



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO

Org. Profa. Jussara Moreira

**INFÂNCIAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: POLÍTICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Ana Karine Porto Viana

Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu

Claudia Batista Silva

Cynthia Rocha Silva

Fabiano Neves Silva

Fernanda Silva Santos

Gean César dos Santos Nogueira

Geysa Novais Viana Matias

Henrique Reis Bispo

Hernaide da Silva Miranda

Isaias Teixeira dos Santos

Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues

Janille da Costa Pinto

Jaqueline Braga Morais Cajaiba

Jasmym Alves França

Josleide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva

Liliane Soares Santana

Maisa Rose Serra de Almeida

Paula Bruna Soares dos Santos

Priscila da Silva Rodrigues

Queziane Martins da Cruz

Raimunda Duarte Bonfim

Rebeca Bispo Oliveira

Regiane Dias Cardoso

Roberio Santos Fontes

Solange Balisa Costa

Tadma Lays Dutra Gomes

Vandique M. Campos Meira

Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista

Welder Cardoso Oliveira

Winner Santos

Yure Oliveira Venceslau

Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)

Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)

Davi Alves Guimarães - (voluntário)

João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)

Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)

Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)

Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)

Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)

Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

CAROS CURSISTAS

O presente caderno de atividades foi elaborado com o objetivo de subsidiar a formação de professores no âmbito do **FORMACAMPO**, considerando o debate contemporâneo acerca da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas. A proposta se baseia na compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, inserida em territórios que produzem modos próprios de vida, saberes e identidades. Esta ação de Formação Continuada desenvolve-se por meio de uma Palestra Formativa ministrada pela nossa convidada, a **Profa. Dra. Emília Peixoto Vieira (DCIE/UESC)**, que será realizada no dia 12 de maio de 2026 às 19h.

O conceito de infâncias, bem como a Educação Infantil do Campo, constitui uma construção recente no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, vinculada às lutas sociais pelo direito à educação das populações do campo, das águas e das florestas. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a diversidade das infâncias e busca superar modelos homogêneos de educação.

Para as crianças em suas infâncias, historicamente invisibilizadas, essa abordagem implica reconhecer suas especificidades, seus modos de viver, brincar, aprender e se relacionar com o território. Dessa forma, discutir a Educação Infantil do Campo significa também afirmar o direito das crianças a uma educação contextualizada, que dialogue com suas experiências, culturas e pertencimentos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e socialmente referenciadas.

A pretensão do nosso encontro é trazer à tona a discussão sobre uma abordagem que contribua para dar visibilidade às crianças que historicamente estiveram à margem das políticas educacionais, promovendo reflexões que fortaleçam práticas pedagógicas campesinas comprometidas com a equidade e a justiça social.

É mergulhando nessa temática das Infâncias do Campo, das Águas e das Florestas: Políticas de Educação Infantil no Brasil que damos as boas-vindas a cada um de vocês a este espaço de partilha e construção coletiva!

Para iniciar nossa caminhada e conectar essas discussões teóricas com a vivência prática e a realidade de cada território, faremos uso de um mural interativo, respondendo diretamente à nossa reflexão central: o que significa pesquisar com as crianças do campo, e não apenas sobre elas?

Acesse o link abaixo, vocês encontrarão o nosso espaço coletivo de registro, reflexão e visualização das nossas identidades campesinas. Utilizem este endereço eletrônico para realizar a postagem da atividade solicitada na parte final desse caderno

 **Link Atividade Interativa: Mural Virtual - GEPED/DECC FORMACAMPO:**
https://gepamdecc-formacampo.com.br/atividade_padlet.php?t=3823f1e952

Boa leitura e excelente trabalho!
Jussara Moreira

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas emerge como um campo de reflexão e ação que articula infância, território e direitos sociais. Conforme apontam Vieira *et al.* (2023), a produção acadêmica recente tem buscado dar visibilidade às crianças que vivem fora dos centros urbanos, destacando a necessidade de políticas públicas que considerem suas especificidades.

Historicamente, a educação brasileira foi estruturada a partir de uma lógica urbana, desconsiderando as múltiplas formas de viver as infâncias em territórios campestinos. Se, por um lado, essa perspectiva contribuiu para a invisibilidade das crianças campestinas nas políticas educacionais, por outro, fez emergir as lutas sociais em busca de consolidar a Educação do Campo também para as infâncias, sobretudo pelo reconhecimento dessas infâncias como sujeitos de direitos.

Ou seja, a Educação do Campo emerge da ação dos movimentos sociais, constituindo um projeto educativo comprometido com a transformação social (Caldart, 2004). Nesse contexto, o território assume papel fundamental na constituição das identidades infantis, pois nele se produzem saberes, práticas culturais e formas de pertencimento.

A Educação Infantil do Campo se constitui como uma proposta que valoriza a diversidade, reconhece os territórios como espaços educativos e defende práticas pedagógicas contextualizadas, comprometidas com a realidade das comunidades. Logo, a Educação do Campo se consolida como campo teórico e político vinculado às lutas sociais pelo direito à educação infantil.

No sentido universal, Arroyo (2004) afirma que a educação deve ser compreendida como direito humano fundamental, relacionado às condições concretas de vida dos sujeitos. Sobre esse aspecto, Vieira *et al.* (2023) ressaltam a importância do debate acerca dos territórios campestinos, destacando a sua centralidade a partir da ótica da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo. É preciso pensar a pedagogia das infâncias que habitam o campo brasileiro; afinal, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a criança é um sujeito de direitos.

