



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/FE/UnB)

Cássia Elen Nunes de Almeida

**COMO AS INFÂNCIAS PENSAM, REPRESENTAM E TERRITORIALIZAM A
ESCOLA?**
Reflexões a partir das narrativas de crianças de uma escola do campo de Brazlândia/DF

BRASÍLIA
2024

CÁSSIA ELEN NUNES DE ALMEIDA

**COMO AS INFÂNCIAS PENSAM, REPRESENTAM E TERRITORIALIZAM A
ESCOLA?**

Reflexões a partir das narrativas de crianças de uma escola do campo de Brazlândia/DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para aprovação do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Tereza Reis da Silva

**BRASÍLIA
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ac Almeida, Cássia
COMO AS INFÂNCIAS PENSAM, REPRESENTAM E TERRITORIALIZAM A ESCOLA? Reflexões a partir das narrativas de crianças de uma escola do campo de Brazlândia/DF / Cássia Almeida; orientador Ana Silva. -- Brasília, 2024.
122 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Infâncias. 2. Protagonismo Epistêmico. 3. Territórios das infâncias. 4. Educação do Campo. 5. Brazlândia/DF. I. Silva, Ana, orient. II. Título.

CÁSSIA ELEN NUNES DE ALMEIDA

**COMO AS INFÂNCIAS PENSAM, REPRESENTAM E TERRITORIALIZAM A
ESCOLA?**

Reflexões a partir das narrativas de crianças de uma escola do campo de Brazlândia/DF

Defendida e aprovada em 16 de dezembro de 2024.

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva (FE/UnB)
(presidente)

Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira (FE/UnB)
(Examinador interno - Suplente)

Prof. Dr. Jáder de Castro Andrade Rodrigues (UFG)
(Examinador externo à Instituição)

Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues (IFB)
(Examinador externo à Instituição)

Para todas que buscam viabilizar o conhecimento produzido no seu lugar de pertencimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me alimentar espiritualmente e me fazer persistir na caminhada.

A Nossa Senhora, por me fazer sentir guiada e acolhida.

A minha mãe Nilzeni Nunes, meu pai Ivam Almeida e meus irmãos Igor Almeida e Karen Almeida por serem sempre minha base fundamental para alcançar meus sonhos e objetivos, me acolhendo diariamente e incentivando a permanecer na jornada em busca das minhas realizações. Vocês eternamente serão parte de mim e minha principal inspiração.

À Universidade de Brasília (UnB), por ter me proporcionado diversos aprendizados, conhecimentos, experiências e amadurecimento. Também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro desde novembro de 2023, por acreditar na pesquisa em educação.

Aos meus familiares, por sempre me incentivarem a permanecer na busca por sucesso acadêmico.

A minhas amigas, meus amigos, cunhada, cunhado, companheiras e companheiros de trabalho que me ouviram, instigaram e motivaram a trilhar meus propósitos.

A minha amiga e doutoranda de linha de pesquisa que me acompanha desde o início dessa jornada árdua e desafiante de ser professora e pesquisadora no Brasil.

Aos meus professores, grupo de pesquisa GPDES/UnB e orientadora do mestrado, por promoverem discussões enriquecedoras.

A toda a comunidade escolar (pais, responsáveis, estudantes, funcionários, professores, gestores etc.) que recebeu esta pesquisa, sempre com entusiasmo e disposta a colaborar na construção deste estudo.

Aos professores que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa.

A todas que trilharam diretamente ou indiretamente o meu devir acadêmico, profissional e pessoal.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como as crianças que frequentam a Escola Classe do Campo, localizada em Brazlândia, no Distrito Federal (DF), expressam seus pensamentos e percepções sobre a instituição escolar. Com a intenção de alcançar o que propõe o objetivo geral, este trabalho tem três objetivos específicos: 1) investigar as relações que as crianças possuem com o espaço escolar e compreender como essas crianças se sentem acolhidas e representadas na escola; 2) analisar como essas relações influenciam a concepção das crianças sobre o espaço escolar; 3) divulgar amplamente, por meio da escrita de cartas, os saberes da criança camponesa sobre a instituição escolar utilizando a abordagem da Sociopoética. Fundamentada na abordagem decolonial, a metodologia utilizada é a Sociopoética de Jacques Gauthier (2012), que se constitui como um método de pesquisa cooperativa e coletiva. A pesquisa contou com a participação de 24 crianças camponesas, todas estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Classe localizada na área rural de Brazlândia/DF. A pesquisa buscou descolonizar saberes e ampliar as vozes infantis, frequentemente silenciadas. Também contribui para valorizar e conferir visibilidade ao protagonismo das crianças no ambiente escolar, enquanto sujeitos ativos que constroem suas próprias percepções e leituras de mundo (Lopes, 2006; Nogueira, 2019). A partir desse protagonismo epistêmico, as crianças oferecem valiosas perspectivas para o desenvolvimento de análises sobre a escola como uma territorialidade central das infâncias, onde se processam parte importante das suas experiências e vivências educativas. Em seus relatos, demonstraram consciência das desigualdades sociais e da necessidade de lutar por seus direitos, o que dialoga com a proposta de Freire (1970) de uma educação libertadora e conscientizadora. Conclui-se que a escola, para as crianças camponesas, assume um papel crucial na construção da identidade e no desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à sua realidade, reforçando a necessidade de uma educação contextualizada que valorize seus saberes e as empodere para transformar suas vidas.

Palavras-chave: Infâncias. Protagonismo Epistêmico. Escola. Territórios das infâncias. Educação do Campo. Brazlândia/DF.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los niños que asisten a la Escuela Clase del Campo, ubicada en Brazlândia, Distrito Federal (DF), expresan sus pensamientos y percepciones sobre la institución escolar. Con el fin de alcanzar el objetivo general, este trabajo tiene tres objetivos específicos: 1) Investigar las relaciones que los niños tienen con el espacio escolar y comprender cómo se sienten acogidos y representados en la escuela. 2) Analizar cómo estas relaciones influyen en la concepción de los niños sobre el espacio escolar. 3) Divulgar ampliamente, a través de la escritura de cartas, los saberes del niño campesino sobre la institución escolar utilizando el enfoque de la Sociopoética. Fundamentada en el enfoque decolonial, la metodología utilizada es la Sociopoética de Jacques Gauthier (2012), constituyéndose como un método de investigación cooperativa y colectiva. La investigación contó con la participación de 24 niños campesinos, todos estudiantes del 4º año de la Educación Básica de una Escuela Clase ubicada en el área rural de Brazlândia/DF. La investigación buscó descolonizar saberes y ampliar las voces infantiles, frecuentemente silenciadas. Asimismo, contribuye a valorar y conferir visibilidad al protagonismo de los niños en el ambiente escolar, como sujetos activos que construyen sus propias percepciones y lecturas del mundo (Lopes, 2006, Noguera, 2019). A partir de este protagonismo epistémico, los niños ofrecen valiosas perspectivas para el desarrollo de análisis sobre la escuela como un territorio central de las infancias, donde se procesan parte importante de sus experiencias y vivencias educativas. En sus relatos, demostraron conciencia de las desigualdades sociales y de la necesidad de luchar por sus derechos, lo que dialoga con la propuesta de Freire (1970) de una educación liberadora y concientizadora. Se concluye que la escuela, para los niños campesinos, asume un papel crucial en la construcción de la identidad y en el desarrollo de una conciencia crítica en relación a su realidad, reforzando la necesidad de una educación contextualizada que valore sus saberes y los empodere para transformar sus vidas.

Palabras clave: Infancias. Protagonismo epistémico. Escuela. Territorios de las infancias. Educación del campo. Brazlândia/DF.

ABSTRACT

This research aims to understand how children attending the Rural Class School, located in Brazlândia, Distrito Federal (DF), express their thoughts and perceptions about the school institution. In order to achieve the general objective, this work has three specific objectives: 1) To investigate the relationships that children have with the school space and to understand how they feel welcomed and represented at school. 2) To analyze how these relationships influence children's conception of the school space. 3) To widely disseminate, through the writing of letters, the knowledge of the rural child about the school institution using the Sociopoetic approach. Based on the decolonial approach, the methodology used is the Sociopoetics of Jacques Gauthier (2012), constituting a cooperative and collective research method. The research involved 24 rural children, all 4th-grade students of a Rural Class School located in the rural area of Brazlândia/DF. The research sought to decolonize knowledge and amplify children's voices, often silenced. It also contributes to valuing and giving visibility to children's protagonism in the school environment, as active subjects who construct their own perceptions and readings of the world (Lopes, 2006, Nogueira, 2019). From this epistemic protagonism, children offer valuable perspectives for the development of analyzes on the school as a central territory of childhood, where a significant part of their educational experiences and experiences are processed. In their accounts, they demonstrated awareness of social inequalities and the need to fight for their rights, which dialogues with Freire's (1970) proposal for a liberating and conscientizing education. It is concluded that the school, for rural children, plays a crucial role in the construction of identity and in the development of a critical consciousness in relation to their reality, reinforcing the need for a contextualized education that values their knowledge and empowers them to transform their lives.

Keywords: Childhood. Epistemic protagonism. School. Territories of childhood. Rural education. Brazlândia/DF.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo sobre a Educação do Campo.....	45
Quadro 2 – Oficinas Sociopoéticas (Bloco 1)	52
Quadro 3 – Oficinas Sociopoéticas (Bloco 2)	53
Quadro 4 – Oficinas Sociopoéticas (Bloco 3)	54
Quadro 5 – Alimentação.....	96
Quadro 6 – Mobilidade.....	100
Quadro 7 – Sentipensamentos	104

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Fundiário do Distrito Federal, 1960	33
Mapa 2 – Parque Ecológico Veredinha	34

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Lista de aprovados.....	17
Figura 2 – Brincando com legos.....	26
Figura 3 – A relação de uma estudante com seu espaço de pertencimento.....	32
Figura 4 – Conhecimentos ancestrais de Dona Helena	37
Figura 5 – Espaço de existência humana.....	42
Figura 6 – Penso com o corpo inteiro.....	47
Figura 7 – Recreio escolar.....	59
Figura 8 – Menina Mandioca (Rita Carelli)	60
Figura 9 – Dinâmica da fotolinguagem	62
Figura 10 – Explorando a literatura infantil	63
Figura 11 – Relatos de HTR sobre quem sou eu, meus sonhos, devaneios.....	68
Figura 12 – Relato de Cah sobre a escola.....	69
Figura 13 – Relato de Iara sobre a escola.....	70
Figura 14 – Relato de Natanha sobre a escola.....	71
Figura 15 – Relato de Neymar Jr. sobre a escola	73
Figura 16 – Relatos sobre quem sou eu, meus sonhos, devaneios	74
Figura 17 – Relatos sobre a escola	75
Figura 18 – Olhares e fotografias	77
Figura 19 – Exemplo 1 de fanzine criado pelo grupo-pesquisador	78
Figura 20 – Exemplo 2 de fanzine criado pelo grupo-pesquisador	78
Figura 21 – Nuvem de palavras “Qual a relação estabelecida com a escola?”	79
Figura 22 – Nuvem de palavras “Qual a relação estabelecida com a própria casa?”	79
Figura 23 – Nuvem de palavras “Qual a relação estabelecida com a arte”?	79
Figura 24 – O mundo da aventureira	81
Figura 25 – Fotografia da quadra	83
Figura 26 – Pintura na tela “A Quadra”	84
Figura 27 – Pintura na tela “A Quadra”	84
Figura 28 – Pintura na tela “Quadra de Futebol”	85
Figura 29 – Pintura na tela “Raio”.....	85
Figura 30 – Fotografia “A Árvore”	87
Figura 31 – Pintura na tela “As Árvores”	87
Figura 32 – Fotografia “A Barriguda”.....	89
Figura 33 – Pintura na tela “A Barriguda”	89
Figura 34 – Pintura na tela “O Vazio”.....	90
Figura 35 – O Protagonismo infantil	92
Figura 36 – Carta coletiva (Parte 1).....	94
Figura 37 – Carta coletiva (Parte 2).....	95
Figura 38 – Fotografia da exposição “Arte Criativa para Crianças”	103
Figura 39 – Um constante devir... ..	110

SUMÁRIO

1. A LINHA TÊNUE ENTRE O PROBLEMA DE PESQUISA E AS VERSÕES DA MINHA EXISTÊNCIA	14
2. INFANCIALIZAR	21
2.1 O que já falaram sobre o tema?	28
3. BRAZLÂNDIA: IV REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL	32
3.1 O lócus da pesquisa	35
<i>3.1.1 Saberes tradicionais</i>	37
4. O PERCURSO ENTRE “MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO” A “ESCOLA DO CAMPO”	41
5. SOCIOPOÉTICA: A ARTE PODE SER UMA FORMA DE EXPRESSAR QUESTÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS?	47
5.1 Oficinas Sociopoéticas	50
<i>5.1.1 Bloco 1: Minhas relações comigo mesmo e com o meu espaço escolar</i>	54
<i>5.1.2 Bloco 2: Como é meu espaço escolar?</i>	56
<i>5.1.3 Bloco 3: Como eu apresentaria a nossa escola?</i>	57
6. IDENTIDADE E CONTEXTO SOCIAL: “Fico triste quando vou embora da escola. Porque a gente aprende muito na escola e tem o recreio”	59
7. ENTRE OLHARES E FOTOGRAFIAS: “Eu aprendi a desenhar e a escrever a palavra árvore. Eu não sabia que ela tinha acento agudo”	77
8. CRIANÇAS CAMPONESAS COMO SUJEITOS POLÍTICOS: “Nós temos nosso direito, temos que reclamar mesmo”	92
9. APENAS O COMEÇO	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	119

1. A LINHA TÊNUE ENTRE O PROBLEMA DE PESQUISA E AS VERSÕES DA MINHA EXISTÊNCIA

Apenas somos capazes de entender nossa jornada quando reconhecemos de onde partimos (Noguera, 2019).

Início este capítulo incluindo a palavra “versões” no plural devido a uma existência marcada por múltiplas versões criadas, reinventadas, adaptadas, vivenciadas e influenciadas conforme o ambiente social e histórico que pude transitar. Cada fase da minha vida me possibilitou conhecer um novo “eu”, que busca incessantemente a transformação. Vale destacar o quão complexo e desafiador é o processo de transformação, que deve ser contínuo a partir de uma prática diária que nos permite transcender da zona de conforto. Da mesma maneira, esta pesquisa me permite compactuar com o pensamento de Anzaldúa (2000, p. 232) ao relatar o que me motiva a escrever: “escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você”.

Destaco que, nos Capítulos 1 e 3, bem como na conclusão, utilizo a primeira pessoa do singular para narrar uma trajetória vivenciada sob a minha ótica, embora tenha vivido num coletivo. Nos demais capítulos, utilizo a primeira pessoa do plural por tratar de reflexões e concepções de um coletivo de autoras, autores e intelectuais, tanto da academia quanto da comunidade em que a pesquisa foi realizada, tornando-os parte do meu próprio entendimento sobre as discussões realizadas.

Conforme Noguera (2019) destaca na epígrafe deste capítulo, compreender nossas origens nos permite contextualizar e atribuir significado às experiências presentes e futuras. Assim, este capítulo relata a minha jornada pessoal, acadêmica e profissional, que culminou no problema de pesquisa cujo intuito é compreender: **“Como as crianças que frequentam uma Escola Classe¹, localizada em Brazlândia, no Distrito Federal (DF), expressam seus pensamentos e percepções sobre a instituição escolar?”**

Nesta dissertação, busco entender como as crianças se relacionam, se percebem e se sentem na instituição escolar. Para isso, surgiram alguns questionamentos que motivaram o objetivo geral da pesquisa: Como essas crianças camponesas são acolhidas e representadas na escola? Como elas percebem essa representação? Será que esse ambiente representa um local

¹ Escola Classe: o regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal denomina "escola classe", as escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer Educação Infantil; os 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º e o 2º segmento de Educação de Jovens e Adultos (Distrito Federal, 2019).

de pertencimento para elas? Como elas constroem a identificação com esse território? Elas se identificam com esse espaço?

Tais questionamentos serão discutidos ao longo desta dissertação. Contudo, eles representam apenas o início de um processo de formação contínuo, pois, a cada descoberta, surgem novas indagações e necessidades de aprofundamento. Optei por abordar esse tema, visto que, historicamente, as crianças camponesas têm enfrentado um ambiente caracterizado pela violência, negação de identidade e conhecimento, desconsiderando a maneira que produzem a própria existência. Assim, busquei ampliar a visibilidade social dessas crianças, acreditando que é no espaço escolar que se materializam territorialidades infantis (Lopes, 2006).

Convido, portanto, vocês, leitores, a **infanciarizar** conosco, desenvolvendo novas formas de existência (Nogueira, 2019) e abandonando a ideia de que a infância é apenas um período de preparação para a vida adulta. Nesse sentido, reconhecamos a infância como um processo de viver o presente de forma criativa, justa e intensa, valorizando seu papel como protagonista na garantia de direitos. A negação do protagonismo infantil perpetua a exclusão histórica.

Dessa forma, é necessário desconstruir a visão adultocêntrica que posiciona o adulto como detentor único do saber e do poder. É fundamental possibilitar e garantir a participação ativa das crianças nos assuntos que fazem parte do cotidiano. A escuta nos permite aprender com as diferenças, reconhecendo que, embora cada um possua suas próprias experiências, todos somos iguais em direitos. Ao mesmo tempo, somos únicos, com características, experiências e saberes singulares, que se complementam e enriquecem mutuamente (Cussiánovich, 2013).

Início, então, o relato da minha jornada pessoal, que culminou neste objetivo de pesquisa. Contudo, cabe recordar, conforme afirma Mastrella-de-Andrade (2019, p. 14), que “romper com uma compreensão hegemônica de formação não é um processo livre de conflitos”. A minha existência foi marcada pelo sentimento de pertencimento à Região Administrativa (RA) de Brazlândia, uma área periférica do Distrito Federal, com vínculo familiar e afetivo ao estado de Goiás (GO). Nasci na RA de Taguatinga, mas vivi por alguns anos em Goiás com os meus pais. Aos meus seis anos de idade, mudámo-nos para Brazlândia devido ao trabalho de minha mãe. As minhas vivências foram marcadas pela rota entre cidade e campo.

Os finais de semanas eram sinônimos de frases como “Vamos pra roça?” ou “Vamos para casa dos seus avós?”, e lá estava o motivo da nossa (minha e de meus irmãos) felicidade em poder brincar, banhar no córrego, andar a cavalo, sujar-se na terra, correr, gritar, nos

esconder nas plantações de milho, cuidar dos animais, entre outras memórias que foram adquiridas e que ainda me acompanham nos dias atuais.

Cidades com características interioranas, como Brazlândia, muitas vezes possuem uma forte cultura local. É um lugar rodeado por natureza, cachoeiras e festas tradicionais agrícolas, como as cavalgadas e as festas do morango e da goiaba. Desde então, são dezoito anos de pertencimento à cidade de Brazlândia, popularmente conhecida como “a cidade do morango” ou da “Festa do morango” ou como “a RA mais distante de Brasília”.

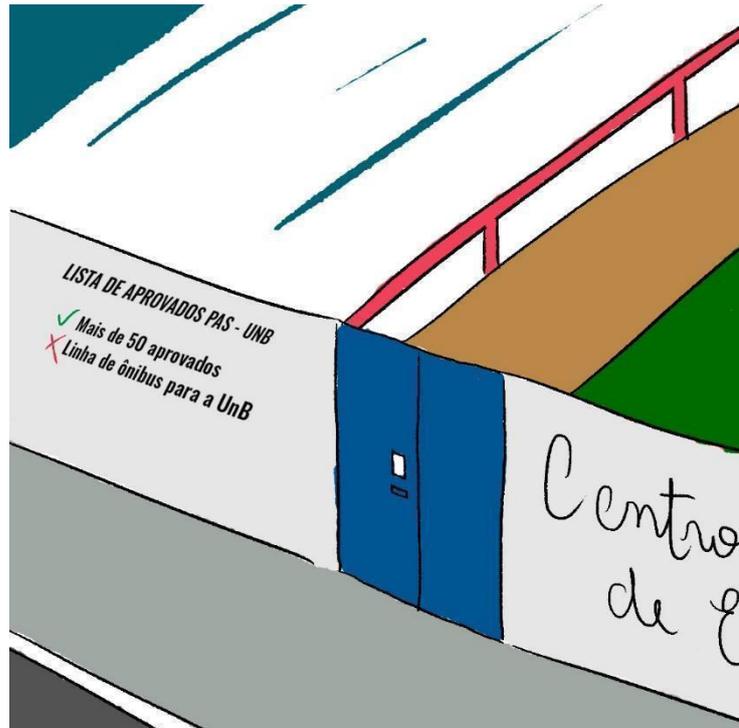
O tempo foi passando e a minha história com a área da educação começou, aos dezesseis anos, quando me tornei catequista² na Igreja Católica Apostólica Romana, experiência que se estendeu por quase quatro anos. Concomitante ao Ensino Médio, minha experiência como catequista aprofundou meu interesse pela educação. O contato diário com as crianças e a oportunidade de compartilhar conhecimentos fortaleceram meu desejo de ser professora, uma aspiração que já existia desde a infância. Como mencionei em minha apresentação de trabalho de conclusão de curso, em 2020, nunca foi fácil escolher e ser professora, pois a profissão enfrenta diversos desafios e pouco incentivo. Apesar das resistências e adversidades, em 2017, após concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), concluído em sete semestres.

Morar a aproximadamente 50 km de distância da universidade pública é conviver com inúmeros desafios e lutas³ para acessar a educação. Em contrapartida, pouco se menciona que essas regiões periféricas apresentam grande potencial científico, em que estudantes lutam diariamente contra um sistema excludente e com desigualdades estruturais para a realização dos sonhos. A Figura 1 demonstra criticamente como funciona essa relação, em que, a cada ano, é divulgada, em murais, faixas e mídias, a aprovação de inúmeros estudantes em universidades, faculdades e institutos, mas ainda assim enfrentamos o desafio da precarização dos transportes públicos em regiões periféricas.

² Catequista: pessoa que busca transmitir ensinamentos sobre a doutrina Católica Apostólica Romana a outros sujeitos.

³ Desafios e lutas: um exemplo desses desafios e lutas é o fato de que, há muitos anos, inúmeros estudantes ingressantes e egressos têm reivindicado, por meio de abaixo-assinados, protestos e contatos diretos com as empresas, uma linha de ônibus com acesso direto à Universidade de Brasília e ao Instituto Federal de Brasília. No entanto, até hoje, final de 2024, essa demanda ainda não foi atendida, e o transporte público de Brazlândia se torna cada dia mais precarizado, mesmo diante do aumento de estudantes e trabalhadores que frequentam a região.

Figura 1 – Lista de aprovados



Fonte: Igor Almeida e Cássia Almeida, 2023.

Isso implica compreender o que Borda (2015, p. 254) menciona sobre a necessidade de alinharmos os objetivos à responsabilidade social dos nossos estudos, visto que eles possuem um impacto social, político e econômico. Todos esses motivos me inspiraram a continuar (re)existindo e a aprofundar meu conhecimento sobre a cidade à qual pertencço. Eles também me motivaram a dar visibilidade ao conhecimento produzido localmente, que é pouco registrado ou documentado.

Nesse sentido, durante a minha formação acadêmica, concluí uma pesquisa sobre território e identidade intitulada *O território como estudo de caso na construção da identidade*, realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica (Proic) em 2018 e 2019. O estudo mostrou narrativas de estudantes e pioneiros de Brazlândia a respeito de suas vivências e saberes acerca da IV Região Administrativa Brazlândia (RA IV) do Distrito Federal. Concomitantemente ao Proic, participei também do grupo de pesquisa “Sujeitos, Territórios e a Construção de Conhecimento” (GPS⁴), coordenado pela Prof^a. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes, da Faculdade de Educação (FE) da UnB. Após concluir a pesquisa e encerrar o ciclo na graduação, em 2021, surgiram inquietações em continuar investigando o meu território, com

⁴ GPS: é um grupo de pesquisa que visa desenvolver estudo científico sobre o território, com enfoque nas regiões administrativas do Distrito Federal.

foco na narrativa das crianças camponesas e na vivência das infâncias dentro da instituição escolar.

A partir do momento em que compreendo a territorialidade que me envolve, busco ações direcionadas para a efetivação de uma educação inclusiva, pública e de qualidade, que atenda a singularidade de Brazlândia/DF. Diante disso, a escolha das infâncias se dá por influência da minha primeira formação, a Pedagogia. Ao atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebi a necessidade de valorizar o pensamento da criança, seja pela narrativa oral ou escrita. Assim, acredito que as infâncias me fazem compreender o mundo de diferentes formas. Baseando-me no conceito de Noguera (2019), o termo “infâncias” será utilizado no plural devido à possibilidade de serem várias, múltiplas e plurais, além de vividas em contextos heterogêneos e desiguais.

Continuando a minha trajetória na educação, em setembro de 2022, tive a oportunidade de atuar como professora substituta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em regime de contrato temporário, em uma escola do campo em Brazlândia. Esse período, que se estendeu até dezembro de 2022, ocorreu em paralelo ao processo seletivo do mestrado acadêmico na UnB, no qual fui aprovada.

Através dessa experiência e imersão na Escola Classe, concluí que era aquele o espaço que eu queria pesquisar, ou melhor, continuar vivenciando, sistematizando as narrativas e tornando visível o conhecimento produzido nessa localidade. Tal afirmativa está de acordo com o que pontua Goss (2010, p. 224): “O uso de narrativas como forma de expressão, de narrar um fato ou contar uma história está presente em toda experiência humana”. Os diálogos, as trocas e a escuta com a comunidade intensificaram minha vontade de conhecer como as crianças (con)vivem⁵ suas infâncias na instituição escolar e como representam esse espaço, visto que possuem referenciais diferentes, baseados em uma vivência camponesa marcada por trajetórias desiguais e negação de vida.

As minhas vivências no campo e as brincadeiras desfrutadas possibilitaram conectar-me com as experiências das crianças camponesas que ali estudavam. Isso as surpreendeu ao dialogarmos sobre as plantas que possuem em suas casas, sobre como é a chácara ou o assentamento em que moram, as brincadeiras criadas e adaptadas conforme a variedade de materiais que possuem, o trabalho diário realizado após a escola, os trabalhos agrícolas dos pais

⁵ Adotamos o uso de parênteses em palavras como "(con)viver", "(re)existir, (re)construção, entre outras, para enfatizar a continuidade e a interligação dessas ações no contexto da luta decolonial, conforme Catherine Walsh faz para destacar a resistência contínua frente às opressões coloniais.

e os desafios com transporte, saúde, educação e alimentação. Em resumo, foi uma conexão com a subjetividade dos estudantes.

Perante o exposto, cursar a disciplina “Perspectivas Decoloniais e Interculturais em Educação”, ministrada por minha orientadora Ana Tereza Reis da Silva, e alimentar diálogos com minha irmã Karen Almeida, mestra em Linguística Aplicada, e com o meu irmão Igor Almeida, estudante de Comunicação, ambos da UnB, me levaram a questionar os pressupostos eurocêntricos e a decolonizar minha pesquisa. Esse processo me possibilitou um giro epistêmico, permitindo-me refletir sobre meus objetivos enquanto jovem, mulher, professora, pesquisadora e pertencente ao lugar da minha pesquisa. Consequentemente, fui instigada a transgredir e, enquanto investigadora, a aprender a ter um olhar sensível e crítico com os corpos desiguais e desigualmente diferenciados, reconhecendo que essas desigualdades os atravessam e moldam suas experiências.

Vivemos em um mundo que ainda sofre as consequências do colonialismo e do patriarcado. Nesse contexto, em conformidade com o pensamento de Aníbal Quijano (2005), romper essa opressão exige práticas decoloniais. Assim, “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (Gomes, 2012, p. 107). Pensar em uma vida decolonial consiste num projeto contínuo de mudança da realidade e de nós mesmos, o que reforça ainda mais a minha busca por pesquisar meu lugar de pertencimento. As reflexões de Mignolo (2014) sobre a decolonialidade me incentivam a buscar outras formas de estar, agir e pensar sobre esse mundo.

Dito isso, reitero que a ótica analítica adotada por esta pesquisa é decolonial, visto que “quando olhamos para essas experiências com chaves analíticas decoloniais, ampliamos nossos horizontes compreensivos e a capacidade de imaginar outros mundos, caminhos e projetos de futuro” (Silva, 2022, p. 31). Ao analisar as narrativas infantis sob a perspectiva analítica decolonial, reconheço a influência da colonialidade. Isso implica compreender que as crianças também enfrentam as consequências do colonialismo, mas, ao mesmo tempo, abre caminho para novas possibilidades de ser/estar e compreender o mundo. Nesse viés, acredito no potencial social ativo das crianças, frequentemente silenciadas pelos adultos e pela visão hegemônica. Afinal, infanciarizar “é o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida” (Noguera, 2019, p. 3).

Com o interesse maior de pensar essas questões que permeiam a vivência diária das crianças camponesas da referida escola, **o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as**

crianças que frequentam uma Escola Classe localizada em Brazlândia, no Distrito Federal (DF), expressam seus pensamentos e percepções sobre a instituição escolar. Para tanto, estabeleço os seguintes objetivos específicos:

- 1) investigar as relações que as crianças possuem com o espaço escolar e compreender como essas crianças se sentem acolhidas e representadas na escola;
- 2) analisar como essas relações influenciam a concepção das crianças sobre o espaço escolar;
- 3) divulgar amplamente, por meio da escrita de cartas, os saberes da criança camponesa sobre a instituição escolar utilizando a abordagem da Sociopoética.

Por fim, até este momento, apresentei o que me motivou a chegar aqui, trazendo o percurso e as inquietações que me impulsionaram a percorrer o caminho desta pesquisa. Assim finalizo o Capítulo 1.

2. INFANCIALIZAR

Nesta seção do trabalho, problematizamos e contextualizamos o aporte teórico relacionado às infâncias camponesas na América Latina. Para tanto, dialogamos através do pensamento decolonial, que emerge como umas das respostas críticas às políticas globais. Esse caminho pressupõe revisitar conceitos entrelaçados às infâncias, como criança, pedagogia decolonial e adultocentrismo.

