas. Essa dinâmica revela como determinadas práticas escolares continuam sustentadas por lógicas adultocêntricas e hierárquicas, que acabam restringindo a potência de ação, criação e pensamento das crianças.

A organização da sala de atividades em fileiras, a predominância da fala do professor e a rigidez dos tempos escolares são exemplos de elementos que reforçam um modelo de ensino mais transmissivo, no qual o conhecimento circula em via única, do adulto para a criança. Esse modelo se contrapõe à prática problematizadora e dialógica defendida por Paulo Freire (1996), que nos ensina que a educação deve partir das vivências, dos saberes e das culturas dos aprendizes, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Inspirada nesse pensamento, compreendo que é fundamental ouvir as crianças, especialmente aquelas historicamente silenciadas e reconhecer a sua participação como essencial na construção de um ensino mais significativo e transformador. Isso possibilita a construção compartilhada do saber e reduz o lugar da infância a um estágio de preparação para o “futuro”, em vez de reconhecê-la como tempo presente, legítimo e potente.

No entanto, é preciso compreender que tais práticas não surgem apenas por escolha individual dos professores. Elas também são fruto das condições objetivas da escola, dos currículos padronizados, da sobrecarga docente e da ausência de espaços institucionais que favoreçam a escuta e a criação conjunta. Reconhecer essas tensões é essencial para propor alternativas possíveis, que respeitem tanto o direito das crianças à participação quanto o direito dos(as) educadores(as) ao apoio, à escuta e à formação.

Criar espaços de diálogo, reorganizar o tempo da aula, favorecer o trabalho em pequenos grupos, valorizar o brincar como linguagem legítima e convidar as crianças a decidirem junto com os adultos sobre aspectos do cotidiano são caminhos que deslocam o foco da obediência para o da colaboração. São pequenos gestos que, ao

se repetirem com intencionalidade, transformam a rotina em prática democrática e o cotidiano em lugar de pertencimento.

Entretanto, é fundamental reconhecer que essa realidade não se sustenta apenas por convicções pedagógicas ultrapassadas, mas também pelas condições concretas que marcam o cotidiano escolar. Muitos(as) professores(as), especialmente nas escolas do campo, enfrentam jornadas múltiplas, turmas multisseriadas, acúmulo de funções e falta de apoio pedagógico contínuo. Estão, muitas vezes, sozinhos(as) diante de uma estrutura que exige resultados, mas não garante tempo, formação, recursos nem escuta institucional.

Dessa forma, propor mudanças não significa responsabilizar individualmente o(a) educador(a), mas pensar coletivamente em caminhos possíveis. Reorganizar tempos e espaços, abrir lugar para a escuta das crianças, planejar com base nas experiências delas e promover a construção conjunta do cotidiano escolar são práticas que não dependem apenas de boa vontade, mas de políticas de valorização docente, investimento em formação continuada e abertura institucional para o diálogo. Assumir a criança como sujeito de direitos implica, também, assumir o(a) professor(a) como sujeito de cuidado, alguém que precisa ser reconhecido(a), respeitado(a) e apoiado(a) para que possa sustentar práticas verdadeiramente democráticas e participativas.

Neste sentido, a presente pesquisa se alinha a um compromisso ético e pedagógico de promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e respeite as diversas infâncias, garantindo que cada criança seja ouvida, valorizada e reconhecida como sujeito ativo na construção de sua própria história. Além disso, propõe um olhar mais atento para os diferentes espaços e tempos da infância, considerando a riqueza das brincadeiras e das interações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, evidenciando as suas formas de participação e de expressão no cotidiano escolar e comunitário.

Dito isso, algumas questões foram surgindo nesse meu percurso de docente de crianças pequenas, instigando-me a pesquisar: quais os modos de participação das crianças no contexto da educação infantil do campo? Como garantir o direito de participação das crianças nas práticas educativas dos docentes? Como desconstruir práticas adultocêntricas e colonialistas que hierarquizam e colocam sempre as

crianças em condições de subordinação? Quais os nossos desafios na construção de uma prática outra que possa garantir o direito à participação das crianças, já assegurado na legislação? Para responder às questões formuladas, esta pesquisa tem como objetivo analisar a participação ativa das crianças nos tempos/espços da educação infantil em uma escola do campo, localizada no município de Guarapari/ES, e investigar os desafios de uma Pedagogia Intercultural na perspectiva da decolonialidade. Busca-se compreender como elas constroem significados e interagem e se posicionam diante dos desafios e oportunidades dentro e fora da escola, dando visibilidade à sua participação na educação infantil do campo.

Como objetivos específicos, destacam-se: 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; e 4) investigar as formas de participação das crianças nos diferentes tempos e espaços da sala de atividades, da merenda/recreio e do parquinho.

A partir desse preâmbulo, para atender aos objetivos da pesquisa, percorri o caminho metodológico e teórico cuidadosamente estruturado, que se desdobra em várias etapas, conforme delineado a seguir.

Na primeira parte do trabalho, intitulada *“Eu começo por aqui?”: educação no/do campo, infâncias, legislações e educação infantil no/do campo*, inicio a discussão com uma abordagem histórica e contextual da educação no campo. Aqui, exploro o conceito de educação do campo, suas particularidades e a forma como essa modalidade educativa tem sido desenvolvida ao longo dos anos. Além disso, apresento uma análise da legislação e dos documentos formativos que regulam a educação do campo, analisando como essas diretrizes moldam a prática educativa e influenciam o desenvolvimento das crianças nesse contexto. Em seguida, traço um panorama sobre a evolução da percepção da infância, desde a invisibilidade histórica até a concepção da criança como sujeito histórico-cultural. Essa discussão é enriquecida pela integração de diferentes perspectivas teóricas, nas quais autores renomados são colocados em diálogo, contribuindo para uma visão mais ampla e complexa sobre o papel da infância na sociedade contemporânea. Finalizo essa seção

com uma reflexão sobre as infâncias e a educação infantil no campo, destacando como essas realidades se entrelaçam e se diferenciam dentro do contexto educativo rural.

Em outro momento do trabalho, intitulado. *2. Meu caminho do campo ao campo!* detalho a abordagem metodológica adotada na pesquisa, que se caracteriza por ser do tipo etnográfica. Essa escolha metodológica permite uma compreensão aprofundada e contextualizada da realidade educacional no campo, por meio da observação direta e da participação ativa no ambiente de estudo. Descrevo os procedimentos metodológicos seguidos, incluindo a identificação e a caracterização da escola campo da pesquisa e a definição dos sujeitos participantes do estudo. Além disso, dedico uma seção à ética na pesquisa, abordando como as questões éticas foram tratadas e os cuidados tomados para garantir o respeito e a integridade dos participantes e dos dados coletados.

Na sequência, sob o título: *Tem crianças participando por aí? Pesquisas que dialogam com a temática em tela*, concentro-me em uma revisão abrangente das pesquisas que tratam das interseções entre educação infantil e educação do campo. Nessa parte, são discutidos estudos que abordam as particularidades das infâncias no campo, com especial atenção à participação política das crianças nesse contexto. Essa etapa também inclui uma análise das abordagens decoloniais e interculturais na educação infantil, que são essenciais para entender as dinâmicas culturais e sociais que influenciam a vida escolar das crianças do campo. Na parte final, apresento considerações críticas sobre as lacunas e as conquistas das pesquisas revisadas, argumentando sobre a importância e a relevância deste trabalho. Ao identificar áreas ainda pouco exploradas e destacar as contribuições significativas já feitas, justifico a necessidade de aprofundar os estudos sobre a participação infantil no contexto da educação do campo.

Na parte seguinte, com o título. *“Caminhos para uma educação infantil do campo: entre diferentes modos, escuta, direito e ação”* aprofundo a base conceitual da pesquisa, com foco nas teorias que sustentam a análise dos desafios da educação do campo em uma perspectiva decolonial e intercultural e destaco a importância da escuta, do diálogo e da ação como pilares da participação infantil. Esta seção é fundamental para situar a discussão no contexto mais amplo das ciências sociais e

educacionais, conectando as questões práticas observadas no campo com as teorias da educação e da participação infantil. Utilizo as contribuições de Catherine Walsh entre outros estudiosos, para explorar a educação do campo como um movimento decolonial, desafiando o modelo colonial que historicamente tem subalternizado as minorias, especialmente as crianças do campo. Além disso, discuto o conceito de participação política das crianças, examinando os direitos de provisão, de proteção e de participação, e como esses direitos são manifestados e respeitados na prática educacional do campo.

Na seção “*A infância vive em meio a participação, com as mãos na terra e os pés no chão*” narro a minha experiência pessoal de imersão no campo de pesquisa. Este trecho é dedicado a descrever os primeiros contatos com a escola, as impressões iniciais, e o processo de familiarização com o ambiente e os sujeitos envolvidos. Aqui, compartilho as observações realizadas e as dinâmicas que emergiram ao longo do estudo, utilizando ferramentas como o caderno de campo e fotografias para documentar e analisar as interações e acontecimentos observados. Também apresento as categorias de análise desenvolvidas a partir das fichas de observação, que serviram como base para a interpretação dos dados coletados

A seção final, *Finalizando para começar: o fim pode ser o começo, por uma educação decolonial desde a educação infantil*, retoma os principais achados da pesquisa e propõe um olhar crítico e esperançoso sobre os caminhos possíveis para uma educação infantil do campo que reconheça e valorize a participação das crianças. A partir de uma perspectiva decolonial, defendo a urgência de romper com práticas adultocêntricas e prescritivas, valorizando a escuta, o diálogo e a ação como formas legítimas de construir conhecimento junto com as crianças e apresento o produto educacional: um caderno temático voltado para crianças e um para os professores, que orienta, de forma acessível e sensível, o passo a passo para a produção de uma horta mandala. Mais do que um guia prático, o caderno é uma ferramenta pedagógica potente, que aproxima crianças e educadores da natureza, promovendo aprendizagens interdisciplinares e significativas. A proposta inspira-se em uma experiência real vivida comigo e com as crianças do campo na escola pesquisada, que construíram sua própria horta mandala a partir de decisões coletivas e participativas.

Este trabalho, portanto, percorre um caminho que vai desde a fundamentação teórica até a aplicação prática, sempre com o foco na participação das crianças e na valorização de suas culturas e realidades, dentro de uma perspectiva decolonial e intercultural, buscando desafiar as práticas tradicionais que relegam a criança a um papel passivo na educação e propondo uma abordagem que valorize a sua autonomia, criatividade e capacidade de ação. Ao dar voz às crianças e promover a sua participação ativa, acredito que podemos transformar a educação em um processo mais justo, inclusivo e verdadeiramente emancipador.

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, inicio a discussão reconhecendo a educação do campo como uma expressão de viver dos povos que moram no meio rural. Trago como base teórica os estudos de Arroyo e Caldart para dialogar com a temática. Proponho também um olhar para a Educação Infantil no e do campo 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.

1.1 EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UMA CONQUISTA POPULAR

Considerando que o foco desta pesquisa se trata das infâncias do campo, senti necessidade de, em um primeiro momento, apresentar uma pequena abordagem histórica da construção da educação no/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):

“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. (p. 41)

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) “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” (p. 9). Em contraste, conforme descreve Arroyo (2002) a concepção de campo é muitas vezes vista frequentemente 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, a 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) 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 (Caldart, 2002, p. 18)

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, uma conexão com os saberes do campo, modos de vida, formas de trabalho e organização social, com práticas pedagógicas verdadeiramente coerentes com 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.

Por outro lado, a educação do campo tem buscado enfrentar essas questões ao promover um modelo de formação de professores que valorize a cultura local e as práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Segundo Oliveira (2020, p. 472), “torna-se essencial aplicar métodos educacionais inovadores que considerem a realidade e o saber dos estudantes das áreas rurais, buscando promover um ensino contextualizado e repleto de significado”. Essa perspectiva visa garantir que os educadores estejam preparados para atender às necessidades das crianças do campo, criando um ambiente escolar que promova a autonomia e o empoderamento dos sujeitos do campo.

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.

Portanto, é crucial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as realidades do campo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa. Por outro lado, conforme explica Caldart (2008), a educação do campo é uma abordagem educacional que reconhece a singularidade das comunidades localizadas em áreas rurais, fundamentando-se nas necessidades culturais e nas práticas sociais dessas comunidades. Diferente da simples transposição do modelo urbano para o campo, a educação do campo que está sendo construída deve ser aquela que valoriza as especificidades dos sujeitos do campo, como os educandos, crianças e adolescentes que residem e estudam em áreas rurais, além dos professores que atuam nessas escolas, frequentemente com formações específicas para atender às suas peculiaridades, promovendo um aprendizado contextualizado. A educação do campo também se constitui como uma forma de resistência cultural e social.

Nessa direção, alguns aspectos na construção da educação do campo devem ser enfrentados. O primeiro aspecto é que a escola do campo deve ser um lugar onde a cultura, a história e as tradições dos povos rurais sejam valorizadas, ao mesmo tempo em que devem introduzir os estudantes a um pensamento crítico em relação aos conhecimentos globais. Caldart (2010) sugere que a integração, a valorização e a troca entre o saber acadêmico 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.

Defende-se que a educação do campo desempenha um papel essencial na valorização das culturas rurais, contribuindo para que os grupos que vivem nessas áreas mantenham vivas suas raízes, tradições e modos próprios de existir na comunidade. Esse fortalecimento é essencial para que as comunidades rurais resistam às pressões de homogeneização cultural e mantenham a sua singularidade. Para tanto, ao se pensar no currículo a ser construído para as escolas do campo, não se pode perder de vista o respeito e a promoção das línguas, dos saberes, dos fazeres e das culturas camponesas, de modo a resistir à homogeneização imposta pelo modelo urbano-industrial (Arroyo, 2004). Sendo assim, é de suma importância

[...] fortalecer a autonomia dos sujeitos do campo, permitindo que eles participem ativamente na construção de suas próprias vidas e comunidades, preservando suas identidades e tradições, e garantindo que as especificidades culturais e sociais do meio rural sejam mantidas e valorizadas (Arroyo, 2004, p. 102).

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 camponeses e camponesas, para que seja compreendida como um espaço de formação crítica e política, 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 assuntos históricos e possam intervir criticamente no mundo, combatendo desigualdades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Educação crítica, segundo Arroyo (2004, p. 98), “é aquela que capacita os sujeitos a questionarem as estruturas de poder e a lutarem por uma sociedade mais justa”. Essa formação é essencial para que os estudantes não apenas se adaptem à sociedade, mas também sejam agentes de mudança dentro dela. Isso significa que a educação no campo está intrinsecamente ligada às lutas por justiça e equidade. Portanto, ela não é neutra. A escola do campo deve

[...] ser um espaço de valorização da identidade rural, onde se fortalecem as relações com a terra, o trabalho e a comunidade”, tão necessário para garantir práticas pedagógicas que possam promover “uma educação que respeite e valorize a vida no campo, reconhecendo a importância das tradições e da cultura local no processo de ensino-aprendizagem” (Molina, 2010, p. 45).

A educação do campo precisa ser concebida com foco na sustentabilidade ao longo do tempo, indo além de respostas rápidas ou efeitos pontuais, como aborda Miguel Altieri (2006)

Respeitar e ter em conta os conhecimentos, os saberes e as práticas locais, que devem ser ponto de partida de qualquer iniciativa em busca de mais sustentabilidade. Inclusive, é necessário respeitar as inovações, nem sempre bem compreendidas ou validadas nos meios científicos, ainda que amplamente adotadas pelos agricultores. Elas devem ser acolhidas e podem ajudar a estabelecer novos problemas de pesquisa em busca da sustentabilidade. (p. 92)

A sustentabilidade é um aspecto fundamental na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a construção de modelos de desenvolvimento que respeitem o meio ambiente e tenham foco na justiça social. Essa visão a longo prazo é essencial para que a educação realmente contribua para o desenvolvimento das comunidades, em vez de ser apenas uma intervenção passageira.

Isso implica que a educação não deve apenas respeitar, mas também promover os saberes locais e o modo de vida das populações do campo, garantindo que suas tradições, culturas e práticas sejam integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

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.

1.2 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 *in-fans*, que significa "aquele que não fala", nos revela 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, p. 57 apud Siller, 2011, p. 84).

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 por Bastide (2004) se torna 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". Somos, muitas vezes, sombras para as crianças que brincam ao nosso redor. Esbarram em nós, nos cercam com sua presença viva, mas raramente nos conectamos verdadeiramente com suas existências. Quando olhamos para elas, o

fazemos 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 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, apresento 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.

Santiago e Faria (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 legítimas 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, onde 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 interações 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 interações. 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 trocinhas 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 participação 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. “As crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer” (Corsaro, 2011, p. 33). 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.

Sarmiento (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.

1.3 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 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, se constituem em contextos de luta, organização social e resistência. Como aponta Caldart (2004), os movimentos sociais do campo, como 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/as 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 no 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. São crianças descendentes de imigrantes europeus, que vivem em comunidades rurais com práticas culturais e linguísticas próprias, especialmente no município de Santa Maria de Jetibá. Segundo Siller (2021) essas crianças são

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

"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 recursos naturais como condição para sua reprodução nas dimensões cultural, religiosa, ancestral e econômica". (p.579)

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. 579). 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, 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 subalternidade, restringindo sua existência ao futuro. Essa visão está longe de ser neutra ou natural, como nos lembra Gonçalves (2018):

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. (p.71- 72)

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, conectado 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 (Art. 8º, § 3º das DCNE, 2009).

Para as instituições de educação infantil no/do campo, a organização dos tempos, espaços e dos calendários letivos devem respeitar as suas especificidades (Art.28.LDBEN/1996), o que possibilita a aproximação e o diálogo com a realidade concreta das crianças camponesas. 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, trata-se da 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), 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 (Silva & Pasuch, p. 1)

Com esta 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 a como horizonte a interculturalidade crítica na perspectiva da decolonialidade. Nesta 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. Segundo as autoras, “um currículo narrativo, articulador de saberes e fazeres das crianças, organicamente vinculado aos modos de ser/estar e produzir a vida no campo” (Pasuch; Franco, 2017, p. 377).

Além da formação específica dos professores do campo e das questões curriculares, é preciso estar atento à participação ativa da comunidade no sentido de fortalecer os vínculos culturais e promover práticas que valorizem e incluam o saber local.

1.4 INFÂNCIAS ENTRECruzADAS: INTERSECCIONALIDADE, TERRITÓRIO E DESIGUALDADES

Ao longo deste trabalho, 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” que negligenciavam as experiências de mulheres negras. Ainda, segundo a autora, 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, conforme Akotirene (2019), 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 Miola (2024) “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, conforme descreve Pasuch e Santos (2012), 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, conforme observa Arroyo (2004), há 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.

Lea 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, se respeita e se legitima 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.

2. MEU CAMINHO DO CAMPO AO CAMPO!

A abordagem utilizada para a geração dos dados será de cunho qualitativo. Empregaremos a pesquisa do tipo etnográfica na perspectiva de observação da participação da criança. A pesquisa do tipo etnográfica é uma abordagem qualitativa que se inspira na etnografia tradicional para compreender fenômenos sociais, culturais ou educacionais em contextos específicos. A pesquisa do tipo etnográfica adotada por nós, como destacada por André (2012), se concentra na compreensão de aspectos específicos do cotidiano e das práticas sociais. Para Rocha e Tosta (2009) a pesquisa do tipo etnográfica adapta essa interação às limitações de tempo e do escopo dos estudos contemporâneos.

Para Geertz (1989), a pesquisa do tipo etnográfica concentra-se em fenômenos específicos e geralmente limita o tempo de permanência no campo. Lüdke e André (1986) ressaltam 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. Ela se concentra em aspectos delimitados ou em questões específicas, utilizando técnicas que combinam observação, entrevistas e análise documental. A pesquisa do tipo etnográfica é direcionada por objetivos específicos e adapta as suas estratégias às necessidades do estudo.

Para André (2012), no contexto da pesquisa do tipo etnográfica, 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 abordagem etnográfica permite uma imersão no cotidiano escolar, possibilitando a compreensão das interações entre professores/as, alunos/as e demais sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como dos sentidos que atribuem às suas experiências. Por sua natureza flexível e adaptável, essa metodologia se revela eficaz

para estudos qualitativos em contextos diversos, favorecendo uma análise aprofundada das relações humanas em seus próprios ambientes. Para André (2012) ao valorizar a escuta dos participantes e respeitar as condições reais do campo, a etnografia contribui significativamente para a formulação de práticas, estratégias e políticas que dialogam com a realidade vivida, mantendo o rigor ético e metodológico que orienta a investigação social.

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

Os dados foram gerados por meio de várias estratégias:

- *Observação participante*: é assim denominada “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 2012 p. 28). Com o uso da ficha de observação (Apêndice G), os dados gerados foram sendo registrados em notas de campo. As observações foram realizadas desde novembro de 2023, quinzenalmente, com uma carga horária de 3 horas, com finalização em dezembro de 2024, obedecendo o período de férias de julho e dezembro dos respectivos anos.
- *Rodas de conversa*: esse instrumento consiste em uma abordagem valiosa, pois é capaz de reunir um grupo de pessoas para discutir e compartilhar as suas perspectivas, experiências e conhecimentos sobre um determinado tópico ou questão de interesse para a pesquisa. Quando pessoas se reúnem para conversar sobre um determinado tema, a pesquisa ganha a possibilidade de acessar múltiplas vivências, percepções e sentidos. Cada fala carrega traços de histórias, crenças e valores que, ao serem compartilhados, ampliam o entendimento coletivo sobre o assunto estudado. Conversar não se torna falas jogadas ao vento, mas sim um instrumento fiel à construção de uma memória. Siller (2011) explica que trazer à memória os fatos colhidos e expressados pelos agentes envolvidos na pesquisa, uma memorização, é um dado importante no processo de evidenciar e de restaurar o que foi vivido e observado segundo os diferentes olhares, que não deverão ser mantidos como verdades absolutas. Serão realizadas rodas de conversa com as crianças das turmas de pré-escola II.

- *Escuta atenta e diálogos informais*: esse instrumento implica em estar presente com intencionalidade, acolhendo gestos, falas, silêncios e expressões infantis sem julgamentos ou pressa. Já os diálogos informais são conversas que acontecem fora de momentos estruturados - como durante brincadeiras, refeições ou deslocamentos - e que revelam pensamentos, desejos, saberes e sentimentos das crianças. Essas práticas fortalecem vínculos, promovem a participação infantil e reconhecem a criança como sujeito de direitos e de cultura. como bem descreve André (2012, p. 28),

Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho

Nessa perspectiva, há uma maior interação e o foco não precisa ser padronizado. Há de se seguir uma lógica de questões a serem dialogadas, mas as perguntas certamente darão abertura para novas ideias que podem ser pontos cruciais para o pesquisador. A escuta atenta é uma ferramenta que dá liberdade para o pesquisador ouvir e até mesmo dialogar com o entrevistado. Dessa forma, ambos se sentem mais à vontade nesse momento da pesquisa e a formalidade pode não ser tão essencial ou cunho de prescrição para a conversa.

2.2 A ÉTICA NA PESQUISA

Como este trabalho envolve diretamente adultos e crianças pequenas em um contexto educativo, foi essencial seguir um conjunto de procedimentos rigorosos para garantir o cumprimento das normas éticas estabelecidas para pesquisas com seres humanos, especialmente em ambientes que incluem populações vulneráveis. A ética na pesquisa desempenha um papel fundamental, sobretudo porque envolve crianças pequenas em um contexto educativo. Trabalhar com seres humanos, particularmente com grupos vulneráveis, como crianças, exige o cumprimento de princípios éticos rigorosos para garantir a sua proteção, respeito à sua autonomia e a integridade do processo de pesquisa.