Assim, torna-se fundamental a construção de políticas públicas educacionais que garantam a equidade nos territórios campestres, reconhecendo suas especificidades. Conforme destacam Vieira *et al.* (2023), há necessidade de manter na agenda política o lugar das crianças e dos territórios campestres.

Essa perspectiva reafirma que a Educação Infantil do Campo não deve ser vista como uma adaptação do modelo urbano, mas como uma afirmação da vida nos territórios. Interpretar a criança como "sujeito de direitos" exige se que reconheça o campo não apenas como um cenário geográfico, mas como uma matriz produtora de cultura e identidade. Portanto, manter as infâncias campestres na agenda política é, acima de tudo, um ato de reparação histórica e de fortalecimento da democracia, garantindo que o direito de aprender esteja intrinsecamente ligado ao direito de pertencer e de existir em sua própria terra.

1.1 Ementa

Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas: fundamentos históricos, políticos e pedagógicos. Infâncias do campo no Brasil. Infância, território, cultura e identidade. Movimentos Sociais. Diretrizes curriculares e práticas pedagógicas contextualizadas. Saberes locais e educação como direito.

1.2 Objetivo Geral

Refletir sobre a construção da política educacional voltada para as crianças do campo no Brasil, considerando a diversidade das infâncias e a relação entre educação, território e cultura.

1.2.1 Objetivos Específicos

- a) Compreender os fundamentos históricos da Educação Infantil do Campo;
- b) Analisar a construção recente da política de Educação Infantil do Campo;
- c) Reconhecer a criança como sujeito de direitos através de práticas pedagógicas contextualizadas na valorização dos saberes e culturas dos territórios.

Assim, este caderno está estruturado de modo a articular fundamentos teóricos e propostas práticas. Onde, inicialmente, apresenta uma breve revisão de literatura que sustenta a discussão sobre a Educação Infantil do Campo. Em seguida, propõe atividades reflexivas e colaborativas que visam relacionar teoria

e prática, culminando na elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas nos princípios da Educação do Campo para as infâncias.

2. METODOLOGIA E ATIVIDADES

Do ponto de vista metodológico, nossa proposta fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético. Essa escolha justifica-se pela necessidade de realizar, em cada território e no fazer de cada espaço coletivo da sala de aula com as crianças, as inferências sobre as concepções pedagógicas manifestas na realidade, permitindo identificar o grau de apropriação dos fundamentos da Educação Infantil do Campo. A formação será desenvolvida por meio de exposição dialogada, problematização e atividades práticas, promovendo a participação de todos os cursistas do FORMACAMPO.

Com base na nossa palestra (LIVE) e nos saberes locais, propomos a articulação de três palavras-geradoras centrais:

I - Infâncias (no plural): Reforça que não existe uma experiência única de ser criança no campo.

II – Educação do Campo: Prática pedagógica contextualizada que parte da realidade do estudante, evidenciando o calendário agrícola, a cultura da comunidade e a natureza como espaço educativo.

III - Justiça Social e Equidade: O objetivo final da política pública educacional nos territórios.

Recomenda-se a leitura atenta do texto:

SILVA, Fernanda Cerqueira Candido da; VIEIRA, Emilia Peixoto. Pesquisa-ação com crianças do campo: metodologia, desafios, perspectivas e produção de conhecimentos. In: VIEIRA, Emilia Peixoto *et al.* (orgs.). **Crianças, infâncias e educação infantil do campo**: diversidades e conexões Brasil e França. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 163-186.

3 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A nossa avaliação final será processual, colaborativa e totalmente integrada ao nosso Mural Interativo (Padlet). Após a leitura do texto indicado e a participação em nossos debates na Live, cada cursista deverá acessar o link disponibilizado no início deste material para registrar suas contribuições.

Para garantir a organização e a identificação das vozes de cada comunidade, a sua resposta no mural interativo deve conter, obrigatoriamente, os seguintes dados de identificação:

Nome completo

Cidade (Município)

Território de atuação pedagógica / Instituição

O que postar no mural interativo? O painel coletivo está estruturado para receber dois movimentos de escrita e partilha:

- a) Retratos das Infâncias: fotografias, desenhos autorais ou breves relatos textuais que traduzam e deem visibilidade às infâncias reais que habitam o seu território de atuação.
- b) Atividade Reflexiva (Até 10 linhas): Registre sua síntese teórica conectando as contribuições da formação com a sua prática pedagógica e experiência profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas representa um avanço significativo na construção de políticas públicas educacionais mais inclusivas e equitativas. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e valorizar seus territórios, saberes e culturas, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a justiça social.

Dessa forma, fortalecer a Educação do Campo implica não apenas ampliar o acesso à educação, mas garantir sua qualidade social, respeitando as especificidades das infâncias e contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação do campo**: por uma pedagogia da terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

VIEIRA, Emilia Peixoto; COUTINHO, Ângela Scalabrin; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SANTOS, Maria Walburga dos (orgs.). **Crianças, infâncias e educação infantil do campo**: diversidades e conexões Brasil e França. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em:
[<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/criancas-infancias-e-educacao-infantil-do-campo-diversidades-e-conexoes-brasil-e-franca>]
(<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/criancas-infancias-e-educacao-infantil-do-campo-diversidades-e-conexoes-brasil-e-franca>).