Diante das inúmeras formas de conceituar os termos infância e criança, muitas pesquisas têm demonstrado interesse em discutir esses conceitos em diversas áreas do conhecimento. Ao longo do tempo, diferentes interpretações surgiram sobre as infâncias, abordando-as de maneiras diversas e compreendendo seu contexto e potencialidades de formas distintas. Müller (2007) afirma que há um consenso que vem se sustentando entre historiadores de que a história das infâncias não existe, pois se trata de categorias históricas vivenciadas em tempos e lugares específicos e diversos. Müller (2007, p. 90) aponta que:

Uma visão ideal [sobre infâncias ou criança] sempre veio de acadêmicos letrados de ordem científica, religiosa, política e inclusive de setores populares, mas nas épocas referidas aqui sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos. Mas também eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava, de quem as registrava, de quem as comentava, de quem investia nelas.

Assim como a história brasileira é marcada pela influência eurocêntrica, a visão da infância foi historicamente construída a partir das experiências de crianças brancas, de origem europeia, cristãs e pertencentes às classes sociais alta. Müller (2007) destaca que não existe uma única história das infâncias, considerando que elas são múltiplas e variam conforme o sexo, a condição social, a idade, a cultura, o local de nascimento e a relação com os adultos, dependendo do tempo, lugar e do olhar de quem as estuda (Müller, 2007). Para a autora, a infância é:

a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente (Müller, 2007, p. 18).

Como já mencionado anteriormente, compreendemos as infâncias em sua pluralidade, considerando os diversos modos de existências e práticas vividas, em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos (Silva; Felipe; Ramos, 2012). Reiteramos que, nesta pesquisa, defendemos as infinitas maneiras de viver e produzir as infâncias. Ao investigar essas múltiplas formas de existência, através das crianças camponesas moradoras de Brazlândia/DF, contribuímos com a desnaturalização de concepções únicas e universais e evidenciamos as suas próprias realidades, marcadas por um tempo de infância diferente e ocultado pelo sistema capitalista.

Nessa perspectiva, adotamos o termo *infâncias* com base no autor Noguera (2019, p. 63), que as conceitua não apenas como uma categoria geracional, mas sendo “[...] o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida”. Dessa forma, o autor pondera que a infância “assim como a brincadeira, pode ter ficado no passado; mas, nunca é tarde demais para nos reencontrarmos com ela” (Noguera, 2019, p. 63). As palavras de Rocha (2008, p. 47) corroboram a importância de entender as infâncias em dimensões contextuais:

[...] infância como histórica e social, dando atenção às dimensões contextuais – mantendo as crianças no plural – para não correremos o risco de reiterar uma concepção de infância neutra e padrões idealizados – tal como se configurou na sociedade burguesa ocidental.

Assim, reconhecemos o poder que as infâncias possuem para transformar a realidade específica da Escola Classe. A participação infantil permite uma aprendizagem mútua entre adultos e crianças. Essa interação conjunta possibilita a construção de garantia de igualdade, direitos, autonomia e a busca por mudanças sociais, visando transformar efetivamente as estruturas sociais e políticas (Voltarelli, 2022). Além disso, enxergamos que essa discussão representa um ponto de partida e estímulo para a transformação de outras instituições escolares, incentivando a participação ativa das crianças na construção dos seus projetos e na tomada de decisões em temáticas que as envolvem diretamente.

Isto posto, corroborando as ideias apresentadas por Quijano (2005), seus estudos têm evidenciado a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos oriundos de contextos latino-americanos. Ao valorizarmos o saber, o fazer e o sentir latino-americanos, estamos buscando romper com o pensamento eurocêntrico, ou seja, decolonizando. Conforme o autor, o pensamento eurocêntrico é “uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII [...]” (Quijano, 2005, p. 126).

Segundo este mesmo autor, à medida que as relações sociais foram sendo constituídas e se configurando em relações de dominação, a raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos fundamentais para classificar a população. A ideia de raça foi constituída como uma forma de naturalizar as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus, de modo que “os dominantes chamaram a si mesmos de brancos” (Quijano, 2005, p.117-118). Assim, ele reitera que a raça tornou-se o primeiro critério para a divisão da população mundial:

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Dessa forma, foi estabelecida uma classificação social da população mundial em escala global. Posteriormente, conforme Quijano (2005) menciona, surgiram novas identidades históricas e sociais, como amarelos e azeitonados (ou oliváceos), que se somaram aos grupos já definidos como brancos, índios, negros e mestiços.

Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (Quijano, 2005, p. 89).

Embora o colonialismo histórico tenha chegado ao fim, ainda lidamos com um sistema de dominação que persiste, e seus legados se fazem presentes nas profundas desigualdades que marcam a América latina. A colonialidade do poder, termo cunhado por Aníbal Quijano, nos ajuda a compreender como as relações de poder estabelecidas durante a colonização continuam a influenciar as sociedades latino-americanas. Esse modelo posiciona a Europa como o centro de poder, seja do conhecimento ou da superioridade racial, que se revela através das instituições e dos modelos de governança controlados pelo Norte Global (Quijano, 2005). Tais aspectos atravessam todas as esferas da vida humana, inclusive a cultura infantil, que também é afetada por meio da hierarquização e de mecanismos de controle social.

No campo educacional, práticas pedagógicas ainda hegemônicas refletem a influência colonial. Desde o início da escolarização do Brasil, o processo educacional imposto por jesuítas foi baseado no interesse dos colonizadores e desconsiderava os saberes e as culturas indígenas, conforme pontuam Lopes, Valentim e Bogossian (2021, p. 256):

As muitas formas de ocupar e viver nos territórios ocupados pelos colonizadores ignoravam e subalternizavam os saberes e o viver que os povos indígenas já possuíam, suas ancestralidades e a manutenção da sua cultura para as gerações mais novas.

A população subalternizada foi excluída das oportunidades oferecidas pela educação convencional. Consequentemente, o que temos como base de estrutura educacional ainda sofre a influência da colonização. Walsh (2017, p. 25) destaca que:

se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías – las pedagogías – de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial.

Conforme as autoras Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421), “falar de infância do campo, das crianças concretas que o habitam, é inexoravelmente falar de sujeitos do mundo, integrados a lugares, e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas e tragédias, realidades e fantasias”. Nesse sentido, apesar de subalternizadas, as crianças camponesas ainda estão conectadas e influenciadas pelas dinâmicas globais. Desse modo, embora as crianças camponesas possuam seus próprios saberes e vivências, ligados ao território, elas fazem parte da realidade global na qual a mídia e as mudanças sociais influenciam suas realidades.

A desigualdade nas escolas do campo – expressa em estruturas precárias, transporte inadequado, desqualificação dos profissionais e baixo investimento em política pública – ainda persiste. Essa realidade contrasta com a globalização descrita por Silva, Felipe e Ramos (2012), reforçando a necessidade de criar políticas públicas que atendam à realidade e ao contexto camponês. Tal desigualdade fomenta a ideia hegemônica de atraso e invisibilidade dos sujeitos do campo (Silva; Felipe; Ramos, 2012).

Isto posto, a intenção decolonial sugere um compromisso de transformação social, desafiando as estruturas coloniais. A colonialidade do poder, do saber e do ser continua a oprimir e marginalizar a sociedade subalternizada, inclusive as crianças. A importância de ter

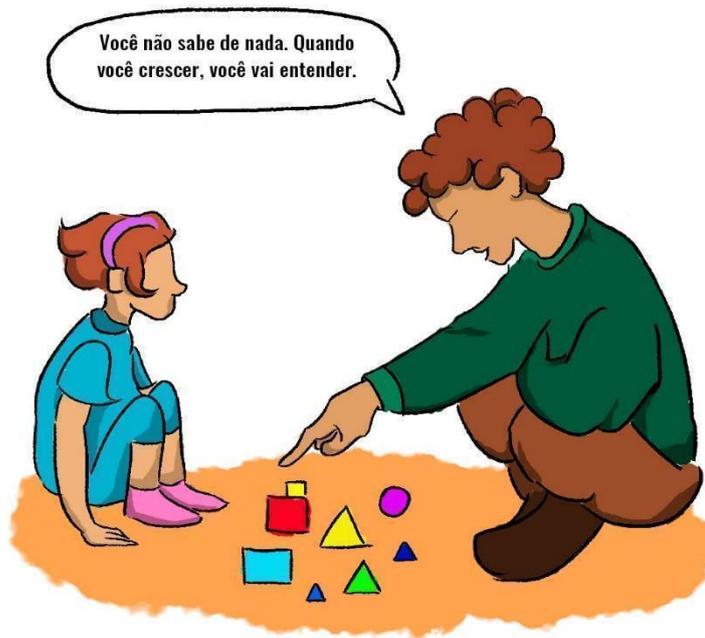
uma escuta ativa das crianças se torna mais evidente quando consideramos o impacto da colonialidade em suas vidas. Freitas (2023, p. 196) destaca que “ouvir o que crianças têm a dizer é uma ação que deveria prevalecer em todos os espaços sociais que vocês [crianças] ocupam”. Assim, corroborando as ideias do autor, isso seria uma forma de evitar violências estruturais da sociedade brasileira.

Ao realizar esta pesquisa com crianças camponesas da Escola Classe de uma periferia, estamos valorizando a participação camponesa e contribuindo para a transformação de suas comunidades. O protagonismo infantil nas escolas permite criar espaços de aprendizagem, construindo relações sociais como sujeitos históricos e de direitos, visto que “os direitos de participação se efetivam nas práticas diárias quando as infâncias são ouvidas sobre seus desejos, suas opiniões e seus cotidianos” (Silva; Felipe; Ramos, 2012, p. 421).

Nesse sentido, ao dar visibilidade às vozes das infâncias, estamos colocando em debate uma nova forma de pensar a escola, como espaço de cultura viva ligado ao território e controlado pelos sujeitos que dela fazem parte, uma proposta de “pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial” (Walsh, 2017, p. 28). Por conseguinte, acreditamos em abordagens educacionais explorando a complexidade das experiências infantis, em outras maneiras não convencionais que são historicamente silenciadas pela lógica vinda da Europa e do norte do planeta.

As concepções negativas e a invalidação do conhecimento das infâncias ainda estão presentes na relação entre o adulto e a criança. Ainda lidamos com representações das infâncias retratadas de maneira simplificada, ignorando a diversidade de suas experiências. As autoras Cruz e Schramm (2019, p. 21) afirmam que “construir uma imagem de crianças como ricas, competentes, diversas e com direitos ainda constitui um desafio numa sociedade em que prevalecem concepções empobrecidas sobre esses sujeitos”. Assim, constitui um desafio na sociedade criar uma imagem da criança como capaz de desconstruir as estruturas dominantes e de ter suas próprias representatividades nos espaços de tomadas de decisões.

Figura 2 – Brincando com legos



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2024.

A Figura 2 representa uma situação usual em que a adulta reproduz uma fala que ela mesma ouviu em diversos momentos quando criança: “você não sabe de nada. Quando você crescer, você vai entender”. Isso demonstra a visão de que a criança não é capaz de contribuir com diálogo nem de interagir com o adulto, que sua fala e escuta serão sempre invalidadas. Grande parte da sociedade já ouviu essa afirmação durante a infância.

É fundamental observar, ouvir e acolher as infâncias camponesas possibilitando que elas afirmem seu posicionamento e reflexões que carregam, lutando para permanecer em seu território, podendo existir como sujeitos campesinos. No entanto, destacamos que ouvir, nesse contexto, não se limita ao sentido biológico. Como aponta Cussiánovich (2013, p. 88, tradução própria⁶): “a escuta é um ato próprio do ser humano, pois sugere reconhecer o outro como outro, igual e diferente de mim, e igual, como portador dos mesmos direitos que eu, e diferente, como fonte de novidade enriquecedora em mim e vice-versa”.

Pensando sob outra perspectiva, a escuta das crianças, aqui se tratando das camponesas, envolve compreender um ponto de vista diferente, que não seríamos capazes de perceber e analisar dentro do contexto social adulto. Essa escuta vai além de ouvir; implica garantir efetiva

⁶ “La escucha es un acto propio del ser humano pues sugiere reconocerlo al otro como otro, igual y diferente a mí, y por igual, portador de los mismos derechos que yo, y por diferente, fuente de novedad enriquecedora en mí y viceversa” (Cussiánovich, 2013, p. 88).

participação social e construção social em nossa pesquisa, especialmente na instituição educativa (Rocha, 2008).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, surgiram questionamentos importantes como: Enquanto professores, estamos praticando uma escuta ativa com as crianças? Quantas práticas estamos realizando que contribuem para um currículo cujas bases teórico-metodológicas estão enraizadas nas tradições acadêmicas eurocêntricas? Esses questionamentos corroboram a seguinte análise: ao reproduzirmos tais ações estamos nos deixando levar por uma compreensão adultocêntrica, que busca, por meio do mundo adulto, colonizar os saberes infantis e, por consequência, dá continuidade aos modelos de pensamento e conhecimento hegemônicos (Neumann; Rizzini, 2023).

Nas escolas, tais aspectos podem ser visualizados em diferentes formas, como brincadeiras, músicas, poemas, combinados, livros, na percepção com dualidades entre corpo e mente, razão e emoção, humano e natureza, entre outras diferentes práticas realizadas e produzidas na instituição. Essas práticas acabam reforçando pensamentos eurocêntricos e dominantes, influenciando a visão de mundo das crianças quanto a sua interação com o mundo natural (Neumann; Rizzini, 2023).

Nesse sentido, torna-se essencial romper e questionar a lógica adultocêntrica, valorizando a escuta das infâncias e cessando outras formas de dominação e opressão. Ao reconhecermos a relevância das crianças, promovemos uma abordagem inclusiva e justa na compreensão das dinâmicas sociais globais. Dessa forma, acreditamos que as infâncias não podem ser enxergadas apenas como objeto de estudo, e sim como sujeitos ativos que fazem parte do processo de pesquisa. Como argumenta Rocha (2008, p. 46), as crianças não só reproduzem, mas também produzem significações:

No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência.

Ao criarem suas próprias interpretações sobre os lugares, objetos e as relações que estabelecem no cotidiano, as crianças demonstram a capacidade de construir seus próprios significados de sua vida. Nesse sentido, é fundamental romper com as estruturas de dominação que subalternizam os conhecimentos locais. Isso implica adotar uma prática constante de descolonização, valorizando os saberes tradicionais, indígenas, quilombolas, camponeses, entre

outros. Essa abordagem busca “desenvolver uma inter-relação equitativa entre povos, pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes [...]” (Walsh, 2005, p. 45, tradução própria⁷). Em outras palavras, reconhecer e valorizar a diversidade de culturas, saberes e formas de vida diferentes é essencial para alcançar a equidade.

Nesse viés, necessitamos de pedagogias que incentivem uma abordagem mais inclusiva, horizontal e crítica, alinhadas com os princípios da decolonialidade. Walsh (2017), sobre a Pedagogia Decolonial, afirma que a decolonialidade visa estabelecer novas formas de viver, de poder e de saber, considerando as lutas dos povos historicamente subalternizados. Logo, todas as práticas pedagógicas são compreendidas como movimento de luta e resistência (Walsh, 2017).

Assim, este estudo busca analisar a complexidade das práticas pedagógicas em diferente contexto histórico, classe social, gênero e raça. Com efeito, potencializamos a criança como um sujeito ativo e que ocupa um grande papel de transformação no cotidiano das instituições escolares. Para Nogueira (2019), a infância é polissêmica por ter múltiplos sentidos. Para isso, como adultos, é necessário infanciarizar, o que se traduz como a possibilidade de invenção de novos modos de vida a partir das experiências das infâncias (Nogueira, 2019).

2.1 O que já falaram sobre o tema?

A revisão de literatura auxilia no entendimento do estado atual de um determinado assunto. Por meio dela, identificam-se conceitos-chave e a estrutura teórica relacionados às variáveis do problema em questão. Para tanto, utilizamos, como ponto de partida, uma breve discussão sobre o estado do conhecimento, que busca informar a produção de um tema específico. Posteriormente, apresentamos pensadores que dialogam com nossa problemática. Nas palavras de Pereira (2013, p. 222), o estado do conhecimento é um “processo que envolve, necessariamente, o conhecimento de outros estudos produzidos sobre o mesmo objeto ou tema”. Vale esclarecer que esse estado do conhecimento foi realizado no ano de 2023, sendo apenas um recorte pontual de uma pesquisa mais ampla.

A plataforma selecionada para a construção do aporte teórico foi a Base Nacional dos Dados de Teses e Dissertações da Capes, devido a sua importância no cenário nacional e internacional. A seguir, apresentamos o estado do conhecimento que abrange um recorte

⁷ “a desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; [...]” (Walsh, 2005, p. 45).

temporal de obras publicadas no período de 2019 a 2023. Os descritores utilizados foram: “Brazlândia/DF”, “Infância camponesa” e “Infância na América Latina”.

No descritor “Brazlândia/DF”, encontramos, como resultado, três (3) dissertações de mestrados profissionais e duas (2) dissertações de mestrados acadêmicos, sendo que nenhuma delas foi defendida diretamente na área da educação. Contudo, uma das cinco foi defendida na área de licenciatura em biologia, que integra a área da educação. As demais estão relacionadas às áreas ambiental e de recursos hídricos, o que se justifica pela existência da bacia hidrográfica Rio Descoberto, a principal fonte de abastecimento de água para as demais regiões administrativas do DF.

Para o segundo descritor, “Infância camponesa”, identificamos duas (2) obras publicadas: uma (1) dissertação defendida em 2023 e uma (1) tese defendida em 2018. Cabe recordar que o recorte temporal considerou os últimos anos. A partir da análise, foi possível perceber que nenhuma dessas obras teve como locus de pesquisa o Distrito Federal. Conforme observado, a temática da infância tem sido discutida de forma relevante no Ensino Fundamental, com análises sobre como é a infância no/do campo e como é a percepção da criança camponesa sobre a vida no campo, no entanto, o número de investigações ainda é muito reduzido. Também foi notável a predominância de metodologias como a observação participante, o diário de bordo, as entrevistas e conversas estruturadas, em que, na maioria dos casos, são fundamentadas no adultocentrismo. A pesquisa aqui apresentada busca romper com essa lógica. Nesse sentido, a autora Rocha (2008, p. 45) nos lembra que “quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

Para o último descritor, “Infância na América Latina”, encontramos nove (9) resultados: quatro (4) dissertações e três (3) teses, sendo que nenhuma delas foi defendida pela Universidade de Brasília ou teve como foco o Centro-Oeste. Apenas cinco (5) têm como área de conhecimento a educação. Os temas discutidos incluem práticas de linguagens cênicas e visuais, direitos da infância e sua participação, políticas educacionais para a infância na América Latina e perspectiva infantil cinematográfica sobre a ditadura militar. Apesar do maior número de estudos em comparação com os outros descritores, percebe-se a necessidade de mais contribuições para transformar a realidade das crianças camponesas latino-americanas.

Diante desses dados, somos instigados a buscar compreender as representações e percepções das infâncias em relação ao espaço escolar situado na área rural de uma periferia do Distrito Federal, a Região Administrativa de Brazlândia. Isso inclui a convivência com sujeitos

campeiros que frequentam a região, como moradores de assentamentos, acampamentos, filhos de trabalhadores agrícolas, filhos dos proprietários da fazenda, filhos de caseiros, filhos de pequenos produtores rurais, entre outros.

Corroborando as ideias apresentadas por Leite (2008), a pesquisa é *com* as crianças e não apenas *sobre* elas, visto que elas possuem suas próprias perspectivas acerca do mundo social. Além disso, baseamo-nos no conceito delineado por Caldart (2012), que defende a importância de uma Educação *no* Campo, reconhecendo que a população tem o direito a uma educação no lugar em que vive. Defendemos a ideia de Educação do Campo, construída e pensada a partir das especificidades locais e do lugar de pertencimento. Dessa forma, ao valorizar as vozes das crianças e comunidade do campo, estamos colocando em debate uma nova forma de pensar a escola, entendida como um espaço de cultura viva ligado ao território e controlado pelos sujeitos que o compõem.

É nessa perspectiva que Nogueira (2019) enfatiza a importância de valorizar as experiências da infância para a construção de novas existências no mundo, afirmando que “a infância está registrada no passado, como condição de possibilidade privilegiada de promoção de novos regimes de existência” (Nogueira, 2019, p. 57).

Nesse contexto, a escola é um dos principais espaços para observar os traços da contemporaneidade que refletem a percepção social sobre o universo infantil (Santos; Fernandes, 2023). Conforme destacam Santos e Fernandes (2023, p. 4): “nesse entre-lugar denominado escola – planejado e organizado pelos adultos –, as crianças vivem grande parte de suas infâncias, não de forma passiva, mas potente, protagonizando as ressignificações”. Assim, a escola deve ser compreendida como um ambiente plural, de diferentes contextos social e cultural, onde as crianças devem ser os sujeitos ativos e protagonistas dessa transformação.

A escola é um território em que as crianças permanecem e se apropriam por um longo período da vida. Por isso, torna-se um espaço com diversos significados, contribuindo para a formação de suas identidades. Nesse contexto, a escola vai além de um local de aprendizado formal, constituindo-se em um espaço múltiplo de vivências e socialização, e também é onde as crianças vivem suas infâncias. Para Lopes (2003, p. 2), “toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo cultural, num certo espaço, onde estabelece suas interações sociais e constrói sua identidade”. Assim, cada contexto influencia a construção da sua identidade, uma vez que diferentes ambientes também desempenham papéis distintos em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o contexto abordado é o da vivência de uma Educação do Campo, que nos permite refletir sobre as identidades de seus sujeitos com diferentes costumes, bem como sobre as dimensões culturais, políticas e econômicas. Os sujeitos do campo lutam para garantir o direito a uma educação que contemple sua realidade e atenda às demandas sócio-históricas. Corroborando as ideias do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, é fundamental defendermos uma educação que seja libertadora, contextualizada e comprometida com a transformação social. bell hooks⁸ (2013) vai além ao pontuar que é possível ser professor sem reforçar o sistema de dominação existente. Dito isso, reiteramos a necessidade de pensar uma educação contra-hegemônica que contemple as diversas territorialidades, valorize a interculturalidade, os saberes gerais e as particularidades locais de cada sujeito, região e escola.

Oliveira (2017, p. 15) destaca que “transformar a dita ausência de saber em presença, em conhecimento, é uma forma de resistência e re-existência epistêmica e cultural à colonialidade e aos seus modos de subalternização”. Nesse viés, buscamos tornar visível o saber de uma população que passa por modos de subalternização. Ao suscitar reflexões e análises relacionadas ao local de pesquisa, o pensamento decolonial surge como elemento essencial para discutir o problema da pesquisa, uma vez que nos permite entender o mundo a partir dos saberes dos povos que, historicamente, sofrem com essa tentativa de apagamento de seus modos de vida.

Diante disso, a resistência e re-existência, ao pesquisar a história de uma RA periférica, por meio dessas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos (Rocha, 2008), configuram-se como formas de luta contra as hegemonias. As crianças carregam marcas de suas trajetórias de vida, nas quais a escola, historicamente, se transformou em um espaço de violência, negando suas identidades, conhecimentos, formas de ser e de se expressar. É crucial destacar que as referências dessas crianças são diversas e devem ser reconhecidas e validadas. O olhar das infâncias permite-nos vislumbrar novas possibilidades e construir um futuro mais justo e equânime para enxergar coisas inusitadas em conjunturas adversas (Nogueira, 2019).

⁸ A grafia do nome com letra minúscula é uma escolha política da própria autora, que desejava evidenciar suas obras, e não sua pessoa.

3. BRAZLÂNDIA: IV REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL

Como já mencionado, esta pesquisa foi realizada numa Escola Classe localizada na IV Região Administrativa do Distrito Federal, representada pela cidade de Brazlândia. A Figura 3 mostra a minha versão inquieta, com pensamentos acelerados e me questionando como enxergo o meu lugar de pertencimento. Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar o lócus da pesquisa, relatando um pouco da sua história.

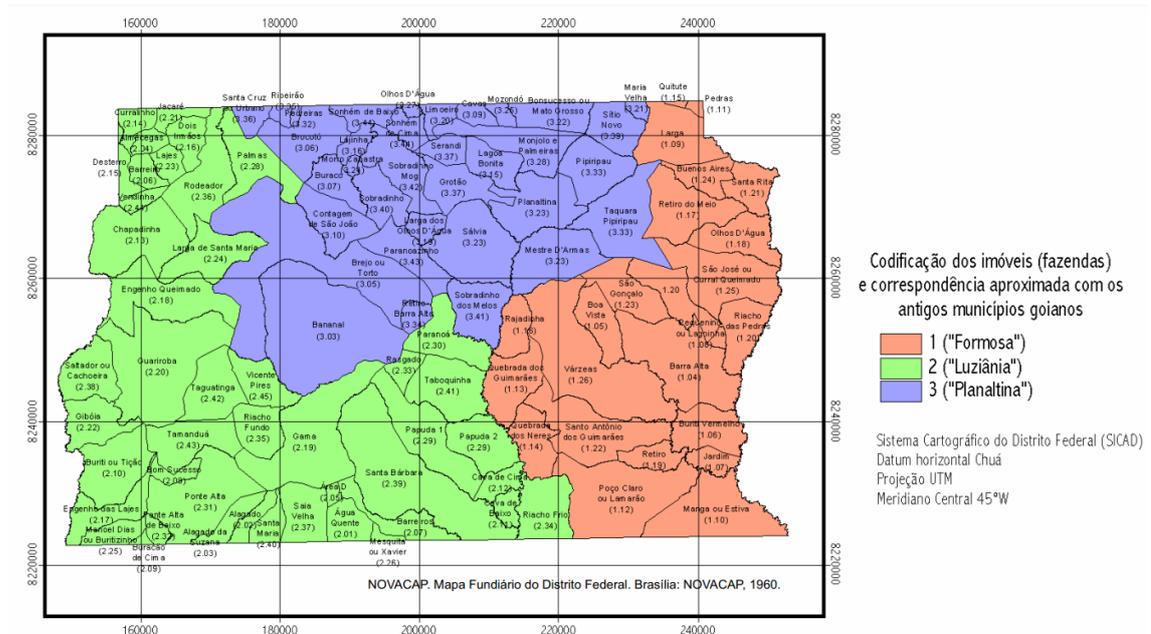
Figura 3 – A relação de uma estudante com seu espaço de pertencimento



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2023.

A cidade de Brazlândia foi fundada em 1852. A região pertencia ao Estado de Goiás, na área rural do município de Santa Luzia, hoje nomeada como Luziânia (Codeplan, 2021). Através do Mapa fundiário (Mapa 1), podemos observar como era a divisão do DF. Na parte noroeste, cor verde claro, observamos que Brazlândia era uma área ocupada por fazendas como: Curralinho, Almécegas, Dois Irmãos, Rodeador, Chapadinha, Lajes etc.

Mapa 1 – Fundiário do Distrito Federal, 1960



Fonte: Mapa Fundiário do Distrito Federal. Brasília: Novacap, 1960. Disponível em: <http://cerratense.com.br/fotosdocumento/arquivopdf/MAPA%20NOVACAP%20FAZENDAS%20COLONIAS%20DO%20DF%20-%201960.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

Situada a uma distância superior a 50 quilômetros do Plano Piloto, região central da capital Brasília, Brazlândia já existia antes mesmo da construção da nova capital do país. O Distrito de Brazlândia foi oficialmente criado por decreto em 1932. Posteriormente, em 05 de junho de 1933, foi criada a subprefeitura de Brazlândia. Porém, cinco anos depois, a cidade perdeu a condição de distrito e retornou a ser um povoado pertencente a Luziânia. Somente com a publicação da Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964, que dividiu o DF em oito (8) regiões administrativas, Brazlândia se tornou a IV Região Administrativa (IV RA) pertencente ao DF (Codeplan, 2021).

A origem da cidade se deu a partir das famílias Abreu de Lima, Rodrigues de Prado, Cardoso Oliveira, e Braz, estes sendo a família mais numerosa e com maior poder aquisitivo da região, resultando na origem do nome da cidade. Dessa forma, os documentos sobre a história da cidade relatam que a tradição agrícola e pecuária tem origem com a chegada dessas famílias mineiras e goianas, bem como com a influência dos agricultores japoneses oriundos de São Paulo, que se assentaram no Núcleo Rural Alexandre Gusmão (Chaves, 2011). Conforme menciona Chaves (2011, p. 76):

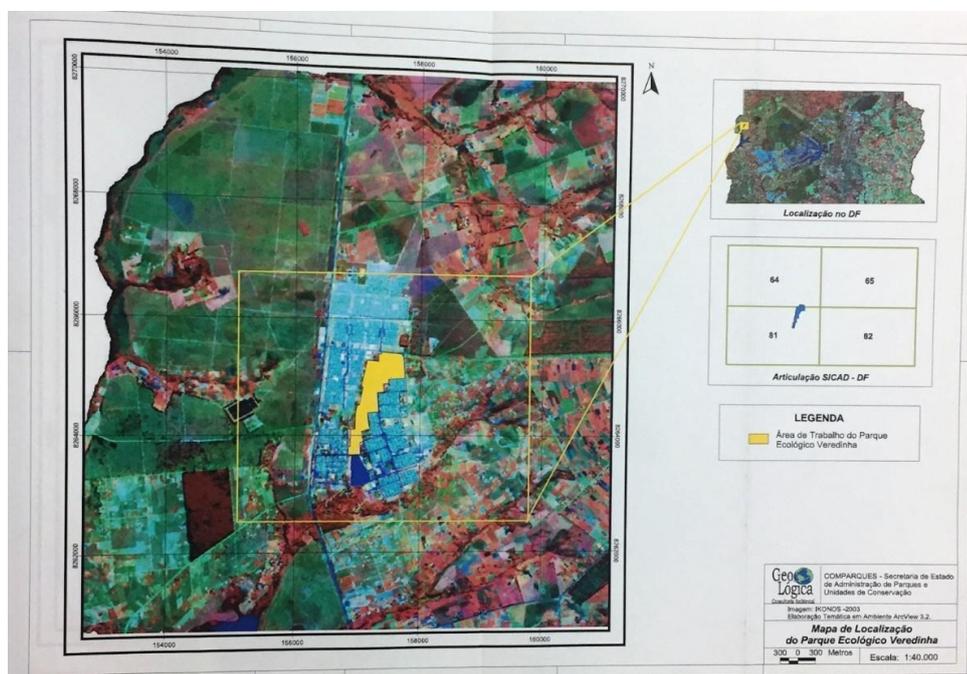
O desenvolvimento foi trazido, principalmente, pelos Braz, de Carmo do Parnaíba, em Minas, e pelos Cardoso de Oliveira, de Posse, em Goiás, que já tinham tradição como agricultores e pecuaristas. Os dois clãs estabeleceram

relação familiar e de negócios, realizando atividades agropecuárias e pastoris nas três décadas seguintes.

