

Pode uma formiga sentir desejo de morar em outro formigueiro?: reflexões sobre a escuta docente por meio das perguntas-crianças de uma escola do/no campo

Bruna Garcia¹, Mayki Jardim Sivico², Camila de Paiva³, Leonir Lorenzetti⁴

Resumo

Entendemos que a escuta docente em relação às perguntas das crianças pode deslocar, rasurar e possibilitar a reflexão sobre a prática e os encaminhamentos pedagógicos. O objetivo do presente trabalho consiste em analisar as potencialidades de um ensino que promova a abertura no campo do pensamento-outro a partir das narrativas apresentadas por crianças do campo que vivem na/da ilha. Esta pesquisa qualitativa traz o recorte das experiências vivenciadas em uma sala multianos, compreendendo os educandos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em uma escola localizada na Ilha Rasa, Guariqueçaba, litoral do Paraná. Utilizamos como instrumento metodológico as narrativas, e a análise envolveu elementos da interculturalidade. Os resultados apontam para três perguntas formuladas pelas crianças que mobilizaram reflexões e impactaram a prática docente, demonstrando o desejo de saírem do campo e migraram para as cidades, com vistas a obter um lugar de “prosperidade”, “melhoria” e “progresso”. Encontramos nas perguntas uma potência e possibilidade de promover a escuta docente como um instrumento para ensinar e socializar os conhecimentos em sala de aula. Compreendemos que este estudo é um importante caminho para propor reflexões e novas direções para as infâncias que estão inseridas em uma Educação do/no Campo.

Palavras-chave

Educação do/no campo. Interculturalidade. Perguntas-criança. Infâncias campesinas. Escuta docente.

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática na Universidade Federal do Paraná, Brasil E-mail: klebisbruna@gmail.com.

² Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática na Universidade Federal do Paraná, Brasil, com período sanduíche na Universidade do Porto, Portugal. E-mail: mayki.0809@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática na Universidade Federal do Paraná, Brasil; professora da rede estadual de educação do estado do Paraná, Brasil. E-mail: camila_paiva92@hotmail.com.

⁴ Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; professor do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização Científica e Tecnológica na Educação em Ciência. E-mail: leonirlorenzetti22@gmail.com.

Can an ant feel a desire to live in another anthill?: reflections on teacher listening through child-questions from a field school

Bruna Garcia⁵, Mayki Jardim Sivico⁶, Camila de Paiva⁷, Leonir Lorenzetti⁸

Abstract

We believe that teachers listening to children's questions can dislocate, erode, and make it possible to reflect on pedagogical practice and approaches. This study aims to analyze the potential of teaching to open up the field of other thinking, based on the narratives presented by rural children who live on the island. This qualitative research brings together the experiences of a multi-year classroom comprising students from Early Childhood Education and Elementary School I, in a school located on Rasa Island, Guaraqueçaba, on the coast of Paraná. We used narratives as a methodological tool and the analysis involved elements of interculturality. The results point to three questions formulated by the children that mobilized reflections and impacted teaching practice, demonstrating their desire to leave the countryside and migrate to the cities, with a view to obtain a place of "prosperity", "improvement" and "progress". In the questions, we found the power and possibility of promoting listening to teachers as an instrument for teaching and socializing knowledge in the classroom. We understand that this study is an important way of proposing reflections and new directions for children who are part of a countryside education.

Keywords

Countryside education. Interculturality. Child-questions. Countryside childhoods. Teacher listening.

⁵ PhD student in Science and Mathematics Education, Federal University of Paraná, State of Paraná, Brazil. E-mail: klebisbruna@gmail.com.

⁶ PhD student in Science and Mathematics Education, Federal University of Paraná, State of Paraná, Brazil, with a sandwich period at the University of Porto, Portugal. E-mail: mayki.0809@gmail.com.

⁷ PhD student in Science and Mathematics Education, Federal University of Paraná, State of Paraná, Brazil; teacher in the state education network of the state of Paraná, Brazil. E-mail: camila_paiva92@hotmail.com.