PESQUISA-AÇÃO COM CRIANÇAS DO CAMPO: METODOLOGIA, DESAFIOS, PERSPECTIVAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS¹

Fernanda Cerqueira Candido da Silva
Emilia Peixoto Vieira

Introdução

A quem interessa os estudos sobre as crianças, em especial as crianças do campo, se não para a construção da própria sociedade e efetivação da democracia? Iniciar a discussão desse capítulo com essa reflexão é importante para a adoção de uma nova perspectiva epistemológica acerca da criança, da infância e do território ao qual ela pertence. Afinal, compreender que existem diversas formas de vivenciar a infância reflete-se no entendimento de que não há uma única concepção de criança na sociedade – uma infância singular, moldável ou homogênea. Pelo contrário, há diversas crianças plurais e com especificidades próprias, as quais se expressam sobre a sociedade em que vivem quando lhes são ofertados lugar de fala e espaço para serem escutadas. Segundo Cruz (2008), o conceito de criança e infância foram historicamente e socialmente construídos, portanto não se trata de fenômenos naturais, mas inter cruzados pelas relações econômicas e, logo, de classe.

Reconhecemos as crianças como sujeitos de direito e produtoras de cultura, ao mesmo tempo em que afirmamos que

¹ Este texto é resultado da pesquisa de mestrado “Vivências de crianças de 3 Anos na Educação Infantil do/no Campo no Município de Ilhéus-BA” de autoria de Fernanda Cerqueira Candido da Silva, sob orientação de Emilia Peixoto Vieira, da Linha Políticas, Culturas e Educação Democrática, no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Bahia, Brasil.

elas têm o direito à educação, assegurado na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica (Brasil, 1988, 1996). Dessa forma, e estando ancorados nos marcos legais voltados às políticas educacionais do campo (Brasil, 2002, 2008, 2009), compreendemos que existem infâncias diversas no campo, nas águas e nas florestas. Para tanto, e de modo a atender às demandas legais, a escola precisa respeitar e valorizar os saberes e a cultura dos povos e de suas comunidades, portanto, é fundamental compreender a qual território ela está inserida. Conforme Silva e Pasuch (2012, p. 2), a escola de Educação Infantil do Campo refere-se a “creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes do campo”. Ao discutirmos sobre as creches das escolas do campo, problematizamos o desaparecimento dessas instituições, que já não eram suficientes e que, lamentavelmente, têm reduzido seu número cada vez mais. Essa situação resulta na invisibilidade e privação do direito dos bebês a uma educação pública, laica e de qualidade, conforme previsto em lei (Brasil, 1996).

A concepção epistemológica da infância implica na compreensão do território ao qual a criança se integra, principalmente quando essa criança habita o território do campo. Nesse contexto, há muitas vezes conflitos e interesses antagônicos entre os diferentes grupos que compõem a sociedade civil. Tomamos como referência o território como a totalidade de relações de disputa política, ideológica e cultural, “[...] envolvendo a interrelação entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo” (Camacho; Vieira, 2021, p. 4). Com base nessa concepção, consideramos que a pesquisa com crianças exige a compreensão aprofundada do território em que elas estão inseridas, das relações entre os sujeitos que o disputam e, ainda, o entendimento da comunidade do campo a que a escola pertence. Isso inclui grupos como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008).

É fundamental diferenciar dois conceitos muitas vezes erroneamente associados: a Educação Rural e a Educação do e no Campo. A Educação Rural representa historicamente a ideologia das classes dominantes, que busca subalternizar o campo por meio dos "agronegócios" e da exploração da terra. Essa perspectiva também invisibiliza os sujeitos, estereotipando-os como "atrasados", e os destina a uma educação básica que não recebe financiamento adequado, não adapta o currículo aos saberes dos povos do campo e, muito menos, reconhece sua cultura e o contato com a natureza. Em contrapartida, a perspectiva da Educação do e no Campo está pautada em ideias libertadoras que criticam as hegemonias de "desenvolvimento". Afinal, o que seria tal desenvolvimento se não coabitar com a natureza, por meio de uma convivência sustentável?

Além disso, a Educação do/no Campo, segundo Caldart (2009), deve ocorrer "no" espaço rural, ou seja, dentro do campo, e não em uma escola urbana que atenda ao campo. Essa é uma escola "do" campo, que, portanto, tem como princípios a bandeira de luta dos povos tradicionais. Desta forma, é uma educação que valoriza os saberes e conhecimentos produzidos na comunidade, suas formas de subsistência e suas raízes culturais historicamente construídas, as quais retratam a história não de um, mas de vários povos, cada qual com suas especificidades.

Nesse sentido, estudos demonstram que a Educação do/no Campo é distinta da Educação rural, pois a Educação do Campo surge em contraposição ao modelo educacional urbanocêntrico, com a reprodução dos currículos das cidades, sem considerar os sujeitos, as especificidades, os saberes e a cultura dos diversos indivíduos que habitam o campo (Silva; Vieira, 2024, p. 6).

Nesse contexto de distinção e de reconhecimento da importância da Educação do Campo, compete a nós, professoras/es da educação básica e pesquisadoras/es comprometidas/os com a garantia dos direitos das crianças, difundir essas diversidades e possibilitar que as vozes das crianças saiam do lugar de subalternidade e alcancem visibilidade necessária para alcançar

políticas públicas educacionais. Pensando nessa urgência de ampliar os estudos com as crianças, apresentamos neste texto a pesquisa realizada no mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em uma escola de Educação Infantil do Campo, localizada no município de Ilhéus, Bahia, Brasil. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB), e o estudo teve como objetivo entender o acolhimento das crianças pelas propostas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dessa instituição da rede pública de Educação Infantil do Campo, dialogando com as crianças de 3 anos sobre suas vivências no contexto escolar. Além disso, este trabalho integrou a pesquisa intitulada “A Educação Infantil do/no Campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia”, realizada pelo grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPEGE). Contou também com a participação de quatro pesquisadoras, cada uma com um olhar específico para a Educação Infantil do Campo.