Outro ponto para destacar é que Brazlândia desempenha um importante papel no abastecimento hídrico do DF. O reservatório do Descoberto é responsável por abastecer cerca de 64% da população de Brasília.

Nesse contexto, é relevante mencionar que a cidade abriga também a unidade de conservação conhecida como Parque Ecológico Veredinha, estabelecida pelo Decreto nº 16.052, em 7 de novembro de 1994. O Plano de Manejo do Parque Ecológico Veredinha (Distrito Federal, 2018a, p. 58) descreve que referido parque "está inserido na bacia hidrográfica do rio Descoberto. O córrego veredinha verte por cerca de 3 km até desaguar na margem esquerda do córrego Chapadinha, afluente do lago do Descoberto”.

Mapa 2 – Parque Ecológico Veredinha



Fonte: Mapa de Localização do Parque Ecológico Veredinha. Disponível em:

https://www.google.com/url?q=https://www.ibram.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Plano_de_manejo_Veredinha_parte1.compressed.pdf&sa=D&source=docs&ust=1705963913988872&usg=AOvVaw1VcrfCdkNgn0SYbBw5dGRp . Acesso em: 04 set. 2023.

Atualmente, a IV RA é o cenário de uma variedade de eventos significativos que abrangem várias áreas, incluindo agricultura, religião, cultura e tradições locais. Entre os eventos agrícolas estão a Festa do Morango, a Festa da Goiaba, cavalgadas, exposições e feiras de artesanato. Na esfera religiosa, destacam-se a Festa do Divino, a Festa de São Sebastião, a

Festa de São José, a Festa do Menino Jesus, a Via Sacra e a Marcha para Jesus. Outros exemplos de eventos culturais são: batalhas de rima, festivais de rock, *rap*, sertanejo, forró etc., com cantores e bandas locais. A população é muitas vezes mais próxima e mais unida devido às práticas supracitadas. Além disso, as pessoas conhecem seus vizinhos e há uma forte sensação de comunidade na região.

3.1 O lócus da pesquisa

A Escola Classe foi inaugurada no dia 14 de março de 1985 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e está localizada no núcleo rural pertencente à RA de Brazlândia/DF. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o público de estudantes atendidos pela escola são “filhos de caseiros ou pequenos produtores rurais. Uma média de 70% são beneficiados pelo programa Bolsa Família ou recebem outro benefício” (PPP, 2024, p. 10). A comunidade possui a agricultura como principal fonte de renda, sobretudo do cultivo de morango, goiaba e hortaliças. Diante disso, em períodos de grande safra de morango, ocorre a rotatividade de discentes matriculados, visto que as famílias chegam na região para trabalhar nessa época e depois retornam no ano seguinte (PPP, 2024).

A gestão escolar do ano de 2024 afirma que os pais e responsáveis são de baixa escolaridade, portanto, apresentam uma dificuldade de auxiliar os estudantes nas atividades de casa. Porém, é uma comunidade muito ativa e busca estar presente nas reuniões, nos eventos ou quando é solicitado o comparecimento na escola.

O PPP (2024) menciona que a função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos educandos. A função básica é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à sociabilização do indivíduo, proporcionando o domínio dos conteúdos básicos. Nesse sentido, o PPP (2024) apresenta os seguintes objetivos da escola:

- Conhecer o local onde a escola está inserida, identificando características sociais, históricas, culturais e ambientais para que seja possível realizar um planejamento pedagógico pensado a partir do estudante e do seu lugar de produção de vida;
- Conhecer o espaço geográfico onde a comunidade está inserida;
- Identificar os grupos existentes na comunidade escolar;
- Conhecer a história da construção da comunidade onde a escola está inserida;
- Conhecer a história da escola;

- Entender a necessidade da conservação da área onde a escola está inserida;
- Trabalhar na perspectiva da alimentação saudável (filme “O veneno está na mesa 1 e 2”);
- Construir um senso de pertencimento e responsabilidade com a história da comunidade local (PPP, 2024, p. 109).

Conforme o PPP (2024) menciona, a instituição começou a funcionar com apenas duas turmas multisseriadas (1ª e 2ª Séries, e 3ª e 4ª Séries) e com grandes lutas de acesso e estrutura. Os professores passavam de segunda a sexta dormindo na escola; somente na sexta-feira, um carro disponibilizado pela regional de ensino⁹ os buscava na escola e os deixava nas suas respectivas casas. Apenas em 13 de março de 1990, a empresa de ônibus Alvorada iniciou o percurso que dava acesso à escola, encerrando então esse sistema de estadia dos profissionais.

Apesar de muitos avanços significativos, ainda no ano de 2024, a escola contava com desafios relacionados ao abastecimento de água e acesso escolar. A instituição era abastecida por cisterna; com os avanços, passou a ser abastecida pelo poço artesiano disponibilizado pela Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (Caesb). Porém, a partir do ano de 2023, o poço apresentou problemas, deixando a água inapropriada para o consumo. Tal dificuldade resulta na suspensão de aula ou, quando possível, a escola é abastecida por caminhão pipa. Outro desafio é com relação ao acesso dos estudantes à escola, que é realizado por transporte escolar. Além do tempo gasto e da qualidade dos transportes, em períodos de chuva, as estradas ficam danificadas, impossibilitando que os ônibus circulem. A gestão escolar afirma que o problema poderia ser solucionado ou reduzido se recebesse o asfalto pelo Programa Caminho da Escola¹⁰ (PPP, 2024).

Em 2024, a escola possuía 15 turmas, sendo 4 de Educação Infantil e 11 das Séries Iniciais. A instituição dispõe de espaços como: uma cozinha com depósito de alimentos; dois banheiros para uso dos estudantes; dois banheiros para uso dos funcionários; uma biblioteca; uma sala de direção; uma sala de secretaria; uma sala de professores; uma sala para uso da Equipe Especializada de Apoio a aprendizagem; um depósito pedagógico; um depósito de bens permanentes; um depósito de produtos de limpeza; um depósito de materiais diversos; uma quadra poliesportiva coberta, um parquinho, um pátio para realização de apresentações,

⁹ Regional de ensino: é um estabelecimento presente em todas as regiões administrativas do DF, que intermedeia a relação entre a Secretaria de Educação e as escolas, servindo como suporte e auxílio para a gestão escolar.

¹⁰ Programa Caminho da Escola: é um programa que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) oferece assistência técnica e financeira para ampliar a frota de veículos escolares, visando garantir o acesso dos estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas às escolas públicas.

momentos cívicos, entre outras atividades, e espaços livres, com árvores e outras plantas que são utilizados para recreio e atividades diversas.

3.1.1 Saberes tradicionais

Os homens de letras foram chegando para serem nossos vizinhos. Esperei muito para que eles fizessem alguma coisa por nós. Como não fizeram, essa fraca figura partiu para a luta (Maria Moreira Pereira).

Figura 4 – Conhecimentos ancestrais de Dona Helena



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2023.

Para contextualizar a história da Escola Classe, devemos destacar as pioneiras do setor rural, Maria Moreira Pereira, natural de Correntina, no Estado da Bahia, e sua filha, Dona Helena Alves Pereira, nascida no ano de 1948. Dona Helena ainda reside no setor e trabalha com venda de lanches e doces. Por meio de sua experiência, ela mantém viva a memória da família e daquela comunidade, transmitindo seus valores e saberes, que refletem o conhecimento acumulado ao longo do tempo.

Sua iniciativa de buscar melhorias na comunidade e instituir escola, posto de saúde e igreja demonstra a importância do saber tradicional e ancestral, transmitindo oralmente os conhecimentos que vêm de gerações passadas. O relato apresenta a oralidade como um processo

educativo que molda o indivíduo e orienta os pilares sociais (Silva, 2022). Sob tal viés, Silva (2022, p. 78) argumenta que:

A oralidade é um sistema de pensamento, um lócus epistêmico, um cosmos de fundamentos e valores que indicam, enunciam e organizam as diversas comunidades, territórios e grupos, por ela constituídos num processo contínuo e espiralar coletivo indivíduo-coletivo, que acompanha o próprio Tempo.

O conhecimento que será compartilhado por Dona Helena reflete a identidade e a vivência da comunidade do campo, que contrapõe as formas culturais hegemônicas predominantes. Isto posto, os saberes tradicionais expressam a valorização da diversidade cultural, reiterando as diferentes formas de saber, viver e de produzir conhecimento.

A história da comunidade onde está localizada a escola inicia no ano de 1963, quando Dona Helena e sua família assumiram a propriedade onde está localizada a escola, a igreja e o posto de saúde, seguidos por outras famílias. Ao dialogar com Dona Helena, é evidente a presença do legado de sua mãe, por meio da sua luta e resistência na busca constante por melhorias para aquela comunidade.

Ao iniciar a conversa, expliquei a Dona Helena o objetivo da pesquisa, posteriormente perguntei se ela autorizava a filmagem para transcrição dos dados e se eu poderia colocar seu nome ou se ela preferia um nome fictício. Dona Helena autorizou a escrita do seu próprio nome na pesquisa. Para iniciar o diálogo perguntei:

Pesquisadora: — *Como foi a criação do setor?*

Dona Helena: — *No início era só mato. Meu pai e minha mãe vinham de Taguatinga/DF a pé pelo Rodeador. E meu pai conseguiu essa “chacrinha” aqui. E minha mãe falava: não dá, vamos melhorar isso aqui. Não existia Radiobrás. Se existissem vinte (20) famílias aqui era muito. [...] quando via as dificuldades, teve muita gente que abandonou e foi embora. É um vai e vem até hoje.*

O Inventário da Escola Classe (Histórico Escola Classe, 2023) menciona que a chegada da família de Dona Helena a Brasília ocorreu em 1957, em decorrência da construção de Brasília, inicialmente residindo em Taguatinga/DF. Somente em 1962 se mudou para a chácara em Brazlândia/DF. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2024), devido à distância e à falta de infraestrutura básica, muitas famílias acabaram desistindo das propriedades.

A família de Dona Helena promovia, em parceria com os Clubes de Serviços, campanhas de arrecadação de alimentos e agasalhos para a população. Em 1980, após longas dificuldades, foi criado o Salão Comunitário para realizar encontros, atividades e festividades

desenvolvidos pelos associados (Histórico Escola Classe, 2023). A seguir, continua o relato de Dona Helena sobre a criação da Escola Classe.

Dona Helena: — *Minha mãe começou a trabalhar para trazer benefício para cá. E a primeira coisa que ela correu atrás foi a escola. Ela ia para fora para tentar falar com os políticos e eu e uma vizinha, que já se mudou daqui. O marido dela morreu e ela vendeu a chácara e mora em Brazlândia. Então, saímos de casa em casa, procurando alunos para abrir uma escola aqui. Anotamos os nomes de tudo e minha mãe levava para fundação, chegando lá deixava e voltava. Quando ela voltava lá para ver como estava as coisas, eles falavam que aquela lista caducou e tem que ter outra.*

De acordo com o Inventário da Escola Classe (Histórico Escola Classe, 2023), após os longos 10 anos de insistência, luta e dedicação para criação de uma escola, somente em 1985 a Escola do Campo foi instalada.

Pesquisadora: — *Ela chegou a dar aula?*

Dona Helena: — *Não, minha mãe era analfabeta, e ela falou eu não quero isso para as minhas crianças que vão morar aqui. Ela falou, vou correr atrás de uma escola. Ela era analfabeta, mas era muito inteligente. Com essa luta toda a gente conseguiu trazer a escola pra cá. Ela falou, agora precisamos de transporte, esse ônibus que circula hoje foi minha mãe que trouxe. Para vir a linha de ônibus tinha que fazer a ponte.*

E Dona Helena continua:

Dona Helena: — *Ela correu atrás para fazer a ponte para os ônibus circularem. Depois veio o orelhão que ela foi atrás... Esse posto de saúde que hoje funciona aqui ela fez vários ofícios, inclusive eu tenho um lá em casa. Antes disso tudo o pessoal pediu para ela fundar uma associação para ter mais facilidade. E ela fundou essa associação, e essa associação existe até hoje. Hoje está bonitinha funcionando.*

Em 1990, a Empresa Alvorada de Transportes Urbanos inaugurou uma linha naquela região. Em 1988, a Telebrasília instalou o telefone público, conhecido popularmente como “orelhão” (Histórico Escola Classe, 2023).

Todo esse trabalho voluntário resultou na criação de uma Associação¹¹, sem fins lucrativos, registrada em 1988, se tornando uma entidade jurídica e possuindo como primeira

¹¹ Associação: possui como objetivo alcançar bens comuns na comunidade, atuando no âmbito político, social e econômico.

presidente Dona Maria. Conforme bem pontua Dona Helena, até o ano de 2023 (ano da entrevista) a Associação ainda estava em funcionamento, promovendo atividades no setor.

Entre os anos de 1971 a 1986 foi criada a Capela Nossa Senhora Aparecida, hoje vinculada e assistida pelo vigário do Santuário Arquidiocesano Menino Jesus em Brazlândia/DF. Diante de uma tradição marcada por caridade, “Dona Maria foi consagrada Leiga Católica pelo Arcebispo de Brasília, D. Ávila” (Histórico Escola Classe, 2023). Em 2002, Dona Maria faleceu e, atendendo ao seu desejo, foi enterrada dentro da igreja para cuja edificação tanto se esforçou, deixando o legado de continuação para Dona Helena, que, até hoje, aos seus 76 anos de idade, segue seus passos de caridade e busca por melhorias da comunidade.

O diálogo com Dona Helena permite a integração do conhecimento científico e dos saberes tradicionais, em que ambos são formas de conhecimentos legítimos, sendo essencial para enfrentar as desigualdades e permitindo assim uma transformação nas práticas educativas.

4. O PERCURSO ENTRE “MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO” A “ESCOLA DO CAMPO”

Para contextualizar a história do lócus da pesquisa – a Escola do Campo –, é necessário refletir sobre o marco conceitual, social e político do que hoje compreendemos como Educação do Campo. Conforme Molina e Freitas (2011) pontuam, a Educação do Campo é formada por um conjunto de práticas, princípios e políticas que começaram a ser desenvolvidos no final da década de 1990, e construída principalmente por organizações coletivas de povos camponeses que protagonizaram a luta pela educação aos trabalhadores rurais, sendo denominado como Movimento da Educação do Campo.

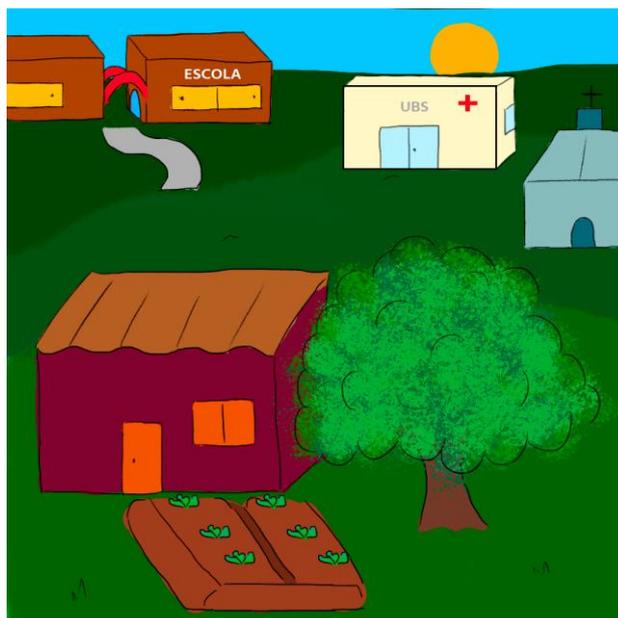
Assim, a Educação do Campo “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (Caldart, 2012, p. 263). Nesse sentido, o território deve ser compreendido para além de uma área geográfica delimitada, pois é múltiplo, complexo e diverso, que “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica” (Haesbaert, 2012, p. 95-96).

Fernandes (2006) menciona que o campo pode ser pensado como território ou como setor de economia, visto que “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (Fernandes, 2006, p. 29). No entanto, o autor afirma que, no campo, essas relações sociais são desenvolvidas de formas distintas, enquanto o agronegócio visa a produção de mercadorias, o campesinato organiza para a realização da sua existência (Fernandes, 2006).

A Educação do Campo visa à formação integral do sujeito, explorando suas dimensões cultural, social e política. Também tem por objetivo proporcionar uma educação a partir da realidade concreta dos trabalhadores, valorizando seus saberes, experiências e protagonismo. A luta da Educação do Campo, ao promover projetos sustentáveis e a valorização da agricultura familiar, contribui para os debates globais sobre direitos, justiça social, meio ambiente e segurança alimentar.

Como destacamos na Figura 5, a seguir, o campo é visto como espaço de vida e trabalho, onde as relações acontecem. Dessa forma, a relação com a natureza está envolvida com a construção da identidade dos camponeses, já que as relações sociais, culturais e produtivas estão todas intrínsecas.

Figura 5 – Espaço de existência humana



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2023.

Ao falar de Educação do Campo, estamos nos referindo a um coletivo de movimentos sociais que resistem à expropriação de terras, promovem práticas e lutas contra-hegemônicas, e que confrontam as dimensões coloniais impostas, além de reivindicarem uma formação emancipadora. Seus princípios se baseiam na premissa de que os sujeitos constroem suas identidades a partir da diversidade de contextos históricos, que nos fazem, formam e humanizam (Arroyo, 2012). As autoras Molina e Freitas (2011, p. 19) reiteram que:

a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil [...].

Isto posto, o conceito de Educação Básica do Campo surgiu durante uma discussão realizada na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Somente a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, passou a ser chamada de “Educação do Campo”, consolidando-se e afirmando-se a expressão na II Conferência Nacional, em julho de 2004 (Caldart, 2012).

Caldart (2012) bem pontua que a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, no entanto, nos possibilita formas de enfrentar os desafios. Através de luta e resistência,

ocorreram avanços em legislações e programas que reconhecem e promovem a garantia das especificidades dos sujeitos do campo.

A autora apresenta os marcos históricos fundamentais da Educação do Campo. Nesse contexto, em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que visa promover a educação básica, técnica e superior para jovens e adultos de assentamentos rurais e áreas de reforma agrária. A criação do Pronera representou um marco fundamental para instituir políticas públicas específicas para atender à realidade do campo.

Posteriormente, em 2002, com o objetivo de orientar a organização e o funcionamento da educação básica nas escolas do campo, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002. As diretrizes levavam em consideração as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades camponesas.

Dois anos depois, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Saberes da Terra, com ênfase na qualificação social e profissional. Já em 2006, foi homologado, pela Câmara de Educação Básica (CEB), o Parecer nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância.

No ano de 2008, foram complementadas e atualizadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 2/2008, reforçando a necessidade de adaptação curricular e metodológica para atender às necessidades das populações do campo. No mesmo ano, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) foi instituído pelo MEC com o objetivo de apoiar a criação e o desenvolvimento de cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Após dois anos, em 2010, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, dispôs sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Pronera.

Em 2012, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que tem como objetivo apoiar a criação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior em todo o país. O projeto possui foco na formação de educadores para atuar como docentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas rurais.

Por último, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014, com duração decenal, definiu metas e estratégias para a educação no Brasil, incluindo a garantia de acesso e permanência dos estudantes do campo na escola, bem como a formação de professores para atuarem em áreas rurais.

Os programas “são passos importantes no cumprimento do direito à educação dos povos do campo” (Molina; Freitas, 2011, p. 24). À vista disso, os aspectos legais exigem que o Estado considere tanto o direito universal à educação quanto as condições específicas da população rural ao desenvolver políticas educacionais (Molina; Freitas, 2011).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), para orientar o processo de ensino e aprendizagem do DF, possui um currículo próprio, nomeado Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (Distrito Federal, 2018b). Assim, nos pressupostos teóricos da Educação do Campo, observamos a adoção da perspectiva da gestão democrática. Essa abordagem tem como princípio “garantir a participação da comunidade na implementação de decisões pedagógicas e democratizar as relações pedagógicas” (Distrito Federal, 2018b, p. 46). Outro ponto de destaque é a abordagem sobre o campo, uma vez que, nos aportes teóricos, afirma-se que “o campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre as pessoas e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano” (Distrito Federal, 2018b, p. 44).

O documento pontua que a Educação do Campo deve ser pensada como um processo emancipador e libertador que compreende a natureza ligada ao futuro do trabalho (Distrito Federal, 2018b). No entanto, ressalta também a necessidade de compreender o trabalho por meio de uma lógica contra-hegemônica, visto como “atividade humana construtora do mundo e de si mesmo, como vida” (Distrito Federal, 2018b, p. 47).

De forma breve e sem aprofundar como seria possível realizar na prática, considerando as diferentes realidades camponesas das regiões administrativas do Distrito Federal, o Currículo em Movimento cita o “Complexo de estudos” do autor Pistrak (2000), reescrita pelo docente Luiz Carlos Freitas. O documento menciona que o Complexo de Estudos é um procedimento orientador para ação do coletivo da escola, servindo como estratégia para superar a fragmentação das disciplinas (Distrito Federal, 2018b). Essa proposta visa articular a teoria e a prática por meio do trabalho socialmente útil (Distrito Federal, 2018b). Posteriormente, seguindo a perspectiva de Educação do Campo do documento norteador:

o currículo deve desenvolver as bases das ciências a partir de conexões com a vida, permitindo ainda que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dos sujeitos camponeses, para que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, fortalecendo as identidades quilombola, indígena, negra, do campo, de gênero (Distrito Federal, 2018b, p. 47-48).

Isto posto, em concordância com o pensamento de Caldart (2012, p. 261), “a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local”. O contexto da Educação

do Campo é marcado pela luta e resistência dos movimentos sociais, de trabalhadores do campo, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, sem terra e diferentes organizações sindicais que buscam garantir a todos os moradores e trabalhadores do campo uma educação justa, contextualizada e que seja *do* campo, “feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses” (Caldart, 2012, p. 263).

A seguir, apresentamos um quadro em que, na primeira coluna, Molina e Freitas (2011, p. 25-26) apresentam três pontos necessários para que as escolas localizadas em áreas rurais possam se transformar em verdadeiras escolas do campo, envolvendo a participação ativa da comunidade, o trabalho coletivo e o ensino significativo. Na segunda coluna, pontuamos dois percursos que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018b, p. 49), voltado para a Educação do Campo, sugere que as escolas adotem.

Quadro 1 – Comparativo sobre a Educação do Campo

<h2 style="text-align: center;">ESCOLA DO CAMPO</h2> <p style="text-align: center;">Qual percurso necessário para alcançar uma educação do campo?</p>	
Molina e Freitas (2011)	Distrito Federal (2018)
<p>Cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de trazer a comunidade ao redor da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções;</p> 	<p>Realizar um conjunto de inventários sobre a realidade atual, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio. Como a vida não é a mesma em todo lugar, os inventários precisam ser elaborados por cada escola, convertendo-a, assim, “em uma pequena instituição que pesquisa e produz conhecimento de caráter etnográfico sobre seu entorno, sua realidade atual, apropriando-se, portanto, de sua materialidade, da vida, da prática social” (FREITAS, 2010).</p>
<p>Promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos, quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, ao invés do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo também a experiência da gestão coletiva da escola;</p>	<p>O inventário deve identificar as lutas sociais e as principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial; as formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial; as fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural, incluindo a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local; as formas de trabalho socialmente úteis.</p>
<p>Superar a separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (Caldart, 2010b).</p>	

Fonte: Autoria própria, 2024.

Nesse viés, concordamos com Molina e Freitas (2011) ao afirmarem que a escola do campo é uma importante aliada para abordar outras formas de existências, modos de vidas e produções. Promovendo uma compreensão multidimensional do território rural, além de valorizar a diversidade das práticas e dos saberes locais.

5. SOCIOPOÉTICA: A ARTE PODE SER UMA FORMA DE EXPRESSAR QUESTÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS?

Figura 6 – Penso com o corpo inteiro



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2023.

Existem diversas maneiras de fazer pesquisa. A academia apresenta uma ampla possibilidade de abordagens metodológicas e teóricas. No entanto, essa vastidão de opções pode, por vezes, ser limitante, exigindo do pesquisador a tarefa de assumir uma perspectiva teórica. bell hooks (2017, p. 99) pontua sobre a democratização do conhecimento, afirmando que “[...] não usar os formatos acadêmicos convencionais são decisões políticas motivadas pelo desejo de incluir, de alcançar tantos leitores quanto possível o maior número possível de situações”. Dessa forma, buscar um estudo decolonial é nos afastar da lógica de uma ciência eurocêntrica. Contudo, é importante enfatizarmos repetidamente que o desafio de romper com essa lógica colonial é complexo, visto que se trata de um processo contínuo, diário e marcado por ajustes constantes e inevitáveis equívocos.

Devido ao seu caráter subjetivo e de sentido amplo, a metodologia adotada por esta pesquisa foi de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Portanto, o método qualitativo se adequa a esta pesquisa, já que buscamos aprofundar em reflexões sobre ações e relações humanas e sua pluralidade.

Diante disso, pensando em outras maneiras de fazer pesquisa, optamos também pela perspectiva da Sociopoética de Jacques Gauthier (2012) para realizar as oficinas. Após encerrar esse momento sociopoético, colocamos “em dialogicidade o pensamento do grupo-pesquisador com os teóricos acadêmicos de referência do/a facilitador/a da pesquisa” (Gauthier, 2020, p. 273). O autor enfatiza que, enquanto educadores e pesquisadores, não podemos reproduzir práticas instituídas por colonizadores. Assim, decolonizar a academia também parte de quem fala ou escreve a partir de seu interior. Dessa forma, Jacques Gauthier (2020, p. 263) menciona que decolonizar uma pesquisa significa “introduzirmos na academia uma abordagem que pretende entrar em diálogo crítico com os fazeres instituídos e suas teorizações e, aos poucos, colocar em crise esses procedimentos”.

Com seu viés inovador, além da nossa insatisfação diante das abordagens mais clássicas de pesquisa, a Sociopoética constitui-se como uma abordagem de pesquisa e aprendizagem em que o pensar é um processo coletivo, entre investigadores e os sujeitos de pesquisa. Essa metodologia permite que os detentores de saberes populares se tornem filósofos através do grupo-pesquisador (Gauthier, 2020). Assim, vemos na existência do outro uma parte de nós, e uma parte de nós neles (Gauthier, 2012), o que se torna ainda mais profundo ao se tratar de um território ao qual nos sentimos pertencentes.

Criada aproximadamente de 1993 a 1995 por Jacques Gauthier, a Sociopoética é uma abordagem ou método de pesquisa cooperativa e coletiva que busca a descolonização dos seres e os saberes (Gauthier, 2012). Ela se aproxima de várias abordagens epistêmicas, “como a pedagogia e o teatro do oprimido, a pesquisa-ação, a análise institucional e socioanálise, os grupos operativos, a pedagogia simbólica e [...] da aprendizagem intercultural de vida [...]” (Gauthier, 2012, p. 73).

Segundo Gauthier (2012), o propósito dessa abordagem é transformar mais a academia (principalmente, o próprio pesquisador) do que as comunidades pesquisadas, visto que, em um processo de pesquisa, o pesquisador deve buscar a sua própria transformação diante das limitações que o cercam ao fazer pesquisa. Assim, essa transformação ocorre “na dialogicidade, no encontro com outros mundos, outros códigos, quem tem prioritariamente de se conscientizar dos seus limites somos nós” (Gauthier, 2012, p. 76).

A Sociopoética valoriza o corpo inteiro como fonte de conhecimento. Portanto, utiliza experiências e técnicas artísticas para a coleta de dados, visto que entende que “pensamos com o corpo, com nossas emoções e sensações e, até, motricidade; pensamos chorando, rindo, dançando: eis uma contribuição contracolonial no fazer-ciência” (Gauthier, 2020, p. 270). Essa abordagem permite “[...] sempre mexer, ao mesmo tempo, com o racional e o afeto, já que mobilizamos o corpo inteiro como fonte de conhecimento” (Gauthier, 2012, p. 77).

Nesse viés, a Sociopoética considera os pesquisadores e participantes como um grupo-pesquisador que se constitui em um “personagem singular, intelectual coletivo, filósofo original criador de problemas inéditos, de confetos e intuicetos¹², de personagens conceituais” (Gauthier, 2020, p. 265). Assim, todos os dados são produzidos em conjunto com o grupo-pesquisador, reconhecendo e validando todos os sujeitos como produtores de conhecimento. O pesquisador é visto como um facilitador, que problematiza os assuntos, garante igualdade no direito de se expressar e fornece as técnicas de produção de dados. Os participantes da pesquisa tornam-se copesquisadores de um intelectual coletivo (Gauthier, 2012). Por isso, justifica-se e respalda-se a utilização da primeira pessoa do plural na escrita dessa pesquisa, porque trazemos aqui reflexões e concepções de um coletivo de autoras e autores, seja da academia ou da comunidade onde a pesquisa foi realizada, tornando-os parte do nosso próprio entendimento.

Em síntese, conforme Gauthier (2012) pontua, a Sociopoética segue cinco orientações básicas: **1) instituição do grupo-pesquisador:** os sujeitos são pesquisadores ativos durante todo o processo da pesquisa. Nesta investigação, haverá participação da comunidade escolar, a qual é composta por professores, funcionários, pais/responsáveis e pioneiros. No entanto, o grupo-pesquisador é composto pela facilitadora¹³ da pesquisa e por crianças da turma do 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, cujos estudantes têm aproximadamente 9 anos de idade; **2) valorização das culturas dominadas e de resistência:** amparada pela perspectiva decolonial, conforme mencionado várias vezes anteriormente, a comunidade representa o ponto central desta pesquisa; **3) produção de conhecimento com o corpo inteiro:** produzimos e pensamos com o corpo inteiro; a pesquisa transcende a linguagem oral, ela envolve a imaginação, os sentimentos, a expressão, as emoções etc.; **4) privilegiar formas artísticas de produção de dados:** procuramos sair da lógica convencional por meio de um embasamento

¹² Segundo Gauthier (2020), o conceito de “confeto” é uma combinação de conceito e afeto, e o “intuiceto”, de conceito e intuição.