⁸ PhD in Scientific and Technological Education, Federal University of Santa Catarina, State of Santa Catarina, Brazil; professor at the Department of Chemistry, Federal University of Paraná, State of Paraná, Brazil; leader of the Scientific and Technological Literacy in Science Education Research Group. E-mail: leonirlorenzetti22@gmail.com.

Introdução

Este artigo busca convidá-los a entrar em um movimento de escuta docente que não apenas desloca, mas também desestabiliza os sentidos cristalizados sobre o ensinar e o aprender, para criar outros modos de ser, de operar e de coabitar os espaços educativos. Inscrevemo-nos na necessidade de revisitar a construção histórica da infância, considerando os aportes das teorias decoloniais, que nos chamam a visibilizar as lógicas outras, negadas e subjugadas, nos processos de ser-criança. Inspiramo-nos no pensamento-outro (Walsh, 2009), que não se coloca em negação ao pensamento dominante, mas se abre à coabitacão de mundos plurais, à coexistência de práticas e epistemologias que resistem e persistem na margem.

Entendemos também que a concepção colonizadora do mundo evidencia diversas violências simbólicas contra outras formas de pensar e existir no mundo em que vivemos. Nessa mesma linha, o sujeito do campo, que foi invisibilizado e silenciado como sujeito histórico, social e político, é socialmente negado devido à produção de enunciados que circulam na sociedade e oprimem esse sujeito, privando-o de sentir-se como um ser digno de direitos.

Sarmento (2007) aponta que os modos de ser e de existir das crianças podem ser identificados em três esferas, sendo: histórica, cívica e científica. A científica é o modo de enxergar os saberes das ciências como maiores (saber maior) que os saberes do campo (saber menor) e, neste processo, são consideradas como impossíveis de serem sujeitos que criam e produzem qualquer tipo de saber. Para rasurar esta lógica, precisamos começar a movimentar projetos e propor inversões para esse modelo lógico-racional do mundo, uma vez que análises históricas já revelam as problemáticas e questionamentos diante das verdades contadas (Rizzo, 2003).

As crianças fazem perguntas, criam mundos, possibilitam novas aberturas de mundo, enfrentam desafios cotidianamente, anunciam novas chegadas e são produtoras de saber, bem como os sujeitos do campo o são. A partir dos questionamentos, desvelam lugares potentes para pensarmos na visibilidade de suas experiências campesinas. Corsaro (2011) comenta que o modelo que inclui a representação das crianças é incorporado por uma série de culturas de pares, como em uma espiral. E, nesta condição de atores sociais, inverte a lógica da infância romântica, homogênea e frágil, o que permite a nós, docentes, compreender as perspectivas da diferença, heterogeneidade do ser-criança e de suas produções culturais.

Como docentes, nossa tarefa não é ocupar os lugares das crianças, mas coabitar mundos possíveis com elas, dialogando com suas perguntas, reconhecendo suas narrativas e caminhando juntos em um processo de construção coletiva de saberes. As perguntas que nos

chegam não são neutras. Elas provocam, desestabilizam e deslocam nossas certezas. Elas nos atravessam, abrindo brechas para repensarmos nossa prática docente e, sobretudo, para revisitarmos as formas como nos posicionamos frente às infâncias e aos sujeitos do campo. Esses sujeitos não apenas resistem às violências da colonialidade; eles existem como potência, como corpos vivos que habitam o mundo com suas próprias epistemologias, com suas narrativas, com seus cantos, com seus pássaros, com suas palavras e com suas escutas (Kohan; Carvalho, 2024).

Assim, o que nos move neste texto é a necessidade de pensar a educação como um espaço de insurgência, como uma possibilidade de habitar as margens e ouvir as vozes que vêm desse lugar de resistência. As narrativas e vivências das crianças do campo, distantes dos continentes, apontam caminhos, provocam deslocamentos e nos convidam a construir um pensamento-outro, um pensamento que não teme o “e se...?”, mas que o acolhe como parte de uma prática que busca outros modos de operar a educação.

Com isso, propomos que a escuta docente se constitua como uma prática de descolonização, como um ato de resistência frente a currículos colonizadores e neoliberais. É preciso ir além das abordagens informativas e memorativas, habitando as perguntas das crianças e, com elas, construindo um campo de possibilidades que valorize suas experiências, seus saberes e sua potência como sujeitos históricos, sociais e políticos das (mar)gens.