Percurso-teórico metodológico da Pesquisa-Ação Com Crianças

Ancoramos este estudo em uma abordagem crítica e dialética da realidade, buscando tensionar e interligar o todo às suas partes. Para isso, utilizamos as categorias de totalidade, contradição e mediação em Cury (1992), a hegemonia em Gramsci (2022) e a práxis em Vásquez (1977). Essas categorias nos auxiliam na compreensão da realidade e de suas dimensões que influenciam tanto a nível global quanto local, entrecruzando as políticas públicas e o chão do espaço escolar. Para realizar a pesquisa, optamos por utilizar a abordagem da Pesquisa-Ação, em Thiollent (2011), pois essa metodologia destaca-se pela centralidade do diálogo e pela sua natureza flexível, além de valorizar a participação ativa do/a pesquisador/a e sua interação constante com os/as participantes. Esse envolvimento mútuo e dialético

promove uma troca significativa de saberes e vivências, contribuindo de forma expressiva para o desenvolvimento do estudo. A proposta de Thiollent (2011) enfatiza a articulação entre ação, envolvimento coletivo e construção do conhecimento, por meio da escuta atenta e riqueza de detalhes, trazendo importantes implicações para o campo educacional.

Embora a obra de Thiollent (2011) não tenha como foco principal a análise das contribuições infantis sobre um tema específico, sua abordagem metodológica oferece elementos relevantes. Ela valoriza, além do diálogo, a participação e a condução de estudos com os sujeitos envolvidos, e não apenas sobre eles.

Tendo em vista que a necessidade de ampliar as discussões com crianças, de modo a sustentar teórica e metodologicamente a pesquisa, recorreremos aos estudos da infância, como a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, que foram essenciais para a concepção da Pesquisa-Ação com crianças. Para nos orientar nas discussões atuais e possibilidades dessa área específica, consultamos pesquisas com crianças desenvolvidas pela comunidade acadêmica. Autores como Corsaro (2005), Barbosa (2010), Kramer (2002; 2019), Coutinho (2016), Filho; Barbosa (2010) e Brandão (2015) foram fundamentais para nosso estudo. Assim, a escolha da Pesquisa-Ação, aliada a pesquisas com crianças, pode ampliar os estudos voltados às infâncias, trazendo contribuições e novas abordagens para o campo.

Por se tratar de uma Pesquisa-Ação com crianças, optamos por utilizar os instrumentos metodológicos e criar estratégias voltadas à faixa etária de 3 anos. Portanto, utilizamos o diário de campo, as fotografias e sequências fotográficas, feitas pelas pesquisadoras, mas principalmente pelas crianças, por meio do uso de um *smartphone*. Além disso, para aprofundar as discussões, observamos as interações e brincadeiras das crianças, os diálogos e a escuta sensível das pesquisadoras ao dito e ao silêncio dos pequenos. A escolha da faixa etária para a pesquisa se deu porque era a única turma de 3 anos disponível. Portanto, optamos por

conhecer as manifestações dessas crianças e, assim, ampliar a visibilidade e as discussões sobre as creches da Educação Infantil do Campo, especialmente no município de Ilhéus-BA. Apesar de o estudo ter sido realizado predominantemente com crianças de 3 anos, também houve a participação de algumas crianças da pré-escola, como será detalhado adiante.

Reflexões e desafios da pesquisa

As pesquisas com crianças reconhecem-nas como sujeitos de direito e produtoras de cultura (Brasil, 2010) e preocupam-se em evidenciar os posicionamentos delas a partir das suas diversas linguagens – “olhares, gestos, balbucios, narrativas, brincadeiras, dramatizações, sorrisos, choros, apetite, sono, garatujas, desenhos, falas e escritas” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 103). Portanto, cabe ao/à pesquisador/a ser criativo/a, inventivo/a e reinventar propostas e interações com as crianças. É essencial que, por meio de uma escuta sensível, ele/a encontre as melhores estratégias para interagir, sem se esquecer do compromisso ético e da postura de pesquisador/a.

Os participantes da pesquisa foram 13 crianças, sendo 6 meninas e 7 meninos. Importante notar que, embora o foco fosse em crianças de 3 anos, dois meninos de 4 anos e um menino de 5 anos também contribuíram para o estudo. Inicialmente, a proposta de ida a campo previa a nossa presença cinco dias por semana, de segunda a sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino. Contudo, por meio de diálogos e alinhamentos constantes com a instituição ao longo da pesquisa, foi acordado que, após a escolha da turma, a presença das pesquisadoras no ambiente escolar ocorreria em apenas um turno e três dias por semana, de segunda à quarta-feira, durante os meses de abril e novembro de 2024.

Realizar pesquisa com crianças requer um cuidado ético redobrado, principalmente quando se trata de bebês, pois existem diversos tensionamentos e questionamentos na área dos estudos com crianças, desde a escolhas dos instrumentos metodológicos, o

uso ou não dos nomes reais, a entrada no campo, o assentimento das crianças e demais outras demandas que estão enraizadas na discussão. Durante a realização do estudo, alguns desafios emergiram, sendo alguns considerados fundamentais para seu aprofundamento. Um deles foi o embate epistemológico e político com o comitê de ética. O órgão colegiado da instituição exigiu a retirada do Termo de Assentimento Livre e Informado (TALI)². Segundo o comitê, a exigência desse documento seria apenas para crianças a partir dos 7 anos, fundamentando-se no discurso de que crianças menores não são letradas e na ausência de previsão legal para tal termo. Essa exigência, contudo, confrontou diretamente as concepções e epistemologias das pesquisadoras.