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.

- Princípios éticos seguidos pela pesquisa

Abaixo, descrevo os princípios que nortearam a presente pesquisa, de forma a garantir que todas as etapas fossem conduzidas de maneira ética, respeitosa e segura para os participantes envolvidos, especialmente por se tratar de crianças pequenas em um contexto educativo.

- Respeito à autonomia e à tomada de decisão

A pesquisa garantiu que tanto os responsáveis pelas crianças quanto as próprias crianças fossem informados adequadamente sobre o estudo e tivessem a liberdade de decidir sobre a participação. Isso foi feito por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças; O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi elaborado de forma acessível, usando linguagem lúdica e ilustrações para permitir que as crianças compreendessem e expressassem a sua vontade, reforçando a ideia de que, mesmo na infância, elas devem ser reconhecidas como sujeitos ativos em decisões que as envolvem.

- Proteção e sigilo das informações

A pesquisa seguiu normas rigorosas para garantir a privacidade e o anonimato dos participantes. Nenhuma informação pessoal foi divulgada e os dados coletados foram tratados com sigilo, garantindo a proteção dos envolvidos. Esse compromisso ético evita qualquer exposição desnecessária das crianças, de suas famílias ou da escola, assegurando que as informações sejam utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos.

- Minimização de riscos e garantia do bem-estar

Como a pesquisa ocorre em um ambiente educativo e com crianças pequenas, foi essencial garantir que nenhum participante fosse exposto a situações de risco físico, psicológico ou emocional. Todas as atividades foram planejadas para serem respeitadas e seguras. Os participantes tiveram o direito de interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízo.

- Aprovação institucional e regulação legal

Antes de iniciar a pesquisa, foram obtidas as autorizações institucionais da escola campo e da Secretaria Municipal de Educação de Guarapari/ES, garantindo que o trabalho fosse conduzido dentro das normas estabelecidas pela instituição. Além disso, a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, seguindo a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes éticas para as pesquisas com seres humanos. Isso assegura que o estudo esteja dentro dos padrões exigidos pela legislação brasileira.

- Inclusão e valorização da infância

Outro aspecto ético relevante da pesquisa foi o compromisso de ouvir às crianças, garantindo que a sua participação não fosse apenas passiva, mas que elas pudessem expressar suas percepções e sentimentos sobre o estudo. Isso reflete um posicionamento contra a visão adultocêntrica, reconhecendo as crianças cujas experiências e perspectivas devem ser levadas em consideração.

2.3. O CONTEXTO E O CAMPO DA PESQUISA: MINHAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.

O município de Guarapari/ES possui cerca de vinte escolas situadas em áreas rurais, contudo, apenas dez delas se caracterizam como escolas do campo, por estarem localizadas em regiões mais longínquas e atenderem comunidades com forte vínculo com os modos de vida rurais. Essas dez escolas apresentam, em sua maioria, turmas multisseriadas, reflexo das condições específicas do território e do número reduzido de estudantes por faixa etária. Dentre essas, apenas quatro ofertam turmas de Educação Infantil: Escola Municipal Emilia Ana Lyrio, Escola Clério de Lyrio, Escola Antonio José Campos e Escola Lourenço Brambati. As escolas do campo funcionam

em dois turnos: matutino, das 7h às 11h30min, e vespertino, das 12h30min às 16h40min.

A escola campo desta pesquisa é a Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental Ormy Loureiro de Almeida, localizada no bairro rural do Lameirão, a 15 km do centro da cidade. A escola oferece turmas de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, não possui mais turmas multisseriadas e suas práticas pedagógicas seguem, em grande parte, a lógica do currículo urbano. Uma pequena parcela das crianças reside na própria comunidade, sendo que a maior parte delas (90%), por residir em uma comunidade distante chamada Bico do Urubu, faz uso do transporte escolar. São, em sua grande maioria, filhos e filhas de famílias que possuem baixa renda e por isso muitos recebem auxílio do governo federal, como bolsa família. Algumas famílias ganham o sustento fazendo pequenos bicos, outros são catadores de materiais reciclados provenientes de lixão e, ainda, alguns poucos vivem da pequena agricultura.

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.

A maioria das crianças atendidas reside em uma comunidade distante chamada Bico do Urubu, sendo usuárias do transporte escolar oferecido pelo município. São filhos e filhas de famílias em situação de vulnerabilidade social, muitas das quais sobrevivem

de programas de transferência de renda, do trabalho com materiais recicláveis e, em menor número, da pequena agricultura.

A escolha pela turma do Pré II não foi aleatória, mas resultado de uma decisão intencional de deslocamento da minha zona de conforto. Atuando há anos no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, senti a necessidade de compreender melhor o que acontece com as crianças antes de ingressarem nessa etapa. Quis investigar quais experiências elas vivem na Educação Infantil do campo, como constroem sentidos sobre o conhecimento, como se expressam, participam, se posicionam e interagem com o mundo ao seu redor. O interesse estava em olhar para o início do percurso escolar, não como etapa preparatória, mas como tempo de vida legítimo, potente e carregado de significados.

A Educação Infantil no campo ainda é pouco visibilizada, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas políticas públicas, e muitas vezes é compreendida apenas como espaço de cuidado ou de preparação para o “ensino de verdade”. Ao escolher a turma do Pré II, propus a mim mesma o desafio de escutar as crianças pequenas como sujeitos de direitos, protagonistas de suas experiências e capazes de produzir cultura, linguagem e conhecimento a partir de suas vivências no território.

Foi também uma escolha afetiva e política: compreender a infância camponesa não apenas como uma categoria teórica, mas como uma experiência viva, encarnada em crianças reais, com nomes, histórias, vozes e silêncios. A turma observada revelou-se um campo fértil para refletir sobre a particip(ação) das crianças no cotidiano escolar, suas formas de expressão, de brincar, de intervir, resistir e criar sentidos sobre o que vivem, elementos fundamentais para pensar uma educação comprometida com a escuta e o respeito à infância.

A pesquisa teve caráter etnográfico, permitindo a imersão no cotidiano da escola e a escuta atenta das crianças e dos sujeitos envolvidos. Para isso, utilizei um caderno de campo como instrumento principal de registro, além de gravador de áudio para registrar entrevistas e diálogos significativos. Esses procedimentos contribuíram para a construção de uma narrativa comprometida com a escuta sensível, a observação participante e o reconhecimento das infâncias do campo como legítimas produtoras de saberes e culturas.

Instigada pelo nome *Bico do Urubu*, de onde originam-se a maioria das crianças, decidi realizar uma conversa informal com uma moradora local.

Pesquisadora: Boa tarde. Conte-me o que sabe como era o antigo bairro Bico do Urubu.

Entrevistada: Lá no Bico tinha uma divisão, que é assim: é a parte que vem de lá da pista, né? Aí tem a parte do lixão pra cá. Eu falo lixão porque ali era o lixão mesmo. Mesmo. E tem a parte do Bico do Urubu. Mas perto da pista, eles jogavam lixo ali perto da pista principal também jogavam, mas é bem pouco, onde o ônibus escolar para para pegar as crianças. Ali é a rua do lixão. Aquela parte do mangue, aquela parte de cá, era mangue. Não tinha casa, só tinha lixo. Aí, depois eles fizeram aterro, né? Aí eles foram lá invadir. Quem trabalhava ali no lixão começou a invadir, aí vieram os pessoais de fora e começou a invadir. Eles invadiam e vendiam. Ali é tudo invasão. Tem aquela parte onde tem a padaria, tem assembleia, tem um pé de castanha. Eu moro ali perto. Ali não tinha lixão. Era só essa parte aqui mesmo. Às vezes eles jogavam feto.

Pesquisadora: O que mais tinha?

Entrevistada: Tinha de tudo um pouco, tinha até gente morta ali.

Pesquisadora: Mas isso tem quanto tempo?

Entrevistada: Ah, tem anos.

Pesquisadora: Então o lixo de toda a cidade vinha pra cá?

Entrevistada: Vinha pra cá. Aí, depois daqui, foi pra Tartaruga. Eles levaram pra Tartaruga.

Pesquisadora: E é lá até agora?

Entrevistada: Não sei se é lá, não sei. Nem sei como é que faz essa reciclagem, é bom procurar saber. Depois que eles fizeram esse aterro, que invadiram tudo, eles colocaram as manilhão pra sair aquele gás, os pessoal pegar e tapar tudo. Não existe mais mangue. Eles falam que aquilo ali é um gás, né? Que é perigoso explodir.

Pesquisadora: Mas quem que tapou?

Entrevistada: A população que invadiu. A comunidade tapou. E aí esse pessoal que vivia da reciclagem... no começo que eles fizeram tipo uma ONG, acho que é ONG que fala, né? Pra eles tá trabalhando, tirando a renda deles. Muitos foram trabalhar em Tartaruga. Muitos que trabalhavam aqui foram pra Tartaruga.

Pesquisadora: Mas continuavam morando aqui ou iam morar pra lá?

Entrevistada: Morava aqui e trabalhava lá. Aí eles faziam um barraquinho para não precisar ir e voltar todo dia para o lixão. Eu fui uma vez. Aí eles faziam um barraquinho ali mesmo. Às vezes dormia ali pra poder ficar. Pra poder trabalhar. É longe. Vigiar o material que eles separavam, porque roubavam também. A comunidade lá do Bico do Urubu, você sabe o que que a maioria sobrevive hoje?

Pesquisadora: De quê?

Entrevistada: Bolsa Família, eles recebem também muitas cestas, muita gente ajuda. Muita doação, né? Muita doação. Só que hoje em dia não tá tão assim. Muita pobreza igual era antes. Está mais arrumadinho. Mas lá pra dentro, ali do Bico do Urubu que eles foram aterrando, agora está tudo

aterrado, não existe mais mangue. O mangue todo foi aterrado, tanto do lado direito como do lado esquerdo. Ali aquela área era mais lixo hospitalar. A parte de cima era lixo comum. Aí com essas invasão, as pessoas foram aterrando, não queriam nem saber, queriam vender. E não existe mais mangue do lado direito, vindo daqui pra lá. Então, é um crescimento, assim, desproporcional. A prefeitura, ela nem tem esse controle e as pessoas foram tomando e foram invadindo. Chegou uma época que a prefeitura até falou que ia tirar todo mundo dali, né? Ia dar uma casa, não sei lá, pra cada um. Mas não aconteceu nada.

Pesquisadora: E eles estão aterrando por conta própria?

Entrevistada: Estão aterrando por conta própria.

Pesquisadora: Então continua fazendo isso?

Entrevistada: Continua, continua. O Ibama já veio, já botou cerca. Nos fundos do pessoal de todo mundo. Pra evitar de expandir, né? Mas não adianta não. Eles tiram a cerca. Lá é tipo uma comunidade esquecida, né? Eu acho que tem até uma empresa aqui, uma firma, aqui no lixão ali, que eles foram aterrando, aterrando... Deve ter comprado a frente. Um pedaço e invadido o resto. Aí eu parei esses dias, né? Olhei assim pra dentro e eu vi que é muita coisa. Tem muita coisa lá pra dentro no Bico. Tem muita gente morando lá pra dentro, eu não tinha noção. Lá era lixo hospitalar, negócio de peixe também, jogava. Era um fedor, né? Nossa, era muito urubu. Eu acho que o nome Bico deve ser porque ali onde ficava o resto de peixe, né, Cabeça...? Onde ficava mais concentrado as cabeças também de peixe. jogavam muita coisa, resto de feto, gente morta... desovavam corpos. Agora não, agora cresceu um pouco. É uma cidadezinha lá pra dentro (Caderno de Campo, 2023).

A conversa realizada com a moradora da comunidade Bico do Urubu trouxe contribuições significativas para a pesquisa, permitindo uma compreensão mais profunda sobre a história, a cultura e as condições socioeconômicas desse território. Por meio do relato da entrevistada, foi possível acessar memórias e percepções que dificilmente seriam captadas apenas por meio de observação direta ou de documentos oficiais, mesmo porque eles são inexistentes. Como a comunidade passou por um intenso processo de ocupação e de transformação ambiental, compreender a dinâmica desse espaço a partir das narrativas locais se torna essencial para contextualizar a realidade das crianças que vivem ali e frequentam a escola. Essas informações enriquecem a pesquisa ao evidenciar como o território influencia a construção das identidades infantis, suas vivências e experiências escolares.

O relato da moradora possibilitou também identificar aspectos esquecidos ou silenciados na história oficial da comunidade, como o impacto ambiental da ocupação, as condições de vida dos moradores e a marginalização que essa população enfrenta. O relato espontâneo da entrevistada revelou questões sociais e culturais que se entrelaçam com a experiência educativa das crianças, como a forma pela qual as

famílias sobrevivem, a influência da precarização do trabalho e a dependência de auxílios governamentais. Esses elementos são essenciais para compreender o contexto no qual a educação infantil se insere e como ela pode atuar de forma mais sensível e alinhada às necessidades da comunidade. Essa entrevista permitiu acessar um saber que vem diretamente da experiência vivida pelos moradores, reforçando a importância de valorizar as suas histórias e os conhecimentos no contexto escolar.

A valorização da cultura local e o resgate da memória das comunidades rurais são fundamentais para construir uma educação verdadeiramente significativa para as crianças do campo. A cultura é um aspecto fundamental na formação da identidade das crianças, na medida em que propicia a vivência de experiências, valores e maneiras de se relacionar com o mundo (Candau, 2012). Diante disso, é importante que as instituições de educação reconheçam e valorizem essa diversidade, promovendo um ambiente educativo em creches e pré-escolas que respeitem as diferentes expressões culturais e garantam que todas as crianças se sintam representadas. Dessa forma, as relações estabelecidas entre criança x criança, e criança e adultos, contribuem para a inclusão, o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais democrática e plural. Ao considerar as narrativas dos(as) moradores (as), a pesquisa fortalece a ideia de que as práticas pedagógicas dialogam com os saberes locais, possibilitando que as crianças reconheçam as suas vivências no ambiente educativo e se sintam pertencentes a estes territórios. No caso específico do Bico do Urubu, este território carrega marcas de um passado de luta e de transformação e essa memória coletiva deve ser valorizada na formação das crianças, para que elas se sintam pertencentes a este lugar.

Este relato também evidenciou a relação entre território, infância e participação das crianças na pré-escola onde a pesquisa foi realizada. Muitas dessas crianças vivem em uma comunidade marginalizada, carregando consigo uma história marcada pela desigualdade social e pela luta por moradia e condições dignas de vida. Ao trazer esse contexto para a pesquisa, a entrevista reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a experiência de vida das crianças e permita que as suas vozes sejam ouvidas. Isso reforça a ideia de que as crianças não são apenas receptoras passivas da educação, mas sujeitos ativos que trazem para a educação infantil, as suas próprias narrativas e percepções sobre o território em que vivem.

Conhecer o contexto e estar no campo da pesquisa é poder olhar o outro lado da moeda sob o olhar observador, instigador e crítico. É nessa criticidade e observação que a gente compreende muitas vezes como se dá a produção das culturas infantis entre as crianças e entre elas e o adulto no campo da pesquisa.

A escolha da escola, campo da pesquisa, foi influenciada principalmente pelo fator da localidade. No período em que iniciei o estudo, eu ainda residia na cidade de Piúma/ES. Dessa forma, sempre que me deslocava dessa região, a escola mais próxima encontrava-se na comunidade de Lameirão, área rural do município de Guarapari/ES. Além da proximidade geográfica, outro fator determinante para a escolha foi o fato de eu já conhecer a diretora da instituição. Essa familiaridade me proporcionou maior conforto e segurança para conduzir a pesquisa no ambiente escolar, favorecendo o estabelecimento de um vínculo de confiança e facilitando o processo investigativo.

O meu primeiro contato com a escola se deu por meio de uma conversa com a diretora Geisiane Malegoni Bertulani, no dia 19 de junho 2023, com uso do WhatsApp. Mesmo antes de conceber a escola como a minha fonte de pesquisa do tipo etnográfica, a diretora, de antemão, já acionou que as portas da escola estariam abertas, caso eu optasse por lá. Ser bem acolhida no primeiro contato já me trouxe uma segurança e uma leveza muito grande. Sem pestanejar, fui à escola no dia 26 de junho de 2023 para conhecer a instituição e as crianças, para então ter certeza que aquele era mesmo o local da minha pesquisa.

Nesse mesmo dia, já fui sendo apresentada pela diretora, de forma muito gentil, aos funcionários da escola. Também nesse mesmo dia, fiz um levantamento bem sucinto e rápido da demanda e então ela deu o seu aval, assinando o de termo de autorização da instituição para a pesquisa (Anexo A)

Diretora: Ju, tenho certeza de que você vai querer estudar nossas crianças! Elas carecem de um olhar mais abrangente para sua realidade, para que assim possam se sentir alguém importante para a educação (Caderno de Campo, 2023)

Mediante essa fala, não havia mais dúvidas: eu estava no local certo! A coordenadora também me apresentou às salas de aula e informou a quantidade de crianças das turmas em que seria realizada a pesquisa: uma turma de pré-escola e uma turma do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Embora a escola fosse distante

de minha residência e do meu local de trabalho, o acolhimento foi tão bom que cheguei em casa bem entusiasmada e feliz. Além disso, a história dessas crianças e todo o contexto emergente me fizeram ter a certeza de que aquele espaço seria ideal e daria uma boa história para a minha dissertação. Expliquei à diretora que eu precisava passar pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos para ser aprovada e dar início aos estudos.

Nesses primeiros contatos, a coordenadora me levou até a sala de aula do Pré II para me apresentar às crianças e à professora, que já estava ciente da pesquisa, pois a diretora já havia comunicado. Fui bem recepcionada por ela. Ao entrar pela porta, já me deparo com as crianças brincando com algumas pecinhas de madeira e de lego. As peças foram distribuídas para as crianças apenas como uma distração para elas, enquanto o restante da turma chegava. Entro, dou boa tarde, cumprimento-as e deixo-as cientes do que eu ia fazer durante o tempo que estivesse com elas.

Pesquisadora: Boa tarde, crianças! É um prazer imenso estar aqui com vocês! Estarei um tempinho com vocês observando como vocês brincam, como se comportam, se tem alguma atividade interessante que eu posso aprender com vocês! Já posso ver que vocês serão ótimas companhias enquanto eu estiver aqui na sala de aula observando vocês. Estou muito feliz em poder participar com vocês. (Caderno de campo, 2023)

As crianças observam e, ao momento que queriam perguntar algo pra mim, a professora logo os retrai e diz que agora ainda não é o momento de perguntar, que assim que eu achasse um lugar para se sentar, elas poderiam perguntar algo.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DA PESQUISA- SUJEITOS DA PESQUISA

A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino. No turno matutino, é atendido um total de 58 crianças, distribuídas nas turmas dos terceiros, quartos e quintos anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Já no turno vespertino, é atendido um total de 73 crianças, em turmas de pré-escola e dos primeiros e segundos anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Entre essas crianças, encontram-se também aquelas com deficiência: crianças com síndrome de Down, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e transtorno do espectro autista, deficientes físicos e intelectuais.

A tabela a seguir é ilustrativa:

Quadro 1: Organização do funcionamento da escola

Turno	Horário de funcionamento	Turmas		Total de crianças
Matutino	7h às 11:20h	Anos Iniciais	3º ano	20
			4º ano	21
			5º ano	18
Vespertino	12:30h às 16:50h	Pré-escola	Pré I	12
			Pré II	13
		Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º ano	25
			2º ano	23

Fonte: elaborada pela autora.

Em contextos rurais, a organização dos horários escolares deve considerar as particularidades da comunidade local, especialmente no que diz respeito ao deslocamento dos alunos. Nesta escola específica, as aulas encerram-se às 16h50, um horário distinto das demais instituições do município. Essa adaptação visa atender às necessidades das crianças que residem em áreas de difícil acesso, permitindo que retornem para casa antes do anoitecer, garantindo sua segurança em regiões com infraestrutura limitada de iluminação pública.

As crianças participantes desta pesquisa estão matriculadas no grupo do Pré II, turno vespertino, e têm entre 5 e 6 anos de idade. Vivem em sua maioria na comunidade conhecida como Bico do Urubu, localizada nos arredores da escola. Suas histórias de vida são atravessadas por condições de vulnerabilidade social marcantes, que influenciam diretamente suas experiências, vivências e modos de estar no mundo.

Quadro 2 – Caracterização geral das crianças do Pré II – Escola Ormy

Características	Descrição
Turma	Pré II – Turno vespertino
Faixa etária	Entre 5 e 6 anos
Total de crianças	13
Gênero	5 meninas e 8 meninos
Cor/raça	2 crianças pretas, 2 brancas e 9 pardas (<i>conforme declaração dos responsáveis no ato da matrícula</i>)
Deficiência	1 criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Local de moradia	A maioria reside na comunidade Bico do Urubu ou nos arredores da escola
Contexto social	As famílias enfrentam situações de vulnerabilidade socioeconômica, com acesso limitado a direitos básicos e experiências marcadas por desigualdades
Vivências	As crianças manifestam modos próprios de estar no mundo, com saberes atravessados pelas realidades sociais que habitam e enfrentam

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Das 13 crianças, 5 meninas e 8 meninos, 2 foram registradas como pretas, 2 brancas como brancas e 9 como pardas, conforme declaração feita pelos responsáveis no ato da matrícula escolar.

Quadro 3 – Distribuição das crianças por cor/raça e deficiência

Cor/raça	Quantidade de crianças	Com deficiência (TEA)	Sem deficiência
Preta	2	0	2
Branca	2	0	2
Parda	9	1	8
Total	13	1	12

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Filhos e filhas de famílias que sobrevivem principalmente de trabalhos informais, como coleta de recicláveis, pequenos serviços, vendas ambulantes e outras formas de “bico”, essas crianças vivem realidades que escapam aos estereótipos tradicionalmente atribuídos à infância rural. Muitas delas são criadas por mães solo, avós ou responsáveis que dependem exclusivamente de benefícios sociais, como o Bolsa Família, e de ações de doação e solidariedade promovidas pela própria comunidade.

Embora inseridas no território rural, essas infâncias não estão ligadas diretamente ao trabalho na roça ou à produção agrícola familiar. Ao contrário, estão enraizadas em um espaço de ocupação construído sobre o antigo lixão da cidade, uma área com histórico de abandono estatal, descarte de resíduos urbanos e violação ambiental, onde a própria comunidade se organizou para transformar em local de moradia. Esse cenário molda não apenas o cotidiano, mas também as referências culturais, afetivas e territoriais dessas crianças.

As crianças do Pré II carregam consigo saberes e experiências forjados na precariedade, na criatividade e na convivência coletiva. São infâncias que crescem em meio a resistências silenciosas, reinventando brincadeiras com o que está disponível, criando vínculos afetivos sólidos com vizinhos e familiares, e convivendo com as marcas de um território historicamente marginalizado. Apesar das dificuldades, demonstram vivacidade, potência e uma forma própria de se relacionar com o mundo que desafia olhares estigmatizantes.

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



Fonte: arquivo da pesquisadora

A equipe gestora é formada somente pela diretora e por dois coordenadores,² ambos com curso superior completo. A escola não possui pedagogo e secretário. A diretora da escola é quem desenvolve todas as demais funções que seriam de responsabilidade desses profissionais. Ao total, são sete docentes que atuam na regência de classe, um professor de educação física, um professor de artes, um professor de atendimento educacional especializado e um assistente de sala. A escola não possui sala de recursos para atender às crianças da educação especial.