¹³ Facilitadora: embora o termo esteja associado à Escola Nova e a uma pedagogia de direita e estadunidense, esta pesquisa se fundamenta na metodologia da Sociopética de Gauthier, que visa reposicionar a autoridade do conhecimento nas relações educacionais. Trata-se de um viés Freiriano, no qual ensinamos e aprendemos mutuamente, reconhecendo a importância de quem media o processo e de quem está envolvido na formação.

teórico-metodológico; **5) responsabilidade ética-política, ética e espiritual do grupo-pesquisador:** não estamos lidando com hierarquia de saberes, cada sujeito possui conhecimentos heterogêneos que devem ser valorizados e legitimados.

5.1 Oficinas Sociopoéticas

Diante do exposto, utilizamos as oficinas Sociopoéticas como estratégias comunicativas para compreender a perspectiva e os significados das crianças sobre a temática proposta. Por meio de técnicas inspiradas na arte, buscamos incluir o inconsciente de cada participante na pesquisa, aspecto que normalmente não seria revelado em entrevistas devido ao controle racional da fala (Gauthier, 2020, p. 267). Segundo Rocha (2008), é fundamental que a pesquisa não se restrinja a uma única forma de comunicação. A autora destaca a importância de integrar métodos como desenhos, fotografias e outros, ao invés de depender exclusivamente de perguntas genéricas e diretas. Nesse sentido, a autora destaca que:

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção socioeducativas (Rocha, 2008, p. 46).

As oficinas Sociopoéticas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2024, contando com a participação do grupo-pesquisador, cujos integrantes são estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, crianças em torno de 9 anos de idade. A escolha dessa faixa etária ocorreu devido ao fato de que a maioria das pesquisas em educação se concentram no ciclo de alfabetização. Dessa forma, o nosso objetivo foi viabilizar saberes e conhecimentos de crianças de outro segmento escolar.

Participaram das oficinas 24 crianças de duas turmas de 4º ano. Como a escola possuía apenas essas duas turmas, a diretora escolar convidou a facilitadora para dialogar, no horário da coordenação, com as professoras regentes de cada turma, para apresentar a pesquisa e o funcionamento das atividades que seriam desenvolvidas. As professoras sugeriram a realização das atividades com as duas turmas, tendo em vista que o quantitativo de estudantes por turma era reduzido. Durante o diálogo, as docentes demonstraram grande entusiasmo, acreditando que os estudantes se beneficiariam, por se tratar de tarefas que não praticavam com frequência. As professoras também mencionaram que muitos estudantes daquelas turmas enfrentavam

dificuldades familiares provenientes de contextos de vulnerabilidades sociais. Além disso, disseram que, em cada turma, tinha um estudante com transtorno do espectro autista e que, por esse motivo, em alguns momentos, um monitor estaria presente para auxiliá-los. Elas ressaltaram que ambos os estudantes eram oralizados e bastante engajados, de modo que participariam das atividades conforme as orientações.

Assim sendo, ficou acordado que o cronograma das atividades seria ajustado gradualmente de acordo com a programação e disponibilidade escolar. Para alcançar nosso objetivo, o período da coleta do material empírico foi composto por três blocos de oficinas, cada um correspondendo a um objetivo específico da pesquisa. Utilizamos a inspiração artística para a produção de dados, pois, conforme Gauthier (2012, p. 266-267) as “artes plásticas, música, dança, teatro, contos e poesia são o caminho para que se expressem esses saberes do corpo, geralmente velados, subscientes ou inconscientes”.

Cada bloco foi subdividido em cinco sessões de atividades compostas por práticas artísticas. É importante destacar que, ao falarmos em práticas artísticas, buscamos superar a visão de arte como um mero produto estético, desvinculado da intencionalidade humana. As atividades foram planejadas para refletir sobre a relação das crianças como sujeitos sociais com o espaço escolar, tendo duração média de duas horas, ocorrendo uma ou duas vezes por semana, dependendo da disponibilidade da escola. Gauthier (2020, p. 265) ressalta que “os/as copesquisadores/as aprendem, mesmo com oficinas de umas 16 horas (o suficiente para uma pesquisa de Mestrado), a sonhar com o outro, a devanear juntos”.

Todas as atividades foram passíveis de ajustes ao longo do processo, conforme as modificações fossem necessárias, para garantir um ambiente confortável e que estimulasse a participação e a expressão do grupo-pesquisador. Algumas atividades das oficinas foram gravadas para facilitar, posteriormente, a transcrição de falas e a análise do conteúdo. Utilizou-se também o diário de bordo para registrar situações que ocorreram no decorrer de cada atividade.

Essa pesquisa adotou, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em respeito às resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, que foi encaminhado para os responsáveis e para as crianças, apresentando uma breve explicação da pesquisa, com os respectivos objetivos e finalidades. Assim, partindo de uma abordagem ética, cada criança foi consultada sobre sua participação. Durante a atividade de pintura de tela, após um período de contato com a pesquisa, elas escolheram nomes fictícios para serem mencionados no decorrer da escrita desta dissertação, visando respeitar sua privacidade e proteger os dados obtidos.

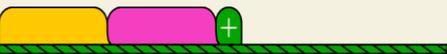
No início de cada sessão das oficinas Sociopoéticas, realizamos técnicas de relaxamento acompanhadas de músicas ambientais, conforme sugere a metodologia de Gauthier (2012), que bem pontua os benefícios gerados pelo relaxamento. O autor menciona que “[...] o relaxamento favorece que não se trabalhe somente com o lado racional e que se abra para fontes mais amplas de crítica e criatividade” (Gauthier, 2012, p. 81). Abaixo, apresentamos um quadro com uma síntese de como as oficinas foram conduzidas. Em seguida, descrevemos as atividades que foram realizadas em cada bloco.

Quadro 2 – Oficinas Sociopoéticas (Bloco 1)

OFICINAS SOCIOPOÉTICAS			
Encontro	Atividade	Material	Argumentos norteadores
1º ENCONTRO (BLOCO 1)	Dinâmica da fotolinguagem	Gravador e imagens impressas	Por qual motivo escolheu essa imagem? Como ela se relaciona com o seu dia a dia? Por último, informe seu nome e idade.
2º ENCONTRO (BLOCO 1)	-Passeio na escola - Fotografar um lugar - Roda de conversa sobre como se sentiram	Câmera do celular	O que refletiram ao passar pelos espaços menos explorados? Como foi a experiência de circular na escola observando os detalhes que a compõem?
3º ENCONTRO (BLOCO 1)	Desenho sobre o passeio	Folha A4, lápis, marcadores e giz colorido	Criar um desenho de um dos lugares observado no passeio pela escola.
4º ENCONTRO (BLOCO 1)	Roda de conversa sobre o livro: "Menina Mandioca", de Rita Carelli.	Gravador e livro	"Quem é a personagem da história?", "Em que lugar Mandioca vive?", "Vocês compartilham essa história com alguém?"
5º ENCONTRO (BLOCO 1)	Desenho ou escrita livre sobre	Folha A4; lápis, marcadores e giz colorido	Espaço 1: Quem sou eu? Espaço 2: Como me sinto representado na escola?

Fonte: Autoria própria, 2024.

Quadro 3 – Oficinas Sociopoéticas (Bloco 2)



Encontro	Atividade	Material	Argumentos norteadores
6º ENCONTRO (BLOCO 2)	Diálogo sobre as fotografias	Fotografias impressas	Destacar aspectos que observam dos espaços e das práticas de aprendizagens desenvolvidas nos espaços da fotografia.
7º ENCONTRO (BLOCO 2)	Fotografia com a câmera instax e releitura na tela	Câmera instax, tela de pintura, tintas, papel toalha e copo com água	Reproduzir a fotografia na tela.
8º ENCONTRO (BLOCO 2)	Apresentação das obras para o grupo-pesquisador	Telas	Apresentar os motivos que os levaram a escolher cada uma delas
9º ENCONTRO (BLOCO 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Curta metragem "Canvas" dirigido por Frank E. Abney - Roda de conversa - Produção de fanzine 	TV, notebook, folha A4; lápis, marcadores e giz colorido	Como eles enxergam a arte? Como se sentem após realizarem uma produção artística? Quais foram as experiências e práticas vivenciadas na escola com a arte?
10º ENCONTRO (BLOCO 2)	Exposição das práticas artísticas	NÃO OCORREU!	NÃO OCORREU!

Fonte: Autoria própria, 2024.

Quadro 4 – Oficinas Sociopoéticas (Bloco 3)

Encontro	Atividade	Material	Argumentos norteadores
11º ENCONTRO (BLOCO 3)	-Roda de conversa sobre o que sugerem para a próxima atividade. - Decidir a segunda atividade do último bloco. - Entrevista individual	Diário de bordo	Como foi o processo da pesquisa? Como analisam esse processo vivenciado? Como se sentiram? O que sugerem para a próxima atividade?
12º ENCONTRO (BLOCO 3)	Lanche	Cachorro- quente, refrigerante e doces	Lanche coletivo durante a recreação escolar.
13º ENCONTRO (BLOCO 3)	Carta individual	Folha A4	Apresentação da escola, expressando seus sentimentos sobre esse espaço.
14º ENCONTRO (BLOCO 3)	Carta Coletiva	Quadro branco e canetão	O grupo-pesquisador relata o que querem escrever na carta coletiva e a facilitadora escreve no quadro branco.
15º ENCONTRO (BLOCO 3)	Exposição: "Arte criativa para crianças".	Desenhos, telas e fotografia	Exposição realizada na feira de ciências da escola.

Fonte: Autoria própria, 2024.

5.1.1 Bloco 1: Minhas relações comigo mesmo e com o meu espaço escolar

1ª Atividade: para iniciar as oficinas, utilizamos a técnica da fotolinguagem, com o objetivo de apresentar, em resumo, a pesquisa e o grupo-pesquisador. A dinâmica consistiu em mostrar imagens impressas de diferentes obras de artistas plásticos. Cada sujeito foi convidado a escolher uma imagem que representasse uma característica própria, sentimentos, emoções etc., servindo como suporte para uma breve apresentação individual. A técnica da fotolinguagem teve como objetivo facilitar a comunicação e a expressão sobre o tema escolhido. As perguntas realizadas foram: Por qual motivo você escolheu essa imagem? Como ela se relaciona com o seu dia a dia? Por último, informe seu nome e idade.

2ª Atividade: nesta atividade, fizemos um passeio pela escola, observando tanto os espaços pouco explorados quanto os espaços mais frequentados. O objetivo foi enxergar a escola não como um espaço comum, mas como um espaço significativo. Com o auxílio do celular da facilitadora, cada aluno recebeu orientações para fotografar um local que lhe chamasse atenção. Após o passeio, nos reunimos em um ambiente externo à sala de aula habitual para discutir como foi a experiência. As perguntas realizadas foram: O que refletiram ao passar pelos espaços menos explorados? Como foi a experiência de circular na escola observando os detalhes que a compõem?

3ª Atividade: a facilitadora lembrou a última atividade desenvolvida e em seguida foram disponibilizados diferentes materiais, como canetinhas, lápis de cor, marca-texto etc. O grupo-pesquisador foi direcionado a desenvolver um desenho, em uma folha A4, de um dos espaços explorados no encontro anterior. Ressalta-se que a escolha do desenho foi totalmente livre, de acordo com a preferência e os motivos individuais de cada um. Os desenhos foram entregues à facilitadora para discussão na próxima atividade.

4ª Atividade: continuando o bloco de atividades, nesse momento, utilizamos um livro literário com o objetivo de estimular a livre expressão para as apresentações dos desenhos na roda de conversa. Recordamos a atividade anterior como ponto de partida e, em seguida, começamos a leitura de um livro que tem como título "Menina Mandioca", de Rita Carelli. O livro escolhido retrata a história de Mandioca, uma criança indígena que vive em uma aldeia do Brasil. A história narra desafios que Mandioca enfrenta e que, no decorrer das suas vivências, descobre sua identidade em meio às tradições de sua comunidade. O objetivo desta atividade foi realizar uma roda de conversa para que as crianças pudessem começar a compartilhar os sentimentos que possuem sobre o espaço escolar e buscassem se identificar com os diferentes contextos de território. Após a leitura, fizemos perguntas para estimular o diálogo: Quem é a personagem da história? Em que lugar Mandioca vive? Vocês compartilham essa história com alguém?

5ª Atividade: essa atividade aconteceu subsequentemente à atividade anterior para que não tivesse um espaço de tempo tão longo para dialogarmos sobre a que já tinha sido realizada. Recordamos a história "Menina Mandioca", de Rita Carelli, estimulando os estudantes a falarem sobre como se sentem representados pela escola. Posteriormente ao diálogo, foi distribuída uma folha branca A4 para cada estudante, e eles foram orientados a dividi-la com um traço ao meio, separando-as em duas partes, numerando cada parte com 1 e 2, respectivamente. No espaço numerado como 1, o grupo se apresentou de maneira livre, com

desenhos, palavras ou escritas. E, no número 2, expressaram como se sentem (representados) na Escola Classe.

5.1.2 Bloco 2: Como é meu espaço escolar?

1º Atividade: a facilitadora imprimiu e levou a fotografia tirada por cada criança e, em seguida, organizou um momento em pequenos grupos para que elas manuseassem as imagens e as compartilhassem com os colegas. Os grupos discutiram os aspectos que observaram desses espaços e das práticas de aprendizagem. Posteriormente, compartilharam as reflexões com o grupo maior e concluíram com um diálogo coletivo.

2ª Atividade: nessa atividade, a facilitadora levou uma câmera *instax* mini¹⁴, que revela a fotografia instantaneamente. Cada criança, de forma individual, fotografou um lugar de prestígio na escola. Posteriormente, o grupo-pesquisador recebeu uma tela para pintura e a respectiva fotografia impressa, que cada um tirou, para que pudessem reproduzi-la na tela recebida. No centro da sala foram disponibilizadas tintas, colas coloridas, glitter e pincéis.

3ª Atividade: em um espaço aberto, cada estudante apresentou a sua obra (pintura na tela) para a turma, explicando os motivos por trás da escolha de cada uma. Além disso, cada um nomeou sua obra e a assinou com o seu nome artístico, explicando também ao grupo a razão por trás da escolha do título. Essa atividade foi desenvolvida em ambiente que permitia a livre circulação para pegar os materiais. Outro ponto em destaque foi a sugestão da realização de uma exposição das obras para toda a escola, que seria realizada na última sessão (5ª atividade) desse bloco, no entanto, a convite da escola, fomos solicitados a participar do circuito de ciência, para compartilhar todos os trabalhos desenvolvidos, de forma que toda a comunidade apreciaria os trabalhos.

4ª Atividade: essa atividade começou com a apresentação do curta-metragem de animação “Canvas”, dirigido por Frank E. Abney, que aborda o poder transformador ocasionado pela arte. Depois da sessão, conversamos sobre a temática “arte” enquanto comíamos pipoca. As perguntas que nortearam o momento foram: Como eles enxergam a arte? Como se sentem após realizarem uma produção artística? Quais foram as experiências e práticas

¹⁴ Câmera *instax* mini: é um modelo de câmera fotográfica que tem a capacidade de imprimir fotos físicas logo após serem tiradas. As fotos saem em um formato pequeno e retangular.

vivenciadas na escola com a arte? A atividade foi encerrada com a produção de um fanzine¹⁵ sobre os sentimentos em relação à futura exposição.

5ª Atividade: a exposição das obras artísticas dos estudantes foi transferida a fim de coincidir com a realização do Circuito de Ciências, em que ocorreria a reunião de pais e/ou responsáveis.

5.1.3 Bloco 3: Como eu apresentaria a nossa escola?

1ª Atividade: começamos esse bloco de atividades com uma roda de conversa para que o grupo-pesquisador sugerisse ideias para a próxima atividade. Seguindo a metodologia de Gauthier (2020), convidamos cada sujeito a participar de uma entrevista, de forma individual, para refletir sobre como foi o processo da pesquisa. Esse momento individual teve por objetivo “a explicitação da diferença de cada um/a (a qual apareceu em interação com o inconsciente), e a fascinante reflexão dos interessados sobre sua originalidade revelada no grupo e pelo grupo – que eles nem sabiam possuir antes da pesquisa” (Gauthier, 2020, p. 269).

2ª Atividade: essa atividade, definida coletivamente conforme a decisão do grupo-pesquisador, revelou-se em um grande momento de entusiasmo e criatividade. Demonstrando proatividade e senso de comunidade, o grupo-pesquisador escolheu fazer uma oficina de culinária, motivado pela insatisfação com a falta de variedade no cardápio escolar, pois, segundo os estudantes, raramente diversificava. Com a orientação da facilitadora, o grupo-pesquisador decidiu que o lanche poderia ser cachorro-quente e refrigerante, já que era algo de que todos gostavam. Eles também sugeriram incluir algumas guloseimas. A oficina culminou em um lanche especial, para o qual a facilitadora levou cachorro-quente, refrigerante e marshmallows, considerando que o grupo não poderia preparar o lanche na escola.

3ª Atividade: após um momento de relaxamento, o grupo-pesquisador foi convidado a escrever uma carta como se estivesse apresentando a escola a alguém que não a conhece. Eles poderiam escrever para um amigo, familiar ou até mesmo um desconhecido. Nessa carta, os sujeitos apresentaram a comunidade escolar deles, revelando os mais profundos sentimentos que possuem sobre esse espaço.

4ª Atividade: na atividade anterior, os estudantes escreveram, individualmente, uma carta para um destinatário de preferência. Essa quarta atividade culminou na produção

¹⁵ Produção artística realizada numa folha sobre quaisquer assuntos que queira comunicar. A produção é livre, podendo ter desenhos, colagens, frases etc.

colaborativa de uma carta coletiva. Através de um processo de cocriação, contamos, juntos, a nossa versão sobre a história da comunidade escolar e os sentimentos que atravessam a nossa vivência escolar. Com as orientações da facilitadora, cada um falava o que gostaria de registrar na carta coletiva. Ao final desse momento, também decidimos o nome da exposição das obras artísticas que faríamos no Circuito de Ciências. O grupo optou pelo título: “*Arte Criativa das Crianças*”.

5ª Atividade: dia da exposição “Arte Criativa das Crianças”. A exposição foi realizada na feira de ciências, que é uma amostra de projetos científicos desenvolvidos pelos estudantes ao longo do bimestre escolar. As obras artísticas do grupo-pesquisador ficaram expostas ao lado do estande da amostra de ciências da turma. Assim, as pessoas que passavam pelo estande eram recebidas pelos estudantes, que mostravam suas obras ou convidavam os pais a conhecer os trabalhos desenvolvidos.

No capítulo seguinte, apresento a *análise por categorização*, correlacionando através das semelhanças e oposições, confluências e divergências (Gauthier, 2012) identificadas nas oficinas Sociopoéticas e vivenciadas com o grupo-pesquisador. A análise por categorização tem como finalidade “aprender do outro e com o outro... Aprender não somente a diferença, mas o modo de ser da diferença” (Gauthier, 2012, p. 95). Conforme o autor destaca, essas são “conclusões hipotéticas” em que “[...] são orientadas pela busca da elaboração coletiva de problemas inovadores e pela criação de confetos ainda desconhecidos” (Gauthier, 2012, p. 94).

Nesse contexto, seguimos com a análise dos dados, buscando compreender como as crianças camponesas da escola de Brazlândia/DF percebem a escola. A seguir, cada capítulo representa um bloco de atividade que aprofunda um dos objetivos específicos, contribuindo para a análise geral da pesquisa. Abaixo de cada imagem, há uma descrição da escrita da imagem, com objetivo de facilitar a compreensão do público que está lendo este texto, visto que não possui familiaridade com as grafias. Seguimos utilizando a primeira pessoa do plural, o que reflete o caráter colaborativo da construção do conhecimento. O foco está na contribuição conjunta do grupo-pesquisador. Em concordância com Teixeira (2007, p. 427), em relação a pesquisa sobre infâncias camponesas: “não se trata aqui de explicar, mas de implicar-se”. Assim sendo, esta abordagem destaca a importância do envolvimento dos sujeitos no processo de pesquisa, mais do que a simples explicação dos fenômenos.

6. IDENTIDADE E CONTEXTO SOCIAL: “Fico triste quando vou embora da escola. Porque a gente aprende muito na escola e tem o recreio”

Figura 7 – Recreio escolar



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2024.

Investigar e refletir como as crianças se relacionam e constroem significados no espaço escolar revelou-se um desafio constante, embora, à primeira vista, pareça uma tarefa leve. Em determinadas situações, as crianças demonstraram insegurança em compartilhar seus saberes de forma genuína e sem medo, pois estão acostumadas a conviver com um sistema que frequentemente as limitam. O papel da facilitadora foi fundamental para criar um ambiente seguro e acolhedor. Conhecer as crianças de maneira mais plural, captando os ditos e não ditos e, subsequentemente, traduzindo-os em palavras, sempre atentos às múltiplas interpretações possíveis, também se revelou desafiador (Leite, 2008).

Ao olhar as infâncias camponesas como sujeitos de transformação, inevitavelmente, surgem críticas ao sistema eurocêntrico, que frequentemente invisibiliza as crianças negras, indígenas, caiçaras, quilombolas. Nos discursos políticos, predominam visões padronizadas e estereotipadas legitimando uma educação colonizada que reforça a dominação, a subordinação e, até mesmo, a exclusão.

Assim, neste capítulo, serão discutidas as cinco primeiras atividades das oficinas, que compõem o Bloco 1 e visam investigar as relações que as crianças possuem com o espaço escolar e seus sentimentos de pertencimento. Analisaremos as temáticas de identidade e contextos sociais, principais tópicos que emergiram nesse primeiro bloco. Essa reflexão nos

convida a analisar a dinâmica de um grupo social específico: as crianças camponesas, que têm o campo como contexto econômico, social e cultural, mas que também trabalham, produzem, residem e experienciam suas infâncias.

Para relembrar, construiremos a discussão baseada nas seguintes atividades: dinâmica de fotolinguagem para apresentação individual; passeio para explorar, desenhar e fotografar os espaços da escola; leitura da literatura “Menina Mandioca”, de Rita Carelli (Figura 8); roda de conversa e escrita na folha, respondendo aos seguintes questionamentos “Quem sou eu?” e “Como me sinto na escola?”.

Figura 8 – Menina Mandioca (Rita Carelli)



Fonte: Autoria própria, 2024.

Entre os inúmeros desafios enfrentados pela escola do campo, foi perceptível, no primeiro contato com os professores da turma envolvida na pesquisa, a crise da implementação de uma educação que se oponha às correntes dominantes e que seja contextualizada conforme as especificidades do campo. Através dos diálogos iniciais e paralelos com os professores e funcionários da escola, foi possível perceber que os profissionais, embora dispostos a mudanças, enfrentam desafios e dificuldades ao promover uma educação crítica e contextualizada com a realidade dos estudantes. Essa dificuldade, como aponta Molina (2006), é um reflexo das resistências a uma educação que se afasta dos modelos tradicionais. Segundo a autora, é necessário:

construir estratégias curriculares que garantam aos educandos em formação os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, articulando, porém, a disponibilização desses saberes com o aprofundamento da compreensão dos problemas da atualidade (Molina, 2006, p. 280).

Ao analisarmos os desafios da Educação do Campo, torna-se evidente a necessidade de uma formação docente continuada e articulada ao contexto social e cultural em que a escola está inserida. Garantindo que os direitos dos estudantes sejam respeitados e atendidos de forma adequada, Arroyo (2007, p. 161) destaca que “[...] a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”.

Iniciamos a pesquisa com 14 das 24 crianças que aceitaram participar. Todas as presentes mencionaram morar no setor rural, em sua maioria residentes de assentamentos ou em propriedades de terceiros, referindo-se, segundo eles, às residências dos patrões dos pais e/ou responsáveis. Quanto ao meio de locomoção, apenas uma estudante não utilizava o transporte escolar, pois residia ao lado da escola. Destacamos que, para preservar a identidade e a privacidade das crianças participantes, optamos por utilizar nomes fictícios, que denominaremos de “nomes artísticos”, escolhidos individualmente por cada uma, garantindo também a construção de um ambiente de livre expressão.

No primeiro contato com o grupo-pesquisador, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, explicando seu objetivo e destacando que, juntos, formamos um grupo-pesquisador, a fim de, desde o início, criar vínculo colaborativo e de confiança. Ao compreenderem que fariam parte de todo processo, as crianças demonstraram grande entusiasmo em participar das atividades. Essa iniciativa permitiu que, desde o início, problematizássemos o adultocentrismo presente nas instituições, que tradicionalmente colocam as crianças em posição passiva no processo de produção de conhecimento.

O entusiasmo das crianças evidenciou a invisibilidade da participação ativa das crianças camponesas nos processos educacionais, revelando como o adultocentrismo se faz presente nas infâncias. É importante destacar que essa hierarquia etária é interseccional e se entrelaça a múltiplas formas de opressões. Nesse sentido, à “hierarquia etária somam-se outras hierarquias como as de classe, raça, gênero, sexual, estética, linguística etc.” (Soares; Gebara; Martins, 2023, p. 9).

Seguindo essa linha de pesquisa, iniciamos o primeiro bloco de atividades com o relaxamento, prática presente no início de todas as atividades. O relaxamento permitiu que os estudantes se sentissem mais tranquilos, reduzindo a ansiedade e, assim, “favoreciam a

integração do ser, ao se relacionarem emoção e razão, sensações e intuição" (Gauthier, 2012, p. 80). Posteriormente, começamos a atividade da fotolinguagem. Organizamos a sala em círculo, deixando o centro livre para distribuímos imagens de artistas plásticos brasileiros para a realização do debate, conforme apresentado na Figura 9. À medida que fomos distribuindo as imagens, expressões de alegria, empolgação, curiosidade e surpresa começaram a aparecer nos semblantes das crianças, que apontavam para as imagens e conversavam com os colegas sobre os detalhes e as características das imagens. O grupo-pesquisador destacou que escolheu as imagens devido ao cenário natural, que se assemelhava à sua realidade cotidiana, e também devido às cores que estavam destacando e chamaram atenção.

Figura 9 – Dinâmica da fotolinguagem



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A adesão das crianças às atividades propostas foi imediata, e o entusiasmo se manteve ao longo da pesquisa. Após concluirmos nossa primeira atividade, os estudantes frequentemente perguntavam quando seria a próxima, ansiosos para que não demorasse. Eles começaram a se referir à facilitadora como “a professora de artes” que apenas a turma deles teria. Essa associação surgiu naturalmente, e, mesmo com explicações contínuas sobre o objetivo da pesquisa, isso não foi suficiente para mudar essa referência, permanecendo o termo escolhido até o fim das oficinas. Esse fato demonstrou que atividades semelhantes aconteciam no

chamado “dia de artes”, levando os estudantes a repetirem o que escutavam dos professores e dos adultos sobre essas práticas. Além disso, revela um ensino mais tradicional, em que atividades lúdicas são reduzidas.

Nas atividades seguintes, após o relaxamento diário, nos debruçamos na leitura do livro “Menina Mandioca”, de Rita Carelli, e direcionamos o diálogo a partir de algumas questões: “Em que lugar vive a Mandioca personagem?”, “O que acharam interessante na história?”, “O que entendem como escola?”, “Qual a diferença entre campo e urbano?” Sem hesitação, as crianças começaram a compartilhar suas percepções sobre a história.

Figura 10 – Explorando a literatura infantil



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

No início do diálogo, o grupo-pesquisador manifestou insegurança, por meio do silêncio, evidenciando uma falta de confiança em compartilhar seus conhecimentos naquele ambiente. No entanto, rapidamente iniciaram o diálogo a partir do nome da personagem, que acharam curioso e estranho. Associaram o nome ao verbo “atolar”, mencionando que parecia que ela tinha “*atolado na terra*”, visto que seu nome era Atolo. A associação feita pelas crianças revela suas experiências pessoais com a natureza e seus recursos naturais, bem como o contexto em que estão inseridas. Como facilitadora, complementei: “*parece que ela está dentro da terra*

mesmo” e perguntei: “*vocês brincam na terra?*”. E, então, o grupo compartilhou vivências de casa, lembrando de quando brincaram na terra, se cobriram com ela e até provaram o gosto, gerando risadas e lembranças das reprovações dos pais por sujarem as roupas.

Ao compartilhar essas vivências, as crianças transmitiram conhecimentos culturais e de valores que foram passados de geração para geração, assim como conseguiram repassá-los aos colegas no espaço de diálogo da atividade. Sobre essa relação das crianças com os recursos naturais, Silva, Felipe e Ramos (2012) destacam que a relação com a natureza compõe a paisagem material do campo, em que esses elementos se tornam parte de suas experiências e imaginários. Assim, o material e o simbólico caminham juntos, construindo um mundo de brincadeiras pessoal:

O barro permite criar/representar personagens, brinquedos, alimentos, animais; o milho permite que as famílias camponesas se reúnam na experiência do trabalho coletivo e que as crianças realizem atividades simbólicas e materiais com o produto da terra, transformando o imaginário em invenção (o brinquedo) e a invenção em imaginação, pela experiência do brincar (Silva; Felipe; Ramos, 2012, p. 423).

Na sequência, mencionaram que uma colega de classe tinha familiares indígenas, assim como a personagem do livro “Menina Mandioca”, de Rita Carelli. Envergonhada, a estudante confirmou, e então aproveitamos para discutir sobre a diversidade cultural e a miscigenação no Brasil, ressaltando que, mesmo sem traços visíveis, podemos carregar heranças culturais e características familiares de diferentes origens. Esse incentivo fez com que a estudante compartilhasse com orgulho os traços herdados dos familiares indígenas, que moram distante, motivando os demais a compartilharem sobre os traços que herdaram de seus próprios familiares.

Neste sentido, Simões, Resnick e Rodrigues (2021) levantam a questão de que as crianças constroem suas identidades em contextos que envolvem múltiplas culturas. Os autores apontam que:

Os processos de socialização se dão em contextos transculturais, nos quais a chamada globalização possibilitou (e ainda possibilita) que as fronteiras sociais sejam fluidas, fazendo com que esses processos de socialização sejam, ao mesmo tempo, de constituição das identidades (Simões; Resnick; Rodrigues, 2021, p. 12).

A situação descrita demonstra como as identidades são fluidas e estão em um processo contínuo de construção. Essa percepção revela como as crianças constroem suas identidades,

influenciadas por diversos fatores, como as relações sociais, culturais, familiares e até mesmo com suas experiências pessoais. Assim, recordamos a necessidade e a importância de valorizar e respeitar suas histórias diversas, considerando que a identidade é construída a partir das relações com o contexto cultural, histórico e social (Arroyo, 2012).