Como forma de reafirmar o posicionamento ético e político nas pesquisas com crianças, elaboramos um ofício ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³, inspirado nas reflexões de Sônia Kramer (2002, 2019) acerca da autoria e consentimento nesse contexto. O documento também apresentou um levantamento de universidades, como Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, que já adotam diretrizes específicas, exigindo o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis (TCLI) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Infantil (TALI), mesmo sem definir uma idade mínima, valorizando a escuta e a participação das crianças nos estudos. Essas reflexões nos fazem repensar o papel da criança como participante ativa na pesquisa.

² Optamos por utilizar o Termo de Assentimento Livre e Informado (TALI) em vez do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essa decisão reflete um posicionamento político das pesquisadoras, que questionam o significado do termo "esclarecido" em pesquisas com seres humanos. Afinal, considerando a complexidade inerente a tais estudos, as informações podem ser fornecidas, mas um esclarecimento total pode não ser plenamente alcançável.

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, com o CAAE nº 75786123.5.0000.5526

Segundo Coutinho (2016, p. 767-768, grifo nosso) “[...] tendo em vista que ter o consentimento dos adultos responsáveis é condição ética irrevogável, **mas tal procedimento não exclui a consideração da autorização das crianças** ao longo do processo”. Ao reconhecê-las como sujeitos de direitos, é essencial garantir que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. A utilização do TALI, por exemplo, foi uma forma concreta de assegurar seu consentimento de maneira clara, acessível e condizente com sua compreensão, fortalecendo sua presença em todas as etapas da investigação.

O TCLI foi apresentado aos responsáveis legais pelas crianças durante a reunião de pais organizada pela escola, assim como o TALI também foi apresentado às crianças em formato de livro, durante uma rodinha. Forramos o chão com um TNT para que as crianças se sentissem à vontade durante a apresentação. A todo momento a pesquisadora teve o cuidado de esclarecer as dúvidas das crianças e de explicar que elas poderiam aceitar ou recusar participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo após a "assinatura" do TALI. Após todas as dúvidas serem sanadas, as crianças e a pesquisadora se sentaram ao redor das mesas agrupadas, formando um “mesão”, para “assinarem” o documento. Para que pudessem se sentir confortáveis e expressar seu assentimento em participar da pesquisa, disponibilizamos a elas lápis de cor, giz de cera, tintas guache, pincéis e um coletor de impressão digital. Assim, elas puderam desenhar, carimbar, pintar e rabiscar, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Assinatura do TALI a turma de creche 3 anos



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Outro desafio encontrado foi em relação ao uso do diário de campo na sala de referência que acabou por resultar na inquietação e apreensão das professoras e, conseqüentemente, da equipe gestora. Como forma de reestabelecer a confiança e transparência entre escola e pesquisadoras, disponibilizamos o diário para leitura sempre que desejassem, garantindo que estivessem cientes dos registros. Ademais, em diversas ocasiões, o diário foi entregue diretamente às docentes, para que pudessem acompanhar e comentar o conteúdo. As anotações foram cuidadosamente limitadas a situações relacionadas ao foco da pesquisa, respeitando o espaço profissional das docentes. Em momentos em que identificávamos sinais de desconforto, optávamos por não utilizar o diário, priorizando o fortalecimento da relação entre pesquisadora e docentes. Com o tempo, essa relação foi solidificada, resultando em um espaço de trocas.

Um desafio pessoal enfrentado por uma das pesquisadoras foi a dissociação entre os papéis de professora e pesquisadora. Após alguns meses em campo, ela ingressou na carreira de Educação Infantil em uma cidade vizinha. Desse modo, atuava como professora da educação infantil urbana pela manhã e como pesquisadora da educação infantil do campo durante a tarde, o que

gerou, em alguns momentos, conflitos internos sobre o papel desempenhado. É importante salientar que houve um embate em relação ao uso dos nomes reais das crianças ou nomes fictícios escolhidos por elas. Apesar da sugestão das pesquisadoras para que escolhessem nomes fictícios, as crianças se referiam a si mesmas pelos seus nomes a todo momento, ressaltando sua identidade. Tendo em vista essa manifestação de identidade e pertencimento, optamos por reforçar a individualidade das crianças e manter seus nomes reais na pesquisa.

Outra situação que exigiu atenção especial das pesquisadoras foi o interesse genuíno de uma das crianças em participar efetivamente da pesquisa. Ela assinou o TALI e contribuiu em diversos momentos; porém, não houve o consentimento e a assinatura dos responsáveis no TCLE. Diante disso, foi preciso tomar uma decisão sobre a permanência ou não dessa criança no estudo.

Considerando o posicionamento das pesquisadoras sobre as crianças, o evidente interesse da própria criança e o reconhecimento dela como participante da pesquisa, optou-se por mantê-la no estudo. Para tanto, foi utilizado um nome fictício, “Juerana”, em homenagem à comunidade onde foi realizada a pesquisa. Essa decisão, entretanto, veio acompanhada do compromisso ético de não utilizar a imagem dessa criança sem o consentimento dos responsáveis legais.