Como as crianças chegam de transporte escolar, as famílias, em sua maioria, não têm tanto contato direto com a escola. Para os serviços de limpeza e de merenda, existem dois auxiliares de serviços gerais. No que se refere à infraestrutura e aos equipamentos, a escola possui quatro salas de aula, uma cozinha, quatro banheiros, uma dispensa, uma sala dos professores, uma sala de direção junto com a secretaria, uma quadra de esportes, uma sala de informática e um refeitório. Possui ainda

² No início da pesquisa, esses eram os dados disponíveis. Contudo, em 2024, a escola passou a contar com uma pedagoga para apoiar os serviços pedagógicos, ampliando o acompanhamento e o suporte às práticas educacionais.

computadores, impressora, caixa de som, projetor de slides, armários, plastificadora, perfuradora, micro-ondas, geladeira e fogão.

A realidade institucional da escola investigada, marcada por limitações na equipe técnica, fragilidades no contato com as famílias e desafios na infraestrutura, revela uma organização escolar que ainda depende fortemente da atuação centralizada da direção. Apesar da presença de profissionais docentes qualificados e de alguns recursos materiais, observa-se uma carência de espaços e condições que favoreçam a escuta e o protagonismo das crianças, especialmente no que diz respeito à Educação Especial, dada a ausência de sala de recursos. Nesse contexto, torna-se pertinente questionar: há espaço para a participação das crianças em meio a essa estrutura? Elas conseguem expressar seus desejos, opiniões e decisões cotidianas?

Diante disso, torna-se necessário realizar um levantamento sistemático de pesquisas que abordem a participação das crianças, especialmente no contexto escolar. Esse movimento, conhecido como estado do conhecimento, permite não apenas identificar os caminhos teóricos e metodológicos mais percorridos, mas também mapear as ausências, as lacunas e os avanços que vêm sendo construídos nesse campo. O que se busca aqui é entender se as crianças têm sido reconhecidas como sujeitos de direitos e de ação, ou se continuam sendo vistas sob o olhar adultocêntrico que as mantém em posição subalterna.

3. TEM CRIANÇAS PARTICIPANDO POR AI? PESQUISAS QUE DIALOGAM COM A TEMÁTICA EM TELA.

Mais do que um apanhado de dados, este capítulo propõe um exercício de escuta e leitura atenta das pesquisas anteriores, como forma de estabelecer diálogos, tensionar conceitos e abrir espaço para que a presente investigação contribua com novos sentidos. Afinal, compreender o que já se sabe sobre a participação das crianças é também uma forma de perguntar: e o que ainda falta dizer?

Para avançar nessa reflexão, é fundamental lançar um olhar para fora dos muros da escola e compreender como a temática da participação infantil tem sido tratada na produção acadêmica. Assim, investigar trabalhos que abordam a mesma temática da minha pesquisa é um passo essencial para compreender como esse assunto tem sido

discutido. Esse levantamento, conhecido como estado do conhecimento, possibilita identificar as principais abordagens teóricas e metodológicas, os conceitos mais recorrentes e as diferentes perspectivas adotadas pelos pesquisadores. Além disso, permite analisar se as pesquisas enfatizam uma participação ativa das crianças ou se ainda prevalecem concepções que as colocam em um papel passivo, sem envolvimento real nos processos. Esse mapeamento é fundamental para que a minha pesquisa dialogue com estudos anteriores e, ao mesmo tempo, contribua com novos olhares e reflexões sobre a necessidade de considerar as crianças como sujeitos ativos, capazes de agir, de decidir e de se envolver de maneira efetiva nos contextos que frequentam. O objetivo é situar a nova pesquisa dentro do contexto acadêmico existente, garantindo que ela contribua de forma original e significativa ao campo de estudo.

Ao realizar o levantamento, percebemos quais são as principais tendências e os desafios enfrentados pelas pesquisas sobre a participação infantil. Algumas investigações podem focar na criação de espaços que favorecem a participação ativa, enquanto outras podem ainda não diferenciar claramente a presença da participação real das crianças nos processos de decisão. Esse levantamento também me ajuda a compreender como diferentes áreas do conhecimento têm tratado essa temática e quais metodologias têm sido utilizadas para investigar a participação infantil. Dessa forma, consigo entender se há abordagens que privilegiam a escuta da criança e a sua autonomia ou se, em alguns contextos, essa participação é limitada a aspectos formais, sem impacto real nas decisões.

Além de contribuir para a fundamentação teórica da pesquisa, a investigação me auxiliou a aprofundar a discussão sobre a participação das crianças. Ao mapear os estudos já realizados, pude perceber quais aspectos ainda não foram suficientemente explorados e como a minha pesquisa pode ajudar a ampliar essa discussão. Além disso, esse levantamento me permitiu compreender quais argumentos têm sido utilizados para defender a participação infantil e como posso articular esses debates ao meu próprio referencial teórico. Assim, ao analisar criticamente o que já foi produzido, posso fundamentar a minha investigação de forma mais consistente e propor novos caminhos para pensar e fortalecer a participação ativa das crianças em diferentes contextos.

Morosini e Fernandes (2014) afirmam que o estado do conhecimento deve ser organizado de maneira a dar ao pesquisador uma visão clara sobre o que já foi produzido e sobre as questões que ainda precisam ser investigadas. Ou seja, constitui-se na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Morosini (2015) reforça que o estado do conhecimento deve permitir que o pesquisador identifique os temas que ainda precisam ser explorados. O pesquisador deve ter um olhar crítico, selecionando os trabalhos que já estão disponíveis e assim fazer a:

[...] análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; – Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; – Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); – Identificação de fontes e constituição do corpus de análise (Morosini, 2015, p. 112).

Ou seja, a pesquisa documental consiste na análise de materiais já publicados, como livros, artigos, teses e outros documentos impressos. Para Severino (2007), o pesquisador utiliza categorias teóricas previamente estabelecidas e registradas, extraindo delas subsídios para a sua investigação. Esses textos tornam-se a base para a construção do estudo, permitindo a interpretação e o aprofundamento dos temas a partir das contribuições de outros autores. Dessa forma, o pesquisador desenvolve a sua análise a partir do conhecimento já sistematizado, conferindo embasamento teórico à sua pesquisa. O autor enfatiza que é necessário fazer uso do

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Lakatos e Marconi (2004) destacam que o estado do conhecimento deve auxiliar na identificação o que ficou pendente na literatura, de forma que o pesquisador possa definir com clareza os problemas que pretende abordar ou seja, “serve de base para que o pesquisador identifique lacunas e defina com clareza os problemas que sua pesquisa buscará resolver”. (p.56)

Marconi e Lakatos (2003, p. 34) afirmam que “o estado do conhecimento orienta o pesquisador na formulação de hipóteses, direcionando a pesquisa para áreas ainda pouco exploradas”. Com isso, a minha pesquisa busca trazer à tona as especificidades da infância no campo, explorando como essas crianças vivenciam o processo educativo e como essas experiências podem ser incorporadas de forma mais ativa nas práticas pedagógicas.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: DESCRITOR EDUCAÇÃO INFANTIL AND PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

À vista disso, trago as dissertações de mestrado e as teses de doutorado relacionadas ao tema disponível no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), acessível por meio da Plataforma Sucupira. Para tal, selecionei o seguinte descritor: *educação infantil AND participação das crianças*. Foram encontrados 142 trabalhos no banco de teses e dissertações da Capes. Não fiz um recorte temporal, selecionei, a partir desse universo, um recorte focado em pesquisas que abordam a temática da participação na educação infantil, totalizando 24 estudos analisados, sendo cinco teses de doutorado e 19 dissertações de mestrado.

Os trabalhos analisados compartilham diversas semelhanças em termos de abordagem, metodologia e referencial teórico. Alguns deles exploram a participação infantil em contextos específicos, como a gestão escolar, a construção curricular e a luta por direitos sociais. Outros investigam a escuta ativa das crianças e sua influência na prática pedagógica.

Os estudos que analisam a participação infantil na gestão e no currículo escolar apresentam similaridades notáveis. Trabalhos como *A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância* (Isaia, 2007) e *A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil* (Lira, 2017) discutem como as crianças podem contribuir ativamente na organização e no planejamento da escola. De forma semelhante, *A participação das crianças na construção do Projeto Político-Pedagógico escolar* (Colasanto, 2023) examina como as crianças podem influenciar diretrizes pedagógicas formais. Esses estudos indicam que, apesar da previsão legal da participação infantil, a sua implementação ainda enfrenta desafios práticos e culturais.

Outro conjunto de trabalhos se aproxima pela ênfase na escuta das crianças e no uso de metodologias lúdicas. Estudos como *A participação das crianças na roda de conversa* (Silva, 2015) e *Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil* (Huhn, 2023) destacam a importância de dar voz às crianças e de criar espaços para que elas expressem as suas ideias. Essa abordagem também é adotada no trabalho *Participação das crianças: um estudo no contexto da Educação Infantil* (Estreito, 2023), que investiga como crianças pequenas expressam opiniões sobre as suas rotinas escolares.

Além disso, os trabalhos que analisam a participação infantil por meio da ludicidade compartilham referenciais teóricos em comum. *Minha tia mandou pintar mais: a participação de crianças pequenas na educação infantil* (Campos, 2020) e *A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil* (Martins, 2009) utilizam a brincadeira como espaço de participação ativa da criança no ambiente escolar.

Quanto à base teórica consolidada, sobretudo no campo dos Estudos Sociais da Infância, os trabalhos têm como principais referências William Corsaro e Manuel Sarmiento. Esses autores defendem a criança como sujeito social ativo, cujas experiências e perspectivas devem ser reconhecidas. Essa abordagem está presente na maioria dos trabalhos, incluindo *O direito da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes* (Gonçalves, 2022) e *Direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da educação infantil* (Corrêa, 2022).

Outro referencial amplamente utilizado é o de Paulo Freire, especialmente nos trabalhos que discutem a participação infantil na construção do currículo e na gestão democrática da escola. Estudos como *Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil* (Minella, 2018) e *A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez* (Bastos, 2014) baseiam-se nos princípios freireanos de diálogo e autonomia como pilares para a participação significativa das crianças.

No ramo da educação no campo e movimentos sociais, as pesquisas dialogam com Antonio Gramsci e Boaventura de Sousa Santos. Trabalhos como *Sorrisos infantis na luta pela terra: a participação das crianças na vida política da sociedade* (Gonçalves, 2018) e *Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento*

dos *Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)* (Freitas, 2022) analisam a participação infantil em movimentos sociais, explorando como as crianças constroem a sua identidade política dentro desses espaços.

Já no campo do desenvolvimento infantil e participação na avaliação, Lev Vygotsky é uma referência predominante. Trabalhos como *Avaliação na educação infantil: a participação da criança* (Colasanto, 2014) e *A participação das crianças no cotidiano da pré-escola* (Abreu, 2024) utilizam o referencial sociointeracionista para compreender como a participação infantil ocorre dentro do contexto escolar e avaliativo.

3.1.1 Análise geral dos trabalhos

Nos últimos cinco anos (2020-2024), foram desenvolvidas oito pesquisas sobre a participação infantil na educação infantil. Esse número representa um percentual expressivo da produção total, reforçando que o tema continua sendo relevante na pesquisa acadêmica e que o seu crescimento se manteve estável, mesmo durante desafios como a pandemia. Ao comparar as últimas duas décadas, observamos um crescimento na produção acadêmica. Entre 2007 e 2016, foram realizadas nove pesquisas, enquanto entre 2017 e 2024 esse número subiu para 15 pesquisas. Tal crescimento sugere um fortalecimento do debate sobre a participação infantil, especialmente a partir de 2017, possivelmente impulsionado por novas diretrizes curriculares e pela maior valorização da escuta ativa das crianças no ambiente escolar.

Quadro 4: Visão geral dos trabalhos

(continua)

Ano	Tipo de Pesquisa	Título	Autor	Universidade/Região
2007	Dissertação	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Clarice Veríssimo Isaia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS
2009	Tese	A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil	Cristiane Amorim Martins	Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE
2010	Dissertação	“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil	Giselle Silva Machado de Vasconcelos	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC

2012	Dissertação	Você parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	Eliana Maria Ferreira	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS
2014	Tese	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Cristina Aparecida Colasanto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP
2014	Dissertação	A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez	Lilian Francieli Moraes de Bastos	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
2015	Dissertação	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil	Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia/GO
2015	Dissertação	Participação de crianças nas rotinas da educação infantil	Synara do Espírito Santo Almeida	Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE
2017	Dissertação	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil	Cláudia Dantas de Medeiros Lira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN
2018	Dissertação	Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil	Juliana Fornech Minella	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim/RS
2018	Dissertação	Sorrisos infantis na luta pela terra: A participação das crianças na vida política da sociedade	Bárbara de Oliveira Gonçalves	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ
2018	Dissertação	A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo	Gracielee Lehnen Bijega	Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR
2019	Dissertação	Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?	Edileide Ribeiro Pimentel	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN
2020	Tese	“Minha tia mandou pintar mais”: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica	Rafaely Karolyne do Nascimento Campos	Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE
2021	Dissertação	A participação das crianças no cotidiano da educação infantil: a experiência da Escola Carlos Drummond de Andrade - Contagem - MG	Márcia Aparecida Gomes Campos	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG
2022	Dissertação	Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas?	Lilian Maria Soares	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas/MG
2022	Dissertação	A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil: elementos para se pensar a democracia	Rafael Araújo da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN
2022	Tese	O direito da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes	Gisele Gonçalves	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC

2022	Dissertação	Direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da educação infantil: concepções e representações nos projetos políticos pedagógicos das instituições públicas municipais de Gaspar /SC (2012-2020)	Raquel Bernardes Corrêa	Instituto Federal Catarinense (IFC), Camboriú/SC
2022	Tese	Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Fábio Accardo de Freitas	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG
2023	Dissertação	Participação das crianças: um estudo no contexto da Educação Infantil	Milena Moraes do Estreito	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim/RS
2023	Dissertação	Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios	Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn	Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF
2023	Dissertação	A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza	Valdinéia Aparecida Alves	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei/MG
2024	Dissertação	A participação das crianças no cotidiano da pré-escola	Tiago da Silva Abreu	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS

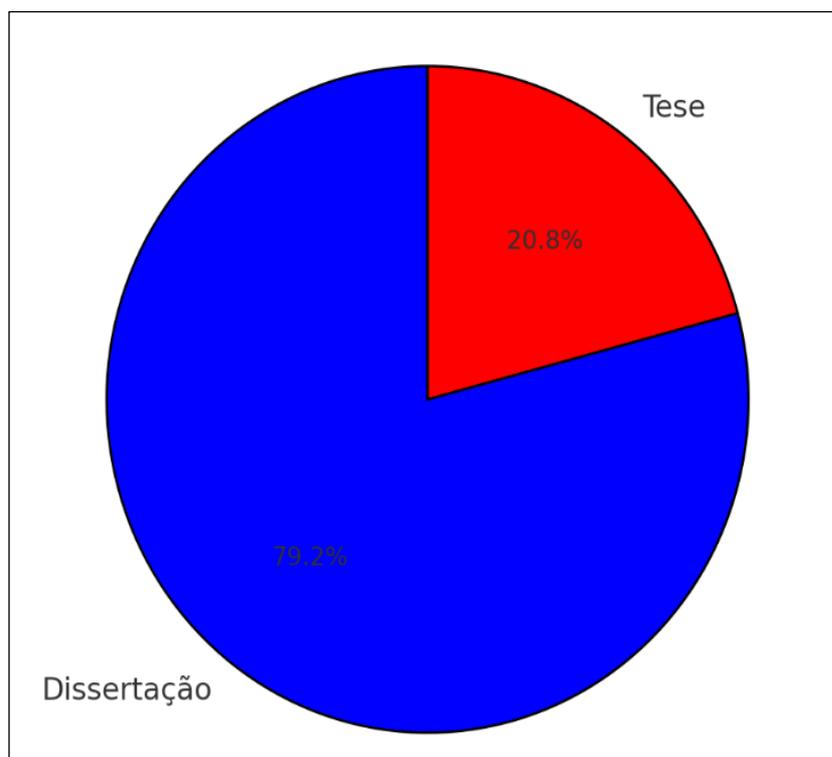
Fonte: elaborado pela autora.

conclusão

3.1.2 Análise quanto ao tipo

No que diz respeito ao tipo de trabalho (teses e dissertações), observa-se a predominância de mais dissertações do que teses, sendo 19 dissertações (79,2%) e cinco teses (20,8%). Isso pode ser explicado devido a diversos fatores estruturais e acadêmicos relacionados à pós-graduação no Brasil e ao próprio processo de pesquisa na área da educação infantil. A predominância de dissertações sobre teses não significa que as pesquisas sejam menos importantes, mas sim que a maioria dos estudos sobre a participação infantil está sendo desenvolvida em níveis mais aplicados e com um tempo menor de investigação. Além disso, esse cenário pode ser consequência da realidade da pós-graduação brasileira, em que há muito mais cursos de mestrado do que de doutorado e um maior incentivo à produção de pesquisas voltadas para a prática pedagógica.

Gráfico 1: Proporção de teses e de dissertações

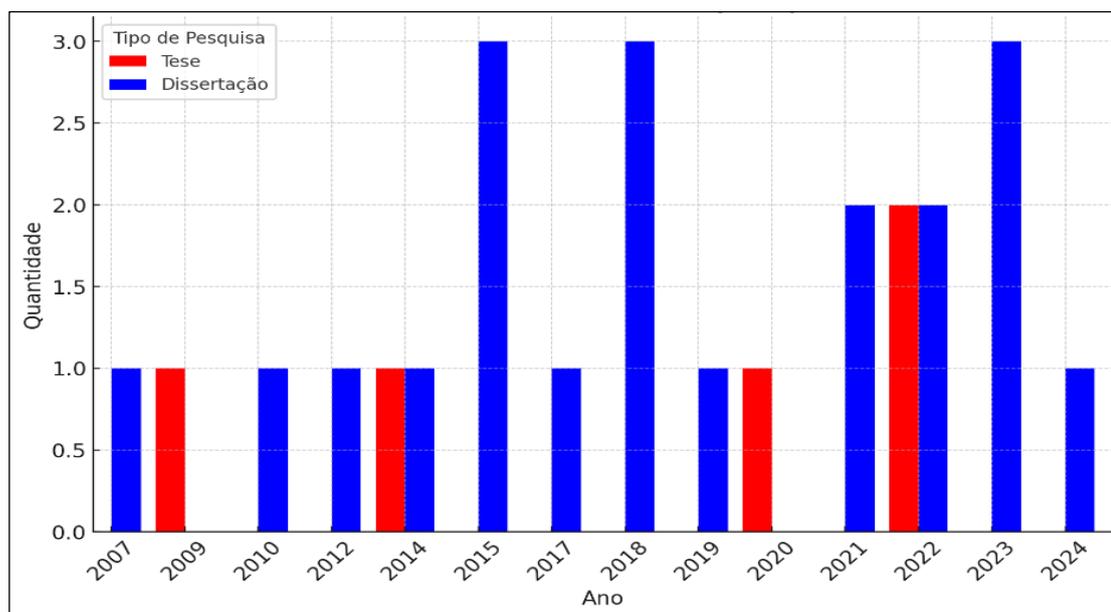


Fonte: elaborado pela autora.

3.1.3 Análise quanto ao ano de publicação da pesquisa

No que diz respeito ao ano de divulgação das pesquisas, observamos que a produção acadêmica sobre a participação infantil na educação infantil está distribuída entre os anos de 2007 e 2024, cobrindo um intervalo de 17 anos de publicações. Durante esse período, observei uma produção irregular, com alguns anos concentrando mais pesquisas, enquanto outros apresentam lacunas significativas sem registros de novos trabalhos. Essa oscilação pode estar relacionada a diferentes fatores, como mudanças na agenda de pesquisas acadêmicas, variações na disponibilidade de financiamento para estudos sobre a infância e alterações nas políticas educacionais que incentivam (ou desestimulam) investigações sobre a participação infantil. Abaixo, disponibilizamos um gráfico indicativo das publicações por ano.

Gráfico 2: Número de teses e de dissertações por ano



Fonte: elaborado pela autora.

Os anos com o maior número de publicações foram 2022 e 2020, indicando um pico na produção acadêmica sobre o tema (cinco dissertações e duas teses em 2022 e quatro dissertações e duas teses em 2020). Esse aumento pode estar associado a uma maior valorização do direito à participação infantil nas discussões educacionais, possivelmente impulsionada por políticas educacionais mais recentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza o protagonismo infantil. Outro fator que pode ter influenciado esse aumento é o crescimento das investigações na área dos Estudos Sociais da Infância, que trazem novas abordagens sobre a agência e o protagonismo das crianças na educação.

A pandemia da covid-19 (2020-2022) trouxe desafios significativos para a educação infantil, o que também se refletiu na produção acadêmica. Nos anos pós-pandemia, houve um aumento das pesquisas que analisam os impactos da crise sanitária sobre as crianças, investigando como o período de isolamento afetou a sua participação na escola e quais estratégias foram adotadas para reintegrá-las aos processos educacionais. Algumas pesquisas desse período abordam a adaptação das metodologias pedagógicas e a necessidade de repensar as práticas educacionais para garantir maior engajamento das crianças no cotidiano escolar.

Apesar do crescimento em determinados anos, há também períodos sem produção acadêmica registrada. Entre 2008 e 2016, por exemplo, encontramos anos sem

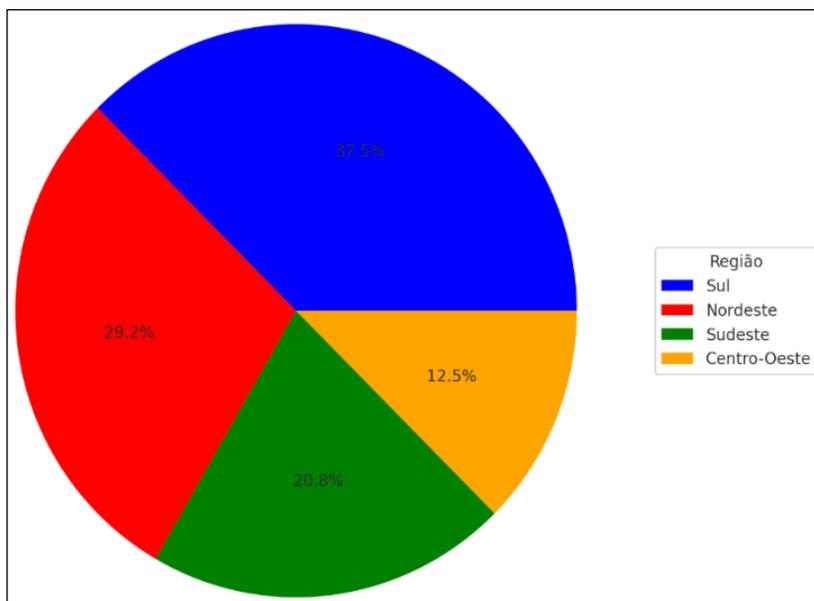
publicações identificadas, como 2008, 2011, 2013 e 2016. Essas lacunas podem ser interpretadas de diferentes formas: podem indicar momentos de menor interesse acadêmico no tema, dificuldades na obtenção de financiamento para pesquisas ou até mesmo uma transição nas abordagens teóricas utilizadas para estudar a participação infantil. No entanto, mesmo com essas lacunas, há um crescimento gradual na quantidade de trabalhos ao longo dos anos, sugerindo que o interesse pelo tema tem se consolidado dentro da área da educação.