Fundamentos para refletir sobre as infâncias campesinas

A crítica aos processos de colonização e à marginalização dos povos dos campos, florestas e águas do país está imersa em um cenário marcado por tensões e contradições, que historicamente os relegaram à condição de subalternidade. Essas tensões, e por vezes conflitos, abrem espaços para buscarmos outros caminhos e referenciais que garantem a visibilidade aos sujeitos, principalmente às crianças. Portanto, é crucial reconhecer que novos lugares de enunciação e circulação dos discursos promovem formações discursivas que podem ser tecidas pelas (mar)gens, uma vez que sempre foi negado este lugar de produção de discurso, conhecimento e práticas de saberes do campo. E mais: as crianças do campo/ilha como produtoras e inventoras do saber.

Conforme destacado por Caldart (2011), é fundamental promover o engajamento dos sujeitos do campo nos movimentos sociopolíticos, reconhecendo a educação como uma força motriz crucial para o avanço e a capacitação das comunidades do campo, água e florestas, aproveitando-se de sua bagagem de conhecimentos endógenos. Dentro desse escopo, a instituição escolar emerge como uma entidade de importância vital, incumbida de enaltecer a

riqueza cultural local e salvaguardar a narrativa histórica dos seus membros. Ademais, Kramer (2011) sublinha a necessidade premente de os adultos atribuírem valor à infância, considerando meticulosamente suas circunstâncias econômicas, sociais e culturais.

Walsh (2007) direciona suas análises ao destacar que a interculturalidade representa um projeto abrangente e radical de mudanças que abarcam todas as manifestações de dominação e exploração, tanto coloniais quanto modernas. A enunciação dos subalternizados surge a partir da matriz da diferença colonial, uma vez que suas expressões discursivas, pensamentos e práticas derivam dessa vivência específica.

Além disso, Walsh (2019) comenta que esse movimento é uma busca por transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interno e subalternizado. Dessa forma, a lógica da interculturalidade envolve entendimento e pontos de virada que não estão dissociados dos paradigmas ou das estruturas dominantes. Esse movimento reconhece que a produção do pensamento é influenciada pelas linguagens colonizadoras, pois essa lógica identifica as estruturas por uma necessidade intrínseca.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Candau (2016) propõe que a educação intercultural fomenta a inter-relação deliberada entre os diversos grupos socioculturais dentro de uma sociedade específica, ao romper com uma concepção romântica e essencialista das culturas, valores e identidades dos povos. Assim, a cultura é compreendida como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, uma vez que se reconhece que a linguagem, o conhecimento e o pensamento dos povos e grupos (Dantas, 2012), especialmente periféricos e marginalizados, estão sujeitos às lógicas contraditórias, por vezes agarrando-se e contribuindo para circulação de enunciados neoliberais.

É necessário criar um trabalho orientado culturalmente, já que os educadores precisam estar atentos e receptivos à escuta das crianças (Ribeiro; Dominico, 2018), uma vez que são elas que possibilitam aberturas para novos horizontes e oportunidades de cultivar um pensamento-outro em ambientes influenciados por lógicas de ensino neoliberal. Por vezes, as questões levantadas por esses sujeitos já apontam novos caminhos que arrastam os educadores para outros lugares, no sentido de promover reflexões sobre o seu ensino, sua prática e seu papel como educador de uma escola do/no campo (Kohan; Carvalho, 2024).

As questões levantadas pelas crianças agitam a forma como pensamos e deslocam nossas práticas para outros sentidos e direções. Não são simples perguntas, mas perguntas que exercem a escuta, a atenção, e demandam um currículo e uma pedagogia que problematizem, provoquem, vibrem e movimentem (Dalmaso; Oliveira; Corrêa, 2018). Melo e Ribeiro (2018, p. 8) também contribuem para pensarmos que o “outro” sempre foi alvo de uma educação

violenta e excluente, “sempre tentando descartar o componente negativo: o senso comum diante do pensamento elaborado, a emoção ante a razão, a linguagem oficial da não oficial, *etc*”.