Durante essa atividade literária, também exploramos o tema das diferenças entre as escolas, com ênfase na comparação entre o urbano e rural, permitindo aos estudantes compartilharem suas percepções e pensamentos. Os participantes Ursinha Fofa, Neymar Jr., Cah e Aline destacaram as diferenças estruturais das escolas e dos ambientes físicos.

Ursinha Fofa: — *A das aldeias são as paredes. Uma é feita de barro e outra de tijolo.*

Neymar Jr.: — *A escola de lá (escola urbana de Brazlândia) tem três quadras de vôlei e espelho no banheiro.*

Cah: — *Acho que na do campo tem várias árvores.*

Aline: — *Lá tem muito barulho de carro, motos e muita gritaria. A daqui é mais calma e tranquila.*

Embora os estudantes destaquem a tranquilidade e o contato com a natureza como aspectos positivos de sua escola, ao mencionarem que “a escola de lá tem três quadras de vôlei e espelho nos banheiros”, apontam também a desigualdade estrutural que enfrentam entre a escola do campo e a da cidade. Essa disparidade impacta significativamente suas perspectivas futuras, incentivando-os a deixar suas comunidades, diante da falta de políticas públicas que atendam à realidade camponesa e da falta de direcionamento de verbas para progressão de estruturas básicas. Em consonância com esse apontamento, Haddad (2012, p. 221) pondera que “a ausência de políticas efetivas e específicas para o campo colabora na perpetuação dos níveis desiguais de quantidade e qualidade de instituições escolares quando comparados ao meio urbano”.

Por outro lado, a percepção do Menino Ney revela uma visão crítica das pessoas da cidade. Sua fala demonstra uma postura de oposição e frustração, que pode estar ligada à sensação de inferioridade, evidenciando as divisões sociais:

Menino Ney: — *Mas, as pessoas de lá são frescas e metidas.*

Dando continuidade aos pensamentos sobre a instituição, o Menino Ney reforça uma visão comum entre os estudantes: a falta de reconhecimento do campo como parte da cidade de Brazlândia/DF.

Menino Ney: — *Acho que aqui não é Brazlândia. Aqui não é cidade. Brazlândia é uma cidade. Aqui, eu não sei de que cidade é.*

A afirmação do Menino Ney evidencia a ausência de políticas públicas que promovam a integração entre o campo e a cidade, reforçando as barreiras entre esses espaços. Essa percepção, compartilhada também pelo grupo-pesquisador, revela um sentimento de pertencimento à comunidade rural, mas também uma sensação de não ser visto como parte integrante da cidade. Para eles, a cidade de Brazlândia/DF é entendida somente como os espaços dos centros urbanos, uma vez que suas práticas e modos de vida divergem daqueles observados na cidade, o que acentua o sentimento de exclusão. A dicotomia entre o rural e o urbano, construída historicamente, influencia como as crianças se veem e são vistas pela sociedade, impactando suas oportunidades e trajetórias de vida.

Simões, Resnick e Rodrigues (2021, p. 12) destacam que “os indivíduos interagem, constroem realidades e se constituem enquanto sujeitos em diálogo com as construções identitárias históricas contextualizadas num tempo e espaço”. No caso do grupo-pesquisador, a identidade camponesa se contrapõe à identidade urbana, reforçando cada vez mais a importância de considerar a diversidade de vivências e singularidades das infâncias camponesas.

Na última atividade do primeiro bloco, propusemos às crianças que reproduzissem, por meio de desenhos e escritas livres, como se sentiam representadas pela escola e como se sentiam sobre si mesmos. Enquanto o grupo-pesquisador desenvolvia essas atividades, um diálogo de duas crianças sobre a desigualdade enfrentada em seu próprio contexto camponês me chamou a atenção. Intrigada, me aproximei para ouvir melhor o que eles estavam discutindo. Segue o relato dessa conversa:

Cah: — *Eu e o HTR moramos perto. E somos pobres, pobres, pobres de marré.*

HTR: — *Você tem patrão?*

Cah: — *Sim, é claro né.*

HTR: — *Eu também.*

Facilitadora: — *O que fazem vocês terem esse pensamento?*

CAH: — *É porque o patrão arruma a casa melhor só para alguns e deixou a mais feia, feia.*

HTR: — *Eu sou pobre porque moro de favor.*

O diálogo acima mostra como as crianças percebem as desigualdades socioeconômicas que vivenciam em seu cotidiano, revelando a consciência de que “alguns” são privilegiados. A

linguagem utilizada sugere uma naturalização da desigualdade, sem que as crianças expressem tristeza ou vergonha. Compartilharam essa percepção durante uma conversa em que estavam empolgadas realizando escrita e desenhos, visto que aquela situação parecia comum na rotina deles, bem como imutável. Essa desigualdade é evidenciada por meio de elementos concretos e tangíveis, como a condição da casa e a posse de um patrão.

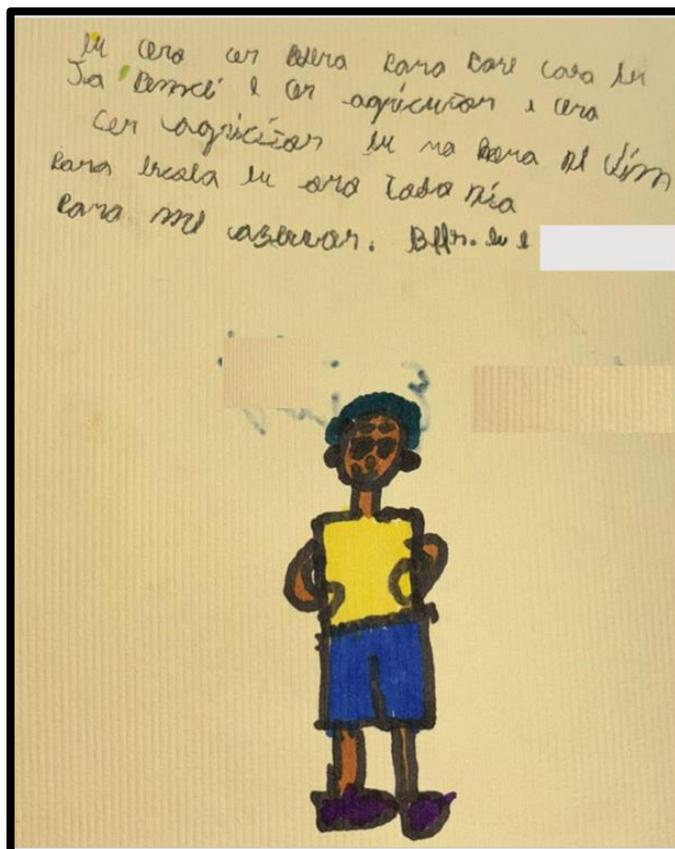
A ausência de questionamentos sobre as causas da desigualdade e a aceitação da própria condição de ser “pobre” indicam uma internalização das normas sociais. A repetição do adjetivo “pobres” e a expressão “de marré” – que pode variar regionalmente, mas geralmente indicando uma situação de extrema pobreza – revelam a intensidade com que as crianças percebem sua situação. A utilização da palavra “patrão” reforça a relação de dependência e subordinação características das relações de trabalho, mesmo em um contexto infantil.

Posteriormente, a conversa sobre desigualdade foi intercalada com outras temáticas do cotidiano infantil, como objetos e as atividades. O assunto mudou para as canetas que já viram na internet, e, logo, decidiram qual seria a próxima cor que elas iriam utilizar, demonstrando a naturalidade com que as crianças incorporam questões econômicas e sociais em suas vivências. Souza e Castro (2008) destacam que essas diferenças de percepção e entendimento são resultadas das distintas formas como adultos e crianças vivenciam os objetos e códigos da cultura, não apenas pelas diferenças cognitivas:

Isso significa dizer que os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural, quando articulados e confrontados nas interações sociais entre adultos e crianças, podem pontuar questões absolutamente novas sobre o papel das gerações para uma compreensão crítica das transformações culturais (Souza; Castro, 2008, p. 53).

Ao final dessa última atividade do bloco, HTR apresentou a sua história na atividade escrita em uma folha A4, em que foi convidado a representar a si mesmo, seus sonhos, devaneios e sentimentos em relação à escola através da linguagem verbal e não verbal. A atividade proporcionou um espaço para que o estudante compartilhasse seus saberes de forma autêntica e criativa, como podemos observar a seguir:

Figura 11 – Relatos de HTR sobre quem sou eu, meus sonhos, devaneios



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Descrição da Figura 11: a imagem retrata um desenho de uma criança com as mãos na cintura, utilizando short, sapatos e uma camiseta. Na imagem, a criança escreve “Eu quero ser pedreiro para fazer casa, e já pensei em ser agricultor. E todos os dias que eu venho para a escola, eu oro todo dia para me ajudar. Bffs. [best friend forever] eu e a (Cah)”.

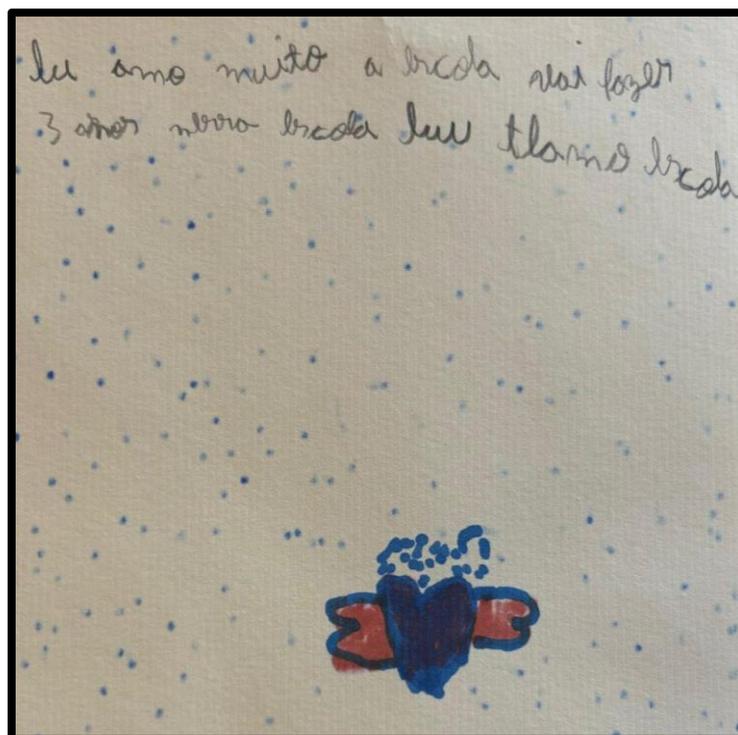
HTR é uma criança que trabalha na colheita e limpeza de morangos, tomates e outros frutos, conforme o período da safra. Ele menciona que o pai não permite que realize outras funções. HTR conta que pensa em ser pedreiro e agricultor e que todos os dias, ao ir para a escola, ele ora pedindo a Deus que o ajude. Esse relato exemplifica as reflexões de Arroyo (2012) sobre a relação do trabalho das crianças e dos adolescentes, que ainda persiste e resiste mesmo com o aumento do tempo parcial da escola. Arroyo (2012, p. 67) argumenta que: “propostas de ampliar o tempo de escola não reduzirão o trabalho da criança e do adolescente se as famílias trabalhadoras continuarem condenadas a rendas indignas e injustas que exigem a contribuição do trabalho dos(as) filhos(as)”.

Cah, por sua vez, compartilha o sonho de ser veterinária. Durante as viagens no transporte escolar, frequentemente imaginava como seria cuidar de cachorros. A escolha das

profissões relacionadas ao cuidado com os animais e à construção civil demonstra a influência do cotidiano e das experiências de vida das crianças. A oração diária de HRT mostra a importância da fé como fonte de conforto e esperança em um contexto de vulnerabilidade social. Os relatos citados refletem como as identidades são construídas a partir da projeção de valores numa intersecção com a cultura e a sociedade.

Sobre a escola, Cah faz o seguinte relato:

Figura 12 – Relato de Cah sobre a escola



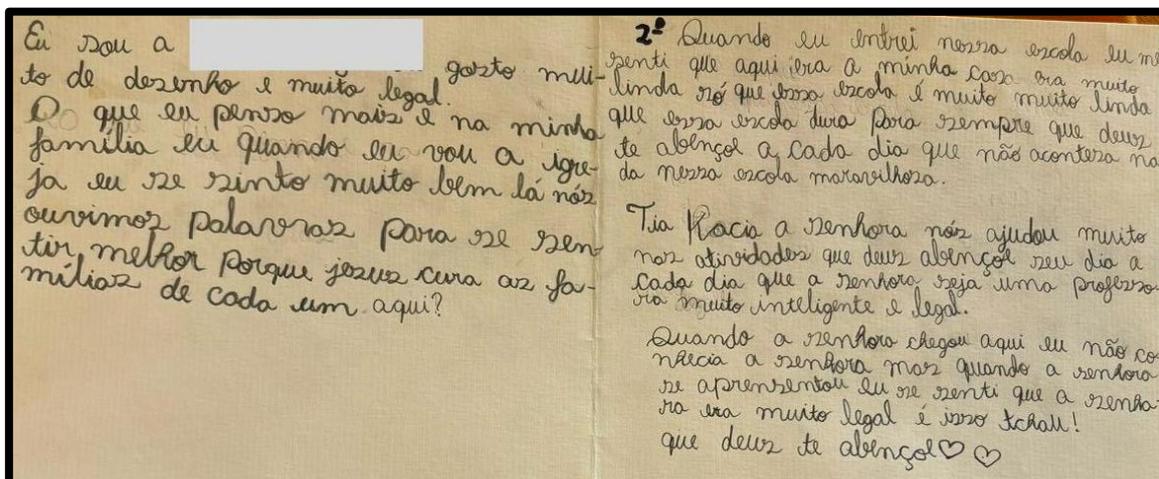
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Descrição da Figura 12: A imagem retrata um desenho de um coração com duas asas. Na imagem, a criança escreve “Eu amo muito a escola. Vai fazer 3 anos nessa escola. Eu te amo Escola”.

Esse relato sugere que as experiências pessoais dela podem ter mudado sua visão sobre a instituição. O coração, símbolo universal de afeto, indica que a escola representa um lugar seguro e acolhedor. Já as asas, por sua vez, sugerem a ideia de liberdade, leveza e a possibilidade de voar alto, ou seja, de alcançar os seus sonhos. A combinação dessas imagens cria um retrato da escola como um espaço onde Cah encontra apoio para crescer e se desenvolver.

Já o relato de Iara nos revela seus sonhos de ir ao shopping com a família e sua relação com a religião. Em diversos momentos de atividade ela destaca aspectos que envolvem o seu vínculo familiar ou com a fé.

Figura 13 – Relato de Iara sobre a escola



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Descrição da Figura 13: A figura apresenta escritas divididas em duas partes; na 1ª parte, à esquerda, refere-se à resposta da pergunta “Quem sou eu?”, e, na 2ª parte, à direita, representa “Como me sinto representada pela escola?”. A seguir, transcrevemos o que o relato diz:

1º: “Eu sou a Iara, gosto muito de desenho e é muito legal. O que eu penso mais é na minha família, eu quando vou a igreja eu me sinto muito bem. Lá nós ouvimos palavras para se sentir melhor porque Jesus cura as famílias de cada um aqui”.

2º: “Quando eu entrei nessa escola eu senti que aqui era a minha casa. Era muito linda, só que essa escola é muito linda e quero que essa escola dure pra sempre. Que Deus te abençoe a cada dia e que não aconteça nada nessa escola maravilhosa. Tia Kacia a senhora nos ajudou muito nas atividades, que Deus abençoe seu dia a cada dia e que a senhora seja uma professora muito inteligente e legal. Quando a senhora chegou aqui eu não conhecia a senhora, mas quando a senhora se apresentou eu senti que a senhora era muito legal é isso tchau! Que Deus te abençoe”.

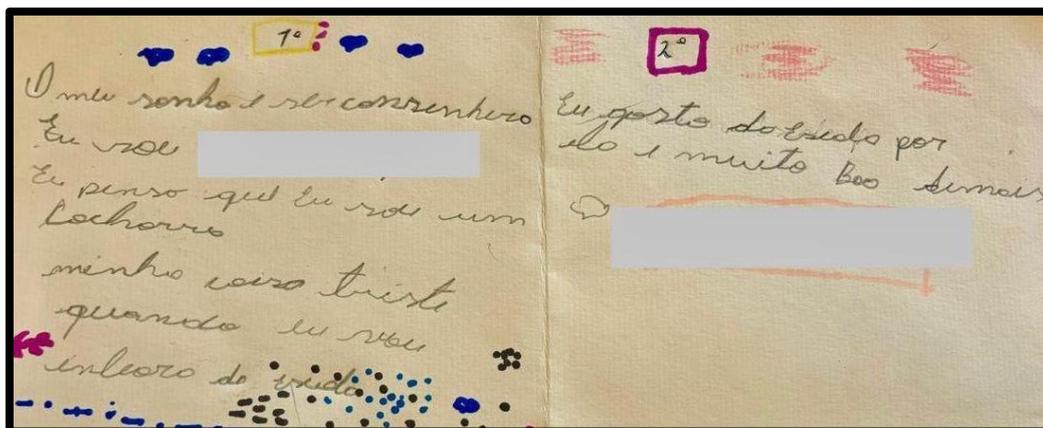
No relato, Iara destaca elementos de apego com a religião e a família. A escola é um espaço de acolhimento, o que Iara demonstra ao mencioná-la como um “lar” e o desejo que “ela dure para sempre”. Isso expressa a sua relação de segurança com esse espaço, comparando-a a sua casa e desejando que aquela escola não acabe. O sonho de “ir ao shopping” reflete a influência da mídia no imaginário infantil, que, por meio de estratégias específicas, influencia o consumo a bens, inclusive entre o público infantil camponês, que, muitas vezes, vive em condições de vulnerabilidade e carece de acesso a serviço ou bens básicos, como moradia, saúde, transporte e segurança alimentar. Outro destaque é a relação com a religiosidade, na qual Iara encontra conforto ao vivenciar um trauma familiar, com uma busca incessante da cura de um membro da sua família. A fala de Iara reverbera as reflexões Arroyo (2007) quando enfatiza

os vínculos inseparáveis entre a terra, o território, o espaço, a identidade, a comunidade, a cultura, a escola, a capela, o lugar, que constituem a identidade e cultura das vidas dos sujeitos.

A participante Natanha, em uma conversa informal, relatou que se sentia triste quando ia embora da escola ao final da manhã. Ela explicou que gosta da escola porque aprende muito e que também se diverte no recreio, momento de brincadeiras com os colegas. Em sua atividade, também expressou sobre seus sonhos, devaneios e sentimento de carinho pela escola. Esse argumento ilustra como a vivência em determinados espaços pode influenciar o sentido de pertencimento e a identidade das pessoas em relação ao ambiente ao seu redor. Perante o exposto, Fernandes e Lopes (2018, p. 141) salientam que:

a vivência no território, o livre circular, a autonomia construída nas atividades cotidianas permite-nos afirmar que essa vivência constrói um sentido de pertencimento e de possibilidade de narrar sobre plantas, caminhos, grotões, morros, animais, remédios, tessituras múltiplas que configuram essa vida em unidade com o meio.

Figura 14 – Relato de Natanha sobre a escola



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Descrição da Figura 14: a figura apresenta escritas divididas em duas partes; na 1º parte, à esquerda, refere-se à resposta da pergunta “Quem sou eu?”, e, na 2º parte, à direita, representa “Como me sinto representada pela escola?”. A seguir, transcrevemos o que o relato diz:

1º: “O meu sonho é ser cozinheira. Eu sou (Natanha), e penso que sou um cachorro. Minha coisa triste é quando eu vou embora da escola”.

2º: “Eu gosto da escola porque lá é muito boa demais”.

Nos momentos de recreio, Natanha demonstrava uma forte conexão com a facilitadora, buscando constantemente sua companhia, assim como fazia com a professora regente. Em

vários momentos, foi perceptível que a menina escondia seu cabelo, indicando uma possível insegurança. Aproveitando um dia bastante ensolarado, a facilitadora resolveu perguntar:

Facilitadora: — *Porque está com a blusa de frio com capuz nesse dia bem ensolarado? Seu cabelo é tão lindo.*

Natanha: — *É porque está feio e bagunçado;*

Facilitadora: — *Está nada, suas tranças estão lindas, é você que faz?*

Natanha: — *Não, é minha madrastra. Da minha irmã é parecida só que a dela é maior.*

Facilitadora: — *E a cor é parecida?*

Natanha: — *É mais escuro.*

Após essa breve conversa, Natanha correu para brincar. Ao se afastar, notamos que havia tirado o capuz e, ao longo da aula, permaneceu sem a blusa de frio. Situações como essa não ocorreram apenas com ela. Em outro dia, uma criança contou sobre um colega que também não tirava o casaco, e ressaltava que “*nem se desse um milhão de reais ele tiraria o capuz*”. Quando perguntamos o motivo, ela respondeu: *porque ele falou que o cabelo dele estava bagunçado*. Em outra ocasião, houve a mesma situação, porém com outro estudante, dizendo: “*hoje meu cabelo está muito bagunçado, tia*”. A facilitadora respondeu: “*Está nada. Está lindão*”! Todas essas crianças tinham uma característica em comum, eram crianças com cabelos crespos ou cacheados. Ao olhar para essas experiências não ditas, e que muitas vezes não são percebidas e/ou ignoradas, percebe-se a necessidade de valorizar a diversidade e buscar uma pedagogia decolonial. Uma prática pedagógica inclusiva e antirracista deve ser adotada a partir do momento que a criança é inserida na escola, buscando reconhecer e valorizar as diferentes formas de ser e existir.

A ação recorrente de esconder o cabelo, seja com capuzes ou com a justificativa de que ele está bagunçado, sugere um sentimento de insegurança em relação à própria aparência, sendo o cabelo parte de suas identidades e resistências. Isso sugere uma internalização de padrões de beleza eurocêntricos que privilegiam os cabelos lisos, impactando negativamente a autoestima e autoimagem dessas crianças, levando-as a se sentirem menos valiosas e a questionarem sua própria beleza.

Soares, Gebara e Martins (2023) reforçam a importância da formação continuada dos professores, a fim de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem e compreendam a diversidade de identidade cultural:

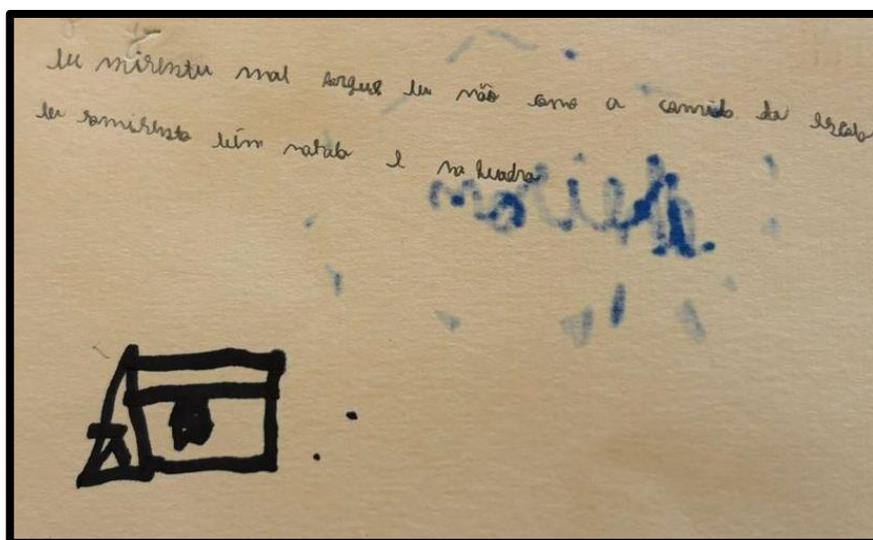
quanto é importante a formação continuada das profissionais envolvidas no sentido de promover e de desenvolver entre as crianças noções de identidade

e de pertencimento. Valorizar a construção de autoimagens positivas, valorizar a cor da pele e o cabelo das crianças negras, dialogar com as famílias, as crianças e as professoras na perspectiva da promoção da igualdade étnico-racial – tudo isto contribui para a superação do racismo que perdura na sociedade brasileira (Soares; Gebara; Martins, 2023, p. 11).

Já o estudante Neymar Jr. apresentou reflexões sobre aspectos negativos e positivos sobre o seu sentimento pela escola. Ele relatou sobre o fato de não participar das refeições escolares, mas que se sente bem nos espaços da sala de aula e na quadra esportiva. Questionado sobre os motivos de não se alimentar na escola, mencionou a falta de diversidade no cardápio. Posteriormente, procuramos a professora regente para entender os motivos que levaram o aluno a não comer. Ela mencionou que ele se alimentava com pouca frequência, pois o cardápio da escola estava enfrentando uma repetição de alimentos que Neymar Jr. não se alimentava. As merendeiras estavam se esforçando para adaptar o cardápio e oferecer outras opções de alimentação para ele.

Desse modo, compartilho das palavras de Simões, Resnick e Rodrigues (2021, p. 10): “a criança é um indivíduo que não só internaliza e reproduz os conhecimentos, mas também reinventa, tendo, pois, um papel ativo em sua relação com o meio em que vive”. Diante desses relatos, percebe-se que a criança é um sujeito ativo que interpreta e atribui significado para seu cotidiano escolar e ao mundo ao seu redor, tendo capacidade de transformação de seu ambiente cultural e dos processos de aprendizagem.

Figura 15 – Relato de Neymar Jr. sobre a escola

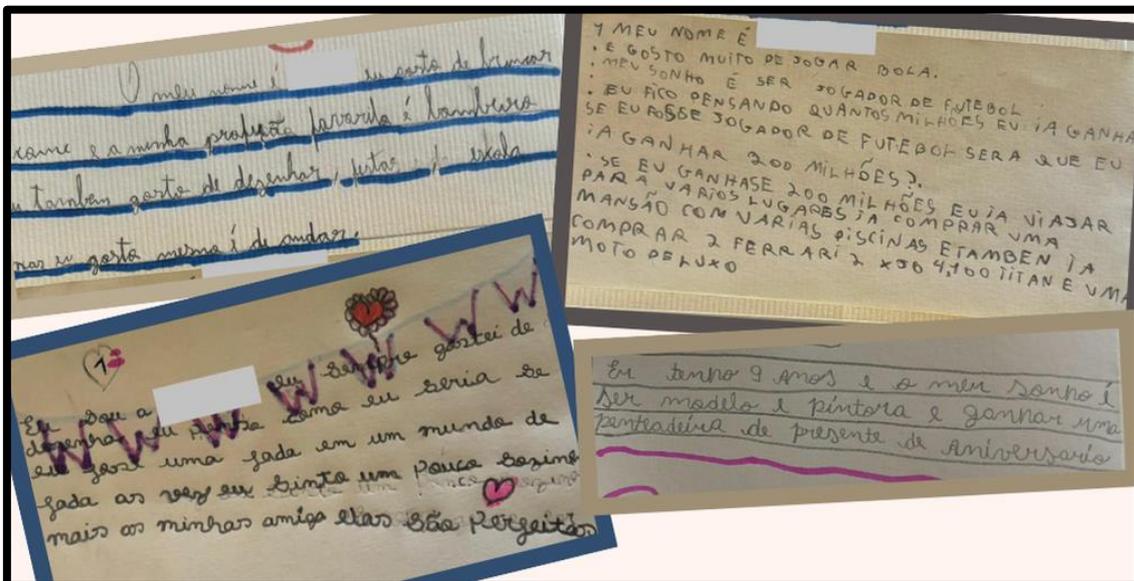


Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Descrição da Figura 15: na imagem, há um desenho de uma casa pequena feita com canetinha. A seguir, está a escrita: “Eu me sinto mal porque eu não como a comida da escola, eu só me sinto bem na sala e na quadra”.

Outros relatos da figura a seguir apresentam sonhos profissionais, como ser bombeiro, jogador de futebol, modelo e pintora, e, em seguida, apresentam justificativas que motivam a escolha da profissão. No entanto, uma estudante também menciona o sonho de ser uma fada em um mundo de fadas, pois seria uma forma de se sentir menos sozinha. Ela agradece pela companhia das amigas, que lhe dão conforto frente a essa necessidade.

Figura 16 – Relatos sobre quem sou eu, meus sonhos, devaneios



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A Figura 16 apresenta quatro relatos de apresentações pessoais, sonhos, devaneios etc. A seguir, está a escrita:

Descrição 1: “O meu nome é (Gabriel), eu gosto de brincar, comer e a minha profissão favorita é o bombeiro e também gosto de desenhar, festas. Na escola eu gosto mesmo é de andar”.

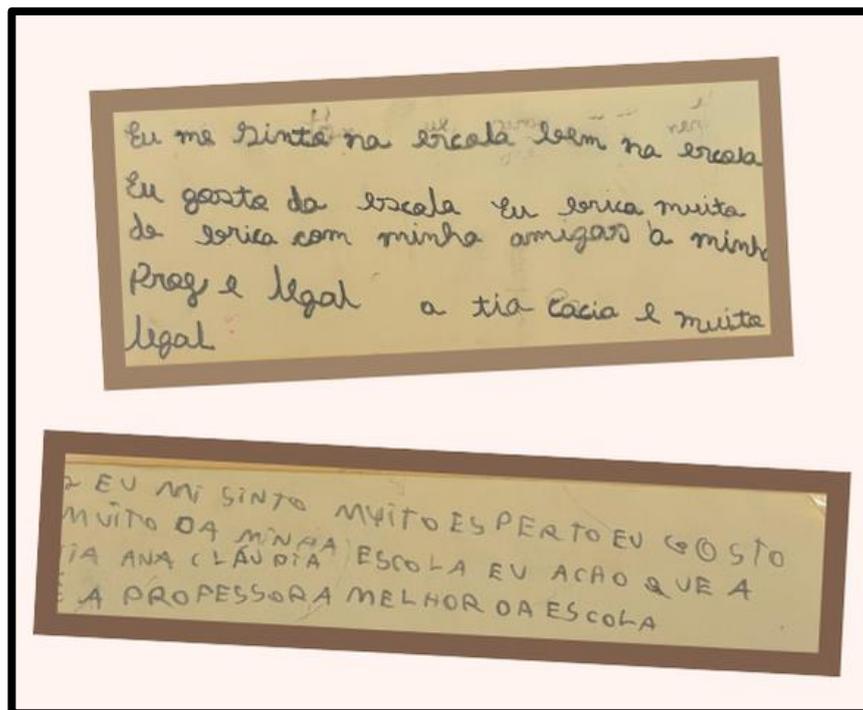
Descrição 2: “Meu nome é (Menino Ney), e gosto muito de jogar bola. Meu sonho é ser jogador de futebol. Eu fico pensando quantos milhões eu ia ganhar se eu fosse jogador de futebol, será que iria ganhar 200 milhões? Se eu ganhasse 200 milhões eu ia viajar para vários lugares, ia comprar uma mansão com várias piscinas e também ia comprar duas Ferrari [...]”.