Em consonância com o objetivo de ampliar a visibilidade e as discussões sobre as creches da Educação Infantil do Campo, problematizamos o desaparecimento da oferta de creches nas Escolas de Educação Infantil do Campo. Isso se torna evidente pela demanda existente de crianças e suas famílias em busca de vagas, como demonstra a lista de espera apresentada pela gestão para a oferta de vagas de 3 anos. Podemos observar, no Tabela 1, a redução de turmas de creche do campo na escola pesquisada entre 2023 e 2024.

Tabela 1 - Quadro de oferta por sala na Escola Municipal de Juerana – SEDES

Turmas – Pré-escola	2023		2024		Turno
5 anos	15 crianças	12 crianças	15 crianças	---	Matutino
4 anos	10 crianças	9 crianças	16 crianças	---	Matutino
4/5 anos	8 crianças		15 crianças		Vespertino
Turmas - Creche					
3 anos	8 crianças		---		Matutino
3 anos	8 crianças		13 crianças		Vespertino
Turma – Ensino Fundamental Anos Iniciais					
1° ano	---		15 crianças		Matutino
1° ano	---		13 crianças		Vespertino
2° ano	---		13 crianças		Matutino
2° ano	---		13 crianças		Vespertino

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Além da já mencionada redução de turmas de 3 a 5 anos – justificada pela ampliação de turmas do Ensino Fundamental, uma problemática que, embora não seja o foco aqui, merece reflexão –, a inexistência de vagas para crianças de 0 a 2 anos é alarmante. Durante nossas visitas à comunidade, diversas crianças nessa faixa etária foram avistadas, o que nos leva a questionar: por que o poder público insiste em silenciar essas crianças, fingindo que não existem, quando isso já não cabe e nunca coube?

Outro dado importante coletado pelas pesquisadoras pode ser observado na Tabela 2, que traz informações sobre o perfil socioeconômico e étnico-racial das crianças de 3 a 5 anos da Escola Municipal de Juerana. Embora este não seja o foco central da

pesquisa – pois demandaria uma discussão aprofundada sobre interseccionalidade –, compreendemos que é crucial ampliar as discussões que envolvem diretamente as crianças, reconhecendo que tais aspectos atravessam a realidade vivida por elas na comunidade em suas diferentes dimensões.

Tabela 2 - Perfil Socioeconômico e étnico-racial das crianças de 3 a 5 anos – Escola Municipal de Juerana

Quantidade		Recebe Bolsa Família	Não recebe Bolsa Família	Sem identificação	Perfil étnico-racial				
					Negro	Pardo	Branco	Indígena	Sem identificação
Total de crianças	58	38	9	11	13	36	2	1	6
Meninas	28	17	6	5	9	14	1*	1	3
Meninos	30	21	3	6	4	22	1	-	3

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A Escola Municipal de Juerana conta, em 2024, com 58 crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo 30 meninos e 28 meninas. Destas, 38 são beneficiárias do Bolsa Família, enquanto 9 não recebem o auxílio e 11 não possuem essa informação registrada. A maioria das crianças (84,5%) foi identificada como negra ou parda⁴, sendo 13 negras (9 meninas e 4 meninos) e 36 pardas (14 meninas e 22 meninos). Uma menina foi identificada como indígena e seis crianças não possuíam essa informação. Em relação às duas crianças brancas, chamou atenção o uso do termo "caucasiano" para identificar uma delas, o que levantou reflexões sobre como certos

⁴ Apesar de pessoas pardas serem também consideradas negras, a nomenclatura "parda" é utilizada tanto no contexto escolar quanto pela Secretaria de Educação do Município de Ilhéus, BA.

conceitos raciais ainda são reproduzidos no contexto educacional, mesmo em uma escola do campo no interior da Bahia. Essas observações reforçaram a necessidade de aprofundar o debate sobre racismo e suas implicações nas instituições escolares.

Entrada a campo e interações com as crianças: onde as raízes culturais se expressam

Durante as primeiras idas a campo, surgiu uma grande inquietação em relação à forma mais adequada de se aproximar das crianças, sem invadir seus espaços e impor a aproximação delas. A vontade de estabelecer um bom vínculo, aliada à insegurança e à timidez da pesquisadora, gerou certa tensão nesse primeiro contato, tornando-se em um desafio: como se aproximar das crianças? Com o passar do tempo, cada pesquisadora encontrou seu próprio jeito de se conectar, por meio de gestos, conversas e convite para algumas brincadeiras. As crianças, por sua vez, não demonstraram incômodo com nossa presença, pelo contrário, mostraram-se curiosas e interessadas, enquanto algumas demonstravam estar desconfiadas evitando se aproximar. As mais comunicativas tomaram a iniciativa, perguntando nossos nomes e nos convidando para brincar. Já as mais reservadas preferiram uma aproximação mais sutil, através de olhares, sorrisos ou mesmo evitando o contato visual, como forma de preservar seu espaço. Através dessas manifestações espontâneas e respeitando o espaço e tempo individual de cada criança, fomos gradualmente construindo os primeiros vínculos.

O uso do diário de campo revelou-se essencial para a riqueza de detalhes na Pesquisa-Ação. Nos primeiros dias em campo, diversas informações e acontecimentos foram anotados; contudo, com o passar do tempo e o amadurecimento da pesquisa, priorizamos apenas os dados diretamente ligados à problemática ou às vivências das crianças consideradas relevantes para a análise. Frases como “Tá escrevendo o quê?”, “Deixa eu!” e “Me dá” eram frequentemente escutadas por nós, pesquisadoras, evidenciando a

curiosidade e o interesse das crianças pelo instrumento de pesquisa, o qual foi amplamente utilizado. Um evento particular ilustra essa interação: um desenho misterioso apareceu no nosso caderno durante o intervalo, deixado sobre a cadeira. Ao ser perguntado à turma quem havia feito o belo desenho, Uanderson sorriu e acenou, confirmando sua autoria. Essa situação revela a ocorrência de eventos singulares, que só são possíveis de presenciar em nossa pesquisa com crianças.