A maior lacuna temporal entre publicações foi de quatro anos (de 2016 a 2020), evidenciando um período de menor produção acadêmica sobre o tema. Isso pode ser resultado de mudanças nas diretrizes acadêmicas, menor incentivo financeiro para pesquisas na área ou uma priorização de outros temas educacionais. Entretanto, nos anos seguintes, especialmente após 2020, observamos um retorno das pesquisas sobre participação infantil, indicando um resgate da temática no debate acadêmico e possivelmente um reconhecimento renovado da importância de garantir o envolvimento ativo das crianças nas decisões escolares.

3.1.4 Análise quanto as regiões

A distribuição das pesquisas sobre participação infantil na educação infantil no Brasil não ocorre de maneira uniforme entre as regiões. O levantamento atualizado revela uma concentração desigual, na qual algumas regiões acumulam um número significativo de estudos, enquanto outras apresentam uma produção muito reduzida, ou até mesmo inexistente. A região Sul lidera a produção acadêmica, com nove pesquisas (37,5%), seguida pelo Nordeste, com seis pesquisas (25%), e pelo Sudeste, também com seis pesquisas (25%). O Centro-Oeste aparece com três pesquisas (12,5%) e a região Norte não possui nenhuma publicação identificada.

Gráfico 3: Distribuição dos trabalhos por região



Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que o Sul se destaca como a região com o maior número de pesquisas, com nove publicações (37,5%). Esse destaque pode estar relacionado à forte presença de universidades federais e estaduais consolidadas, como UFRGS, UFSC e UFPR, que possuem tradição em estudos sobre educação. Além disso, essa região conta com grupos de pesquisa bem estruturados e incentivos estaduais, como os oferecidos por fundações como FAPERGS (Rio Grande do Sul) e FAPESC (Santa Catarina). A ênfase no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e em estudos sobre a educação infantil como política pública pode explicar a quantidade expressiva de pesquisas sobre participação infantil.

O Nordeste e o Sudeste possuem uma produção equilibrada, com seis pesquisas cada (25%), mas com diferentes fatores de influência. No Nordeste, instituições como UFBA, UFC, UFRN e UFPE possuem grupos de pesquisa especializados em infância e educação, além de um histórico de políticas educacionais voltadas para a participação infantil. O crescimento dos programas de pós-graduação e a valorização da cultura da infância podem ter impulsionado essa produção.

Já no Sudeste, a produção sobre a participação infantil parece estar distribuída entre diversas temáticas educacionais. A referida região conta com seis pesquisas (25%) sobre o tema. Muitas instituições de renome, como USP, UFMG e UNICAMP,

possuem linhas de pesquisa de diversas áreas, o que pode ter resultado no volume menor de trabalhos exclusivamente focados na participação infantil.

O Centro-Oeste conta com apenas três pesquisas (12,5%) e apresenta uma produção acadêmica reduzida em comparação com outras regiões. Isso pode estar ligado à menor quantidade de universidades com programas de pós-graduação específicos em educação infantil, além de desafios como menor acesso a financiamento e dificuldades na infraestrutura de pesquisa.

A falta de publicações na região Norte é um dado preocupante e levanta questionamentos sobre a desigualdade na produção acadêmica e na formulação de políticas educacionais. A ausência de pesquisas na região Norte não significa que a participação infantil não seja relevante no seu contexto educacional, mas sim que pode haver um problema estrutural na forma como a pesquisa acadêmica é incentivada e distribuída nesse território.

3.1.5 Análise quanto aos eixos temáticos

Os eixos temáticos foram subdivididos em cinco temas, com base em semelhanças nas abordagens e nos objetivos dos estudos. O critério adotado levou em consideração os aspectos principais discutidos nas dissertações e nas teses, que refletem os diferentes enfoques dados à participação infantil na educação infantil. O quadro a seguir foi elaborada para a melhor compreensão:

Quadro 3: Organização dos trabalhos por eixos temáticos

(continua)

Eixo Temático	Ano	Tipo de Pesquisa	Título	Autor(a)	Universidade/Região
Práticas Pedagógicas e Interação Infantil	2009	Tese	A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil	Cristiane Amorim Martins	Universidade Federal do Ceará (UFC), CE
	2010	Dissertação	Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica	Giselle Silva Machado de Vasconcelos	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC
	2014	Dissertação	“A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez”	Lilian Francieli Morais de Bastos	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
	2015	Dissertação	A participação das crianças na roda de conversa	Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), GO

	2015	Dissertação	Participação de crianças nas rotinas da educação infantil	Synara do Espírito Santo Almeida	Universidade Federal de Sergipe (UFS), SE
	2020	Tese	Minha tia mandou pintar mais: a participação de crianças pequenas na educação infantil	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Universidade Federal de Sergipe (UFS), SE
	2021	Dissertação	A participação das crianças no cotidiano da educação infantil: a experiência da Escola Carlos Drummond de Andrade	Márcia Aparecida Gomes Campos	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG
	2024	Dissertação	A participação das crianças no cotidiano da pré-escola	Tiago da Silva Abreu	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS
Avaliação e Impacto da Participação Infantil	2014	Tese	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Cristina Aparecida Colasanto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), SP
Participação Infantil e Movimentos Sociais	2018	Dissertação	Sorrisos infantis na luta pela terra: A participação das crianças na vida política da sociedade	Bárbara de Oliveira Gonçalves	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ
	2018	Dissertação	A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo	Graciele Lehnen Bijega	Universidade Federal do Paraná (UFPR), PR
	2019	Dissertação	Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?	Edileide Ribeiro Pimentel	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), RN
	2022	Tese	Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Fábio Accardo de Freitas	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG
Eixo Temático	Ano	Tipo de Pesquisa	Título	Autor(a)	Universidade/Região
Práticas Pedagógicas e Interação Infantil	2009	Tese	A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil	Cristiane Amorim Martins	Universidade Federal do Ceará (UFC), CE
	2010	Dissertação	Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica	Giselle Silva Machado de Vasconcelos	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC
	2014	Dissertação	"A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez"	Lilian Francieli Morais de Bastos	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
	2015	Dissertação	A participação das crianças na roda de conversa	Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), GO
	2015	Dissertação	Participação de crianças nas rotinas da educação infantil	Synara do Espírito Santo Almeida	Universidade Federal de Sergipe (UFS), SE
	2020	Tese	Minha tia mandou pintar mais: a participação de crianças pequenas na educação infantil	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Universidade Federal de Sergipe (UFS), SE

	2021	Dissertação	A participação das crianças no cotidiano da educação infantil: a experiência da Escola Carlos Drummond de Andrade	Márcia Aparecida Gomes Campos	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG
	2024	Dissertação	A participação das crianças no cotidiano da pré-escola	Tiago da Silva Abreu	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS
Avaliação e Impacto da Participação Infantil	2014	Tese	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Cristina Aparecida Colasanto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), SP
Participação Infantil e Movimentos Sociais	2018	Dissertação	Sorrisos infantis na luta pela terra: A participação das crianças na vida política da sociedade	Bárbara de Oliveira Gonçalves	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ
	2018	Dissertação	A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo	Graciele Lehnen Bijega	Universidade Federal do Paraná (UFPR), PR
	2019	Dissertação	Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?	Edileide Ribeiro Pimentel	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), RN
	2022	Tese	Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Fábio Accardo de Freitas	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG
Eixo Temático	Ano	Tipo de Pesquisa	Título	Autor(a)	Universidade/Região
Direitos e Concepções sobre Participação Infantil	2023	Dissertação	A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza	Valdinéia Aparecida Alves	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), MG
	2022	Tese	O direito da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes	Gisele Gonçalves	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC
	2022	Dissertação	Direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da educação infantil	Raquel Bernardes Corrêa	Instituto Federal Catarinense (IFC), SC
	2022	Dissertação	Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas?	Lilian Maria Soares	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), MG
	2022	Dissertação	A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil	Rafael Araújo da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), RN
	2012	Dissertação	Você parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	Eliana Maria Ferreira	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), MS
Gestão Escolar e Currículo	2007	Dissertação	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Clarice Veríssimo Isaia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS
	2017	Dissertação	A participação das crianças no desenvolvimento do	Cláudia Dantas de Medeiros Lira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), RN

			currículo na educação infantil		
	2018	Dissertação	Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil	Juliana Fornech Minella	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), RS
	2023	Dissertação	Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil	Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn	Universidade de Brasília (UnB), DF
	2023	Dissertação	Participação das crianças: um estudo no contexto da Educação Infantil	Milena Moraes do Estreito	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), RS

conclusão

A seguir, explico como foram divididos os eixos temáticos:

1) *Direitos e Concepções sobre Participação Infantil*: pesquisas que discutem a participação infantil como um direito e analisam as percepções sobre o conceito de participação na educação infantil. Esse eixo reúne estudos que tratam da participação infantil sob uma perspectiva normativa, política e conceitual. Aqui estão incluídas pesquisas que investigam o direito à participação e como ele é compreendido por professores, escolas e gestores. Também contempla estudos que analisam como a legislação e os documentos oficiais influenciam a participação das crianças na escola.

2) *Gestão Escolar e Currículo*: pesquisas que analisam como a participação infantil se manifesta na construção do currículo e na gestão das instituições de educação infantil. Esse eixo agrupa estudos que investigam o papel das crianças na tomada de decisões dentro do ambiente escolar. O foco está em pesquisas que analisam como as crianças podem contribuir para a organização do currículo, a escolha das atividades pedagógicas e a gestão do espaço escolar.

3) *Práticas Pedagógicas e Interação Infantil*: pesquisas que investigam como a participação infantil ocorre no dia a dia da escola, analisando metodologias pedagógicas que promovem a escuta e a autonomia das crianças. Esse subtema contempla estudos que buscam compreender como as crianças participam ativamente das atividades pedagógicas, incluindo brincadeiras, projetos e interações sociais. O foco está nas pesquisas que exploram estratégias adotadas por professores para incentivar o protagonismo infantil na prática educativa.

4) *Participação Infantil e Movimentos Sociais*: pesquisas que exploram a participação das crianças em movimentos sociais e em espaços políticos, indo além do ambiente escolar. Esse eixo reúne estudos que ampliam a compreensão da participação infantil,

analisando como as crianças se envolvem em espaços coletivos e movimentos sociais. Pesquisas desse grupo investigam, por exemplo, o papel das crianças no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e em outras formas de organização social.

5) *Avaliação e Impacto da Participação Infantil*: pesquisas que analisam os impactos e os desafios da participação infantil no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação na educação infantil. Esse eixo contempla estudos que exploram como avaliar a participação das crianças no ambiente escolar e os impactos dessa participação na qualidade da educação. Também engloba pesquisas que analisam as desigualdades e dificuldades para garantir a participação infantil em diferentes contextos.

A divisão das pesquisas em cinco eixos temáticos foi realizada com o objetivo de organizar os estudos de forma coerente, considerando seus principais enfoques e abordagens. Essa categorização permite visualizar como a participação infantil tem sido estudada em diferentes perspectivas, desde questões de direitos e legislação até práticas pedagógicas, movimentos sociais, para compreender, inclusive a diversidade de concepções políticas e epistemológicas das infâncias, os campos de interesse, as abordagens metodológicas e a pluralidade de infâncias.

3.1.5.1 Direitos e Concepções sobre Participação Infantil

Este eixo aborda pesquisas que discutem a participação infantil como um direito e investigam as percepções sobre o conceito de participação na Educação Infantil. Esses estudos refletem sobre como o direito à participação é compreendido pelos professores, gestores e pelos próprios documentos normativos. Além disso, analisam as dificuldades estruturais e culturais para efetivar esse direito.

- **O direito da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes**, tese de Gisele Gonçalves (2022): a pesquisa discute como os professores percebem e aplicam a participação infantil, demonstrando que, embora reconheçam a sua importância, muitas vezes eles não sabem como implementá-la. A tese também aponta barreiras culturais e institucionais que limitam a autonomia das crianças no ambiente escolar.

- **Direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da educação infantil**, dissertação de Raquel Bernardes Corrêa (2022): explora como a participação infantil aparece em documentos pedagógicos e na prática escolar. A autora analisa a implementação dessa participação e sugere estratégias para ampliar a escuta das crianças nos planejamentos pedagógicos.
- **A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza**, dissertação de Valdinéia Aparecida Alves (2023): argumenta que a participação infantil é um elemento essencial para a formação cidadã e discute como a escola pode criar ambientes que favoreçam esse envolvimento.
- **Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas?** dissertação de Lilian Maria Soares (2022): apresenta uma revisão de literatura sobre o conceito de participação infantil e suas diferentes abordagens teóricas e metodológicas.
- **A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil**, dissertação de Rafael Araújo da Silva (2022): analisa como a pandemia alterou as dinâmicas escolares e como as crianças passaram a ter mais ou menos espaço para participação após o retorno presencial.

3.1.2.2 *Gestão Escolar e Currículo*

Este eixo analisa como a participação infantil se manifesta na construção do currículo e na gestão escolar. Os estudos desta categoria demonstram como a escuta das crianças pode influenciar a tomada de decisões dentro da escola e os desafios enfrentados para garantir essa participação.

- **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**, dissertação de Clarice Veríssimo Isaia (2007): investiga como escolas que adotam práticas democráticas incluem as crianças na gestão escolar. O estudo identifica desafios e apresenta boas práticas para ampliar essa participação.
- **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**, dissertação de Cláudia Dantas de Medeiros Lira (2017): analisa como as crianças podem contribuir para a construção do currículo escolar e

propõe metodologias para incorporar suas sugestões no planejamento pedagógico.

- **Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil**, dissertação de Juliana Fornech Minella (2018): examina como as crianças podem opinar sobre a organização dos espaços escolares e como isso impacta a sua autonomia e bem-estar.
- **A participação das crianças na construção do projeto político-pedagógico escolar**, dissertação de Cristina Aparecida Colasanto (2023): explora o envolvimento infantil na formulação dos documentos institucionais e as barreiras que impedem essa participação efetiva.
- **Projeto Plenarinha e a participação das crianças na educação infantil**, dissertação de Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn (2023): apresenta um projeto inovador no qual as crianças participam de assembleias escolares para discutir temas relevantes à comunidade escolar.

3.1.5.3 Práticas Pedagógicas e Interação Infantil

Este eixo trata da participação infantil no dia a dia da escola, investigando metodologias que promovem a escuta e a autonomia das crianças. Os estudos destacam como as crianças podem ser protagonistas na construção do conhecimento e como as práticas pedagógicas podem fortalecer essa participação.

- **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**, tese de Cristiane Amorim Martins (2009): explora a brincadeira como espaço de interação e de aprendizado colaborativo, destacando a importância da mediação pedagógica para ampliar a participação infantil.
- **A participação das crianças na roda de conversa**, dissertação de Adriana Aparecida Rodrigues da Silva (2015): demonstra como as rodas de conversa são fundamentais para a escuta ativa das crianças e para a construção coletiva do conhecimento.
- **A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez**, dissertação de Lilian Francieli Moraes de Bastos (2014): analisa estratégias

pedagógicas que incentivam a autonomia das crianças na escola e o impacto dessas ações no aprendizado.

- **A participação das crianças no cotidiano da pré-escola**, dissertação de Tiago da Silva Abreu (2024): investiga como as crianças influenciam a organização das atividades diárias e as tomadas de decisão no ambiente da pré-escola.
- **Minha tia mandou pintar mais: a participação de crianças pequenas na educação infantil**, dissertação de Rafaely Karolynne do Nascimento Campos (2020): examina como crianças pequenas expressam as suas opiniões e interagem com os adultos na escola por meio de atividades lúdicas.

3.1.5.4 Participação Infantil e Movimentos Sociais

Este eixo explora a participação infantil em movimentos sociais e em espaços políticos. Os trabalhos analisam como as crianças constroem o seu papel de sujeitos políticos.

- **Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, tese de Fábio Accardo de Freitas (2022): discute como as crianças do MST se engajam politicamente e como as suas vozes são representadas.
- **Sorrisos infantis na luta pela terra: a participação das crianças na vida política da sociedade**, dissertação de Bárbara de Oliveira Gonçalves (2018): investiga como as crianças participam de movimentos sociais e reivindicam os seus direitos.
- **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo**, dissertação de Graciele Lehen Bijega (2018): analisa barreiras sociais e econômicas que dificultam a participação infantil em escolas rurais.
- **Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?** dissertação de Edileide Ribeiro Pimentel (2019): explora a relação entre currículo escolar e participação infantil em contextos rurais.

3.1.5.5 Avaliação e Impacto da Participação Infantil

Este eixo contempla pesquisas que exploram os desafios e os impactos da participação infantil na educação.

- **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**, tese de Cristina Aparecida Colasanto (2014): examina como as crianças podem contribuir para os processos avaliativos e transformar a prática pedagógica.
- **A participação das crianças na construção do projeto político-pedagógico escolar**, dissertação de Cristina Aparecida Colasanto (2023): analisa como as crianças podem influenciar a formulação dos documentos institucionais.
- **Participação das crianças: um estudo no contexto da Educação Infantil**, dissertação de Milena Moraes do Estreito (2023): explora como a participação ativa das crianças impacta o seu aprendizado e desenvolvimento.

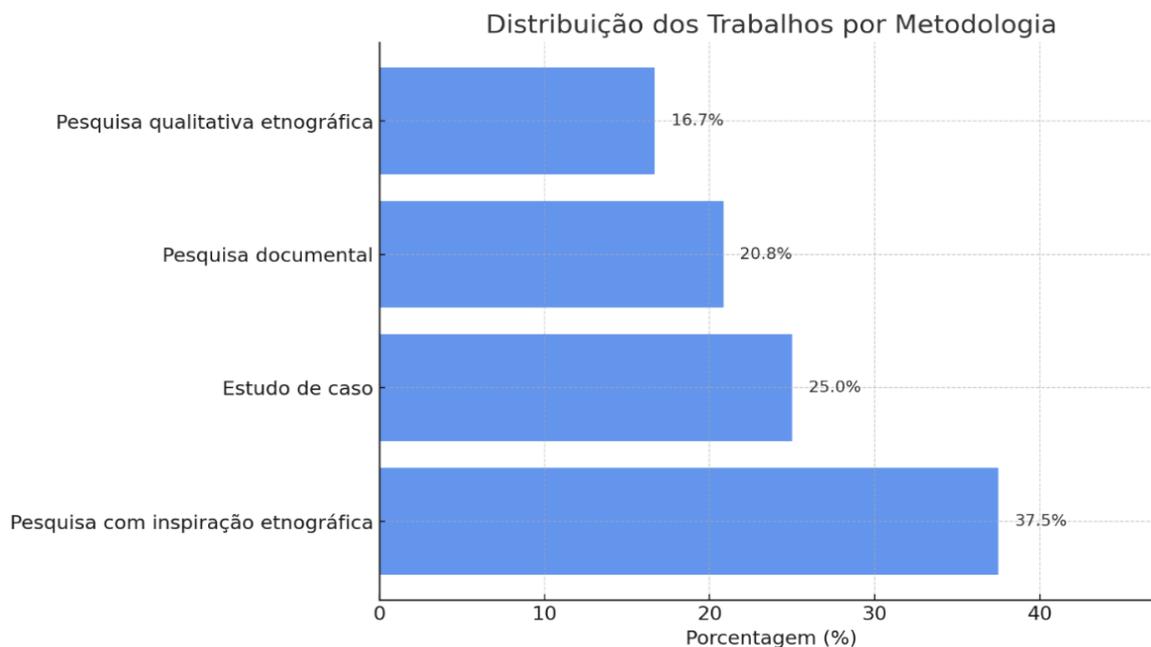
3.1.6 Análise quanto aos temas abordados

Com relação aos temas abordados, a divisão foi feita baseada na recorrência de conceitos-chave e nas diferentes abordagens da participação infantil dentro da educação. Essa estrutura facilita a compreensão sobre como a participação infantil é estudada, destacando as conexões entre os diversos aspectos desse tema.

A nuvem de temas que aparece a seguir foi elaborada com o objetivo de identificar os conceitos mais recorrentes dentro dos estudos analisados, destacando as principais áreas de investigação e as tendências temáticas no campo, com base nas palavras-chave. A partir dessa análise, é possível compreender quais aspectos da participação infantil têm sido mais estudados e identificar potenciais lacunas nas produções.

A presença de temas na nuvem de palavras indica que a participação infantil é um fenômeno diverso, abordado sob diferentes perspectivas, como a influência das políticas educacionais, o papel do professor na mediação pedagógica, a construção da cidadania infantil e a relevância do ambiente escolar como espaço de tomada de decisões pelas crianças.

Gráfico 4: Tipo de metodologia



Fonte: elaborado pela autora.

A maioria das pesquisas utilizou metodologias qualitativas, com destaque para a abordagem com inspiração etnográfica, que representa um pouco menos que metade do total. Isso reflete um interesse em compreender a participação infantil a partir da observação direta e da escuta ativa das crianças. Os documentos apresentam, em sua maioria, abordagens qualitativas, com variações conforme o foco da pesquisa. As metodologias que foram usadas como referência para o levantamento, incluem:

- **Pesquisa qualitativa etnográfica:** baseada na observação participante e na escuta ativa das crianças em seus contextos educativos;
- **Estudo de caso:** focado em uma instituição específica, acompanhando o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas;
- **Pesquisa documental:** análise de documentos institucionais, como projetos políticos-pedagógicos, diretrizes curriculares e registros escolares;
- **Pesquisa-ação:** abordagem que envolve intervenção no contexto escolar, buscando promover mudanças na prática pedagógica;
- **Pesquisa com inspiração etnográfica:** enfatiza a escuta ativa das crianças a partir de interações e de registros de sua participação no cotidiano escolar.

Durante a análise dos 24 trabalhos incluídos neste estudo, observou-se que nenhuma das pesquisas analisadas se enquadra na categoria de pesquisa-ação. Embora algumas utilizem métodos participativos e observacionais, nenhuma apresenta características centrais da pesquisa-ação, como a realização de intervenções pedagógicas planejadas em parceria com os participantes ou a adoção de ciclos contínuos de ação-reflexão-ação com o objetivo de transformação prática do contexto pesquisado. Essa constatação reforça a predominância de abordagens descritivas e interpretativas no campo da participação infantil na Educação Infantil, com destaque para as metodologias etnográficas, com inspiração etnográfica, estudos de caso e análises documentais.