Descrição 3: “Eu sou a (Ursinha Fofa), eu sempre gostei de desenhar. Eu penso como eu seria se eu fosse uma fada em um mundo de fada, as vezes eu me sinto um pouco sozinha, mas as minhas amigas são perfeitas”.

Descrição 4: “Eu tenho 9 anos e o meu sonho é ser modelo e pintora, e ganhar uma penteadeira de presente de aniversário”.

A escola é vista como um espaço de conforto e satisfação, onde vínculos afetivos são construídos. Tais vínculos são manifestados através da demonstração de afeto pelas professoras, reconhecendo seus trabalhos e reforçando a importância das relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem. Em relação aos amigos, há um sentimento de alegria e diversão por poder brincar e buscar apoio em momentos de tristeza. Conforme destacam Moraes e Torre (2004, p. 16) os vínculos que estabelecemos e as experiências vividas nos moldam: “[...] eu sou o que são os meus relacionamentos, as circunstâncias que me envolvem e os fluxos que me alimentam”.

Figura 17 – Relatos sobre a escola



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A Figura 17 apresenta dois relatos sobre a escola. A seguir, está a escrita:

Descrição 1: “Eu me sinto bem na escola. Eu gosto da escola, eu brinco muito, e gosto de brincar com minhas amigas. A minha professora é legal e a tia Cássia é muito legal”.

Descrição 2: “Eu me sinto muito esperto, eu gosto muito da minha escola. Eu acho que a tia Ana Cláudia é a melhor professora da escola”.

Esse bloco abrangeu relatos de sonhos profissionais, financeiros, devaneios, sentimentos, emoções que refletem a complexidade das experiências vividas pelos indivíduos no contexto educacional. Algumas crianças optaram por não preencher as atividades, preferindo o silêncio, observando a roda de conversa e fazendo pequenos comentários inaudíveis ou dedicando-se apenas a colorir os espaços em branco. Houve aqueles que não participaram no dia da atividade, mas se juntaram aos seus colegas em outra ocasião. Algumas crianças observaram o trabalho dos colegas e expressaram insegurança, dizendo que não sabiam como proceder. Outras se limitaram a escrever apenas o nome e a idade. Essa diversidade de reações demonstra não apenas as diferentes formas de expressão e participação das crianças, mas também destaca a importância de respeitar os direitos da infância, assegurando que as crianças tenham liberdade para se expressar, participar de acordo com seu próprio ritmo e serem ouvidas em suas singularidades.

7. ENTRE OLHARES E FOTOGRAFIAS: “Eu aprendi a desenhar e a escrever a palavra árvore. Eu não sabia que ela tinha acento agudo”

Figura 18 – Olhares e fotografias



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2024.

Nesta seção, discutimos as atividades do Bloco 2, nas quais realizamos a fotografia de um espaço escolar e, posteriormente, analisamos os aspectos observados pelo grupo-pesquisador nesses locais. Apresentamos à turma as telas criadas e assistimos ao curta-metragem de animação “Canvas”, dirigido por Frank E. Abney. Entretanto, essa exibição não resultou em discussão nem diálogo, pois os alunos estavam bastante cansados no dia, e houve interrupções na transmissão devido a problemas de conexão com a TV. Assim, demonstraram o desejo de que o filme terminasse logo, limitando-se a fazer apenas afirmações de concordância. Posteriormente, produzimos um fanzine, destacando palavras relacionadas a três temáticas: escola, arte e casa. Para evidenciar as principais palavras mencionadas, realizamos uma nuvem de palavras. Os termos com maiores destaques em tamanho indicam que foram os mais citados, enquanto os menores representam aqueles com menor frequência.

Figura 19 – Exemplo 1 de fanzine criado pelo grupo-pesquisador



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 20 – Exemplo 2 de fanzine criado pelo grupo-pesquisador



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Figura 21 – Nuvem de palavras “Qual a relação estabelecida com a escola?”



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 22 – Nuvem de palavras “Qual a relação estabelecida com a própria casa?”



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 23 – Nuvem de palavras “Qual a relação estabelecida com a arte?”



Fonte: Autoria própria, 2024.

Na primeira nuvem, que destaca a relação com a escola, sobressaíram as palavras: “felicidade”, “amor”, “legal” e “brincar”. Esses termos evidenciam a necessidade de criar um

ambiente escolar acolhedor, no qual as crianças se sintam seguras para desenvolver suas aprendizagens. Na segunda nuvem, que se refere à relação com a própria moradia, destacaram-se as palavras: “família” e “amor”, evidenciando a conexão com a família e demonstrando os vínculos afetivos que são estabelecidos nas moradias. Assim, percebemos a necessidade de integrar os saberes e as experiências comunitárias à instituição escolar. Por último, a relação com a arte, representada pelas palavras “inspiração” e “alegria”, ressalta a importância de atividades que estimulem a imaginação e a livre expressão como forma de resistir a visões tradicionais que limitam os processos criativos.

Perante o exposto, as palavras destacadas revelam sentimentos que as crianças associam à escola, refletindo a necessidade de valorizar a integralidade dos sujeitos. Além disso, ressalta a necessidade de uma pedagogia decolonial como caminho para a construção de uma educação mais justa que inclui práticas pedagógicas contextualizadas, humanizadas e de transgressão.

A atividade da fotografia, por outro lado, foi realizada com entusiasmo pelos estudantes, especialmente porque ficaram contentes em manusear o celular da facilitadora e a câmera *instax*, que revelava a foto instantaneamente. Isso coloca em questão a globalização que os envolve, na qual, “contraditoriamente, elas estão incluídas e excluídas, uma vez que são parte de grupos socioculturais submetidos a processos distintos de acesso a bens materiais e imateriais, e implicados em lógicas de diferenciação atravessadas por relações de poder e dominação” (Silva; Felipe; Ramos, 2012, p. 420). Durante a atividade, os estudantes compartilharam as suas impressões sobre as tecnologias utilizadas, mencionando terem visto na internet vídeos e informações, embora nunca tivessem acesso ou pudessem utilizá-las. Contudo, para eles, essas tecnologias tinham grande valor. Nesse sentido, os autores Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 420) observam que:

[...] falar de infância do campo, das crianças concretas que o habitam, é inexoravelmente falar de sujeitos do mundo, integrados a lugares, e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas e tragédias, realidades e fantasias. Contraditoriamente, elas estão incluídas e excluídas, uma vez que são parte de grupos socioculturais submetidos a processos distintos de acesso a bens materiais e imateriais, e implicados em lógicas de diferenciação atravessadas por relações de poder e dominação.

As crianças camponesas, conforme apontam os autores, estão inseridas em uma realidade complexa, marcada por contradições e desigualdades, o que também exige uma reflexão sobre o papel da escola na promoção da inclusão digital. As desigualdades são resultadas de relações de poder, que influenciam as oportunidades dessas crianças. Nesse

contexto, este capítulo traz reflexões sobre relações estabelecidas com o espaço escolar que moldam a forma como as crianças percebem e valorizam a instituição. A relação, ao mesmo tempo que aparenta ser simples, contém profundidade nas nuances de viver a infância em diferentes espaços-tempo, mas numa relação contínua de transformação. Abaixo apresentamos as fotografias e releituras de obras realizadas pela estudante Cah:

Figura 24 – O mundo da aventureira



Autora: Cah

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A estudante Cah, por exemplo, ao realizar as suas releituras, demonstra uma sensibilidade especial para a captura de detalhes do cotidiano escolar. Suas fotografias revelam um olhar atento para as relações entre as pessoas, os objetos e o espaço. Para a estudante, aquele espaço representa além de um ponto de espera do transporte escolar. É um espaço carregado de significados individuais e coletivos, em que se constroem memórias e identidades. Cah destaca como gosta de contemplar a natureza e pontua: *“Eu aprendi a desenhar e a escrever a palavra árvore. Eu não sabia que ela tinha acento agudo”*.

A experiência de Cah, de contemplação da natureza, representa um momento de tranquilidade e, ao mesmo tempo, de lembrar o aprendizado da escrita da palavra “árvore”. Essa relação com a natureza faz parte dessa identidade cultural, em que aquele território representa além de um espaço físico, mas espaços de reprodução de vida. Essa perspectiva se

alinha ao que Lopes (2008, p. 78) menciona sobre “a prática espacial ser uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas”, ou seja, o lugar é além de um espaço físico, mas um conjunto de relações sociais carregado de significados.

Além disso, a estudante traz a importância das relações sociais e afetivas na construção do significado dos lugares. Ela menciona que conhece uma pessoa muito especial, Dona Helena, que tem uma “vendinha”¹⁶ perto do local onde observa a natureza. Dona Helena é a pioneira do setor, que nos contemplou com seus saberes tradicionais sobre a história da escola do campo. Cah fala com carinho sobre os legados deixados pela mãe de Dona Helena e diz: “[...] *ela deu os espaços para criar a escola, o parquinho...um dia fizemos uma homenagem a ela. Teve um dia que a Dona Helena viajou e eu fiquei muito triste, aí ela voltou [...]*”. Ao afirmar que, “ela é uma pessoa especial” e “[...] ela deu os espaços para criar a escola”, a criança demonstra a consciência da importância da Dona Helena e sua família para a construção da escola como um espaço de afeto e pertencimento.

Esse relato dialoga com as reflexões de Lopes, Valentim e Bogossian (2021, p. 250), pois os autores ressaltam que os espaços geográficos carregam o que as crianças falam verbalmente – “o dito” –, mas também nos trazem o “vivido”, que são as experiências desfrutadas que “[...] se materializam em formas na paisagem, em organizações territoriais, em locais de afetos, de medos e em muitos outros aspectos de uma geografia que se faz em humana”.

A cultura, em suas diversas manifestações, desempenha um papel fundamental na construção das identidades das crianças. Se, por um lado, Cah destaca a importância das relações sociais e afetivas, por outro, Victoria e seus colegas – que adotam pseudônimos Neymar Jr., Pedro, Menino Ney, Cristiano Ronaldo – demonstram como a cultura popular, nesse caso o futebol, influencia suas escolhas e expressões. Ao representarem o universo desse esporte na pintura e na fotografia, essas crianças mostram como a cultura popular contribui para a formação de seus valores.

Victoria: — *Eu gosto sempre de jogar no recreio e na recreação. Um lugar muito bom (referindo a escola).*

Neymar Jr.: — *Escolhi porque é bom, divertido. Dá pra brincar de várias coisas.*

Facilitadora: — *E pra você qual a diferença da escola para a sua casa?*

¹⁶ Vendinha: estabelecimento de vendas de doces e lanches.

Neymar Jr.: — *A escola dá pra brincar com os meus amigos. Um lugar divertido, que aprende e ensina muitas coisas.*

Facilitadora: — *E vocês, Cristiano Ronaldo e Pedro, porque escolheram essas fotografias?*

Cristiano Ronaldo: — *É legal! Gosto de brincar.*

Pedro: — *Eu acho uma vista boa. Eu gosto de ficar jogando lá. Eu gosto de terra tia, eu gosto de jogar na terra, de chutar [a bola]. O tênis atrapalha a chutar. A da escola machuca mais [piso], se bater a cabeça aqui [piso da quadra] machuca.*

Facilitadora: — *E como você vê essa diferença da escola para a sua casa? E o que é a escola para ti?*

Pedro: — *Aqui dá para jogar e lá em casa não. Aqui aprendo lá em casa não.*

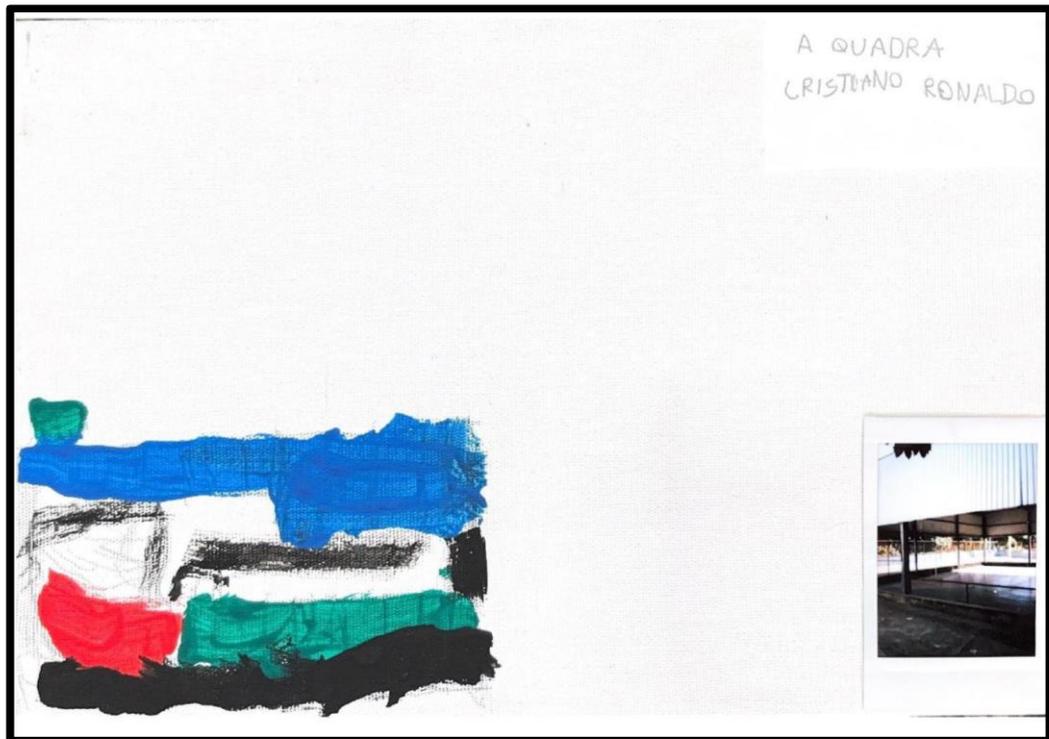
Figura 25 – Fotografia da quadra



Autor: Neymar Jr.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 26 – Pintura na tela “A Quadra”



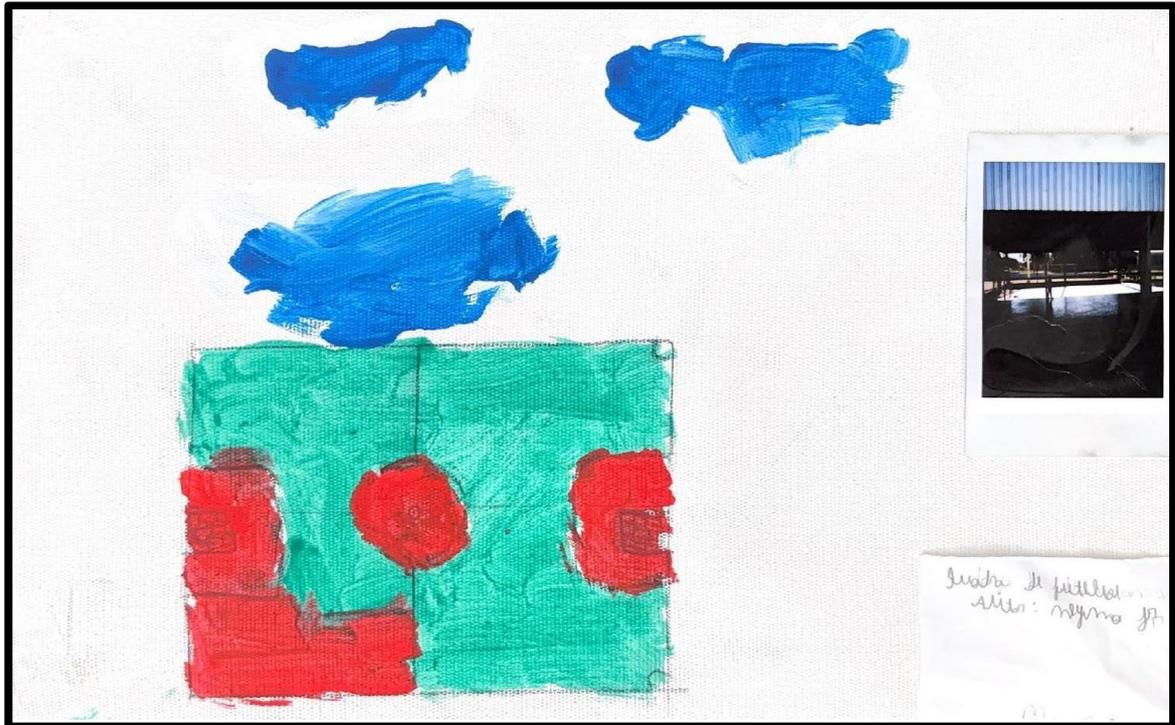
Autor: Cristiano Ronaldo.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 27 – Pintura na tela “A Quadra”



Autor: Victoria.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 28 – Pintura na tela “Quadra de Futebol”



Autor: Neymar Jr.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 29 – Pintura na tela “Raio”



Autor: Pedro.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

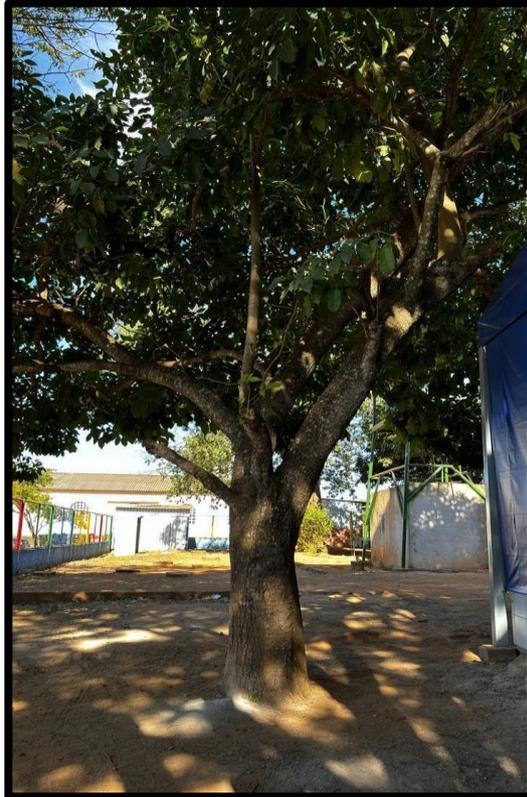
Ao destacarem os verbos “jogar”, “recrear”, “brincar” e “chutar”, nota-se a importância do lazer e da interação social como elementos motivadores na relação com a escola, diferenciando esse ambiente do espaço doméstico. Esse apreço pelo lazer reflete-se nas pinturas das telas e nas fotografias apresentadas acima, onde a quadra surge como um espaço de construção de amizade e desenvolvimento das habilidades sociais. A escolha do futebol como tema central no diálogo e nas representações visuais reforça a relevância do esporte na cultura local e mostra que os estudantes veem no esporte uma forma de alcançar o sucesso e de construir uma identidade positiva.

O brincar na vida da criança assume um papel fundamental em seu desenvolvimento integral, pois, por meio dessa atividade, ela desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais (Vigotski, 2001). Por meio do brincar, a criança transforma elementos cotidianos em um mundo imaginário, criativo e complexo. Segundo Vigotski (2001, p. 120), a brincadeira desempenha um papel central no desenvolvimento humano, uma vez que “quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo de brincar”.

As brincadeiras infantis são fundamentais para revelar como as crianças aprendem e dão sentido ao mundo, pois permitem que as crianças expressem seus sentimentos e explorem diferentes habilidades e imaginações. Por meio da brincadeira, as crianças atribuem significado e conceitos aos múltiplos espaços da instituição escolar, revelando as construções simbólicas e afetivas.

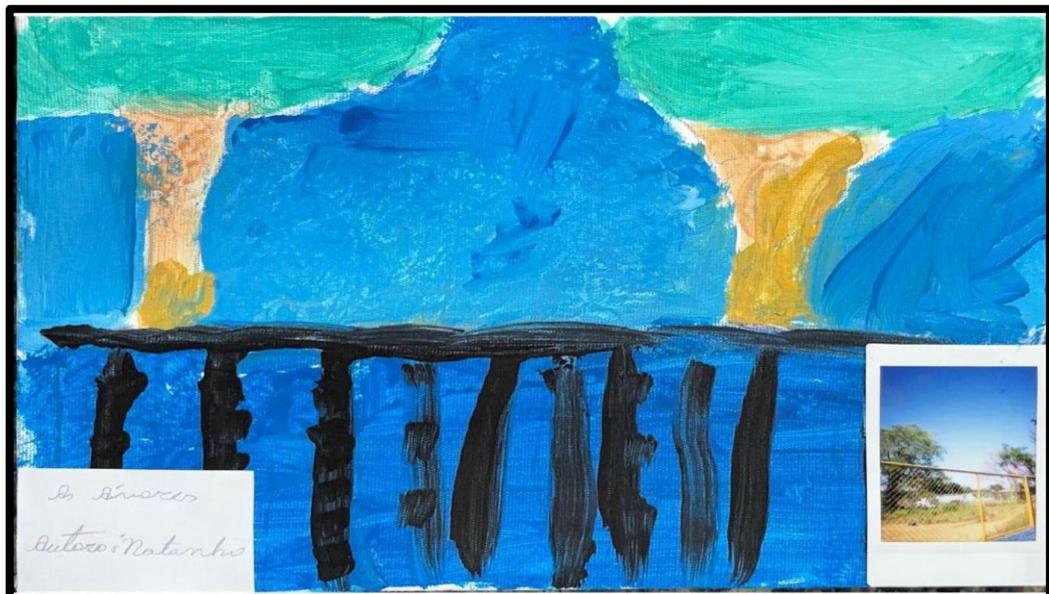
Enquanto os trabalhos anteriores evidenciaram a importância do brincar no cotidiano escolar, Natanha nos surpreendeu com uma abordagem mais contemplativa e reflexiva sobre a relação entre o homem e a natureza. Em suas representações visuais, ela direciona nosso olhar para a árvore, pois acredita ser um símbolo de resistência e sofrimento. A seguir, apresentamos suas obras e o diálogo que permite compreender melhor suas escolhas artísticas:

Figura 30 – Fotografia “A Árvore”



Autora: Natanha.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 31 – Pintura na tela “As Árvores”



Autor: Natanha.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Natanha: — *Eu vejo muito sofrimento. Se eu não me engano ela já estava quando começou a ser construído os muros.*
Facilitadora: — *Porque você vê o sofrimento?*

Natanha: — *Ele é ótimo, Aqui não temos muita coisa perto. Então, ele não é “aquele” posto mais ajuda quem mora aqui perto e um dia pode me ajudar.*

[A estudante faz referência a imagem, apontando para o posto de saúde que se encontra perto da escola]

Facilitadora: — *E a escola, o que é para você?*

Natanha: — *É muito boa. Que através dela que vou conseguir meu futuro.*

Facilitadora: — *E o que você observa de diferente daqui para a escola?*

Natanha: — *Lá em casa, eu aprendo a ter educação. Aqui eu aprendo muitas coisas novas e diferentes.*

A sensibilidade de Natanha em relação à natureza, expressa em sua representação da árvore como símbolo de sofrimento, reflete suas próprias vivências. Essa reflexão alinha-se aos diálogos da facilitadora com a professora regente, nos quais foi mencionado que a estudante possui uma história marcada por desafios e sofrimento, os quais influenciam seu comportamento durante as aulas, ou seja, a percepção de mundo de Natanha é influenciada pelas suas vivências externas.

Além disso, a estudante também ressalta a importância do posto de saúde, utilizando a palavra “aquele” com um tom que sugere a carência de atendimento adequado e estrutura nesse espaço. Sua fala expressa a gratidão pela existência do posto, embora tenha consciência de que, por direito, merece um acesso à saúde com maior qualidade.

Natanha traz à tona reflexões importantes sobre como as experiências cotidianas no ambiente institucional moldam as identidades das crianças e, ao mesmo tempo, se relacionam com os objetivos da Educação do Campo, que visa articular a escola com a comunidade e suas necessidades. Ela destacou o papel essencial da escola como um espaço onde essas narrativas podem ser compartilhadas e valorizadas, alinhando-se ao que afirmam Fernandes e Lopes (2018, p. 141):

a vivência no território, o livre circular, a autonomia construída nas atividades cotidianas permite-nos afirmar que essa vivência constrói um sentido de pertencimento e de possibilidade de narrar sobre plantas, caminhos, grotões, morros, animais, remédios, tessituras múltiplas que configuram essa vida em unidade com o meio.

A árvore, que aparece nas fotografias e nos desenhos dos estudantes, vai além de sua simples condição de elemento natural, transformando-se em um componente fundamental na formação de suas identidades e nas interações sociais camponesas. Outra estudante do grupo-pesquisador, denominada Monik, também realizou uma fotografia de uma árvore e afirmou que “a árvore é mais velha que ela e é muito bonita”. Os estudantes frequentemente mencionam a árvore como ponto de encontro para brincadeiras. Assim, o que para todos é apenas uma árvore

antiga, para eles é conhecida como “A barriguda”. Essa perspectiva dialoga com as considerações de Lopes e Vasconcellos (2006, p. 111), as quais destacam que “o sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem ao grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda a vida”.

Figura 32 – Fotografia “A Barriguda”



Autora: Monik.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 33 – Pintura na tela “A Barriguda”



Autora: Monik.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

O segundo bloco contou também com a participação de Dheison, que, inicialmente, buscava reproduzir fielmente a fotografia de uma árvore com folhas ou flores laranja. No entanto, após várias tentativas de reproduzi-la em sua tela, optou por desistir de realizar a árvore, deixando sua tela sem desenhos, apenas com uma pintura na cor cinza. Dheison justificou sua escolha afirmando que o desenho não se assemelhava com a fotografia.

Facilitadora: — *Por que escolheu essa fotografia Dheison?*

Dheison: — *A flor ou folha é laranja e bonita. E porque ela é mais fácil.*

Dheison mencionou que “é mais fácil” ao se referir à reprodução da fotografia na tela, algo comum entre o grupo-pesquisador, que frequentemente buscava soluções rápidas para os desafios diários. Após desistir de desenhar a árvore, o estudante nomeou a sua tela como “O vazio”, revelando a complexidade do processo criativo das crianças de ressignificarem. Esse ato demonstra como ele ressignificou a experiência, reinventando um novo nome para a obra, ao mesmo tempo mostrou sua expressão individual e transformou sua frustração em um ato criativo.

Figura 34 – Pintura na tela “O Vazio”



Autor: Dheison.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Portanto, é fundamental considerar a pluralidade de ser criança, influenciada pelo território de vivência no qual se sente pertencente. Em síntese, o material empírico evidencia que os sujeitos são moldados pelo contexto em que suas infâncias se desenvolvem, e esse lugar

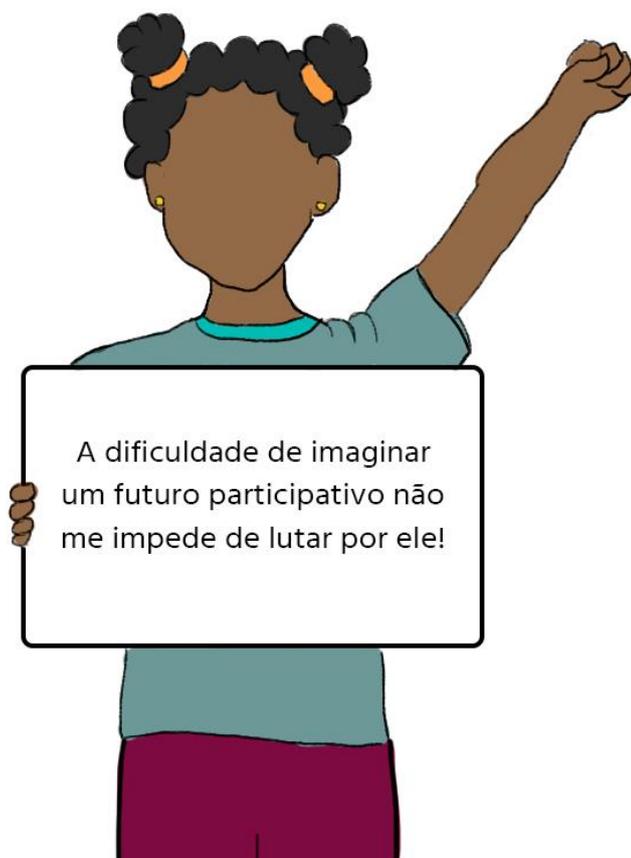
é fundamental para a composição de suas identidades. Os relatos do grupo-pesquisador mostram como a infância é influenciada pelo lugar e período em que as crianças vivem, resultando em diferentes formas de viver e ser criança. Nas palavras de Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110):

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência.

As evidências apresentadas demonstram a necessidade de repensar a Educação do Campo. Ao considerar e valorizar os saberes e as experiências das crianças camponesas, bem como reconhecer a importância do território na construção de suas identidades, podemos criar espaços mais justos e de respeitabilidade. As palavras de Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110) nos mostram que as crianças não são apenas passivas diante das influências do ambiente, mas agentes que transformam e são transformadas.

8. CRIANÇAS CAMPONESAS COMO SUJEITOS POLÍTICOS: “Nós temos nosso direito, temos que reclamar mesmo”

Figura 35 – O Protagonismo infantil



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2024.

No último bloco das oficinas Sociopoéticas, o diálogo foi marcado por reflexões sobre as possíveis implicações deste estudo para a instituição escolar e para a sociedade, além de explorar os aspectos que o grupo-pesquisador desejava transformar na escola. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas foram: entrevista individual para avaliar o resultado e o processo da pesquisa, considerando o potencial de transformação; o lanche de confraternização, que foi a atividade escolhida pelo grupo-pesquisador; a escrita da carta individual e, posteriormente, da coletiva; e, por último, a exposição “Arte Criativa das Crianças”.