Nesse sentido, a educação implica do educador um posicionamento militante e de enfrentamento diante das relações de poder e saber, especialmente quando tratamos de crianças subalternizadas pelo sistema. É necessário um posicionamento político frente às barreiras, preconceitos e discriminações que são direcionadas às crianças do campo (Melo; Ribeiro, 2018). Um outro fator que entra como elemento de análise em alguns estudos são os de bebês e crianças negras que não recebem os devidos afetos dos educadores, muitas vezes de próprios educadores negros (Cavalleiro, 2010; Trinidad, 2011). Podemos considerar que estes atores sociais muitas vezes são ignorados não apenas nas suas perguntas e reflexões, mas negados como sujeitos de uma linguagem, de um pensamento e de uma cultura. Assim, podemos considerar um quarto elemento nas análises de Sarmento (2007): a exclusão cultural e étnica.

Walsh (2009) denomina esses processos de multiculturalismo de via neoliberal, sendo um meio de acomodar o discurso da diversidade e da interculturalidade como modos de conviver, tolerar, respeitar e reconhecer as diferenças culturais sem pensar em mudanças. De acordo com a autora, esse multiculturalismo adentra os meios de circulação discursiva neoliberais, uma vez que educadores e currículos escolares buscam incorporar esses discursos em suas práticas. Não há transformação, apenas uma reprodução sem reflexão sobre as lógicas do pensamento neoliberal, sem uma ampliação do pensamento crítico. O discurso neoliberal captura e se apropria dos movimentos e ideais de esquerda, por isso, ocasionalmente, somos persuadidos pela linguagem construída, como o termo “progresso”.

Nesta mesma direção, estudos de Chaves e Oliveira (2018) apontam que as crianças negras, ao contrário das crianças brancas, sofrem processos de racismo estrutural pelas práticas pedagógicas de educadores, mesmo que seus discursos sejam contrários às suas atitudes e ações. O corpo de uma criança do campo também é alvo de discriminações e exclusões simbólicas nesse processo, principalmente quando discursos de educadores começam a se materializar em uma prática que enfatiza a importância dos conhecimentos externos. Valoriza o pensamento urbano/centralizado, reconhece os saberes eurocêntricos e privilegia a escuta apenas dos especialistas externos à comunidade, sem reconhecer os próprios membros da comunidade como sujeitos legítimos (Santiago; Akkari; Marques, 2013; 2014).

Essa constatação evidencia que o currículo da Educação Infantil não é um mero instrumento neutro, mas, sim, permeado por complexas discussões acerca do conhecimento, da verdade, do poder e da identidade. Sua elaboração ocorre dentro de contextos de relações de

poder e desempenha um papel ativo nos processos de formação das crianças. Destaca-se que as reflexões de Arroyo (2015) sobre os movimentos sociais e suas influências no currículo também são relevantes para o campo da Educação Infantil. Isso se justifica pelo fato de que o currículo tem se configurado como um espaço significativo para abordar questões relacionadas à diversidade social, cultural, política e econômica, o que amplia sua importância na compreensão dos desafios educacionais contemporâneos.

Por derradeiro, Melo e Ribeiro (2018) salientam a importância de se considerar a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Nesse sentido, é essencial ressaltar a ancoragem histórico-social dos conteúdos, destacando que estes não possuem caráter universal, mas são construídos socialmente dentro de contextos históricos específicos, podendo adquirir uma dimensão de verdade relativa. Sob essa mesma ótica, torna-se indispensável conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural, pois ela desempenha um papel central na cultura, onde diversas linguagens e expressões culturais se entrecruzam e são geradas.

Quando discutimos a infância nas áreas do campo em um colégio que se encontra na ilha, é evidente que essa fase da vida apresenta características distintas em comparação com as crianças que vivem em ambientes urbanos. De acordo com Rocha (2013, p. 10), no campo “não há relatos de crianças abandonadas. Elas não vagam pelas estradas ou dormem ao relento, pois sempre existe um grupo comunitário que as acolhe, protege, cuida, alimenta e orienta”. Além disso, Rocha (2013) observa que as crianças que crescem no ambiente do campo estabelecem uma relação próxima com a natureza. Durante suas brincadeiras, elas exploram rios, lagos, brincam com terra, sobem em árvores e interagem com os animais, demonstrando uma convivência harmoniosa com o ambiente natural e as pessoas ao seu redor.