Quadro 4: Organização dos trabalhos por metodologia utilizada

(continua)

Pesquisa qualitativa etnográfica			
Título	Autor(a)	Ano	Tipo
Minha tia mandou pintar mais	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	2020	Dissertação
A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira	Cristiane Amorim Martins	2009	Tese
Sorrisos infantis na luta pela terra	Bárbara de Oliveira Gonçalves	2018	Dissertação
Infância e movimentos sociais	Fábio Accardo de Freitas	2022	Tese
Pesquisa com inspiração etnográfica			
Título	Autor(a)	Ano	Tipo
O direito da criança à participação na educação infantil	Gisele Gonçalves	2022	Tese
A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza	Valdinéia Aparecida Alves	2023	Dissertação
A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil	Rafael Araújo da Silva	2022	Dissertação
Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil	Juliana Fornech Minella	2018	Dissertação
Participação de crianças nas rotinas da educação infantil	Synara do Espírito Santo Almeida	2015	Dissertação
Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil	Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn	2023	Dissertação

A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez	Lilian Francieli Moraes de Bastos	2014	Dissertação
A participação das crianças no cotidiano da pré-escola	Tiago da Silva Abreu	2024	Dissertação
Participação das crianças: um estudo no contexto da EI	Milena Moraes do Estreito	2023	Dissertação
A participação das crianças no cotidiano da educação infantil	Márcia Aparecida Gomes Campos	2021	Dissertação
Estudo de caso			
Título	Autor(a)	Ano	Tipo
A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Clarice Veríssimo Isaia	2007	Dissertação
A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil	Cláudia Dantas de Medeiros Lira	2017	Dissertação
A participação das crianças na roda de conversa	Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	2015	Dissertação
A participação das crianças e as desigualdades	Graciele Lehnen Bijega	2018	Dissertação
Avaliação na educação infantil	Cristina Aparecida Colasanto	2014	Tese
Você parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	Eliana Maria Ferreira	2012	Dissertação
Pesquisa documental			
Título	Autor(a)	Ano	Tipo
Direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da educação infantil	Raquel Bernardes Corrêa	2022	Dissertação
Um estudo sobre a participação infantil	Lilian Maria Soares	2022	Dissertação
A participação das crianças na construção do Projeto Político-Pedagógico escolar	Cristina Aparecida Colasanto	2023	Dissertação
Educação Infantil do Campo e Currículo	Edileide Ribeiro Pimentel	2019	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora.

conclusão

A pesquisa qualitativa foi a abordagem predominante em todos os documentos analisados, variando entre métodos etnográficos, estudos de caso e pesquisa

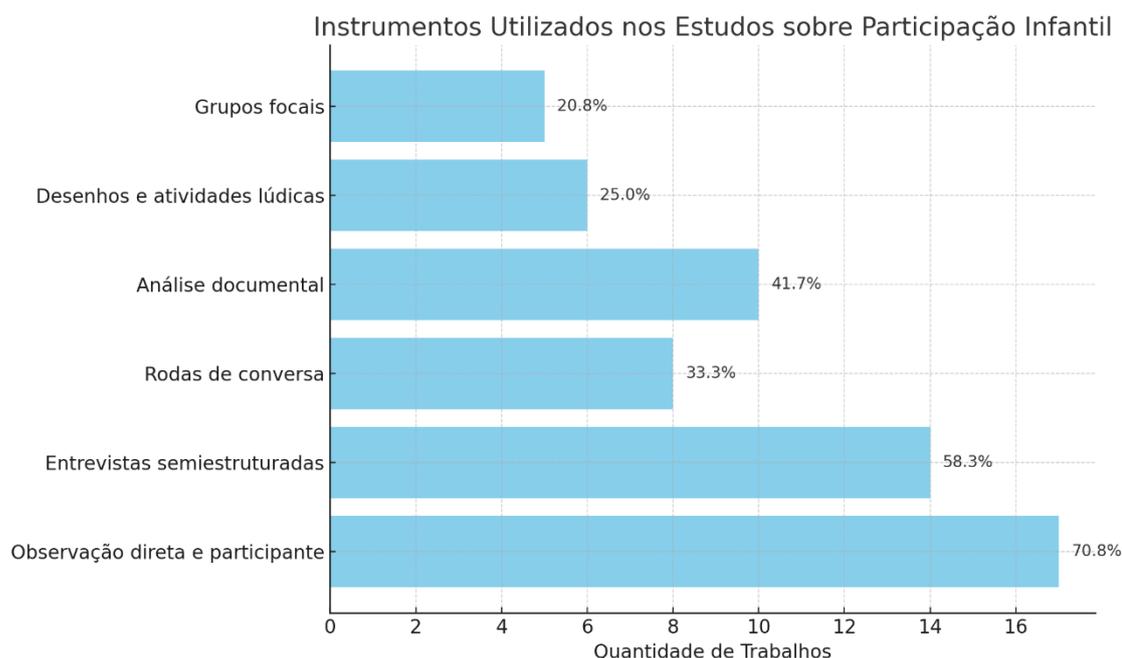
documental. A escolha pela pesquisa qualitativa reflete uma tentativa de compreender a participação infantil de maneira contextualizada, por meio de uma escuta atenta às falas das crianças e de outros adultos.

Quanto aos instrumentos utilizados, os estudos aqui considerados refletem a diversidade e as várias formas de trabalhar o tema da participação infantil, exigindo abordagens diferentes para cada realidade e variam de acordo com o tipo, mas os mais recorrentes incluem:

- **Observação direta e participante**, encontrou-se 17 trabalhos- 70,8 % acompanhamento das crianças em suas atividades diárias;
- **Entrevistas semiestruturadas**, encontrou-se 14 trabalhos - 58,3% com crianças, professores e gestores escolares para entender as suas percepções sobre a participação infantil.;
- **Rodas de conversa**, encontrou-se 8 trabalhos - 33,3% momentos coletivos para a expressão das crianças sobre os seus direitos e participação;
- **Análise documental**, encontrou-se 10 trabalhos - 41,7% investigação de registros institucionais, como planos pedagógicos e relatórios de atividades;
- **Desenhos e atividades lúdicas**, encontrou-se 6 trabalhos - 25% uso de expressões gráficas e de narrativas infantis para captar as percepções das crianças sobre a sua participação;
- **Grupos focais**, encontrou-se 5 trabalhos - 20,8% discussões coletivas com educadores e gestores sobre a participação infantil no cotidiano escolar.

É importante destacar que um único trabalho pode utilizar mais de um instrumento de coleta de dados. Ou seja, os instrumentos não são exclusivos por trabalho. Muitas pesquisas fazem uso combinado de estratégias para ampliar a escuta das crianças e a compreensão das práticas educativas.

Gráfico 5: instrumentos metodológicos



Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar os 24 trabalhos que investigam a participação infantil na educação, percebe-se que os instrumentos metodológicos utilizados variam significativamente, de acordo com os objetivos de cada pesquisa, a abordagem teórica adotada e o contexto de investigação. Observa-se que, o instrumento de observação direta e participante foi utilizada em 17 dos 24 trabalhos, ou seja, 70,8% das pesquisas. Ela identifica-se como um recurso central para captar as interações cotidianas, se mostrando fundamental sobretudo nas pesquisas com inspiração etnográfica, nas etnográficas propriamente ditas e nos estudos de caso, permitindo ao pesquisador acompanhar de perto a rotina das crianças, seus gestos, palavras, decisões e modos de agir nos espaços educativos.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS

A análise dos trabalhos sobre participação infantil revelou um cenário complexo e multifacetado, no qual a presença ativa das crianças nos espaços educativos é tanto um direito garantido por documentos oficiais quanto um desafio na sua efetivação prática. Os estudos exploram diferentes dimensões da participação infantil, desde a escuta das crianças até a sua influência na construção curricular, na gestão escolar e na atuação em movimentos sociais. Ao observar essas pesquisas sob diferentes

ângulos, fica evidente que a participação infantil não é um conceito homogêneo, mas sim um campo de estudo em constante diálogo com diferentes referenciais teóricos e metodológicos.

3.2.1 Oportunidades e limitações da participação infantil

Os trabalhos analisados deixam claro que a participação infantil tem sido cada vez mais reconhecida e discutida dentro do contexto da educação infantil. No entanto, apesar desse avanço, muitas pesquisas demonstram que essa participação ainda encontra barreiras significativas. Algumas dessas barreiras são estruturais, como a rigidez dos currículos escolares e a organização tradicional das instituições de ensino, que não favorecem a escuta ativa das crianças. Outras são culturais, ligadas à visão do adulto sobre a infância, que muitas vezes desconsidera as crianças como sujeitos de direitos e de decisões.

Ao mesmo tempo, os estudos também apontam oportunidades concretas de ampliar e de consolidar a participação infantil. Ações como o Projeto Plenarinha, descrito por Huhn (2023), mostram como é possível implementar espaços de tomada de decisão dentro da escola, dando às crianças a possibilidade de atuar como agentes políticos no ambiente escolar. Da mesma forma, a pesquisa de Colasanto (2023) sobre a participação infantil na construção do projeto político-pedagógico destaca que incluir as crianças em processos de decisão pode fortalecer o seu senso de pertencimento.

3.2.2 Contribuições para a pesquisa sobre participação infantil

A partir da análise desses trabalhos, surgem importantes implicações para a continuidade da pesquisa na temática da participação infantil. Em primeiro lugar, fica evidente que a participação infantil precisa ser analisada não apenas como um direito legalmente garantido, mas também como um processo cultural, político e educacional. Isso significa que, para garantir a participação efetiva das crianças, é necessário repensar estruturas educacionais e desconstruir concepções adultocêntricas sobre infância e poder de decisão.

Outro aspecto relevante diz respeito às metodologias utilizadas para investigar a participação infantil. A maioria dos trabalhos analisados utilizou métodos qualitativos, como entrevistas, rodas de conversa e análise documental, buscando compreender

como as crianças percebem a sua participação e de que forma podem influenciar as práticas institucionais. Métodos mais interativos, como desenhos e atividades lúdicas, também foram utilizados para captar as percepções infantis, como nos estudos de Ferreira (2012) e de Bijega (2018). Essa diversidade metodológica sugere que, para avançar na pesquisa sobre participação infantil, é essencial adotar abordagens flexíveis, que respeitem as formas de expressão da infância.

Além disso, os referenciais teóricos utilizados nos estudos analisados oferecem bases importantes para aprofundar a compreensão sobre a participação infantil. O diálogo com os Estudos Sociais da Infância, que têm em Corsaro e em Sarmiento alguns de seus principais expoentes, demonstra que a criança deve ser vista como um ator social ativo, capaz de interagir, de negociar e de transformar a realidade ao seu redor. Já a presença de Paulo Freire em diversas pesquisas reforça a necessidade de uma educação dialógica e emancipatória, na qual a participação infantil não seja apenas simbólica, mas estruturante da prática pedagógica.

3.2.3 Avanços necessários e perspectivas futuras

A análise dos trabalhos também permite identificar lacunas que podem ser exploradas em pesquisas futuras. Um dos desafios mencionados em várias pesquisas é o fato de que, mesmo quando a participação infantil ocorre, ela é frequentemente limitada a aspectos superficiais do cotidiano escolar. Muitas vezes, as crianças são consultadas, mas as suas opiniões não são realmente incorporadas às decisões institucionais. Isso sugere a necessidade de desenvolver estratégias que garantam que a participação infantil não seja apenas formalizada, mas efetivamente integrada à cultura escolar.

Outra perspectiva importante para futuras investigações é o aprofundamento das relações entre participação infantil e equidade social. Trabalhos como os de Gonçalves (2018) e de Freitas (2022) demonstram que a participação infantil não pode ser analisada de forma isolada, mas sim dentro de contextos sociais e políticos mais amplos. Crianças de diferentes realidades socioeconômicas enfrentam obstáculos distintos para exercer o seu direito à participação, o que exige que as pesquisas levem em conta fatores como desigualdade social, territorialidade e políticas públicas voltadas para a infância.

Além disso, os estudos que trataram da avaliação na educação infantil, como o de Colasanto (2014), sugerem que a participação das crianças nos processos avaliativos ainda é pouco explorada e merece mais atenção. Pensar em estratégias que envolvam as crianças na construção dos critérios de avaliação pode ser uma forma de garantir uma educação mais participativa e coerente com os princípios democráticos.

Os trabalhos analisados oferecem um panorama amplo e diverso sobre a participação infantil, demonstrando que esse tema continua sendo um desafio e, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade para transformar a educação infantil. Os estudos reforçam que a participação infantil não deve ser vista como um mero complemento das práticas pedagógicas, mas sim como um eixo central para a construção de uma educação democrática e inclusiva.

Assim, a principal contribuição desses estudos para a continuidade da pesquisa sobre a participação infantil é a reafirmação de que a participação das crianças não é apenas um direito formal, mas um princípio essencial para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Pesquisas futuras podem aprofundar as estratégias para que essa participação se torne cada vez mais efetiva e significativa, consolidando a voz das crianças no espaço escolar e na sociedade como um todo.

4. “CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE DIFERENTES MODOS, ESCUTA, DIREITO E AÇÃO”

Nesta sessão aprofundo a base conceitual da pesquisa ao abordar os desafios da educação infantil no/do campo sob uma perspectiva crítica e decolonial. Partindo do entendimento de que as infâncias no/do campo são múltiplas, diversas e marcadas por saberes próprios. Utilizo as contribuições de Catherine Walsh na construção de uma pedagogia sustentada pelos pilares da escuta, do diálogo e da ação. Trago também a reflexão sobre a participação das crianças, problematizando a forma como as instituições de ensino muitas vezes, limita a atuação infantil a espaços simbólicos, ignorando seu direito de protagonismo e decisão.

O conceito de partip(ação), como proposto nesta pesquisa, 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, n.p) 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. Os trabalhos analisados trouxeram uma dimensão geral sobre participação, porém, 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.

Participar, portanto, 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.

Nesse sentido, também analiso os principais documentos legais e normativos que tratam dos direitos das crianças, buscando compreender como esses marcos orientam as possibilidades reais de participação infantil.

4.1 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 esta pesquisa, 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) argumenta que “a interculturalidade crítica busca dismantelar as relações de poder hegemônicas que definiram as culturas como inferiores ou subordinadas” (p.32) 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 (2007), 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.” (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 em 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 e solidariedade e participação das crianças e da comunidade, elementos essenciais à humanização.

Walsh (2000) ressalta que “o sistema educativo tem o papel crítico de reconstruir, passo a passo, processos educativos mais justos” (p.14). 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) 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. (p.43)

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 também 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 formas 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)

“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”. (p.110-111)

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 partip(ação), no movimento que envolve corpo, decisão e presença ativa, no agir e na ação. É nesse sentido que a presente pesquisa 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, se reconhece 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.

4.2. A PARTICIPAÇÃO E A PARTICIP(AÇÃO) DAS CRIANÇAS: A ESCUTA, O DIÁLOGO E A AÇÃO.

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

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 partip(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 expectadoras 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

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

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 partip(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 torna-se 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 *partip(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 *partip(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 *partip(ação)* rompe com a ideia de que crianças devem participar apenas para ouvir e acatar o que lhes é imposto, algo transgressor, que transcende, 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 *partip(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 usar neste trabalho o modelo passivo pelo ativo, o conceito de partip(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 partip(ação) 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, Sarmiento (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

⁴ Portal criado pela Ação Educativa, com apoio do Funcad, 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>.

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, Sarmiento (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 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.

Sarmiento, 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 Sarmiento (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 partip(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.

Santiago e Faria (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:

continuum 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.

4.3. PARTICIPAR É DIREITO E TEM QUE SER DIREITO: ANÁLISE NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.

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. Este 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 (CNUDC, 1989), o direito à participação é assegurado de forma mais 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”, 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, n.p.). 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:

Art.4º.

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).

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 Rosemberg 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 a 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: reconhecê-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, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) é, 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 (Res.n.05/17/12/2009), 2009)

Assim, em consonância com essas Diretrizes, cabe aos docentes que educam e cuidam das crianças do campo exercer uma escuta atenta e sensível e comprometida com a participação ativa tanto das crianças quanto às 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 (Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016)

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.

Enfim, a partir dessa análise é possível inferir que o direito à participação das crianças 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.

5. A INFÂNCIA VIVE EM MEIO A PARTICIPAÇÃO, COM AS MÃOS NA TERRA E OS PÉS NO CHÃO.

A infância não espera ser chamada para participar, mas ela se move, cria, 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 essa pesquisa se desenvolveu, a participação infantil não se limita à fala ou à escuta, ela se expressa pelo corpo todo. As crianças participam quando plantam uma semente, organizam um jogo, inventam um caminho entre as salas ou reorganizam os tempos com suas urgências e desejos. A escola ganha vida a partir daquilo que elas tocam e por onde passam.

Neste capítulo, apresento fragmentos do cotidiano escolar vivenciado pelas crianças do grupo do Pré II, observadas durante o trabalho de campo desta pesquisa. A escuta e a observação atentas, portanto, revelaram múltiplas formas de participação: silenciosas ou barulhentas, tímidas ou expansivas, individuais ou coletivas, todas carregadas de sentido. O que se segue são registros e análises construídos com o compromisso de visibilizar essas formas de presença ativa, ainda que muitas vezes subestimadas ou ignoradas no cotidiano escolar.

Para proteger as identidades das crianças e garantir o sigilo ético necessário, optei por utilizar nomes fictícios ao me referir aos 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 ⁵ 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 da pesquisa, 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

⁵ Nome fictício. A criança não era da turma do Pré II

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 4: Eu e “Flor”



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 partip(ação) das crianças nem sempre se apresenta em palavras ou em movimentos visíveis, mas também nos pequenos gestos que carregam afeto, presença e sentido.

Neste sentido, apresento a análise dos dados gerados a partir das observações registradas em instrumento específico (Apêndice F), 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 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. Perguntei a um menino que chegou acompanhado do irmão:

Pesquisadora: Por que você chegou agora? Sabe que o sinal já bateu né?

Cravo: Sim, eu sei. Vim agora porque fiquei esperando meu irmão chegar da escola e almoçar para me trazer. Ele ficou também brincando e quase esqueceu de me levar. Minha mãe gritou para ele me trazer (Caderno de Campo, 2023).

A fala da criança ao relatar que chegou atrasada porque aguardava o irmão mais velho para levá-la à escola revela também a relação entre as dinâmicas familiares e os tempos escolares. Para Sarmiento (2007), a compreensão da infância deve ser interrelacional, considerando as interações entre crianças, adultos e contextos sociais. Assim, a pontualidade e a organização escolar devem dialogar com as realidades familiares e não apenas impor regras que desconsideram as dinâmicas sociais e econômicas das crianças e de suas famílias.

Nesse momento, pude observar também que as crianças fazem uso de uniforme, distribuído gratuitamente pela prefeitura. No entanto, a elas não são cobradas o uso do uniforme para o acesso à escola.

Figura 5 : 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, desta 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.

A observação da entrada, nos permitiu identificar diferentes reações das crianças diante dessa estruturação. Algumas aceitam passivamente a rotina estabelecida, enquanto outras expressam resistências sutis, como empurrões e interações que desafiam a imposição do silêncio e da imobilidade.

Outro elemento importante a ser analisado é a ausência de espaços para a escuta das crianças sobre as suas experiências no momento da entrada. Elas foram consultadas sobre o que acham das filas? Alguma alternativa foi discutida com elas? A abordagem adultocêntrica vigente desconsidera a voz infantil e perpetua a ideia de que as crianças não possuem condições de participar e tomar decisões coletivas sobre questões que as afetam diretamente.

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) 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. Uma delas, curiosa com a minha presença, aproxima-se e começa a fazer perguntas.

Lírio: Tia, você é professora, você que vai dar aula pra gente hoje?

Pesquisadora: Não sou a professora que vai dar aula pra vocês, estou aqui para conhecê-los e ver como é o dia de vocês na escola. Estou observando tudo o que vocês fazem (Caderno de Campo, 2023).

A criança parece satisfeita com a resposta, mas uma outra, que estava nas proximidades, ouviu a conversa e disse:

Orquídea: Você vai ficar olhando a gente só? Vai contar para todo mundo o que a gente faz?

Pesquisadora: Sim, vou escrever sobre o que vejo aqui, para que outras pessoas possam entender como é o dia de vocês (Caderno de Campo, 2023).

A interação delas comigo ao perguntarem sobre a minha presença e intenções também é reveladora. Demonstra curiosidade, desejo de interagir e de compreender a sua própria experiência sob novos olhares. Essa curiosidade é um indicativo do potencial participativo infantil, frequentemente negligenciado no contexto escolar.

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 o controle e a 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, Sarmiento e Gouvea (2008) 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” (p. 23), 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 adultocêntrica e hierárquica, com a autonomia 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 apren-

dizagem. 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 Sarmiento, 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 6 : sala de aula do Pré- II



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na imagem podemos ver esta 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. 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 (DCNEI, 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 maior⁶, a pesquisa prevista para iniciar em setembro de 2023 não chegou a ser eficaz 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 turma⁷. 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 arredo.

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).

⁶ No dia 18 de novembro de 2023, minha filha Luiza de 15 anos veio a óbito. Fato que paralisou a pesquisa naquele ano, por impossibilidade psicológica de continuar.

⁷ Todos os dados apresentados e levantados na pesquisa fazem referência à esta turma de 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, no 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 da 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 em 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 “rôba”, meu tio foi preso porque pegou coisa dos outros! (Caderno de Campo, 2024).

A professora Luísa não abre 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 e continuava”. 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 “teve”.

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 reinterpretem e ressignificam as normas de maneira criativa dentro de seus contextos sociais. Para tanto, fazem-se necessárias uma escuta e 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 um 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. Neste 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?" - perguntou. (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.

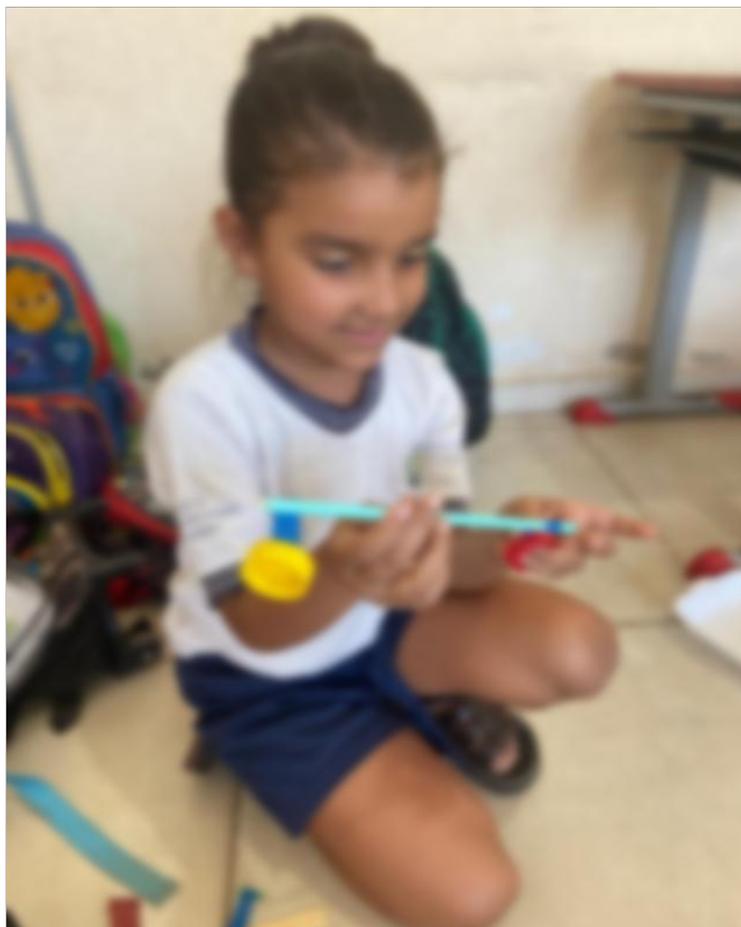
Em poucos minutos, surgiram aviões, carrinhos e até pratos de "comida japonesa". As crianças recortavam, encaixavam, pediam ajuda, compartilhavam ideias e, sobretudo, criavam sem restrições, e eu ia observando. Um menino, segurando sua criação, veio até mim e mostrou animado:

Cravo: "Tia, meu carro é de corrida! Ele vai voando!" (Caderno de Campo, 2024).