O lócus da pesquisa está inserido no município de Ilhéus-BA, localizado no Litoral Sul da Bahia, também conhecida como “Princesinha do Sul”. A escola escolhida foi indicada pela Secretaria de Educação do município de Ilhéus, por ser referência na Educação Infantil do Campo, portanto a pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Juerana, localizada na zona norte de Ilhéus, que se encontra inserida no distrito de Aritaguá, em especial na comunidade da Vila Juerana. O nome da escola e comunidade é em homenagem a árvore *Parkia Pendula*, conhecida popularmente como Juerana, que é preservada na comunidade até os dias atuais. Trata-se de uma comunidade ribeirinha, banhada pelas águas do Rio Almada e próxima das águas salgadas da praia. A economia local é voltada para o turismo, com as cabanas à beira rio, o preparo da culinária regional, pesca, presença das marisqueiras, agricultura e artesanato. A presença da cultura é reforçada na escola por meio das vivências das crianças nas suas interações e brincadeiras, por meio da cultura lúdica (Brougère, 2023).

Compreendemos que “[...] a cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social” (Brougère, 1988, p. 27), portanto refere-se ao diálogo entre a cultura local e as brincadeiras das crianças. Por se tratar de uma pesquisa com crianças do campo, percebemos que o contato com a natureza e as tradições culturais se mostram aspectos ricos. Isso é evidenciado tanto pela diversidade da fauna local, com a presença do guaiamum, quanto pelas manifestações do grupo folclórico do Bumba Meu Boi. Nesse contexto de observação, durante uma brincadeira de imitação que as crianças iniciaram, uma cena inusitada nos chamou a atenção.

Olha o que eu sei fazer” disse Ana Valéria se abaixando e ficando de cócoras e passando as mãos por entre as pernas e abrindo os braços para os lados e as mãos espalmadas. Curiosa, observo o emaranhado de gestos e espero ela falar o animal que estava imitando. Com sorriso no olhar ela vira para mim e para a professora e responde alegre “Um guaiamum!!”, começando a imitar a caminhada sem dificuldade apesar da posição diferente (Diário de campo, 03 de junho de 2024).

Como podemos notar na cena descrita no diário de campo, a cultura lúdica perpassa o brincar, expressa pela corporeidade de Ana Valéria, que imita o guaiamum. Essa imitação não apenas reforça seu pertencimento ao território e às suas vivências, mas também, por meio da brincadeira, traz saberes e culturas específicas de sua comunidade, perceptíveis a partir da escuta sensível e atenta das pesquisadoras.

Outra situação a ser destacada foi a presença do Bumba Meu Boi em um desenho realizado por Lorenzo, após realização de uma receita coletiva na escola. Quando perguntado sobre o que ele havia desenhado ao lado da mesa, respondeu alegremente: “O Bumba Meu Boi”. A participação de crianças da escola no grupo folclórico reafirma o sentimento de pertencimento ao território que habitam e a valorização da sua cultura.

Na Figura 2, podemos observar a apresentação do grupo do Bumba Meu Boi e a presença de crianças da própria comunidade. A tradição dessas apresentações é passada de geração para geração, configurando-se como um movimento de resistência da comunidade frente à adversidade dos interesses hegemônicos dos grupos dominantes e do agronegócio.

Figura 2 - Grupo Folclórico Bumba meu boi – Vila Juerana



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Além da representação do boi no desenho em diversas situações, presenciamos as crianças cantando trechos da cantiga de roda entoada pelo grupo folclórico. Isso ocorreu tanto de forma coletiva, formando um verdadeiro coral cultural com versos como “Samba ri ri meu boi, samba ri ri meu boi”, quanto individualmente, como observado com Maya, que entoou “Lá vem o boi, lá vem o boi” – outro trecho da cantiga que não havia sido entoado na escola em nenhum momento. “Quando a criança encontra espelhos no mundo, na cultura, espelho desses conteúdos de sua fluência primeva, natural, ela se aproxima do seu eu e de suas fontes criadoras” (Piorski, 2016, p. 30).

Oficinas desenvolvidas

Pensando nas vivências, nos conhecimentos e nas riquezas das crianças provenientes do contato com a natureza, optamos por contribuir efetivamente com a escola e a comunidade, elaborando oficinas a partir das vivências com as crianças e seus interesses. Essa contribuição se deu por meio do desenvolvimento de uma das oficinas, a horta, intitulada “A gente come o que a gente planta”, que articulou prática pedagógica, participação comunitária e a participação das crianças. Partindo do pensamento de Horn e

Barbosa (2022, p. 54), entendemos que “os pátios, jardins e quintais são laboratórios abertos, ao ar livre, para as crianças intercambiarem com a natureza” organizamos a oficina em três ações realizadas em 3 momentos distintos. Todo o planejamento foi apresentado e dialogado com a gestão e as professoras ocorrendo nos dias acordados.