Perdemos, ou quiçá jamais desenvolvemos, a capacidade de escuta atenta. Não cultivamos uma cultura de ouvir as crianças, tampouco demonstramos o desejo de ser inquisitivos e curiosos em relação a elas. As suas ações, acompanhadas de suas falas, constituem um ato de criação. Destaca-se esse aspecto, pois elas aprendem e inventam mediante o uso da linguagem, e, enquanto realizam suas atividades, narram e inventam, recriando situações e experiências, interagindo com as pessoas que as escutam (Dalmaso; Oliveira; Corrêa, 2018).

Destacamos, portanto, que uma análise aprofundada sobre a infância demanda uma compreensão da criança enquanto um sujeito imerso em contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, intrinsecamente conectado à sociedade em que está inserido. Dessa maneira, a reflexão sobre a infância campesina nos conduz à constatação da existência de uma ampla gama

de experiências infantis dentro desse ambiente, uma vez que é necessário considerar a variedade de vivências infantis em sua interação com a diversidade característica deste campo.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Iniciamos nossos estudos a partir de um estudo realizado nos anos de 2019 e 2020. Este trabalho foi conduzido em uma escola do campo, ainda considerada pelo termo rural, situada na Ilha Rasa, no litoral paranaense, e teve como base a investigação das perguntas feitas pelas crianças (Dalmaso; Oliveira; Rigue, 2019). Nossa função consistiu em estar atentos às narrativas apresentadas por esses sujeitos em uma sala de aula com estudantes de diferentes faixas etárias, a fim de exercer a escuta ativa com crianças com idades entre 5 e 10 anos, compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. A composição multianos da sala nos levou a crer que as perguntas feitas pelos estudantes refletiam diferentes perspectivas e contextos de origem dessas inquietações.

Consideramos utilizar a pesquisa narrativa como instrumento de pesquisa, na qual o modo de pensar e a experiência, bem como a própria narração, levam-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas e existenciais (Dutra, 2002). Sendo uma pesquisa narrativa, nosso estudo enquadra-se em uma perspectiva qualitativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Nos inspiramos no trabalho de Dalmaso, Oliveira e Corrêa (2018), na qual tomaremos como processos de análises e elementos narrativos as perguntas-crianças.

Nesse sentido, as narrativas serão apresentadas sob as perspectivas dos discursos e movimentos da interculturalidade (Walsh, 2019). Isso se deve ao fato de que as perguntas geradas estão no âmago das discussões envolvendo os corpos subalternizados e colonizados pelos processos educacionais que são incorporados aos currículos das escolas situadas em áreas do campo. Destacamos a importância de examinar os desejos das crianças, expressos por meio de suas perguntas à luz dessas abordagens, uma vez que tais desejos são moldados por processos culturais e sociais inseridos em relações de poder. Este jogo relacional não pode estar longe das abordagens e propostas em que a Educação do/no Campo foi construída e possibilitada como instrumento de luta e resistência aos povos do campo (Caldart, 2009).

As narrativas delineadas neste artigo emergem em resposta a uma necessidade, oriunda de uma prática social, na qual indivíduos passam a sentir a urgência de relatar aspectos de seu cotidiano, suas experiências educativas e as relações interpessoais estabelecidas. No caso das crianças, esse processo não se diferencia, uma vez que elas manifestam o desejo de narrar sobre

sua vida, seus processos internos, seus anseios, desabafo, estados de ânimo e acontecimentos em geral. Essas narrativas ajudam-nos a perceber as singularidades irrepetíveis que estão circunscritas no domínio da cultura.

Utilizamos os seguintes instrumentos para descrever os acontecimentos em campo, sendo: diário de campo, observações participantes e gravações de áudio. As observações foram registradasmeticulosamente em um caderno, sempre levando em consideração o potencial dos conteúdos abordados pelo educador em sala de aula como possíveis catalisadores para a investigação do desejo na produção das perguntas-crianças.

Totalizando um período de dois meses em sala de aula, as observações, descrições e os contatos foram se intensificando. Contudo, devido à pandemia, tivemos que deixar a escola e o espaço de produção, uma vez que o decreto emitido pela prefeitura impediu que os pesquisadores de qualquer instituição continuassem exercendo suas atividades nas comunidades tradicionais.