A fala dele ilustra bem o conceito de brincadeira heurística, abordado por Goldschmied, e Jackson (2006) onde as crianças experimentam possibilidades,

transformam objetos e ressignificam materiais. O carro não era apenas um carrinho, era um veículo que poderia correr e voar. Neste sentido, segundo Franco e Novais (2022) a brincadeira

Figura 7: Fazendo uma gangorra com materiais reciclados



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

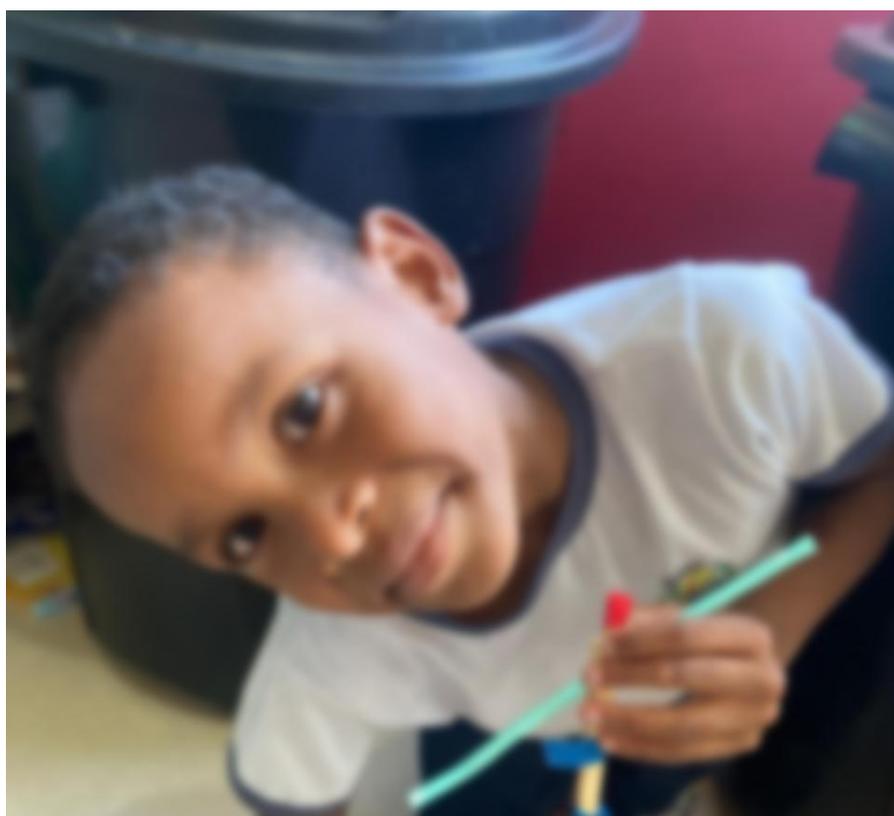
A proposta se baseia na livre exploração de materiais não estruturados, incentivando a autonomia e a criatividade infantil. Neste sentido, o carro não era apenas um carrinho: era um veículo que poderia correr e voar. Neste sentido, segundo Novais e Franco (2022) a brincadeira

“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.” (p.06)

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 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. Neste sentido, se torna 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.

Figura 8: brincando com material reciclado



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

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 9: 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):

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. (p.13)

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 expliquei que, 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 "reciclano" 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.

Figura 10: Brincando com material reciclado



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A aula foi finalizada com um sentimento coletivo de realização. As crianças não apenas brincaram, mas criaram, inventaram, experimentaram e refletiram sobre a reciclagem e sua importância para o planeta e para as pessoas. 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 11 organizando a sala



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Em um outro momento de observação, na aula de artes, que ocorre sempre nas terças-feiras após o momento da merenda, observei as atividades realizadas pela professora, que reforçou a temática do soldado trabalhada pela professora de turma. A professora solicitou que as crianças amassassem papel crepom verde para, em seguida, colarem na roupinha do soldado, distribuída em folha de papel ofício A4.

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, o que pintar e o que colar dentro de 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. No caso da aula observada, ao discutir o papel do soldado e dos policiais, algumas crianças trouxeram experiências pessoais, mencionando familiares presos ou percepções sobre a polícia. Esse tipo de fala revela como a escola é um espaço onde as crianças expressam as suas vivências e compreensões sobre o mundo. 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 colagem, a modelagem, a rasgadura e a construção com diferentes materiais, aparecem com menos frequência.

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.

Em um outro momento com a professora, ela traz 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 represente 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 rios, plantas, animais ou qualquer outro elemento que associassem à água.

Professora Maria: Vocês podem usar a imaginação para desenhar onde a água está presente. Pode ser um rio, uma cachoeira, um copo d'água, a chuva caindo ou até mesmo alguém tomando banho (Caderno de Campo, 2024).

As crianças começaram a trabalhar em seus desenhos. 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.

Professora Maria: Lembrem-se de preencher todo o espaço com cores. Quanto mais colorido, 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. A nossa conversa ilustra bem um problema recorrente na educação infantil: a falta de autonomia das crianças na tomada de decisões sobre as suas próprias produções. A fala de Verbena revela a internalização de uma regra imposta por um adulto, sem espaço para questionamento ou experimentação. Bromé-

lia, por sua vez, manifesta a sua vontade, mas se vê diante de uma limitação externa que inibe a sua liberdade criativa. Eu tento resgatar a autonomia delas dentro de um espaço ainda mediado por uma orientação adulta. Essas intervenções das crianças demonstram que elas estão buscando espaços para a sua autonomia e liberdade na produção.

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.

Flor-de-lótus: Quem faz coisa errada, o policial leva! Meu tio fez e a polícia levou, ele tá preso.

Professora Maria: É mesmo! Se fizer coisa errada, eles levam e ficam anos presos, e tristes! (Caderno de Campo, 2024).

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.

O encontro da educação física 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, diferentemente do que acontece dentro da sala de atividades, onde são silenciadas por práticas que não primam pela sua escuta e a participação.

O professor Thiago 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.

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 Tiago: 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 Tiago: 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 para 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!

Hortênci: Eu gosto de vim 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 12: 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 13: 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! (Caderno 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 este 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 yogurt (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 se virou 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 aproxima de mim e diz:

Amarilis: 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 Amarilis, 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!

Lírio: Eu gosto de arroz doce! (Caderno de Campo, 2024).

Embora, o recreio ocorresse em um espaço limitado, decorrentes 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. Neste 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 14: refeitório após o recreio



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A coordenadora dá uma última olhada para garantir que tudo está em ordem e então se dirige 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 deste espaço, somente duas vezes na semana, em horário pré-combinado e agendado, com a direção e lá ficavam durante quase duas horas.

Figura 15: Espaço do parquinho



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

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 (DCNEI, 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.

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 este 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 16: 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 “desmantelar 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 autocêntricas 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 vigiar 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 me aproximei 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 a 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 neste 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, se dirigiam ao portão da escola.

Lírio (sussurrando para o colega): Ei, tomara que o busão 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 um pouco vocês vão saborear esse bolo! (Caderno de Campo, 2024).

As famílias que iam buscar seus filhos, aguardavam este 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, às procuravam. 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 trabalho, retorno ao objetivo que me motivou a seguir com essa pesquisa: 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 nesta pesquisa.

- 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 afetuoso. Quanto as 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, me deparei com uma realidade que, em muitos aspectos, se distanciava 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 períodos 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 dele 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, foi então que surgiu a ideia da produção da horta agroecológica em um pequeno espaço existente fora da sala de aula.

A construção da horta (**APÊNDICE A**) com as crianças foi, sem dúvida, um dos momentos mais ricos dessa jornada. Ali, a escola se abriu para o território, e o território entrou na escola. As crianças tocaram a terra, escolheram sementes, regaram plantas, acompanharam o crescimento e compartilharam a alegria das colheitas. Foi um tempo de escuta, de cooperação, de aprendizagem sensível e viva. A horta se transformou em um espaço pedagógico potente, não apenas por seu conteúdo, mas pelo modo como ela foi vivida pelas crianças: com autonomia, cuidado e partilha.

Dessa experiência nasceu o Produto Educacional: Um caderno Temático, denominado: Mãos na terra, pés no chão, construído como proposta de apoio para as práticas pedagógicas mais próximas do território e das infâncias que o habitam. O Caderno Temático será disponibilizado em formato digital, acessível por QR- Code presente no corpo do texto desta dissertação e também entregue separadamente em formato PDF. Dessa forma, busca-se facilitar o acesso por parte de educadores(as), famílias e demais interessados, fomentando a circulação da proposta e incentivando a implementação de práticas educativas mais sensíveis, territoriais e participativas. Este Caderno temático se apresenta não como um simples registro, mas como uma ferramenta de apoio e de diálogo para educadores(as) e crianças, um convite para cultivar outras formas de aprender - com as mãos na terra, com o olhar atento às transformações da natureza, com a escuta aberta ao que as crianças têm a dizer. Ele propõe que as práticas de educação infantil se reconectem com o chão que pisa, com o tempo que pulsa nas comunidades do campo e com os saberes que brotam da vivência coletiva. E, mais do que isso, o caderno é também um gesto de resistência contra a lógica de emparedamento: é um chamado para que a infância no campo possa florescer em liberdade, em movimento e em presença plena.

Embora o percurso da pesquisa 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 esta pesquisa 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 partip(ação). Essa ideia, que eu abordo e defendo uma participação ativa, não só no discurso, mas no fazer, no mover-se, no decidir, emergiu com força ao longo da minha pesquisa. As crianças, mesmo diante das estruturas que tentam contê-las, resistem. 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 partip(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 partip(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

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010.

ABREU, Tiago da Silva. **A participação das crianças no cotidiano da pré-escola**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

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

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015

ALVES, Valdinéia Aparecida. **A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023.

ALTIERE, Miguel. **“Agroecología: principios y estrategias para una agricultura sustentable en América Latina del siglo XXI**. O desenvolvimento rural como forma de aplicação dos direitos no campo: Princípios e tecnologias (MOURA, E.G. e AGUIAR, A. C. F., São Luís, UEMA, 2006. pp. 83 – 99). Brasília, 11 de novembro de 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio 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, 2004a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 54-62

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.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande do Sul, 2014..

BIJEGA, Gracielee Lehnen. **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR.

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.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 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://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. 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.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/resolucao_ceb_1_1999.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.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2001. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCF.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.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/resolucao_ceb_1_2002.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_educacao_infantil.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: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/diretrizes_ed_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.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.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. 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, Márcia Aparecida Gomes. **A participação das crianças no cotidiano da educação infantil**: a experiência da Escola Carlos Drummond de Andrade – Contagem – MG. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

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.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **“Minha tia mandou pintar mais”**: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

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.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2014.

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

CORRÊA, Raquel Bernardes. **Direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da educação infantil**: concepções e representações nos projetos políticos pedagógicos das instituições públicas municipais de Gaspar/SC (2012-2020). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022.

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

ESTREITO, Milena Moraes do. **Participação das crianças**: um estudo no contexto da Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2023.

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.

FERREIRA, Eliana Maria. **Você parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2012.

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.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Infância e movimentos sociais**: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

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

GERKE DE JESUS, Janinha. **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.

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, Gisele. **O direito da criança à participação na educação infantil**: perspectivas docentes. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

GONÇALVES, Bárbara de Oliveira. **Sorrisos infantis na luta pela terra**: A participação das crianças na vida política da sociedade. 2018. 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, 2021a.

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.

HUHN, Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira. **Projeto Plenarinho e a participação das crianças na Educação Infantil**: possibilidades e desafios. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

ISAIA, Clarice Veríssimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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://www.labrimp.fe.usp.br>. Acesso em: 04 abr. 2025.

KRAMER, Sônia. **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 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.

LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LORDELLO, Silvia 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.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2009.

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

MINELLA, Juliana Fornech. **Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, p. jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, específicas e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2 p. 154–164, jul./dez. 2014.

NOVAIS, Samara Santana; FRANCO, Simone Carla Delfino. **Brincar heurístico: aprendizagem lúdica, livre e significativa na Educação Infantil**. *Revista Panorâmica*, v. 36, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://newtonpaiva.instructure.com/courses/13474/users/7762>. Acesso em: 3 janeiro de 2025.

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.

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: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.cbg2024.agb.org.br/resoures/anais/9/cbg2024/1727749022_ARQUIVO_f9e26015fe84d632c7a2b24f88a7036b.pdf. Acesso em: 20 jul. 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. **Revista Nova Escola**, 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**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 103, p. 377-392, set./dez. 2017.

PIMENTEL, Edileide Ribeiro. **Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2019.

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.

RODRIGUES, João Freire. **O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios**. *Análise Social*, Lisboa, v. 49, n. 211, p. 430-456, jun. 2014.

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. Manuel Sarmiento: “**Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças**”. De Olho nos Planos, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, 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.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia/GO.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil no campo**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: agosto de 2024.

SILVA, Rafael Araújo da. **A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil: elementos para se pensar a democracia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SOARES, Lilian Maria. **Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas?**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022.

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.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

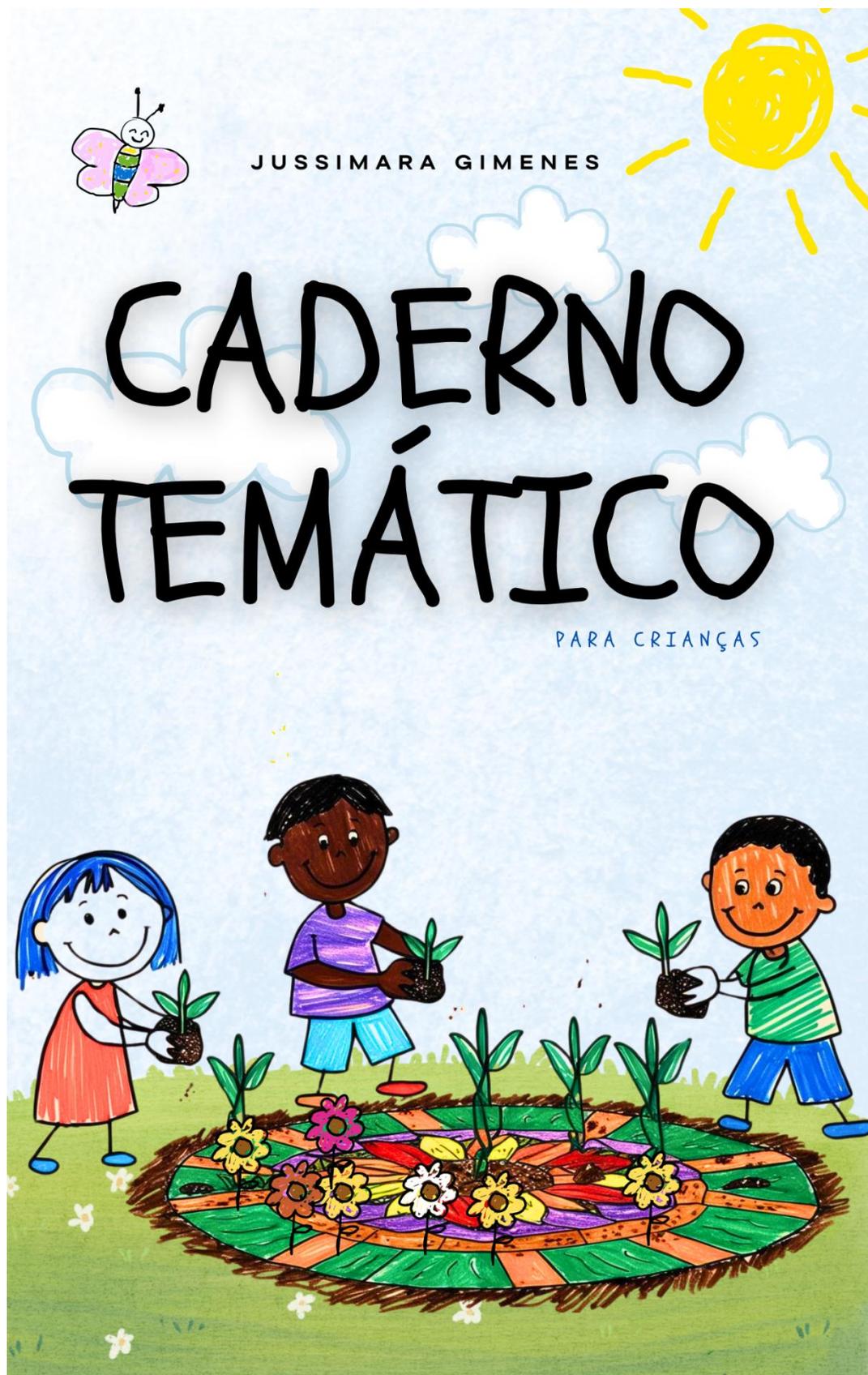
WALSH, Catherine. **Proposta para o tratamento da interculturalidade na educação**. Lima, Peru: Ministério da Educação, 2000.

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 Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antonio. **Decolonialidade e Educação do Campo**: diálogos em construção. Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 2, p. 21-36, 2019.

APÊNDICES



INTRODUÇÃO

Este produto educacional nasce no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como parte integrante da pesquisa desenvolvida para a obtenção do título de mestre em Educação. Ele representa não apenas uma etapa conclusiva da formação acadêmica, mas também um compromisso ético, político e pedagógico com a transformação das práticas educativas nos territórios do campo e das periferias.

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação valoriza, em sua proposta, a articulação entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e conhecimentos populares, incentivando a produção de materiais que dialoguem diretamente com os sujeitos da educação básica, especialmente aqueles historicamente invisibilizados. Assim, este caderno temático configura-se como um instrumento pedagógico que concretiza os princípios do programa, ao unir pesquisa, ação e compromisso social em uma proposta que emerge de uma experiência real, vivida junto às crianças da escola no campo, no município de Guarapari - ES.

Mais do que uma atividade complementar, este produto educacional é uma ferramenta viva de intervenção pedagógica, construída com base na prática e voltada para o cotidiano das escolas do campo e da cidade. Sua importância institucional também se revela na possibilidade de ser replicado, adaptado e transformado por outros educadores e pesquisadores, alimentando o ciclo formativo que o próprio programa propõe: pesquisar para transformar, formar para intervir, produzir para compartilhar.

A experiência que deu origem ao caderno temático foi a construção coletiva de uma Horta junto às crianças. Inspirada na forma circular das mandalas, a horta promove um cultivo eficiente e sustentável, integrando diferentes espécies vegetais e favorecendo a conexão entre o ser humano e o meio ambiente. No contexto da comunidade do Lameirão e do Bico do Urubu, onde o contato com a terra é frequentemente marcado por relações de sobrevivência em condições precárias, o projeto teve como propósito ressignificar essa relação, valorizando o saber local, e fortalecendo o vínculo entre escola, território e natureza.

A implementação da Horta teve como objetivo principal proporcionar uma experiência educativa prática e interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento de competências

ambientais, sociais e cognitivas entre as crianças da escola do campo. Os objetivos específicos foram:

- Proporcionar às crianças uma experiência prática de contato com a terra, estimulando a observação e o entendimento dos ciclos naturais;
- Desenvolver a consciência ambiental e o consumo responsável, promovendo reflexões sobre sustentabilidade e alimentação saudável;
- Fortalecer o protagonismo infantil e a partip(ação), permitindo que as crianças tomem decisões e se envolvam ativamente na construção e no cuidado da horta;
- Trabalhar a interdisciplinaridade, integrando conhecimentos de ciências, geografia, matemática e educação ambiental;
- Estimular o trabalho em equipe e o senso de responsabilidade, através da divisão de tarefas e do compromisso coletivo com a manutenção da horta;
- Ressignificar a relação das crianças com o meio ambiente, transformando a escola em um espaço de aprendizado vivo e interativo.

Como desdobramento direto dessa vivência, surgiu o desejo de registrar, valorizar e compartilhar a experiência por meio de um caderno temático, voltado especialmente para as crianças. Um material que não fosse técnico, distante ou formal, mas sensível, acessível e construído a partir da linguagem e do olhar da infância. Assim nasceu este caderno: uma extensão viva da horta, com o objetivo de florescer também em outras escolas, outras comunidades, outros territórios de luta e aprendizagem.

O caderno conta, de forma simples e afetuosa, como a Horta foi sonhada, desenhada, plantada e cuidada com a presença ativa das crianças. Ilustrado com desenhos infantis e recheado de histórias reais, como elas se sujaram de terra, como disputaram quem ia regar, como se encantaram ao ver as primeiras sementes brotarem, ele transforma a prática em narrativa, e a narrativa em caminho para outras experiências.

Além do relato do processo, o caderno inclui:

- Dicas práticas sobre plantio, cuidados com a terra, reaproveitamento de materiais e organização do espaço da mandala;
- Curiosidades sobre as plantas cultivadas, seus ciclos, sabores e utilidades;
- Sugestões de atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas na sala de aula ou no espaço da horta;

- Espaços para desenho, escrita e reflexão das próprias crianças, para que elas também possam registrar sua vivência;
- Um convite ao protagonismo infantil, com perguntas que estimulam a escuta ativa, a autonomia e a criatividade.

Assim como a horta, o caderno temático possui seus próprios objetivos pedagógicos, em diálogo com a proposta educativa do projeto:

- Registrar e valorizar a experiência coletiva da construção da Horta Mandala;
- Estimular a partip(ação) infantil;
- Multiplicar a metodologia da Horta de forma sensível e acessível;
- Incentivar práticas pedagógicas interdisciplinares com base na realidade do campo;
- Resignificar o contato com a terra como fonte de conhecimento, cuidado e transformação social;
- Contribuir para o fortalecimento do vínculo entre escola, território e comunidade.

Este produto educacional é, portanto, expressão do compromisso formativo do PPGPE/UFES com uma educação transformadora, que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Ao levar este material a outras escolas, desejo plantar sementes de pertencimento, autonomia e esperança, para que as crianças se reconheçam nele, se vejam nas histórias e percebam que a escola é, sim, um lugar onde elas podem sonhar, decidir, construir e florescer. Que a terra seja uma parceira de aprendizado, e que juntas - crianças, educadores, comunidade e natureza - possamos cultivar um futuro mais justo, sustentável e bonito.

1. HORTA

Além de sua eficiência ecológica, a horta desempenha um papel significativo na educação ambiental, especialmente em contextos escolares. Ela se transforma em um laboratório vivo, onde os alunos podem aprender, na prática, conceitos de sustentabilidade, ciências naturais e alimentação saudável. Segundo Magalhães (2003), as hortas escolares ajudam a desenvolver habilidades como responsabilidade, trabalho em equipe e cuidado com o meio ambiente, promovendo uma relação mais próxima e consciente com a natureza. A participação ativa dos alunos no cultivo das plantas também estimula o interesse por uma alimentação mais saudável,

especialmente quando os alimentos colhidos na horta são utilizados na merenda escolar.

A participação ativa das crianças na construção de uma horta não é apenas uma experiência educativa, mas um processo de envolvimento profundo com o meio ambiente, com a comunidade e consigo mesmas. Essa experiência se ancora no conceito de partip(ação), o conceito que valoriza não apenas a presença das crianças nas atividades, mas a sua ação direta, tomada de decisões, envolvimento crítico e interação dinâmica com o meio. Diferente da participação passiva, em que a criança apenas observa ou executa comandos sem reflexão, a partip(ação) coloca a criança no centro do processo educativo.

A horta é muito mais do que uma técnica de cultivo eficiente. Ela representa uma estratégia de transformação social e educacional, unindo sustentabilidade, inovação e pedagogia em um único projeto. Ao proporcionar mudanças positivas no ambiente escolar e na vida das pessoas envolvidas, a horta mandala se consolida como uma ferramenta poderosa para promover a educação ambiental, a segurança alimentar e a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável.

1.1 A ESCOLHA DO TIPO DA HORTA MANDALA

A implementação de uma horta mandala com as crianças do Pré-II, revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, não apenas pelo contato direto com a natureza e a promoção de hábitos alimentares saudáveis, mas também pela introdução e vivência prática dos princípios democráticos e da participação ativa desde a infância.

Iniciamos em uma roda de conversa na sala de aula, criando um ambiente acolhedor e ideal ao diálogo. Expliquei que embarcávamos juntos em um projeto especial: a criação de uma horta na escola, onde cada um teria a oportunidade de contribuir e tomar decisões importantes.