Ainda que a maior dificuldade de participação infantil seja lidar com o adultocentrismo, com sua subordinação histórica que pressupõe que as crianças devem ser submissas aos adultos, essas reflexões ressaltaram a importância de reconhecer as crianças como sujeitos ativos, cujas percepções e contribuições podem e devem ser consideradas na construção do direito à Educação.

Após a produção individual das cartas, propusemos a construção da carta coletiva. Convém ressaltar, mais uma vez, que o propósito era que o grupo-pesquisador apresentasse a Escola Classe do Campo a partir dos olhares e experiências dos estudantes que con(vivem) diariamente nesse ambiente, incentivando-os a expressar suas próprias ideias e sentimentos sobre a escola, por meio da escrita, uma ferramenta de aprendizagem e socialização.

Facilitadora: — *Vou escrever no quadro branco o que vocês decidiram em grupo mencionar na carta, desde que seja um pensamento coletivo, desde que ninguém discorde da informação listada.*

Grupo-pesquisador: — *Vamos ter que copiar?*

Facilitadora: — *Não, eu que vou registrar com uma fotografia e depois passar para a pesquisa.*

Grupo-pesquisador: — *Vamos falar pra professora que copiamos tudo... ela escreve muitos quadros.*

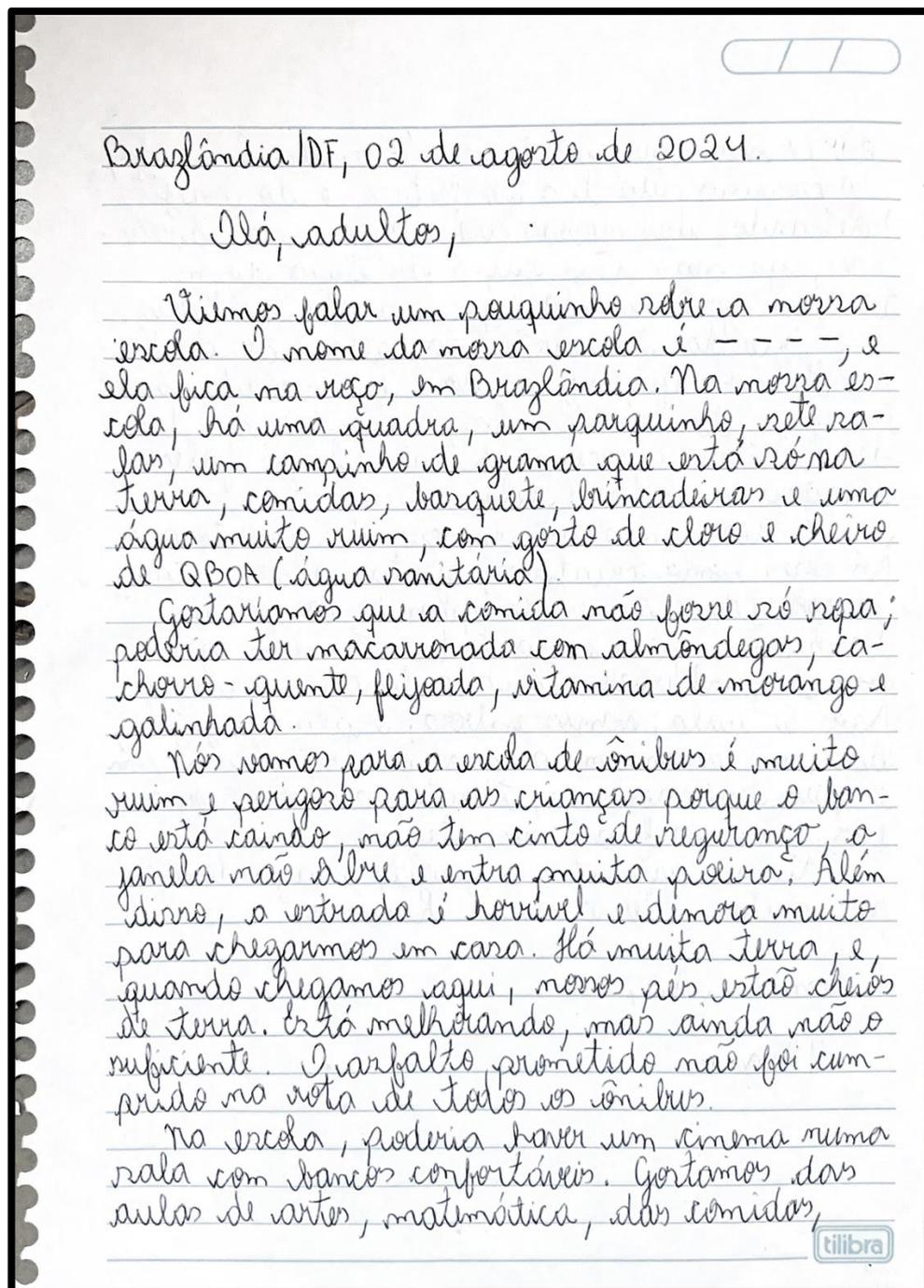
Facilitadora: — *Não se preocupem, nesta carta vocês podem expor quantas informações quiserem. Garanto a vocês que não precisarão copiar.*

Como podemos observar no diálogo acima, a resistência e indisposição dos estudantes estavam relacionadas ao fato de terem que escrever a carta coletiva no caderno, em virtude de já estarem acostumados a transcrever longos textos como obrigação, sem que fossem estimulados a realizar essa tarefa de forma prazerosa. Essa resistência demonstra um reflexo da pressão que sentem em relação à rotina escolar, marcada por padrões estabelecidos. Além disso, mostra que, ao criar um ambiente mais acolhedor e motivador, os estudantes se sentem à vontade para expressar suas percepções em relação à instituição escolar, logo, é fundamental promover práticas pedagógicas que oportunizem esses espaços às crianças e incentivem sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, destacamos a epistolaridade, ou escrita de cartas, como uma importante ferramenta para o método da Sociopoética. A escrita da carta possibilitou a expressão mais íntima das crianças, proporcionando que elas revelassem suas próprias ideias e seus próprios sentimentos sobre a escola. Ao transformar seus pensamentos e sentimentos em palavras tangíveis, esse exercício envolve não apenas o autor, mas também o receptor, gerando diferentes emoções. Assim, a epistolaridade possibilita a aquisição e a produção de conhecimento, além de estimular o raciocínio, promover o desenvolvimento do pensamento crítico e permitir que os indivíduos articulem e reflitam sobre sua subjetividade, moldando-a não apenas em relação a si mesmos, mas também em suas interações com os outros (Simon-Martin, 2020).

A seguir, apresentamos a escrita da carta coletiva das crianças camponesas¹⁷:

Figura 36 – Carta coletiva (Parte 1)

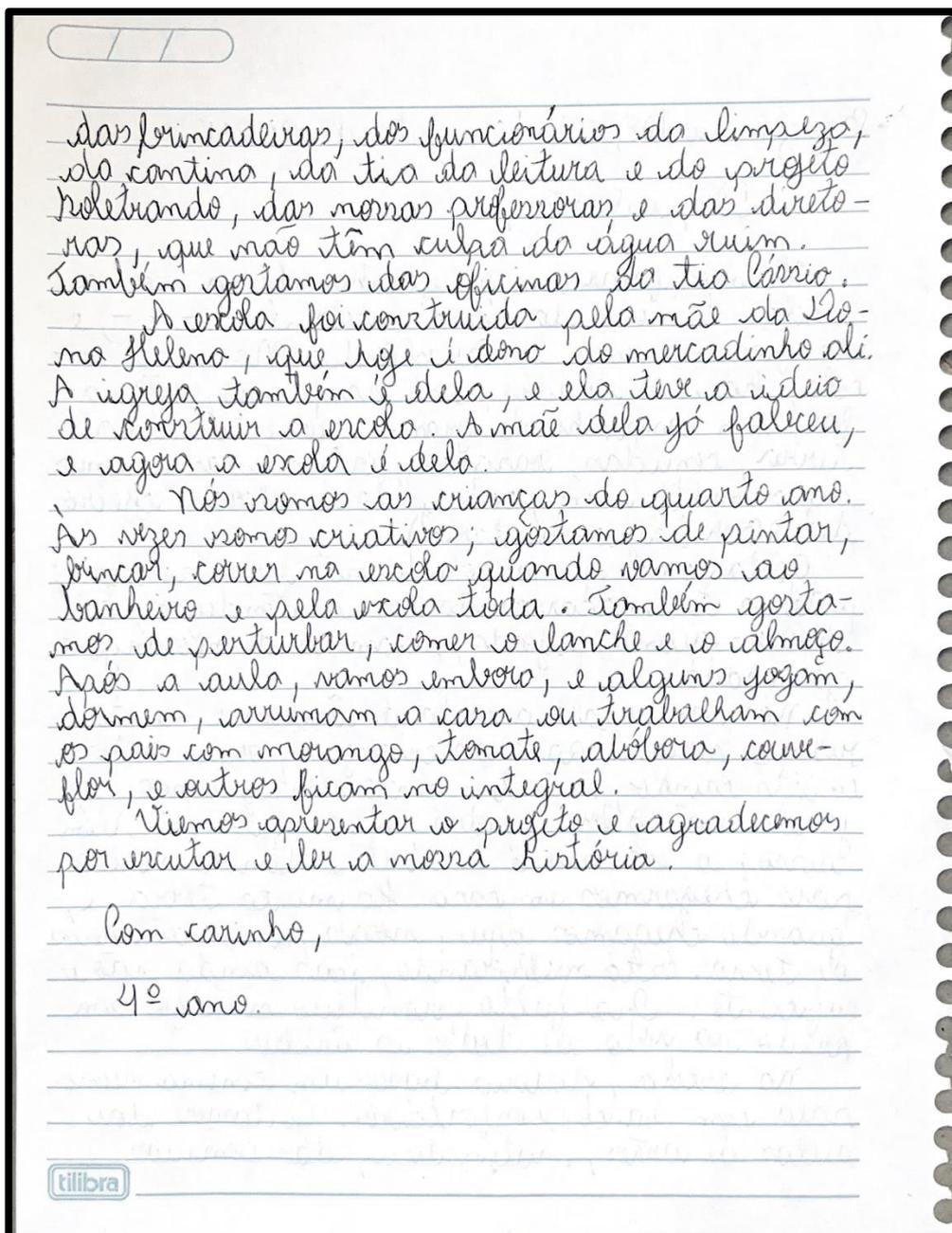


Autor: Grupo-pesquisador e facilitadora.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

¹⁷ Carta coletiva das crianças camponesas: o objetivo desta pesquisa é levar esta carta a outras instâncias políticas para ressaltar a Educação do Campo como uma política pública essencial e um direito fundamental. É crucial reconhecer que a Educação do Campo pode existir e se desenvolver plenamente, permitindo que as infâncias se tornem protagonistas de seu próprio processo educativo.

Figura 37 – Carta coletiva (Parte 2)



Autor: Grupo-pesquisador e facilitadora.
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Os temas evidenciados nas cartas individuais, como de grande relevância, foram também abordados na carta coletiva. O quadro abaixo, com o recorte das temáticas destacadas na epistolaridade, apresenta um panorama no qual se evidenciam alimentação, mobilidade e sentimento como destaques. Assim, observa-se que a desigualdade na distribuição de recursos gera um cenário educacional desfavorável para crianças que vivem no campo. Há um vasto campo de aspectos a serem discutidos e aprofundados para nos aproximarmos da realidade

vivenciada pelas crianças camponesas de Brazlândia/DF. Contudo, abaixo, categorizamos em quadros os fatores que mais foram salientados nas cartas:

Quadro 5 – Alimentação

Eu não gosto da comida, cuscuz, arroz, pão com sardinha, leite com açúcar, água com quiboa, pão com frango e do leite com toddy. Eu gosto mais de pão com queijo, vitamina de morango, vitamina de abacate, vitamina de banana. Eu também gosto de materias.

“Eu não gosto da comida, cuscuz, pão com sardinha, leite com açúcar, água com QBoa (água sanitária), pão com frango e do leite com toddy (achocolatado). Eu gosto mais de pão com queijo, vitamina de morango, vitamina de abacate, vitamina de banana”.

OS DEVE TAMBEM, NÃO GOSTO DA COMIDA NEM DA AGUA POR QUE TEM GOSTO DE CLORO UMA VEZ A AGUA ESTAVA VERDE. FOI ISSO TCHAU

“Não gosto da comida nem da água porque tem gosto de cloro. Uma vez a água estava verde. Foi isso tchau”.

Escola pra você; na minha escola tem varias coisas ruins e varias coisas boas tipo: A água da minha escola é ruim também tem alguns

“[...] na minha escola tem várias coisas ruins e várias coisas boas tipo: a água da minha escola é ruim [...]”.

~~Olha mãe eu vou falar sobre a minha escola~~
mãe eu vou falar o que eu acho ruim sobre a minha escola a água da minha escola é ruim tem gosto de cloro e eu não gosto do pão da escola.

“[...] mãe eu vou falar o que eu acho ruim sobre a minha escola água da minha escola é ruim tem gosto de cloro e eu não gosto do pão da escola”.

STIA BRANCA VOU FALAR SOBRE MINHA ESCOLA AQUI É MEIO CHATO PORQUE ÁGUA É CHEIO DE CLORO MAIS TIRAR DO ISSO FEDERAL QUINAINE A ESCOLA ALGUMAS COISAS FICAM BOMAS VOU FALAR SOBRE ELA TIPO A COMIDA É MEIO RUIM EU JA PASSEI MAIS JUNTO MINHA BOLA NAIS

“[...] aqui é meio chato porque água tem cheiro de cloro mais tirando isso é legal. A escola tem algumas coisas bem chatas, vou falar sobre tipo a comida é meio ruim. E eu já passei mal”.



“[...] a água tem cloro. O lanche é repetido, o suco podia ser gelado”.

- Uma coisa sobre minha escola e pública
- a água tem gosto de ferro misturado
- do com gosto todo dia de cuscuz com suco
- de abacaxi no do sapo. Uma coisa de:

“Uma coisa sobre a minha escola é porque a água tem gosto de ferro misturado com cloro. Todo dia dá cuscuz com suco de abacaxi [e no almoço] dá sopa”.

Fonte: Autoria própria, 2024.

A alimentação foi abordada sob diferentes perspectivas. O grupo-pesquisador ressaltou o aspecto relacionado à diversidade do cardápio. Inicialmente, questionamos por que a Secretaria de Educação do Distrito Federal não concebe espaços seguros para que as crianças sejam ouvidas a respeito da merenda escolar. A crítica das crianças é um ponto de partida para refletir a importância de construir espaços de escuta da criança sobre a merenda escolar, pois “escutar é um ato próprio do ser humano porque sugere reconhecer o outro como outro, igual e diferente de mim, e igualmente, portador dos mesmos direitos que eu, e porque diferente, fonte de novidade enriquecedora em mim e vice-versa” (Cussiánovich, 2013¹⁸, p. 88-89).

É de conhecimento comum que esses espaços não são instituídos, mas deveriam ser implementados como uma das diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece que compete ao Estado implementar programas suplementares de alimentação no âmbito da educação. O PNAE é um programa universalizado que visa garantir a alimentação saudável e

¹⁸ Tradução própria: “La escucha supone encuentro, comunicación que apunten hacia la posibilidad de comunión que sólo se dan cuando se cree, se valora al otro, cuando emerge el respeto y la confianza” (Cussiánovich, 2013, p. 88-89).

ações de educação alimentar e nutricional para estudantes da educação básica pública dos estados, municípios e escolas federais.

O objetivo é promover o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, além de favorecer a aprendizagem, o desempenho escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis por meio de ações de educação alimentar e nutricional, bem como pela oferta de refeições que atendam às suas necessidades nutricionais durante o período letivo. Ressaltam-se, em suas diretrizes, a diversidade de alimentos (Brasil, 2009). O governo federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é o órgão responsável por repassar o recurso das merendas aos estados, municípios e escolas federais, valores financeiros para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino.

No Distrito Federal, a realidade é composta pelo Programa de Alimentação Escolar do Distrito Federal (PAE/DF), da Secretaria de Educação do DF, que conta com reajuste de valores e oferece alimentação saudável e adequada para os estudantes da rede pública. De acordo com o Manual da Alimentação do DF (Distrito Federal, 2021), a elaboração dos Planos de Distribuição de Alimentos às Unidades Escolares, sejam eles perecíveis ou não perecíveis, é de responsabilidade do PAE/DF. Nesse sentido, "o recebimento dos gêneros não perecíveis passa por duas etapas: recebimento em âmbito central e recebimento pelas Unidades Escolares, já que, para esse tipo de gênero, não há entrega pelo fornecedor diretamente na Unidade Escolar" (Distrito Federal, 2021, p. 37).

Ainda conforme o Manual da Alimentação Escolar do DF (Distrito Federal, 2021), os cardápios são elaborados por nutricionistas, que consideram a realidade e as particularidades de cada região, e buscam criar uma rotina de supervisão e monitoramento com o objetivo de acompanhar e assegurar a efetividade das políticas de alimentação escolar. O PAE/DF é responsável pela elaboração dos cardápios e pela determinação das quantidades de alimentos a serem distribuídos a cada unidade regional de ensino. Contudo, os nutricionistas das Coordenações Regionais de Ensino (CREs) têm liberdade e responsabilidade de realizar as modificações que atendam às particularidades de cada coordenação, a fim de garantir refeições eficazes e saudáveis.

No entanto, apesar das medidas mencionadas, é recorrente encontrar relatos de estudantes e gestores de que as quantidades de alimentos fornecidas nas escolas são insuficientes e que a variedade dos cardápios é limitada, o que revela falhas na implementação dos objetivos do PNAE e do PAE/DF no Distrito Federal. Essa percepção foi compartilhada

pelos estudantes participantes desta pesquisa, que destacam a necessidade de uma merenda mais variada e que atenda às suas necessidades nutricionais. Essa situação indica a imprescindibilidade de fortalecer e criar mecanismos de participação dos estudantes no processo de avaliação da alimentação escolar.

A participação dos estudantes nesse processo é essencial para fortalecer o controle social sobre a execução do PNAE, pois são eles os principais consumidores dessa merenda. O direito à segurança alimentar é um direito humano fundamental e, portanto, deve ser garantido a todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, econômica ou geográfica. Diante disso, propõe-se a criação de um Conselho de Alimentação Escolar do Distrito Federal com a participação dos estudantes, uma vez que são eles os mais prejudicados pelas irregularidades presentes nos processos. O objetivo é garantir a efetividade e o bom funcionamento da merenda escolar.

Todavia, o maior desafio consiste em construir uma sociedade que reconheça a criança como um sujeito de direitos, valorizando suas vozes e opiniões e oportunizando espaços para a participação ativa nas decisões que as afetam diariamente. Assim, a ausência da escuta infantil é uma forma de invisibilizar suas necessidades e de negar seus direitos.

Outro ponto destacado nas discussões desse último bloco foi sobre a qualidade da água fornecida. Os estudantes mencionaram que a água para consumo tem sabor desagradável, semelhante ao de cloro ou água sanitária. Como facilitadora, busquei comprovar essa percepção e constatei que, de fato, a água apresenta uma instabilidade de sabor. Essa percepção pode estar relacionada ao fato de que, em seus lares, o consumo geralmente provém de poços artesianos ou cisternas, nos quais, comumente, a água não costuma passar por um processo de tratamento.

Ao consultar a proposta pedagógica da escola para o ano de 2024, foi constatado que a escola era abastecida por um poço artesiano construído pela Caesb. No entanto, no início de 2023, a água do poço artesiano foi considerada imprópria para o consumo, e a escola passou a ser abastecida semanalmente por caminhões pipa.

Em novembro de 2024, pouco tempo antes da finalização das oficinas, procuramos a gestão escolar para verificar se o problema havia sido solucionado. A gestão relatou que a escola continuava sendo abastecida pelo caminhão pipa e que, devido à falta de pagamento à Caesb, houve semanas em que atrasaram a entrega da água. A gestão demonstrou bastante insatisfação e relatou o desrespeito com toda a comunidade, uma vez que já haviam encaminhado processos pelo Sistema Eletrônico de Informação (SEI) para a Coordenação Regional de Ensino (CRE), buscado a Administração Regional de Brazlândia, tentado parcerias com deputados e

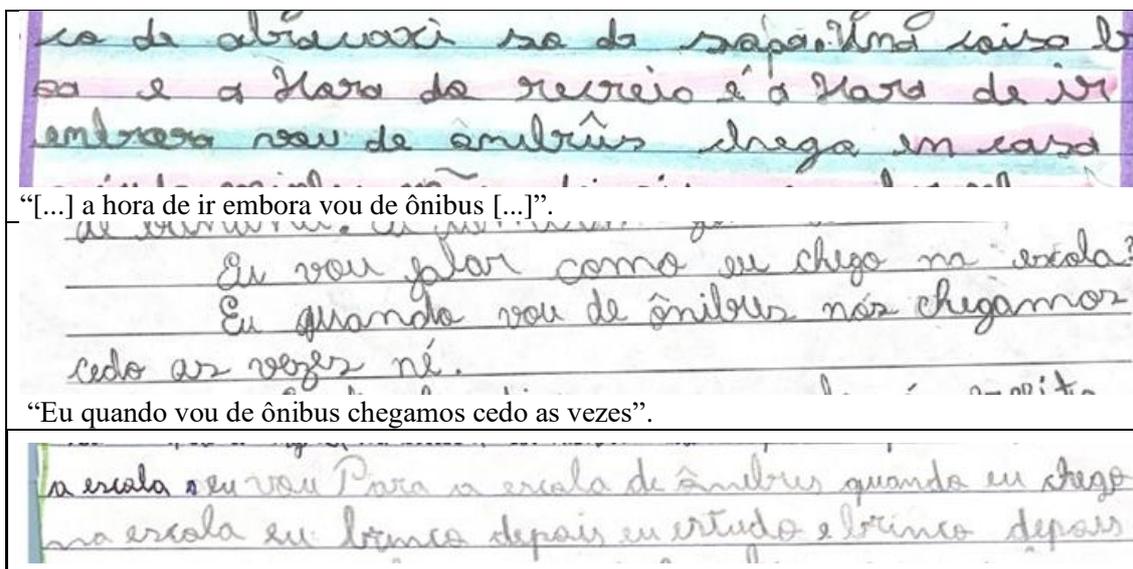
respectivos assessores visando solucionar o problema, porém nada foi feito. A escola continuava com a falta de água. A gestão mencionou que, recentemente, caminhões e máquinas da Caesb chegaram à escola, informando que iniciaram a perfuração de um novo poço artesiano, entretanto, a equipe gestora não tinha sido informada sobre o prazo e a efetivação da obra.

Essa situação demonstra que, mesmo diante das reivindicações da comunidade escolar, alcançar melhorias básicas ainda é um desafio. O fornecimento adequado e regular de água é uma necessidade básica para o funcionamento da escola e para o desenvolvimento dos estudantes, mas, ainda assim, sua obtenção tem-se mostrado difícil e desgastante de ser alcançada. Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421) dissertam sobre essa dificuldade de garantir os direitos de participação. Os autores apontam que: “se os direitos sociais são diariamente violados nas mais diversas áreas, fato verificado pelas estatísticas oficiais, mais difícil ainda de concretizar são os chamados direitos de participação”.

Diante desse cenário, a análise do grupo-pesquisador sobre os aspectos de qualidade da água e a diversidade da alimentação revela a oportunidade de estabelecer estratégias que promovam o protagonismo das crianças na construção da sociedade mais justa. A participação ativa das crianças é fundamental para o exercício pleno da cidadania, como aponta Voltarelli (2022, p. 3):

Para que ocorra o exercício desse direito, faz-se necessário considerar as vozes das crianças, não apenas por meio da linguagem oral, mas de forma que abranja suas diversas formas de expressão, para que seja possível conhecer o que pensam, sentem, anseiam, manifestam e como desejam opinar, propor e intervir nos contextos que estão inseridas.

Quadro 6 – Mobilidade



The image shows a child's handwritten text on lined paper. The text is written in blue ink and discusses the child's experience with bus travel. The text is as follows:

sa de abiscaxi sa de sapo. Uma coisa br
sa e a hora do recreio é a hora de ir
embora vou de ônibus chega em casa
[...] a hora de ir embora vou de ônibus [...].
Eu vou falar como eu chego na escola?
Eu quando vou de ônibus nós chegamos
cedo as vezes né.
“Eu quando vou de ônibus chegamos cedo as vezes”.

na escola eu vou Para a escola de ônibus quando eu chego
na escola eu brinco depois eu estudo e brinco depois

“Eu vou para escola de ônibus ...”

ANOS E tá colchona muito legal EU VEM
DO DE ONIBUS MATEMÁTICA E ARTES

[...] Eu venho de ônibus [...].”

mãe eu gata quando eu vou embora de ônibus
eu quando vou embora eu vejo o meu primo e meus amigos
e eu brinco é tdam.



“[...] eu vou embora de ônibus e quando vou embora eu vejo meus primos e meus amigos e eu brinco [...].”

mesmo ketino. É muito de ônibus
é grande e demora para chegar em casa
quando eu vou para a escola eu vou
para gila e vou em casa *O.

“Eu venho de ônibus, é grande e demora para chegar em casa...”

Fonte: Autoria própria, 2024.

Outro problema apontado foi sobre a mobilidade. O grupo-pesquisador revelou as condições precárias do transporte escolar, das estradas e o tempo gasto com o deslocamento:

Nós vamos para a escola de ônibus, mas o ônibus é muito ruim e perigoso para as crianças porque o banco está caindo, não tem cinto de segurança, a janela não abre e entra muita poeira. Além disso, a estrada é horrível e demora muito para chegarmos em casa (Grupo-pesquisador, 2024).

Essa precariedade afeta diretamente a permanência dos estudantes na escola, contribuindo para a desmotivação e, em alguns casos, para o abandono escolar. Tal realidade evidencia a negligência do Estado em garantir o direito a saúde, educação e transporte a todos. Nesse sentido, a pontuação acima enfatiza a importância de políticas públicas específicas que

priorizem as necessidades das comunidades, a fim de interromper um ciclo de exclusão e marginalização.

Molina (2006) observa que essa precariedade no transporte escolar leva ao fechamento de escolas no campo, visto que as políticas de nucleação, ao centralizar escolas em áreas urbanas, submetem os estudantes camponeses “a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada” (Molina, 2006, p. 24). O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) há décadas reivindica a construção de escolas como forma de garantir que crianças e jovens tenham acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Molina (2006) ressalta a importância do cuidado pedagógico específico para as crianças em acampamentos, revelando a necessidade de uma educação que leve em conta as particularidades do contexto rural e da luta pela reforma agrária.

Essa dificuldade enfrentada na mobilidade perpetua um pensamento derivado de uma construção social e histórica de olhar o campo como um lugar atrasado. Conforme apontam Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421): “esses processos recriam as imagens hegemônicas de “campo e sua ruralidade” como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, e fortalecem a ideia de vinculada à cidade”.

Durante a exposição “Arte Criativa para Crianças” (Figura 38), essa percepção foi reforçada por um relato da mãe da participante Fada Madrinha. Em nossa conversa, a mãe compartilhou suas dificuldades, mencionando que, apesar dos esforços em busca de mudanças, os problemas parecem inalterados. Um trecho de sua fala foi bastante sublime: “*muitas vezes sinto que estou atrasando a vida dos meus filhos morando aqui, porque eles poderiam estar fazendo outros cursos enquanto estudavam*”. Essa mãe mencionou que, embora tenha tentado matricular um de seus filhos em cursos na área urbana de Brazlândia, os horários dos ônibus dificultavam o deslocamento. Ela destacou que o tempo disponível não era suficiente para levá-lo e buscá-lo devido à pouca oferta de ônibus, e, especialmente, porque precisava cuidar de outros filhos.

A questão do transporte público é mencionada no Projeto Pedagógico da escola de 2024 como uma demanda urgente da comunidade. Segundo os moradores, a escassez de horários, com apenas três viagens diárias durante a semana e duas nos finais de semana e feriados, restringe o acesso a serviços essenciais e limita as oportunidades de desenvolvimento da comunidade. Essa situação constitui uma clara violação dos direitos humanos, sendo um

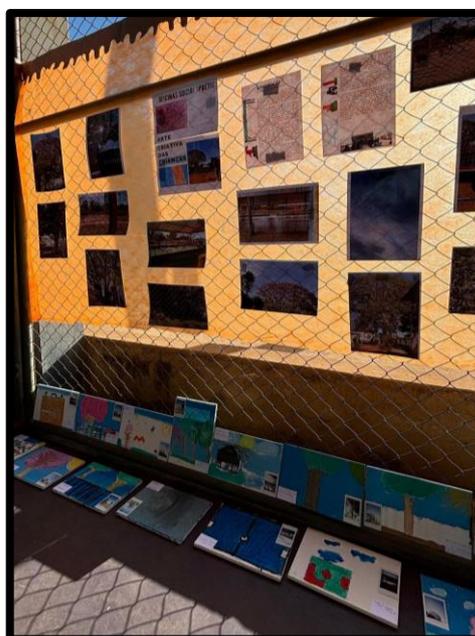
problema generalizado, conforme investigado com os moradores, tanto para o campo quanto para a cidade de Brazlândia. Caldart (2012, p. 17) pontua que:

Campo e cidade se indiferenciam na crescente violação dos direitos humanos, que atinge não apenas os militantes sociais, mas também os trabalhadores, seus filhos e netos, todos desfigurados pela criminalização da pobreza e de toda luta social que se coloque no horizonte da emancipação humana (Caldart, et al., 2012, p. 17).

Essa situação é agravada ao percebermos que a concentração de poder político está nas mãos do agronegócio, “[...] no Congresso Nacional e em agências do Estado, ocupando postos federais, quer na sociedade civil. Com frequência, são os melhores quadros políticos que assumem o papel de porta-vozes dos interesses patronais” (Bruno; Lacerda; Carneiro, 2012, p. 522). Essa concentração dificulta o acesso à terra para a agricultura camponesa, colocando os camponeses em uma relação de dependência em relação às grandes empresas que visam somente o lucro.

Nesse sentido, observa-se que a representação política apresenta um desequilíbrio significativo, os interesses de empresários do agronegócio sendo amplamente defendidos por proprietários de terras e empresários rurais que ocupam cargos de destaque no poder público. Essa dinâmica concentra o poder nas mãos de um grupo restrito, com potencial para gerar desigualdades e distorcer o debate democrático.