É fundamental salientar que o objetivo da pesquisa não foi apresentar resultados de natureza estritamente didática, mas, assim como nos estudos de Dalmaso, Oliveira e Corrêa (2018), tínhamos a intenção de movimentar as narrativas construídas e expressas pelos estudantes a partir do contexto escolar, considerando tanto as interações em sala de aula quanto nos intervalos da escola. Todas as conversas, narrativas e observações sobre as crianças foram conduzidas com a devida permissão do Comitê de Ética sob o número 25280719.7.0000.0102. Com a intenção de seguir corretamente todos os protocolos solicitados pelo comitê de ética, e em respeito aos sujeitos que participaram da pesquisa, os nomes que serão utilizados para as discussões dos dados foram alterados, com o objetivo de preservar suas identidades.

De onde partimos? O contexto e os sujeitos da pesquisa

A comunidade na qual realizamos nosso trabalho de campo é formada por pescadores artesanais, tradicionais, que se identificam como caiçaras. A instituição de ensino local é o Colégio Municipal Rural Gabriel Ramos Silva/PR, que, como o nome indica, possui características de uma escola rural tanto em seu currículo quanto em seu Projeto Político Pedagógico. No entanto, suas práticas educacionais se alinham com a educação do campo. A comunidade é pequena, com aproximadamente 450 habitantes, e o acesso a ela se dá exclusivamente por via marítima, com uma travessia de cerca de três horas e meia de barco.

Alguns educandos provenientes de outras ilhas chegam à escola de barco. No entanto, os educandos do colégio municipal, foco de nosso estudo, não necessitam de deslocamento

marítimo, utilizavam apenas caminhos terrestres. Parte desses educandos reside em locais distantes da escola, enfrentando longas e exaustivas caminhadas diárias para chegar às aulas.

O educador, responsável pela turma multianos, possui mais de trinta anos de experiência na educação e demonstra grande paixão por sua prática e profissão. Ele frequentemente afirma que não se imagina desempenhando outra função além de ser educador.

Devido à pequena população da ilha, os educados da turma multianos, em sua maioria, são parentes do próprio educador. Essa proximidade contribui para a construção de uma relação mais próxima e favorece um diálogo mais aberto entre eles.

Nesta pesquisa, as observações foram sendo tomadas como Freire (1996, p. 32) já alertava “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, as crianças foram operando perguntas e instaurando problemas no seu cotidiano, a partir dos movimentos realizados pelo educador em sala de aula e convergindo, ou não, com os conteúdos trabalhados. Entendemos que o desejo vaza, transborda e escorre dos corpos das crianças, mesmo quando, aparentemente, as perguntas possam não apresentar conexão com os conteúdos.

À medida que o tempo foi avançando, as crianças passaram a indagar sobre temas que extrapolavam os limites do currículo e do planejamento, intensificando suas capacidades ao se engajarem ativamente com o mundo ao seu redor. Além disso, foram estimuladas por nossa iniciativa de estimular e provocar suas questões, sem, em momento algum, buscarmos silenciá-las em seus apontamentos e análises. Independente do tempo que cada uma demandava para se expressar, adotamos uma postura atenciosa, aguardando pacientemente a conclusão de seus pensamentos. As discussões, reflexões e provocações acerca destes diálogos são pronunciadas no tópico a seguir.

Perguntas-crianças: potencialidades para um exercício da escuta docente

Iniciaremos nossa discussão com a principal “pergunta-criança” que nos levou a este estudo e às reflexões subsequentes. Consideramos que este relato emerge de uma experiência que nos impulsiona a refletir acerca dos processos colonizadores, de subordinações e de subalternização dos povos do campo, mesmo no contexto infantil. Esses sujeitos, juntamente ao educador do campo, percebem os processos que vivenciam em relação ao campo e à cidade. Compreendem, muitas vezes, que ao migrar do campo para a cidade, serão relegados às margens e periferias, e que os conceitos de “sucesso” e “prosperidade” não correspondem às suas expectativas.