Figura 1- Roda de conversa - dia da escolha da horta



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A roda de conversa desempenhou um papel fundamental na implementação da Horta, pois foi o primeiro espaço de diálogo e construção coletiva entre as crianças. A atividade começou com uma conversa aberta, em que as crianças foram convidadas a refletir sobre questões como: O que é uma horta? Quais alimentos podem ser cultivados? Como as plantas crescem? Por que é importante cuidar da terra? Como podemos decidir juntos como será nossa horta?

A proposta era garantir que todas as crianças tivessem voz, contribuindo com suas percepções e experiências prévias. Algumas já tinham contato com hortas em casa ou na comunidade, enquanto outras estavam tendo seu primeiro contato com o conceito de plantio.

Pesquisadora: "Bom dia, pessoal! Hoje tenho uma novidade muito legal para compartilhar com vocês. Vamos criar nossa própria horta aqui na escola! O que vocês acham disso?"

Girassol: "Minha avó tem uma horta em casa. Ela planta alface e tomate!"

Hortênci: "Eu já vi uma horta na casa do meu tio. Tinha cenoura e cebolinha."

Cravo: "O que é uma horta?"

Pesquisadora: "Uma horta é um lugar onde cultivamos plantas que podemos comer, como verduras, legumes e temperos. E o mais legal é que nós mesmos vamos plantar e cuidar delas!" (Caderno de campo, 2024)

Após a introdução ao tema, a roda de conversa se tornou o espaço para que as crianças decidissem qual seria o formato da horta. Para tornar a atividade mais envolvente, foram apresentadas duas opções principais:

- Horta em formato de "pizza", onde cada "fatia" representa um tipo de planta.
- Horta em formato de "caracol", com os canteiros organizados em um desenho espiralado

Para tornar a decisão mais democrática, foi realizada uma votação, e a Horta em formato de pizza foi escolhida pela maioria. Esse momento foi um exercício prático de democracia infantil, onde as crianças puderam entender que, mesmo quando sua escolha individual não vence, a decisão coletiva deve ser respeitada.

Pesquisadora: "Antes de começarmos, quero falar sobre uma palavra importante: 'democracia'. Alguém já ouviu essa palavra antes?"

As crianças balançaram a cabeça, informando que o termo era novo para elas.

Pesquisadora: "Democracia é quando todos têm a chance de dar sua opinião e ajudar a decidir algo. Por exemplo, quando vocês escolhem juntos uma brincadeira no recreio, isso é uma forma de democracia. Significa que cada pessoa tem uma voz e que todas as vozes são importantes."

Para ilustrar, propus uma atividade prática: a escolha do formato da nossa horta.

Pesquisadora: "Temos duas opções para o formato da nossa horta. A primeira é o formato de 'pizza', que é dividido em fatias, como uma pizza de verdade. A segunda é o formato de 'caracol', que é enroladinho, como a casinha de um caracol. Vou desenhar no quadro para vocês verem."

Desenhei os dois formatos no quadro, explicando cada um detalhadamente.

Pesquisadora: "Agora, vamos praticar a democracia. Cada um de vocês vai votar no formato que mais gosta. Aquele que receber mais votos será o escolhido para nossa horta. Lembre-se, todas as opiniões são importantes, e o que a maioria decidir, vamos nos encontrar."

As crianças foram incentivadas a compartilhar suas opiniões e argumentar sobre qual modelo preferiam. Essa etapa foi essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois as crianças não apenas escolhiam, mas também justificavam suas escolhas. Distribuí pedaços de papel para que cada criança desenhasse o formato de sua preferência. Enquanto eles desenhavam, observavam a seriedade e o comprometimento com que realizavam a tarefa, evidenciando o senso de responsabilidade que estavam desenvolvendo. Cada criança ia desenhando e mostrando para a outra e tentando convencer que escolhesse o mesmo desenho. Iam tentando argumentar também comigo o porquê tinha que ser o modelo que queriam.

Eu observava atentamente os olhares e as decisões quanto a escolhas. Elas tinham justificativa para a escolha:

Bromélia: Tia, eu gosto de caracol, por isso quero assim!

Alamanda Tia, a horta caracol vai ter quantos caracóis?

Fiquei surpresa com a pergunta, porque já havia explicado sobre o formato e o nome dado, mas, percebi que o aluno não prestou atenção e concluiu por si o porquê a horta tinha este nome.

Violeta: Tia, não quero caracol.

Pesquisadora: Ah é? E por quê?

Violeta: Porque tem o outro e eu gostei do outro.

Após a votação, contabilizamos os votos juntos:

- Horta Pizza: 7 votos
- Horta Caracol: 6 votos

Pesquisadora: "A maioria escolheu uma horta em formato de pizza! Isso significa que nossa horta será assim. Mesmo quem votou na horta caracol ajudou na decisão, e isso é o mais importante na democracia: todos participam e respeitam a escolha da maioria."

Expliquei que, na democracia, nem sempre nossa escolha pessoal é vencedora, mas que o importante é participar e respeitar a decisão coletiva. Esse exercício prático mostrou o processo democrático, compreendendo a importância de cada voto e o valor da participação coletiva. Cada criança teve a oportunidade de votar em suas preferências, e, mais uma vez, a decisão coletiva foi respeitada. A partir disso, a organização dos espaços dentro da horta foi planejada de forma conjunta.

A introdução do conceito de democracia de forma mais lúdica, trabalhado nesta roda de conversa, se torna para as crianças algo fundamental para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos. Ao promover o poder de escolha, cria-se oportunidades que favorecem a tomada de decisão, ajudando a criança a fundamentar suas escolhas e a compreender as consequências de suas ações. Isso contribui para o desenvolvimento do senso de responsabilidade e independência, elementos essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. Ficou evidente que, ao serem incluídas em processos decisivos, as crianças não apenas aprendem sobre a democracia, mas também vivem.

1.2 ESCOLHA DO LOCAL DA HORTA

Em seguida, convidei as crianças para irmos ao pátio da escola escolher o local da nossa futura horta. Expliquei que as plantas precisam de sol e sombra para crescerem de forma saudável e que deveríamos encontrar um lugar adequado.

A escolha do local para a implementação da Horta foi um momento essencial do projeto, pois envolveu a participação ativa das crianças em um processo de observação, diálogo e tomada de decisão coletiva. Assim, para que as crianças se apropriassem verdadeiramente da horta, era fundamental que elas pudessem visualizar e compreender o espaço antes de decidir onde ela seria construída.

Pesquisadora: "Vamos procurar um lugar que receba bastante sol, mas que também tenha um pouco de sombra. Assim, nossas plantas crescerão fortes e saudáveis."

Organizamos uma caminhada exploratória pelo espaço da escola, permitindo que as crianças observassem as diferentes possibilidades e levantassem hipóteses sobre o melhor local para o plantio. Com a ajuda da auxiliar de limpeza, Dona Maria, identificamos alguns locais possíveis.

Dona Maria: "Este espaço perto da janela das salas de aula recebe sol pela manhã e sombra à tarde. Acho que seria um bom lugar para a horta."

Rosa: "Vamos fazer aqui! Assim, todo mundo pode ver nossa horta tia."

Diante da fala da Dona Maria, as crianças começaram a perceber aspectos importantes do terreno, levantando questões como:

- "Aqui pega muito sol. Será que as plantas vão aguentar?"
- "Esse lugar tem sombra, mas será que chove muito aqui?"
- "Se a gente fizer a horta perto da sala, dá pra ver ela todo dia."
- "A terra desse lado parece mais seca. Será que é bom pra plantar?"

Essas reflexões espontâneas mostraram que, ao visualizarem o espaço e dialogarem sobre ele, as crianças estavam criando conexões entre a teoria e a prática, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam o crescimento das plantas.

Após a exploração do terreno, reunimos novamente as crianças para uma discussão coletiva sobre as opções disponíveis. Nesse momento, retomamos as observações feitas durante a caminhada e incentivamos cada aluno a compartilhar sua opinião sobre o melhor local para a horta. A discussão foi intensa e cheia de argumentos, e algumas crianças tentaram convencer os colegas sobre suas preferências. Esse momento reforçou o conceito de partip(ação), pois todas as crianças estavam ativamente envolvidas na decisão, negociando suas ideias e construindo um entendimento coletivo.

Ao final da conversa, chegamos a um consenso: o local escolhido foi um espaço próximo às salas de aula, onde as crianças poderiam acompanhar o crescimento da horta diariamente e cuidar dela com facilidade. Essa escolha reforçou o vínculo das crianças com o projeto, pois elas passaram a ver a horta como parte de sua rotina escolar.

Pesquisadora: "Ótima escolha! Aqui será o local da nossa horta em formato de pizza. Estou muito orgulhosa de como vocês participaram e tomaram decisões importantes hoje. Isso é democracia em ação!"

Este primeiro dia foi marcado por uma experiência única, onde as crianças não apenas aprenderam sobre horticultura, mas também vivenciaram os princípios democráticos e a importância da participação ativa. Ao estarem envolvidos nas decisões, elas desenvolvem um senso de pertencimento e responsabilidade, compreendendo que suas opiniões são valorizadas e que, juntas, podem construir algo significativo.

O processo de escolha do local da horta fortaleceu o senso de pertencimento e responsabilidade das crianças, pois elas se sentiram ouvidas e respeitadas durante a decisão. Além disso, a caminhada exploratória permitiu que as crianças experimentassem o espaço escolar de uma maneira diferente, promovendo uma aprendizagem sensorial e experiencial. Em resumo, a escolha do local da horta não foi apenas uma etapa logística do projeto, mas um momento essencial de aprendizagem coletiva, onde as crianças puderam observar, dialogar, refletir e decidir juntas, fortalecendo seu protagonismo e sua relação com o espaço escolar.

Além disso, a participação ativa das crianças em projetos como este fortalece sua autoestima e promove o desenvolvimento de competências de liderança, preparando-as para contribuir positivamente para o clima escolar e a coesão social.

1.3 SELEÇÃO DAS PLANTAS E DISTRIBUIÇÃO DE FUNÇÕES

Após a definição do local da horta, realizamos, uma roda de conversa para discutir quais plantas seriam cultivadas. Para tornar a atividade mais envolvente, apresentamos diferentes tipos de plantas que poderiam ser cultivadas no espaço disponível, incluindo:

- Hortaliças: alface, couve, rúcula.
- Temperos: cebolinha, coentro, salsa, manjericão.
- Legumes: cenoura, beterraba, tomate-cereja.

Apresentei algumas opções viáveis para o espaço disponível: Demos continuidade ao nosso projeto da horta, focando na escolha das plantas que cultivaríamos em nossa horta em formato de pizza. Reuni as crianças em uma roda de conversa na sala de aula mais uma vez. Nesse momento, incentivamos as crianças a compartilharem seus conhecimentos e experiências, perguntando:

- Quais dessas plantas vocês já conhecem?
- Qual delas vocês gostariam de plantar?
- Vocês acham que essas plantas precisam de mais sol ou mais sombra?
- Vocês já viram essas plantas crescendo em algum lugar?

A escolha das plantas a serem cultivadas foi outro momento de participação significativa. Ao discutir quais espécies seriam plantadas, as crianças refletiram sobre suas preferências, experiências anteriores e até mesmo sobre a utilidade das plantas no dia a dia. Como demonstrado nas falas das crianças, algumas já possuíam referências familiares sobre hortas, enquanto outras descobriram pela primeira vez o que era coentro, por exemplo. Ao escolher as plantas, cada criança desenvolveu um raciocínio lógico, associando as informações apresentadas por mim, às suas experiências pessoais. Além disso, esse processo fortaleceu a autonomia infantil, ponto importante na construção de sujeitos críticos e ativos em seu meio social.

Pesquisadora: "Bom dia, pessoal! Hoje vamos decidir juntos quais plantinhas vamos cultivar na nossa horta. Trouxe algumas opções, e quero saber quais vocês mais gostam."

Apresentei uma lista de plantas viáveis para o espaço disponível: salsa, cebolinha, coentro, alface, cenoura, hortelã e tomate cereja, abobrinha, pimentão, hortelã, manjeriço. Expliquei brevemente sobre cada uma, mostrando imagens para facilitar a compreensão.

Pesquisadora: "A salsa é uma folhinha verde que usamos para temperar a comida. A cebolinha parece com umas folhinhas fininhas e verdes, e também é usada para dar sabor aos pratos. O coentro é parecido com a salsa, mas tem um cheirinho diferente. A alface é aquela folha que usamos na salada. A cenoura é laranja e cresce embaixo da terra. A hortelã tem um cheirinho bem gostoso e é usado para fazer chá. E assim foi sendo desenvolvida a nossa conversa. As crianças demonstraram interesse e curiosidade, algumas compartilhando suas experiências:

Margarida: "Eu gosto de alface! Minha mãe sempre coloca na salada."

Violeta: "Tomate cereja é doce? Eu quero plantar esse!"

Bromélia: "Tia, o que é coentro?"

Pesquisadora: "O coentro é uma folhinha verde que algumas pessoas usam para temperar a comida. Tem um sabor e cheiro bem marcantes. Quem aqui já comeu coentro?"

Algumas crianças levantaram as mãos, enquanto outras fizeram caretas, diminuíram que não gostaram muito do sabor.

Pesquisadora: "Tudo bem, nem todo mundo gosta de coentro. Por isso é importante decidirmos juntos o que vamos plantar."

Outra observação interessante surgiu quando um aluno perguntou:

Tulipa: "Tomate cereja é doce? Eu quero plantar esse!"

Pesquisadora: Não é doce, mas é menor, por isso, tomate cereja, pois seu tamanho é parecido com o da cereja.

Essas interações demonstraram que a seleção das plantas não foi apenas uma decisão técnica, mas também um momento de conexão entre os saberes das crianças e suas vivências familiares e comunitárias. A conversa se estendeu, e algumas crianças quiseram falar juntas, o que ocasionou um pequeno tumulto. Logo apaziguei e distribuí pedaços de papel para que cada criança desenhasse as plantas que mais gostariam de cultivar. Enquanto elas desenhavam, observava as conversas e trocas de ideias entre elas.

Orquidea: "Eu desenhei uma cenoura bem grande!"

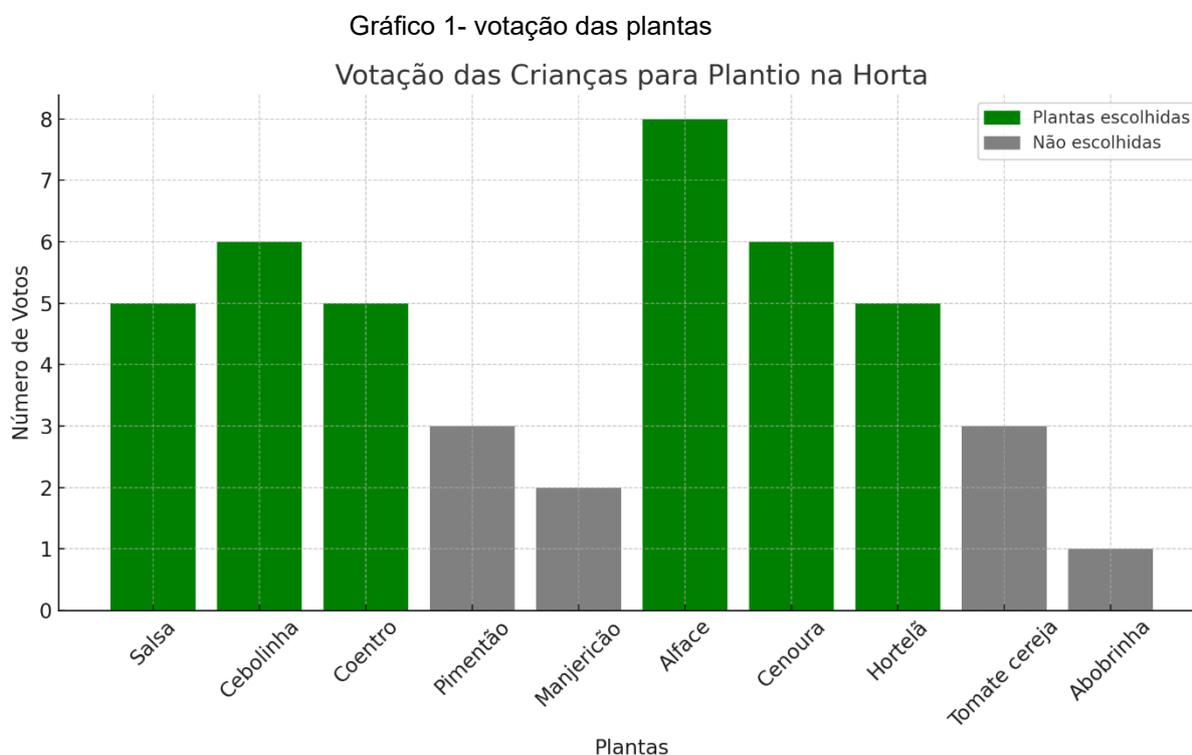
Camélia: "Olha meu tomate cereja, tia!"

Lírio: "Eu fiz alface e cebolinha."

As crianças ficaram animadas com a decisão, e aproveitei para promover a importância da participação de todos: Após concluir os desenhos, pedi que cada criança apresentasse sua escolha, explicando o motivo. Anotei as preferências no quadro, contabilizando os votos para cada planta.

Pesquisadora: "Vamos ver quais plantinhas foram mais escolhidas. Tivemos então a seguinte votação:

Tivemos então a seguinte votação: 5 salsa, 6 cebolinha, 5 coentro, 3 pimentão, 2 manjeriço. 8 alface, 6 cenoura, 5 hortelã, 3 tomate cereja, 1 abobrinha, Podíamos escolher 6, então, assim ficou decidido: Alface, cenoura, cebolinha, coentro, hortelã, salsa. Diante disto, acrescentei e salientei: "Viram como é legal quando todos participam? Cada um de vocês ajudou a decidir o que vamos plantar na nossa horta. Isso é democracia, quando todos têm voz e juntos tomamos decisões."



Em seguida, discutimos as funções permitidas para o cuidado da horta, como quem iria cuidar, quem cuidaria das sementes, quem ajudaria a plantar, entre outras. Expliquei cada função e perguntei quem gostaria de assumir cada responsabilidade.

Rosa: "Eu quero regar as plantas!"

Violeta: "Posso cuidar das sementes, tia?"

Orquídea: "Eu quero ajudar a plantar."

Distribuí as funções de acordo com as preferências das crianças, garantindo que todas tenham uma responsabilidade na horta. Finalizamos uma roda de conversa com uma música sobre plantio, reforçando o espírito de equipe e a importância do cuidado com as plantas. Este dia foi fundamental para fortalecer o senso de comunidade e responsabilidade entre as crianças, além de proporcionar uma experiência prática de participação democrática e tomada de decisões coletivas. Cada criança assumiu um papel na manutenção da horta, seja regando, plantando ou organizando os marcadores das plantas. Esse envolvimento direto fortaleceu valores como cooperação, empatia e compromisso.

O trabalho na horta demonstrou, na prática, que cada função era essencial para o sucesso do grupo. Ao final, as crianças não apenas viram a horta pronta, mas compreenderam que o esforço conjunto e a colaboração foram fundamentais para aquele resultado.

Pesquisadora: "Cada um de vocês tem uma função importante. Trabalhando juntos, nossa horta vai crescer bonita e forte."

Em seguida, falamos sobre as tarefas necessárias para cuidar da horta e distribuir as funções: Preparar a terra- Plantar as sementes- Regar as plantas- Cuidar das plaquinhas com os nomes das plantas. Também fizemos uma reflexão sobre a importância da participação de todos neste momento, de aguardar a sua vez, de forma que o nosso momento seja prazeroso e que todos possam participar de acordo com as funções que propuseram desempenhar.

1.4 DIA DA PLANTAÇÃO

No dia 10 de dezembro de 2024, uma terça-feira ensolarada em Guarapari, vivenciamos um dos momentos mais significativos da pesquisa de campo com a turma do Pré II. Após dias consecutivos de chuva, o sol forte daquele dia trouxe alívio e entusiasmo, pois permitiria a realização do plantio da horta escolar – um momento longamente aguardado pelas crianças e preparado com muito carinho. O espaço externo da escola, especificamente a área do parquinho, foi cuidadosamente transformado no cenário da atividade: a implantação de uma horta em formato circular, inspirada nas hortas mandala, onde os canteiros organizados em “fatias de pizza” foram desenhados com a ajuda das próprias crianças.

Estiveram presentes neste dia eu, enquanto pesquisadora, e a professora regente Luzia, que acompanhou toda a ação junto à turma. Toda a aula foi realizada ao ar livre, o que, por si só, já representava uma ruptura com a rotina escolar tradicional. O espaço do plantio se tornou, naquele dia, o espaço da aprendizagem, da experimentação e da escuta. Planejamos e mediamos cada etapa com atenção às dimensões do cuidado, da escuta e da partilha.

Iniciamos reunindo as crianças ao nosso redor para apresentar os materiais que seriam utilizados no plantio, sementes variadas, ferramentas adaptadas, baldinhos com terra, adubo orgânico e estacas de marcação. Antes de qualquer ação prática, propus uma conversa com o grupo. Relembrei os combinados e os conteúdos já discutidos anteriormente em sala de aula, como as necessidades das plantas, o papel de cada elemento na horta e a importância do trabalho coletivo. Falei com as crianças sobre o valor de cada uma naquele processo, destacando que o plantio seria uma construção conjunta, marcada pela colaboração e pelo afeto.

As crianças, com olhares curiosos e atentos, demonstravam forte envolvimento e disposição para participar. Expliquei que todos iriam colocar, literalmente, as “mãos na terra e os pés no chão”, reafirmando o vínculo sensível com o território e com os processos vivos da natureza. O solo, úmido e fértil, foi preparado pelas próprias crianças com auxílio das ferramentas. À medida que a atividade avançava, organizamos a turma em pequenos grupos. Algumas crianças ficaram responsáveis por preparar os canteiros, outras por escolher as sementes e realizar o plantio, e algumas ainda ajudaram na rega e na delimitação dos espaços.

Com o apoio da professora regente, conseguimos acompanhar cada criança de forma individualizada, respeitando seu tempo, seu modo de fazer e sua expressão particular diante da tarefa. Conduzíamos as interações com escuta e atenção, propondo e ajustando as ações de acordo com o que emergia da vivência. A distribuição dos materiais e a alternância nas tarefas foram feitas de forma fluida, a partir das decisões do grupo e da observação do interesse e disponibilidade de cada criança. A organização das ações respeitou o protagonismo infantil, promovendo um ambiente onde todas se sentiram autoras do processo.

Mais do que simplesmente aprender como plantar, as crianças experienciaram, de forma ativa e coletiva, uma vivência que uniu conhecimento, corpo e afeto. Cada escolha, desde a ferramenta que utilizaram até a forma de tocar a terra, foi mediada por escuta e respeito à singularidade de cada uma. Não se tratou de uma atividade com roteiro rígido, mas de uma construção conjunta, em que as crianças participaram com liberdade e envolvimento emocional. Essa liberdade de escolher, tocar, decidir, observar e agir, permitiu que se sentissem parte legítima do processo, e não apenas espectadoras de uma prática previamente definida pelo adulto.

A presença dos corpos infantis naquele espaço, descalços, curvados sobre a terra, atentos ao gesto do outro, sujando as mãos e sorrindo, revelou uma potente pedagogia do chão, da escuta e da relação com o mundo natural. Como nos ensina Lea Tiriba (2017), a natureza não é apenas cenário ou recurso didático, mas sujeito educador que fala, provoca e transforma. O solo, as sementes, as ferramentas e o tempo da natureza ensinaram, naquele dia, com força e delicadeza.