Figura 38 – Fotografia da exposição “Arte Criativa para Crianças”



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Quadro 7 – Sentipensamentos

Eu tenho dizer essa escola é perfeita para mim porque? porque essa escola deu muito trabalho para construir essa escola maravilhosa que Deus abençoe essa escola bonita que Deus fez.

Deu abençoar a igreja do lado.

Essa pessoa que eu dei essa carta não joga fora guarda por favor.

Eu agora vou falar do meu sentimento. A escola para mim é um lar porque

O meu sentimento é cuidar das pessoas que estão com fome que têm dificuldade de atravessar a rua é isso o meu sentimento.

Eu tenho que cuidar da minha mãe, ela caiu de cavalo por isso ela não pode andar.

“Eu tenho que dizer que essa escola é perfeita para mim porque essa escola deu muito trabalho pra construir essa escola maravilhosa que Deus abençoe essa escola bonita que Deus fez.

Que abençoes a igreja do lado. Essa pessoa que eu dei essa carta não joga fora guarda por favor.

Eu agora vou falar do meu sentimento. A escola para mim é um lar porque o meu sentimento é cuidar das pessoas que estão com fome que tem dificuldade de atravessar a rua é isso o meu sentimento.

Eu tenho que cuidar da minha mãe, ela caiu de cavalo por isso ela não pode andar”.

amanha.
Eu gosto muito da escola.
Data: 02/08/2014

“Eu gosto muito da escola”.

repaca a escola em: ... na a 7- ano tem Raquel e Tinguera que ... Eu não gosto que tem dia que é a mesma matéria. Eu amo arte as professoras. Para muito

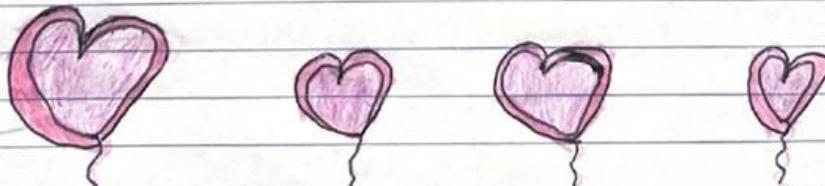
“Eu não gosto que tem dia que é a mesma matéria, eu amo arte e a professora [...]”.

gostado itei até coisa legal integral
de poris mas ps integral eu estudo
ediposi eu no pica agora rebala
elaminho professora [redacted] illa
laris muita coisa legal

“[...] Eu vou falar da minha professora, ela faz muita coisa legal”.

é vou para a escola demora a escola
que eu mais gosto da escola é o parquinho
é a que eu menos gosto da escola é a
quadra. OBRIGADA POR ESCUTAR Á MINHA

HISTÓRIA



“[...] vou para a escola de novo, o espaço que eu mais gosto da escola é o parquinho e o que menos gosto da escola é a quadra”.

* eu gosto quando a professora passa matemática eu também
gosto quando é a minha recreação eu gosto do recreio eu acho legal
quando comemora coisa na escola tipo quando dance pula-pula
e também teve futebol de sabão.

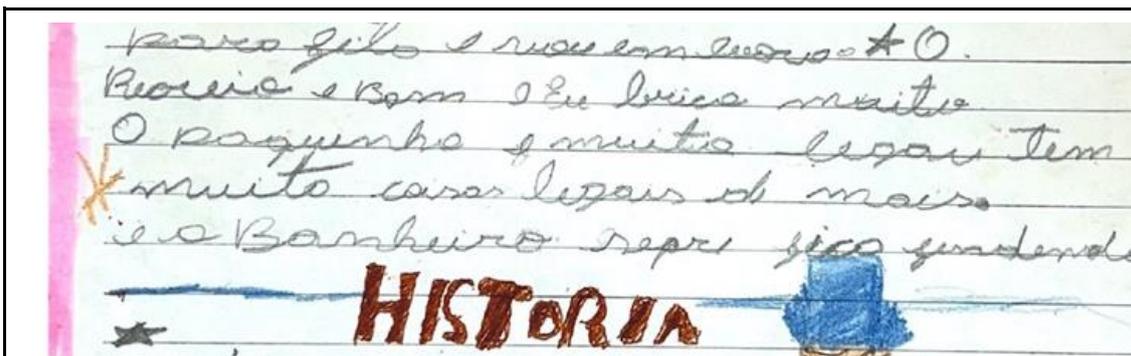
“Eu gosto quando a professora passa matemática, eu também gosto quando é a minha recreação. Eu gosto do recreio, eu acho legal quando se comemora coisa na escola, tipo: quando teve pula-pula e também teve futebol de sabão.”

O OBRIGADO ESCOLA LEGAL É BOM ESTUDAR
RECREIO LEGAL É BOM JOGAR BOLA
O PARQUINHO É LEGAL O INTEGRAL É LEGAL
O PASSEIO É BOM CAMPEONATO É BOM
BOBOFIRO

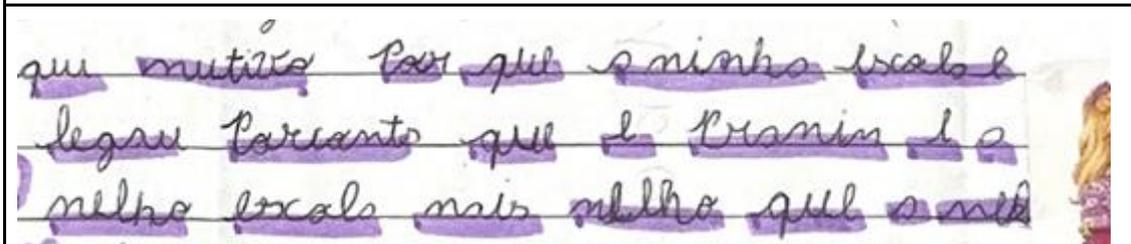
“[...] escola legal é bom estudar, o recreio é legal. É bom jogar bola, o parquinho é legal, o integral é legal, o passeio é bom, o campeonato é bom.”

eu gosto de brincar no parquinho

“[...] eu gosto de brincar no parquinho...”



“O recreio é bom. Eu brinco muito, o parquinho é muito legal e tem muitas coisas legais demais.”



“[...] a minha escola é legal

Fonte: Autoria própria, 2024.

As cartas revelaram uma complexidade de sentimento em relação à escola, que se manifesta na interação entre o pensamento e as emoções. O conceito de *sentipensar* se mostra fundamental para compreender essa dinâmica, pois ele permite uma análise aprofundada dos *sentipensamentos* compartilhados. A primeira carta, por exemplo, demonstra essa integração do sentir, pensar e agir:

Grupo-pesquisador: — *Eu tenho que dizer que essa escola é perfeita para mim porque essa escola deu muito trabalho pra construir essa escola maravilhosa que Deus abençoe essa escola bonita que Deus fez. Que abençoes a igrejinha do lado. Essa pessoa que eu dei essa carta não joga fora guarda por favor. Eu agora vou falar do meu sentimento. A escola para mim é um lar porque o meu sentimento é cuidar das pessoas que estão com fome que tem dificuldade de atravessar a rua é isso o meu sentimento. Eu tenho que cuidar da minha mãe, ela caiu de cavalo por isso ela não pode andar.*

Nesse relato, o grupo-pesquisador expressa o *sentipensar* sobre a escola, que, ao mesmo tempo, gera um sentimento abrangente, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Esses pensamentos refletem a influência de crenças e valores religiosos, bem como traumas passados com a mãe. O relato traz sentimentos de tristeza, medo e alegria, que influenciam sua percepção da instituição escolar e a maneira como a criança vivencia os processos educacionais. Simultaneamente, indica o desejo de que o receptor da carta valorize o que foi escrito, ao dizer: “[...] Essa pessoa que eu dei essa carta não joga fora guarda por favor”.

Nessa perspectiva, Moraes e Torre (2004) definem o conceito de *sentipensar* ou *sentipensamento*, destacando a relação permanente entre pensamento, ação e emoção: “[...] é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (Torre, 2004, p. 1, *apud* Moraes; Torre, 2004, p. 3). O *sentipensar* surge após a ação, mas também a precede, trazendo saberes e experiências do convívio diário.

Outro estudante também expressa *sentipensamentos* em relação à disciplina a partir da afirmação: “*Eu não gosto do dia que é a mesma matéria*”. Essa declaração, muitas vezes, revela a ausência de uma conexão afetiva com o conhecimento, corroborando a ideia de que: “existem emoções que favorecem ou restringem o campo de operações, facilitando ou inibindo o domínio de ação e de reflexão” (Moraes; Torre, 2004, p. 11). A falta de envolvimento emocional com o conteúdo pode dificultar a aprendizagem, pois gera uma lacuna entre a assimilação e a aplicação do conhecimento. A expressão de desgosto pela matéria indica que a experiência de aprendizagem não está sendo significativa para o estudante, o que pode desmotivá-lo a continuar aprendendo ou até mesmo frequentando a instituição escolar à medida que a idade avança.

Por outro lado, o recreio, como um espaço de expressão livre e de interação social, citado com frequência, pode ser compreendido como um fator que contribui para o *sentipensar* e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Essa vivência promove estados de alegria e entusiasmo, favorecendo a absorção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades de ação e reflexão do sujeito aprendente.

A participante Fada Madrinha, em nosso diálogo sobre a avaliação da pesquisa, faz a seguinte afirmação sobre a experiência vivenciada nas oficinas: “*Eu achei uma experiência muito boa, porque nunca teve aqui na escola. Eu gostei muito dessas oficinas e espero ter mais vezes aqui na escola*”. A estudante menciona que nunca desfrutou da oportunidade de escolher uma atividade para realizar, algo inédito em sua trajetória escolar. Essa fala remete às ponderações de Moraes e Torre (2004, p. 15-16), que apontam a necessidade de criar espaços “[...] propícios à ação e à reflexão, espaços acolhedores, amigáveis, amorosos, criativos e não competitivos, ambientes onde se estimule e valorize o FAZER em contínuo diálogo com o SER que se expande e transcende”.

Fada Madrinha também nos revelou como a arte foi fundamental para lidar com a ansiedade: “*Eu tive ansiedade e passei por psicólogo. Então, mexer com arte me fez aproveitar muito, porque quando chego no quarto ano (Ensino Fundamental 1) não tivemos mais essas*

experiências”. Ela pontua que o quarto ano – do Ensino Fundamental dos anos iniciais – é caracterizado por atividades engessadas, com pouca diversidade e por muitas produções e cópias de texto. As oficinas, nesse contexto, surgiram como uma oportunidade de romper com essa estrutura, despertando o interesse e a participação ativa da estudante.

As oficinas Sociopoéticas proporcionaram um espaço em que o grupo-pesquisador pudesse ter troca de saberes e experiências no ambiente de convívio diário, contribuindo para que o ambiente educativo se tornasse diversificado e fortalecesse a convivência social. Esta pesquisa reafirma a ideia de que educar para o *sentipensar* “[...] é reconhecer a multidimensionalidade do ser humano, o que ajudará a refazer a aliança entre o racional e o intuitivo, o contemplativo e o empírico, a integração hemisférica, favorecendo, assim, à evolução do pensamento, da consciência e do espírito” (Moraes; Torre, 2004, p. 16).

Diante disso, ao avaliar a implicação deste estudo para a instituição escolar, a estudante afirma: “*Nós temos nosso direito, temos que reclamar mesmo*”. Durante esse bloco, ao ouvir os desabaços dos seus colegas de classe, ela também reconhece que, apesar dos inúmeros problemas na escola, a gestão não é a culpada, pois faz o possível para resolvê-los. Nesse sentido, o conceito de educar para *sentipensar* ganha ainda mais relevância:

Educar no *sentipensar* é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes crítico-construtivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É formar na ética e na integridade. É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas sobretudo para a “escuta dos sentimentos” e “abertura do coração” (Moraes; Torre, 2004, p. 16).

Essa abordagem educacional nos remete aos estudos de Freire (1970) ao enfatizar a educação como um instrumento de conscientização, em que os oprimidos tomam consciência de sua situação e buscam questionar as estruturas de poder para transformar a realidade opressora em que vivem. Sendo assim, o conceito de *sentipensar* se torna um caminho para a conscientização proposta por Freire, pois, ao educarmos para o *sentipensar*, estaremos preparando os sujeitos para serem agentes de transformação social (Freire, 1970).

Sendo assim, os mesmos corpos que questionam e descobrem seu poder enquanto sujeitos políticos são oprimidos pelas contradições cotidianas de ser e viver na comunidade camponesa. As inúmeras experiências destacadas em relatos, fotografias, desenhos e pinturas contrastam com os problemas mencionados na carta, como: dificuldades de transporte, abastecimento de água, alimentação e estrutura básica. Dessa forma, o direito à educação é colocado em destaque, ao lado de outros direitos essenciais, como o acesso à terra, à água e ao

trabalho, ocupando um papel central nas demandas dos movimentos sociais e das comunidades camponesas.

Arroyo (2012) nos mostra que, até os dias atuais, existe o imaginário pedagógico que nega a possibilidade de grupos subalternizados, criando uma imagem perversamente inferiorizante. Portanto, impossibilita políticas educativas voltadas a esse grupo:

O imaginário pedagógico sobre a in-educabilidade desses coletivos é perversamente inferiorizante até o presente. Daí a ausência por séculos de políticas educativas indígenas, quilombolas, das comunidades negras, populares, porque se continua a pensá-los com o imaginário ou mito metafísico, ôntico de sua inferioridade de origem (Arroyo, 2012, p. 190).

A carta também retrata a importância de valorizar as vivências e experiências cotidianas dos estudantes e que, enquanto profissionais, devemos criar espaços onde eles possam se expressar e refletir sobre sua realidade. Assim, criamos profissionais que entendam a realidade vivenciada pela comunidade camponesa. Arroyo (2007, p. 163) ainda ressalta, sobre a formação para profissionais na Educação do Campo, que “sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação”.

Por fim, o *sentipensar* dos estudantes pela comunidade escolar contrasta com a percepção de que as dificuldades são resultado da ineficiência governamental. Essa visão, embora compreensível, revela a persistência de uma educação colonizada, como apontam Soares, Gebara e Martins (2023, p. 9): “discursos políticos padronizados e estereotipados legitimam a educação colonizada que reforça a dominação, a subordinação e a exclusão”. Para romper com esse ciclo, é fundamental reconhecer e valorizar as experiências e os saberes locais, promovendo um ambiente onde todos os sujeitos possam se sentir valorizados e respeitados em suas identidades e singularidades.

9. APENAS O COMEÇO...

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (Guimarães Rosa).

Figura 39 – Um constante devir...



Fonte: Parceria Igor Almeida e Cássia Almeida, 2024.

A reflexão sobre o depois é mostrar um caminho longo com inúmeros questionamentos e pensamentos. É essencial reconhecer que a educação não pode ser vista como apenas vocação, que é feita somente “por amor”, como diariamente escutamos, mas também uma profissão que exige formação contínua e condições adequadas de trabalho. A pesquisa, desempenhou uma função importante, assim, o que escrevo aqui trata-se de concluir ou explicar, trata-se de implicar-se (Teixeira, 2007).

Portanto, escrevo frente a minha resistência de ser mulher, professora, de Brazlândia/DF, região periférica de Brasília, e de fazer ciência, em nome de vários que se desafiaram a transformar o seu meio e acreditar que educação inclusiva, contextualizada, pública, de qualidade é a revolução, mas que resiste aos processos conservadores. Escrevo também diante de inúmeras inquietações frente à educação e a Brazlândia/DF, além de devolver ao meu lugar de pertencimento a ciência. A infância campesina resiste a um sistema segregador, desigual, falho. Falho à população subalternizada. Falho porque não proporciona à população a equidade e os direitos humanos.

As oficinas Sociopoéticas, como metodologia decolonial, com atividades diversificadas que incluem pintura, fotografia, desenho, carta, permitiram que os estudantes expressassem suas percepções e seus sentimentos sobre a escola de diferentes formas. O método auxiliou proporcionar visibilidade às vozes das crianças camponesas, propiciando um espaço de livre expressão da criatividade e individualidade, valorizando os seus saberes e vivências diárias, além da contribuição para uma aprendizagem significativa.

A Escola Classe do Campo, por sua vez, é compreendida como um espaço de pertencimento, onde as crianças se sentem parte e expressam por ela um sentimento de afeto que se alterna entre os ambientes de recreação e aprendizado. Os estudantes destacam que esse espaço proporciona um ambiente de segurança, diálogo e uma fuga para as dificuldades enfrentadas em suas vidas pessoais. O brincar, além de ser um momento de lazer e socialização, é uma linguagem importante para que as crianças se expressem e construam suas identidades. Além disso, as relações das infâncias camponesas com os espaços assumem uma reflexão sobre a relação entre o homem e a natureza.

Entretanto, embora as crianças destaquem que possuem um sentimento “positivo”, elas reconhecem a necessidade de atividades que valorizem mais seus saberes e vivências, visto que ainda são influenciados pelo contexto homogêneo, o qual revela uma disparidade entre o contexto urbano e o rural. O grupo-pesquisador identifica as diferenças estruturais entre a escola urbana e a do campo. Essa percepção é reforçada pela ausência de investimentos em infraestrutura e mobilidade, assim como pela falta de políticas públicas que atendam às necessidades da comunidade camponesa, evidenciando as desigualdades enfrentadas nos contextos educacionais do campo.

A precariedade da infraestrutura, a qualidade da alimentação e a insegurança no transporte escolar são fatores desmotivadores que influenciam a concepção das crianças sobre o espaço escolar. Ao mesmo tempo, as experiências vividas na escola, as relações com professores e colegas, os conteúdos ensinados e as atividades desenvolvidas contribuem para valorizar a escola como um espaço significativo e demonstram também uma influência fundamental para que as crianças se sintam valorizadas e reconhecidas em suas identidades camponesas, combatendo padrões eurocêntricos que as influenciam.

Conforme mencionado anteriormente pela Figura 35, é fundamental proporcionar espaços para que as crianças demonstrem sua consciência crítica e busquem mudanças nas escolas que atendam ao seu contexto e sua realidade, além da superação das desigualdades. O

reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e cidadãos políticos é essencial para capacitá-las a transformar sua realidade.

Sob esse prisma, cabe destacar a infância como um estágio essencial para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capacitados para o convívio social. Ademais, abordamos a necessidade do reconhecimento dos saberes das crianças como elemento legítimo para a formulação de decisões e percepções que constroem a subjetividade, além da valorização do ambiente escolar como um espaço fundamental para o desenvolvimento deste grupo.

Em síntese, romper com as estruturas de poder exige o compromisso de diversos atores envolvidos nesta relação sociopolítica. O caminho decolonial expõe as mazelas da desigualdade de um grupo subalternizado que não usufrui plenamente dos seus direitos e deveres. Para isso, a pesquisa evidencia a voz das crianças na construção de práticas pedagógicas que respeitem múltiplas infâncias e promovam o fortalecimento da identidade camponesa na sociedade e no ambiente escolar. Nesse sentido, reafirmamos também a potência das infâncias camponesas enquanto sujeitos históricos e culturais capazes de colaborar na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

As produções do grupo-pesquisador denunciam não apenas a própria realidade, como também traços de uma narrativa sócio-histórica fomentada constantemente pelo sistema que realiza sua manutenção através de mecanismos de poder. À vista disso, ressaltamos o valor da ruptura de estruturas dominantes e do reconhecimento de diferentes grupos da sociedade para a criação de ações que atendam às suas singularidades. Entre estes, as crianças podem ser sujeitos de transformação social, de opinião pública, e capazes de identificar as situações sociais limítrofes em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229, 2000. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, v. 27, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO; Siglo Veintiuno Editores, 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11326.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.
- BRUNO, Regina; LACERDA, Elaine; CARNEIRO, Olavo B. Organizações da classe dominante no campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p. 519-532.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- CHAVES, Weber José Neiva. **Brazlândia, agricultura e identidade**: fragarias, da festa do morango e da reificação triunfante da mercadoria ao simulacro e a venda sem charme dos ambulantes. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021. Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021>.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49. n. 174, p. 16-34, out./dez., 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6035>. Acesso em: 7 out. 2024.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *In*: CUSIÁNOVICH, Alejandro (ed.). **Historia del pensamiento social sobre la infancia**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013. p. 86-102.

DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 59, de 5 de março de 2018. Aprova o Plano de Manejo do Parque Ecológico Veredinha. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 45, Brasília, DF, p. 21, 7 mar. 2018a. Disponível em: <https://www.ibram.df.gov.br/parque-ecologico-veredinha/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: pressupostos teóricos. Brasília, DF: SEEDF, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Manual da alimentação escolar no Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/nossa-rede-alimentacao-escolar/>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer M. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3517/pdf> . Acesso em: 18 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Hugo Nicolau Vieira de. O protagonismo estético, político e epistêmico das crianças no espaço escolar: relato de uma experiência pedagógica. *In*: SILVA, Ana Tereza Reis da. **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2023. p. 177-199.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara Jane Costa. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. **Educazione Aperta**, v. 7, n. 7, p. 262-285, 2020.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 4, n. 1, 2016. DOI: 10.17267/2317-3394rps.v4i1.459. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459>. Acesso em: 22 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 22 maio 2023.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias Militantes: Análise de Entrevistas Narrativas com Professores e Integrantes do Movimento Negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 223-238.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 215-224.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HISTÓRICO ESCOLA CLASSE [...]: 2023. Brazlândia/DF: Escola Classe [...], 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEITE, Maria. Repensando a escola – com a palavra: a criança da área rural. In: CRUZ, Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VALENTIM, Silvia Helena; BOGOSSIAN, Thiago. Entre paredes, jardins, solários e salas de atividades: há bebês e crianças por aqui! **Debates em Educação**, v. 13, p. 240-261, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p240-261>

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2019. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019005009104. Acesso em: 19 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. **Revista IHU**, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Costa Lopes de. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, 24 (85), p. 17-31, Brasília, 2011.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: Estratégias para reencantar a educação. São Paulo: Vozes, 2004.

MÜLLER, Verônica Regina. História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEUMANN, Mariana Menezes; RIZZINI, Irene. Decolonialidade e infância: herança colonial e conexão das crianças com a natureza. **O Social em Questão**, v. 26, n. 56, p. 39-60, 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62278/62278.PDF>. Acesso em: 20 ago. 2024.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28256>

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 11-33, jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em Educação: o Ensino Superior em Música como objeto. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200020&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Classe [...]. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 118-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

ROCHA, Eloisa. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Helma Costa; FERNANDES, Maria Lúcia Bueno. Sobre os espaços-tempos de brincar na escola: o que nos comunicam os brincantes? **Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644469594>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/69594>. Acesso em: 30 out. 2024.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do campo. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 417-423.

SILVA, Ana Tereza Reis da (org.). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. Tradição oral de matriz africana: o espiralar do tempo como fundamento da constituição do ser-saber. In: REIS DA SILVA, Ana Tereza (org.). **Vozes do pluriverso: abordagens interculturais e decoloniais da/na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 77-99.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; RESNICK, Riva; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. e20190068, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0068>

SIMON-MARTIN, Meritxell. La educación epistolar: los intercambios de cartas entre mujeres burguesas como fuente de desarrollo personal en la Inglaterra victoriana. **Revista da História da Educação**, v. 24, e98600, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/98600>

SOARES, Ademilson de Sousa; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; MARTINS, Lucas Ramos. O Pensamento Decolonial nos Estudos da Infância: Epistemologias Críticas e Pós-Crítica. **SciELO Preprints**, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5851>. Acesso em: 2 set. 2024.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200007>. Acesso em: 06 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-28, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67277>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872022000100201&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/view/4663/3641>. Acesso em: 19 nov. 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. (Tomo II, Serie Pensamiento Decolonial).

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pesquisa passou a ser intitulada **“COMO AS INFÂNCIAS PENSAM, REPRESENTAM E TERRITORIALIZAM A ESCOLA? REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE BRAZLÂNDIA/DF”**



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu/sua filho/a _____ está sendo convidado/a a participar da pesquisa **INFANCIALIZAR: Novas possibilidades de vida a partir das experiências de crianças camponesas de Brazlândia/DF** de responsabilidade da Profa. Cássia Elen Nunes de Almeida, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como as crianças que frequentam a escola X, localizada em Brazlândia, no Distrito Federal, expressam suas percepções em relação a essa instituição escolar. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A criança será igualmente consultada sobre seu interesse em participar. Vocês receberão os esclarecimentos necessários durante e após a finalização da pesquisa. Asseguramos que o seu nome e de seu filho/a será mantido em sigilo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fotografias, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. A coleta de dados será realizada por meio de oficinas de desenho, pintura, filme, colagem, carta e conversas. É para estes procedimentos que seu/a filha/o está sendo convidado/a a participar.

Espera-se com esta pesquisa que possamos avançar na qualidade da educação campo, mais adequadas às distintas realidades educacionais de Brazlândia.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. A/o criança/jovem é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo telefone/WhatsApp: [XXXXXXXXXX](tel:XXXXXXXXXX) OU e-mail almeidacassiaa@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentações, reuniões ou envio dos artigos produzidos, podendo esses artigos ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o/a senhor/a.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assinatura dos pais ou responsáveis

Brasília, ____ de _____ de _____

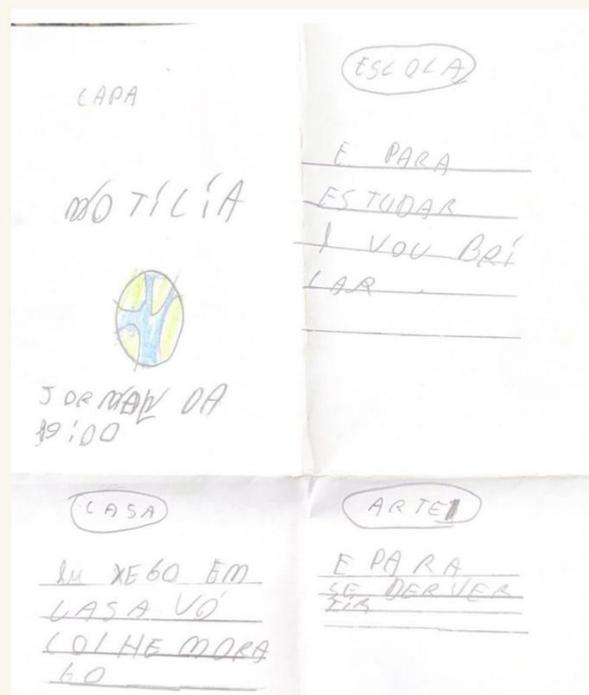


Universidade de Brasília



Faculdade de Educação, Campus
Darcy Ribeiro. CEP 70910-900

OFICINAS SOCIOPOÉTICAS



ARTE CRIATIVA DAS CRIANÇAS



APRESENTAÇÃO

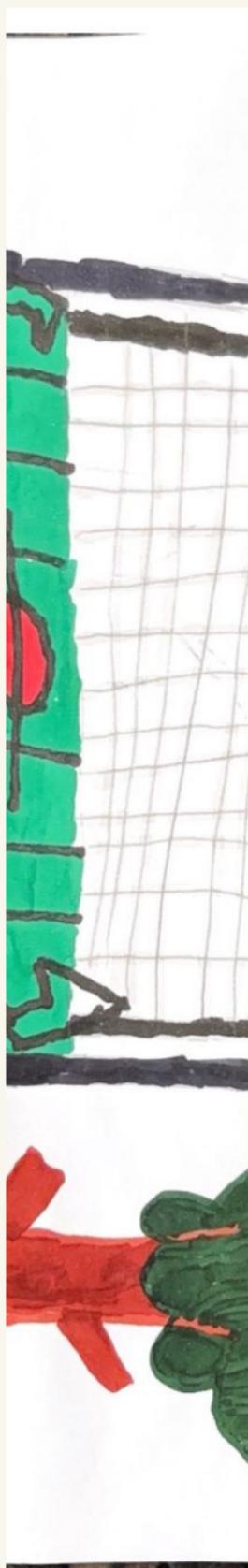
BRAZLÂNDIA/DF, 14 DE AGOSTO DE 2024.

O grupo-pesquisador do 4º ano e a facilitadora Cássia Almeida têm o prazer de apresentar "Arte Criativa das Crianças", uma exposição que reúne as obras dos artistas do 4º ano do ensino fundamental, explorando seu olhar sobre a instituição escolar.

Por meio de uma variedade de oficinas, desenvolvemos a pintura, fotografia, escrita de cartas e desenhos. Os artistas mostram como se relacionam, percebem e se sentem na instituição escolar. Cada obra é um convite para mergulhar na complexidade das infâncias, acreditando que, através delas, podemos criar novas formas de vida (Renato Nogueira, 2019).

A "Arte Criativa das Crianças" é uma oportunidade de observar e acolher as infâncias camponesas, permitindo que elas afirmem seu posicionamento e reflitam sobre as questões que carregam, lutando para permanecer em seu território e existirem como sujeitos camponeses. Além disso, a exposição permite reconhecer o poder que as infâncias possuem para transformar a realidade.

A curadoria desta exposição foi realizada por Cássia Almeida, professora, bolsista pela CAPES e mestranda pela Universidade de Brasília. Como facilitadora no processo de criação do grupo-pesquisador, Cássia Almeida consolida o mestrado em Educação por meio das oficinas sociopoéticas.





A sociopoética constitui uma abordagem de pesquisa e aprendizagem em que o pensar é um processo coletivo, envolvendo investigadores e os sujeitos da pesquisa. O método valoriza o corpo inteiro como fonte de conhecimento. Portanto, utiliza experiências e técnicas artísticas para a coleta de dados, entendendo que “pensamos com o corpo, com nossas emoções e sensações e, até, motricidade; pensamos chorando, rindo, dançando: eis uma contribuição contracolonial no fazer-ciência.” (Gauthier, 2020, p. 270).

A exposição "Arte Criativa das Crianças" é um convite para refletir e atribuir escuta à voz das infâncias, propondo uma nova forma de pensar a escola como espaço de cultura viva, ligado ao território e controlado pelos sujeitos que dela fazem parte. Que esta exposição inspire outras iniciativas e continue a abrir espaços para que as vozes das crianças, além de serem ouvidas, sejam valorizadas, respeitadas e viabilizadas em todos os âmbitos da sociedade.

ARTE CRIATIVA
ARTE CRIATIVA
ARTE CRIATIV