Diversas questões foram levantadas no planejamento da horta, como a escolha do local, o preparo da terra e a seleção das sementes a serem plantadas. Isso nos levou à necessidade de ampliar nosso repertório sobre a construção de hortas. Portanto, levamos em consideração diálogos com estudantes e professores/as da área de agronomia do projeto “Mão na Massa”, desenvolvido pela UESC, além de contarmos com a colaboração de pessoas da própria comunidade escolar, o que reforçou o caráter coletivo da iniciativa, e o interesse das crianças.

O local foi escolhido com base em critérios, como luz solar, acesso à água e proximidade com as crianças, sem que interferisse no espaço das brincadeiras durante o intervalo. Por isso, a horta foi construída próxima a um portão desativado. Para o cultivo, utilizamos terra preta de cabruca, adubada com cacau, uma técnica própria da região do Sul da Bahia. A delimitação do espaço da horta, por sua vez, foi feita com blocos de cimento produzidos na localidade. Finalmente, optamos por plantar hortaliças como coentro, salsa, alface e cebolinha, devido ao seu curto tempo de germinação, facilidade do trabalho com as crianças na participação de todas as etapas do plantio.

As ações realizadas com as crianças contaram com várias rodas de conversa, inclusive com a participação de pessoas da comunidade. Também promovemos a contação da história “O Grande Rabanete” com o objetivo de introduzir as crianças na discussão sobre a horta e a importância da plantação para nossa alimentação. Além disso, houve um momento de dramatização, realizado pelas próprias crianças e mediado por nós, pesquisadoras, após a leitura da história. A experimentação sensorial com frutas e hortaliças que ocorreu com as crianças

vendadas, explorando os órgãos do sentido, olfato, paladar e tato, também foi um momento rico, o que foi confirmado com a fala de uma das crianças que, ao degustar o coentro, disse ter “gosto de mato”, o que contagiou as crianças e adultos com risadas.

No segundo encontro, as crianças conheceram as sementes e participaram do plantio em grupos, escolhendo as sementes a serem plantadas e o berço, buraco na terra destinado às sementes. Apresentamos os regadores feitos com materiais recicláveis, também preparados com as crianças, incentivando o cuidado com a horta de forma lúdica e responsável. Isso resultou na representação simbólica das crianças se regando e demonstrando, por meio da brincadeira, o crescimento das plantas. Para que todos/as pudessem participar dos cuidados diários, organizamos junto com as crianças um cronograma de revezamento entre as turmas.

Figura 3 - Enfim, chegou o dia de plantar!



Fonte: arquivo pessoal (2024).

O terceiro e último momento foi marcado por roda de conversa com fotografias das ações anteriores para socialização, plantio de mudas de alface e um piquenique no estilo *self-service* no espaço aberto, para que as crianças pudessem ter autonomia em se servir e na escolha das frutas, fortalecendo o vínculo com a oficina. As atividades ocorreram fora da sala de referência das crianças,

com o objetivo de romper com o “emparedamento” infantil (Tiriba, 2024), valorizando assim a interação com o ambiente natural como forma de promover uma educação crítica, participativa e libertadora.

Como podemos observar na sequência fotográfica da Figura 3, Levi se aproxima da terra com as palmas das mãos viradas para cima, segurando as sementes de coentro com muito cuidado. Em seguida, ele despeja a semente no berço, puxa a terra em volta com bastante atenção para cobri-las. Essa interação com o espaço e a ação de construir se alinham ao que Horn (2004, p. 16) discute sobre os espaços escolares. Para a autora, “[...] o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído” e que, portanto, devem contar com a participação das crianças nessa construção, levando em conta suas contribuições estéticas sobre o mundo.

Conclusões

A Pesquisa-Ação com crianças do campo tem possibilitado uma nova perspectiva e olhares para elas, por meio da escuta atenta e da valorização do diálogo, observação as suas vozes e vivências conectada à cultura lúdica, que se reflete no ambiente escolar. O estudo valoriza os saberes e conhecimentos das crianças na comunidade da Vila Juerana, de modo a evidenciar as discussões acerca da Educação Infantil do Campo e seu debate na ampliação de políticas educacionais. O compromisso ético é essencial para quem deseja realizar estudos com crianças, resultando em embates teóricos e epistemológicos em defesa dos direitos delas e do território a que ela pertence.

A cultura lúdica das crianças, por meio das brincadeiras, manifesta a cultura local, como o grupo folclórico do Bumba Meu Boi e o guaiamum, reafirmando o sentimento de pertencimento e construção da identidade das crianças. Nesse contexto, a oficina da horta ultrapassou seu caráter meramente do fazer pedagógico. Ela se tornou um valioso instrumento de formação humana, no qual os sentidos foram aguçados, os saberes locais valorizados e a

autonomia infantil, respeitada. A experiência reafirma a importância de criar ambientes educativos que dialoguem com o território, respeitem as infâncias e promovam uma educação mais sensível, crítica e conectada com a vida.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 108-132, jan./jun. 2015.

Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27>. Acesso em: 11 de set. 2023.

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/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 2 de ago. 2023.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 9 de out. 2023.

BRASIL. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/199753-educauuo-busica-do-campo-estabelece-diretrizes-complementares-normas-e-principios-para->

o-desenvolvimento-de-politicas-publicas-de-atendimento-da-educacao-basica-do-campo.html. Acesso em: 2 de ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 6 de ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 de set. 2024.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 set. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning. 2023, p.19-32.

CALDART, Rosali Salette. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de set. 2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: produtos/produtoras da resistência territorial camponesa. **Confins**, n. 50, p. 1-14. 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/37478>. Acesso em: 16 de jun. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William A. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos Etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de set. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n.1, p. 769-773, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5426/2980>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 de set. 2023.