A atividade também desestabilizou a lógica escolar tradicional, centrada no controle dos corpos, na repetição de conteúdos e na separação entre mente e corpo. Ao realizar toda a aula ao ar livre, ao romper com o tempo fragmentado das disciplinas e ao acolher a espontaneidade das crianças, promovemos um espaço-tempo de criação e pertencimento. Como afirma Friedmann (2011), o corpo é lugar de memória, percepção e aprendizagem, e deve ser reconhecido como central na experiência da criança. O plantio, nesse sentido, foi vivido com o corpo inteiro, mãos na terra, pés descalços, olhos atentos, narizes curiosos, escuta ativa e pulsante.

Do ponto de vista da particip(ação), as crianças demonstraram que desejam e sabem participar. A escolha das tarefas, o cuidado com os colegas, o respeito ao tempo de cada etapa e o interesse genuíno por tudo o que estava sendo feito, evidenciam que, quando o contexto é significativo, a criança assume seu lugar de sujeito ativo. Conforme Gouvea (2019), a participação infantil vai além da escuta ou da consulta: ela se realiza na ação concreta, nas decisões partilhadas, nas criações autênticas que nascem da relação com o outro e com o mundo.

Ainda, esse momento de plantio foi também uma forma de traduzir, na prática, o que Barbosa (2008) denomina de “currículo da experiência”, aquele que se constrói no território da infância, atravessado pela cultura, pela corporeidade e pelas relações com o meio. Não se tratou de aplicar um conteúdo, mas de viver uma experiência educativa que integra saberes, valores e práticas do campo, de modo situado e significativo.

Por fim, a escolha de registrar essa vivência em meu caderno de campo, com descrições detalhadas, reflexões e diálogos, bem como o uso do gravador de áudio para captar as falas espontâneas das crianças e da professora, foram estratégias fundamentais para a construção de uma narrativa etnográfica sensível e comprometida. As vozes das crianças, seus gestos, olhares e expressões, não foram dados a serem analisados friamente, mas pistas vivas do que pensam, sentem e constroem ao longo do processo educativo. Ao me posicionar como pesquisadora envolvida, que observa e também se afeta, reafirmei a ética do cuidado e da presença, princípios fundamentais da pesquisa com crianças e da educação do campo.

Pesquisadora: "Bom dia, pessoal! Hoje é o grande dia! Vamos plantar nossa horta de pizza! Cada um tem uma tarefa especial. Lembrem-se de esperar a sua vez e ajudar os amigos, tá bom?"

Comecei preparando a terra, colocando a terra adubada no local que escolhemos e que eu havia previamente limpado pois, este trabalho demandava auxílio de um instrumento maior e mais pesado, inadequado para a idade das crianças.

Figura 2: Limpeza do local



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Pedi um aluno que desenhasse com o dedinho e demarcasse a nossa horta.

Pesquisadora: "Cada pedacinho desse círculo vai ser como uma fatia de pizza. Em cada uma delas, vamos plantar uma espécie diferente."

As crianças ajudaram a organizar as marcações e algumas estavam tão envolvidas que começaram a desenhar flores e estrelas ao redor da horta.

Cravo: "A nossa horta vai ser a mais bonita do mundo!"

As crianças estavam ansiosas para começar, então, dividi os grupos conforme as funções combinadas anteriormente e distribuí os materiais: pequenas pás, regadores coloridos, sementes e mudas. Levei também umas pedrinhas para colocar na divisão das plantinhas, ao final da horta, dei as pedrinhas e quem estava "desocupado" ia enfeitando a horta com as pedras.

Figura 3- Distribuição dos materiais



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 4- Distribuição dos materiais



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Pesquisadora: "Assim como nós precisamos de comida para crescer, as plantas também precisam de um solo rico em nutrientes para ficarem fortes. Por isso, vamos preparar o solo antes de plantar!"

As crianças, divididas em pequenos grupos, começaram a tarefa. Algumas usaram pás pequenas para remover as pedras do local. Outras mexeram na terra com as próprias mãos, sentindo a textura úmida e fofa entre os dedos.

Criança 1: "A terra é macia! Mas é diferente da areia de praia!"

Depois espalhamos a terra adubada sobre o espaço demarcado. Algumas crianças pegaram baldinhos e ajudaram a carregar o adubo até a área da horta.

Pesquisadora: "Agora vamos espalhar a terra com as mãos e os espalhar com os rastelos. Assim, ela fica bem fofinha para receber as sementes!"

Logo após, as crianças iam fazendo um "buraquinho" com o dedo e ia colocando a semente lá dentro e tapando com a própria areia. O contato com a terra tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. O cultivo de uma horta representa essa imersão, proporcionando uma conexão real e concreta com o solo, os ciclos da natureza e os processos de crescimento. Quando uma criança planta uma semente, ela não apenas observa um fenômeno natural, mas participa ativamente dele, sentindo a textura da terra, percebendo o cheiro da umidade e acompanhando o desenvolvimento da planta que ela mesma semeou.

Criança 4: "Será que já vai crescer amanhã?"

Pesquisadora: "As plantas levam um tempinho para crescer. Elas precisam de sol, água e carinho. Se cuidarmos bem, logo veremos as primeiras folhinhas!"

Criança 5: "Vou colocar três sementinhas aqui. Assim, nascem mais rápido!"

Em um mundo cada vez mais digitalizado, oferecer às crianças a oportunidade de mexer na terra, plantar e colher torna-se um ato educativo essencial para resgatar a relação entre o ser humano e a natureza. Ao final, cada criança teve a chance de plantar algo, o que gerou um senso de pertencimento. Elas sabiam exatamente qual plantinha tinham colocado na terra e já estavam ansiosas para ver os primeiros brotinhos aparecerem.

Figura 5- Preparando o solo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 6- Preparando o solo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 7- Preparando o solo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 8- Irrigando o solo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 9- Dividindo a horta em “fatias”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Enquanto estávamos envolvidos no preparo da terra para o plantio, uma criança se aproximou de mim com uma sementinha cuidadosamente segurada entre os dedos e perguntou, com os olhos brilhando de curiosidade:

Hortência: "Tia, onde coloco essa sementinha?"

Ajoelhei-me ao lado dela, mostrei um pequeno buraco na terra feito por outra criança e respondi com delicadeza:

Pesquisadora: "Coloque aqui nesse buraco que o amigo fez."

Logo em seguida, outras crianças chegaram, empolgadas com a possibilidade de plantar.

Tulipa: "Eu quero plantar o tomate!"

Cravo: "Não, eu que vou!"

Percebendo o conflito que se anunciava, propus uma solução que valorizasse a cooperação:

Pesquisadora: "Vamos fazer juntos? Uma planta e o outro cobre com terra, combinado?"

Esse momento singelo revela o quanto as crianças estavam envolvidas e apropriadas daquele espaço. A horta deixou de ser apenas uma proposta pedagógica para se tornar território de escuta, negociação e partilha - um lugar onde cada gesto era

atravessado por afeto, desejo de pertencimento e vontade de cuidar. As crianças que estavam com os regadores em mãos, a medida que eu pedia, eles iam regando onde estava sendo plantada as sementes, orientei as crianças a molhar levemente a terra, sem encharcar.

Pesquisadora: "Vamos regar devagarinho, como uma chuvinha suave. Se molharmos demais, as sementes podem afundar e ter dificuldade para crescer."

As crianças revezaram os regadores, garantindo que todas as plantinhas recebessem água. Algumas se empolgaram tanto que começaram a regar os pés umas das outras, arrancando risadas do grupo. Por fim, colocamos plaquinhas com os nomes das plantas em cada seção da horta. As crianças ajudaram a escrever e decorar as plaquinhas com desenhos.

Bromélia: "Meu alface vai ser a maior de todos!"

Pesquisadora: "Com os cuidados certos, todas vão crescer lindas!"

Antes de encerrar, trouxe pedrinhas brancas para reforçar as demarcações da horta. Elas, com cuidado, distribuíram as pedrinhas entre as divisões das plantas, garantindo um acabamento bonito e organizado. Ao envolverem-se diretamente no plantio, os pequenos não só adquiriram conhecimentos sobre a natureza e a origem dos alimentos, mas também desenvolveram um senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente. A experiência prática reforçou conceitos discutidos em sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Figura 10- colocando as pedrinhas nas divisões



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 11- plantando as mudinhas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 12- apalpando a terra



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Após o trabalho que tivemos juntos e a muita colaboração, nossa horta em formato de pizza estava pronta. Os pequenos admiravam o espaço com olhos brilhantes, orgulhosos de sua criação coletiva. Esta atividade não apenas ensinou sobre plantio, mas também sobre paciência, trabalho em equipe e resolução de conflitos. As crianças aprenderam a importância de esperar sua vez, compartilhar materiais e ajudar os colegas. Essas lições são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional nesta fase da vida.

Pesquisadora: "O que vocês acharam de plantar a horta?"

Violeta: "Foi muito legal! Quero ver as cenouras crescerem!"

Alamanda: "A gente trabalhou muito, né? A horta deu trabalho!"

Pesquisadora: "Sim! E vocês perceberam como foi importante trabalhar em equipe? Cada um ajudou um pouquinho e, juntos, criamos algo incrível."

Ao envolverem-se diretamente no plantio, os pequenos não só adquiriram conhecimentos sobre a natureza e a origem dos alimentos, mas também desenvolveram um senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente. A experiência prática reforçou conceitos discutidos em sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa, contextualizada e viva. Ao tocar a terra, escolher

sementes, acompanhar o crescimento das plantas e celebrar as colheitas, as crianças compreenderam, de forma concreta, os ciclos da vida e o valor do trabalho coletivo. Mais do que uma atividade pontual, a horta se transformou em um espaço de escuta, pertencimento e protagonismo infantil — um verdadeiro laboratório do cotidiano, onde o conhecimento nasce da experiência e floresce em comunhão com o território.

Figura 13- Agradecimentos pela particip(ação) de todos e todas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 14- Horta – produção coletiva com as crianças



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



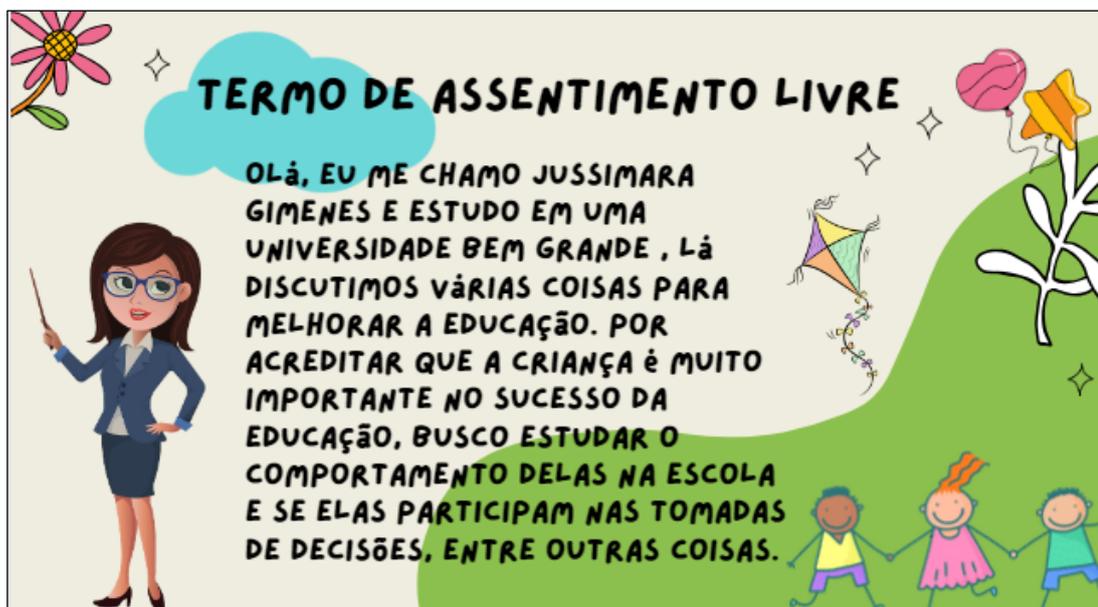
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

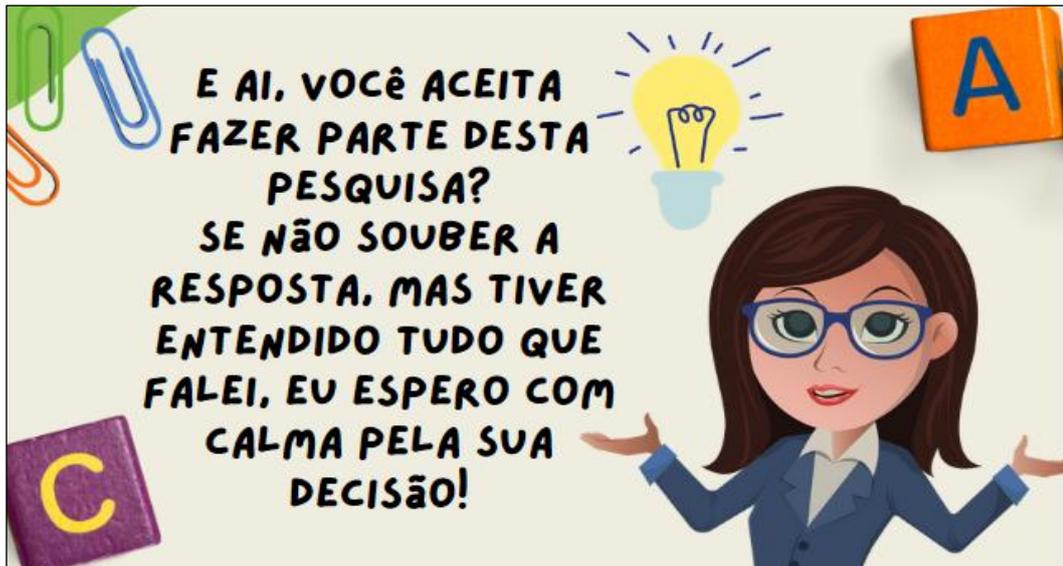
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Como o trabalho a ser desenvolvido, será com crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, entende-se que estes ainda não estão alfabetizados. Por este motivo, o termo de assentimento através de uma roda de conversa gravada pela professora, com o auxílio e apoio de imagens e uma historinha, que conterà as informações pertinentes à pesquisa, conforme o modelo abaixo:









Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES,
Cep: 29075-910.
Programa de pós graduação de mestrado profissional.
telefone (27) 4009-7779

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “VOU MOSTRAR QUE É DE PEQUENO QUE SE FAZ: A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DA CRIANÇA EM UMA ESCOLA NO CAMPO E OS DESAFIOS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.”

Meu nome é Jussimara dos Santos Gimenes Calenzani, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar . Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (jussi28jsg@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): 28 99930-2812. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** – colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas – da Universidade Federal do Espírito Santos, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou telefone (27)3145-9820.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título: VOU MOSTRAR QUE É DE PEQUENO QUE SE FAZ: A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DA CRIANÇA EM UMA ESCOLA NO CAMPO E OS DESAFIOS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.

1.2 Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o papel das crianças no contexto escolar e na produção de práticas emancipadoras para a sociedade atual. E tem como objetivo principal analisar a importância da participação ativa das crianças nas práticas pedagógicas, bem como fomentar o papel do professor docente e os desafios na perspectiva decolonial.

1.3 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

A presente pesquisa tem como metodologia a abordagem qualitativa, pois busca, através da experiência e vivências de vida, coletar as informações necessárias para a validação da temática proposta. O método a ser utilizado para este estudo, será a etnografia, que é um método de observação diária para análise dos problemas e questionamentos levantados. Os instrumentos para a coleta dos dados etnográficos serão a ficha de observação, diário de campo, entrevistas individuais e ou coletivas com os participantes da pesquisa e, se necessário, registros fotográficos, sonoros e ou audiovisuais da conversa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Rubricar dentro do parêntese a proposição escolhida.

1.4 Nesta pesquisa, poderá haver possível *desconforto emocional* no campo de observação.

Riscos possíveis: Esta pesquisa pode ocasionar no participante aborrecimento mediante as perguntas feitas, cansaço ao responder as perguntas, algum constrangimento, desconforto mediante alguma pergunta, desconforto ou alteração durante alguma gravação de voz ou vídeo. Alteração de humor ocasionada por alguma indagação na lembrança de memórias, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função da abordagem e percepção da pesquisa. Esses riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto ou vergonha ao responder às perguntas.

Mas, enfatizo a necessidade de coleta dos dados para análise da proposta pretendida, para esclarecer a temática levantada, trazendo assim benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação das pessoas envolvidas.

1.5 Se houver despesas de transporte e-ou alimentação, decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada, esta será arcada pelo pesquisador, se assim houver necessidade.

1.6 Haverá garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato, se assim for acordado.

Porém, havendo necessidade e interesse da pesquisa a identificação do participante, haverá a divulgação do nome quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs4.: Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.7 Garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.8 Garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.9 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.10 Os resultados da pesquisa serão descritos em uma dissertação de mestrado e estará disponível na biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo, logo quando findar o curso de mestrado profissional em Educação, turma VII.

1.11 Ao participante, haverá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

1.12 *Sobre o armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional.*

Toda pesquisa a ser feita com os dados que foram coletados deverá ser autorizada e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP.

a) Os dados a serem coletados na pesquisa, tornam-se importantes e necessários na produção do conhecimento no âmbito educacional e também social, e poderá ser utilizado para usos futuros do material que fora coletado;

b) Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

c) Os resultados serão descritos em uma dissertação de mestrado e estará disponível na biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo, logo quando findar o curso de mestrado profissional em Educação, turma VII.

d) Uso do material coletado para pesquisas futuras:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Obs.: Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“VOU MOSTRAR QUE É DE PEQUENO QUE SE FAZ: A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DA CRIANÇA EM UMA ESCOLA NO CAMPO E OS DESAFIOS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.”**

Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável JUSSIMARA DOS SANTOS GIMENES CALENZANI, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os

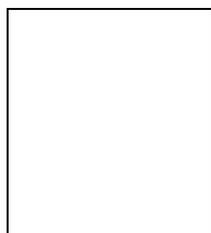
possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Guarapari, de de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES,

Cep: 29075-910.

Programa de pós graduação de mestrado profissional.

telefone (27) 4009-7779

APÊNDICE D – Ficha de observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO
ESCOLA ORMY LOUREIRO DE ALMEIDA
MESTRANDA: JUSSIMARA DOS SANTOS GIMENES
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL e ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: _____ - _____ - _____	
ENTRADA	HORÁRIO
<ul style="list-style-type: none">▶ Como e com quem as crianças chegam à escola▶ O acolhimento das crianças e famílias no tempo e espaço da entrada▶ Os diálogos que acontecem neste espaço tempo.▶ As relações: criança x criança; crianças x adultos; adultos x crianças	
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DAS SALAS DE ATIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none">▶ Em qual o espaço acontece a aula:▶ Como e em que momentos as crianças participam nos tempos e espaços das salas de atividades e sua rotina.▶ Organização do espaço sala▶ Disposição dos materiais pedagógicos▶ Momento de banheiro	
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA MERENDA	
<ul style="list-style-type: none">▶ Quem e como é servida a merenda? De que forma elas participam?▶ A criança participa da escolha, da distribuição e do momento de recolher os utensílios?▶ Há brincadeiras lúdicas dirigidas neste momento?▶ Ela participa da organização do ambiente após a merenda?	

▶ As relações entre criança x criança; criança x adultos e adultos x crianças nesses tempos e espaços.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DO PARQUINHO

- ▶ Rotina do parquinho
- ▶ Duração do momento do parquinho
- ▶ As relações: criança x criança; crianças x adultos; adultos x crianças

SAÍDA

HORÁRIO

- ▶ Como e com quem as crianças retornam para casa
- ▶ Organização da saída
- ▶ As relações: criança x criança; crianças x adultos; adultos x crianças
- ▶ Os diálogos que acontecem neste espaço tempo.

APÊNDICE E – Termo de autorização da escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL- PPGMPE/Ufes**

Vitória, 26 de junho de 2023

A Ilma Senhora:

Diretora da Escola **EMPEIEF ORMY LOUREIRO DE ALMEIDA**

Assunto: **Solicita autorização para pesquisa acadêmica**

O Programa de Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE/UFES têm a incumbência de proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação, criando condições para que possam pensar e atuar de modo a construir conhecimentos que à melhoria dos sistemas e dos processos educacionais.

Considerando esse perfil, solicitamos autorização para que a mestranda Jussimara dos Santos Gimenes Calenzani, CI4.316.543-ES, CPF 123.603.027-36, regularmente matriculada sob o nº 2023130139, realize sua pesquisa de campo nesta instituição pública de ensino que tem como tema inicial: **Vou mostrar que é de pequeno que se faz: a particip(AÇÃO) da criança em uma escola do campo e os desafios da Pedagogia Decolonial.**

Atenciosamente,

Profª Drª Rosali Rauta Siller
Departamento de Teorias e Práticas Educacionais
Centro de Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

APÊNDICE F – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL- PPGMPE/Ufes

Vitória, 26 de junho de 2023

À Ilma Senhora
Secretária Municipal de Educação de Guarapari

Assunto: **Solicita autorização para pesquisa acadêmica**

O Programa de Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE/UFES têm a incumbência de proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação, criando condições para que possam pensar e atuar de modo a construir conhecimentos que à melhoria dos sistemas e dos processos educacionais.

Considerando esse perfil, solicitamos autorização para que a mestranda Jussimara dos Santos Gimenes Calenzani, CI 4.316.543-ES, CPF 123.603.027-36, regularmente matriculada sob o nº 2023130139, realize sua pesquisa de campo na **Escola EMPEF Ormy Loureiro de Almeida**, que tem como tema inicial: **Vou mostrar que é de pequeno que se faz: a particip(AÇÃO) da criança em uma escola do campo e os desafios da Pedagogia Decolonial.**

Atenciosamente,

Profª Drª Rosali Rauta Siller
Departamento de Teorias e Práticas Educacionais
Centro de Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

ANEXOS

ANEXO A – Termo de anuência da instituição

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A **EMPEIEF ORMY LOUREIRO DE ALMEIDA** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado : A particip(AÇÃO) da criança como atuante em uma escola no campo e os desafios docentes em uma perspectiva decolonial, coordenado pelo(a) pesquisador(a) Jussimara Dos Santos Gimenes Calenzani , na **Universidade Federal do Espírito Santo**.

A **EMPEIEF ORMY LOUREIRO DE ALMEIDA** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de outubro até dezembro de 2023. A autorização para realização da pesquisa fica condicionada à obediência de procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos (*ou não autorizamos*) a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Guarapari, de de 2023

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada
Estrada Virgílio Beiriz da Silva - Lameirão, ES, 29206-613

(27) 3261-4215

ANEXO B – Termo de compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “VOU MOSTRAR QUE É DE PEQUENO QUE SE FAZ: A PARTICIP(AÇÃO) ATIVA DA CRIANÇA EM UMA ESCOLA NO CAMPO E OS DESAFIOS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL. “

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: ____/____/____

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Função na Pesquisa</i>	<i>Assinatura Manuscrita</i>
1. JUSSIMARA DOS SANTOS GIMENES	PESQUISADORA	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES,

Cep: 29075-910.

Programa de pós graduação de mestrado profissional.

Telefone (27) 4009-7779