- Professor, pode uma formiga desejar morar em outro formigueiro? – Perguntou Cecília.
- Cecília, não consegui entender sua pergunta – retrucou o educador.
- Como não, professor? Quero saber se a formiga pode sentir desejo de sair da comunidade das formigas e morar em outro formigueiro?
- Acredito que ela não será bem aceita por outras formigas, Cecília. As formigas sentem o cheiro de uma formiga que é de fora.
- E se eu quiser sair da ilha, eu posso? – Cecília se colocou no lugar da tal formiga.
- Pode, não vejo problema com isso. – O professor respondeu, ainda com dúvidas sobre sua própria resposta.
- Mas eles vão sentir que eu sou diferente, vão sentir meu cheiro, assim como as formigas, - Cecília indagou.
- Não vão sentir seu cheiro, isso não existe para nós humanos, apenas para as formigas. Se concentre na aula, Cecília, essas perguntas não possuem relação com o que estou ensinando – respondeu, porém, víamos no olhar do educador uma certa angústia diante da pergunta de Cecília (caderno de campo, registro da conversa de Cecília, estudante de 7 anos de idade, com o seu professor, 2020).

As anotações feitas no caderno revelam uma forma simbólica de violência contra as crianças, partindo de uma “pergunta-criança” que expõe as condições colonizadoras e subalternas em que elas se encontram. As infâncias no campo manifestam diversas dimensões que revelam suas existências materiais e simbólicas, inseridas em um ambiente marcado por uma intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural. No contexto do campo, e afastados de um continente, os indivíduos constroem sua sociabilidade, subjetividades e identidades. Nesse espaço, as crianças crescem e desenvolvem modos particulares de pensar, sentir e agir (Bem; Silva, 2020).

Os estudantes, em outros momentos, já tinham conversado conosco sobre buscarem e desejarem sair do campo, uma vez que não se reconheciam mais nesse espaço. Entendemos que essa ausência de se reconhecer no próprio espaço é proveniente de discursos que predominam a visão do camponês e do ambiente do campo como ultrapassados, obsoletos, antiquados e inferiores. Essa concepção equivocada projeta a imagem do espaço urbano como um lugar voltado para o desenvolvimento, a modernidade, o progresso e o sucesso econômico, tanto para o sujeito quanto para o coletivo (Arroyo; Caldart; Molina, 2008). Esse discurso reverbera nas crianças, uma vez que elas podem (e devem) ser entendidas como sujeitos desse espaço histórico e social.

A concepção da formiga pode ser extrapolada para diversas outras direções, deixando ao leitor a tarefa de refletir sobre a “pergunta-criança” no sentido de mobilizar sua prática e o exercício de reflexão sobre os processos de subalternização dos corpos. Nossa intenção é provocar inquietação e evidenciar como as perguntas nos conduzem a direções para as quais

muitas vezes não estamos preparados para escutar ou compreender. No entanto, devido à força dessas perguntas, somos impelidos a refletir sobre elas.

Compreendemos a interculturalidade como uma urgência inadiável na construção dos currículos, sobretudo na formação de professores. Trata-se de um movimento que se inscreve no pensamento-outro, forjado a partir do lugar político de enunciação dos grupos historicamente subalternizados. Esse pensamento, como nos apresenta Walsh (2019), se contrapõe ao conceito de multiculturalismo, que opera sob a lógica e a significação de sustentar os interesses hegemônicos e suas ordens discursivas.

O que buscamos aqui é tensionar as lógicas neoliberais que têm permeado os currículos das escolas do campo, particularmente no estado do Paraná, moldando-os e ajustando-os a discursos que servem para a manutenção desse estado de poder. Nesses espaços, testemunhamos educadores do campo imersos em reflexões silenciosas, desgastados, muitas vezes incertos sobre os caminhos de sua prática. Paralelamente, observamos crianças que, ao invés de se ancorarem em suas raízes, culturas e tradições, manifestam o desejo de abandonar esses lugares, desvalorizando as histórias e experiências que compõem sua existência coletiva.

Essa interculturalidade que propomos não é uma neutralidade ou um mero diálogo, mas uma ruptura ativa, um ato de reexistência que desafia os currículos colonizadores e abre brechas para novos modos de ser e aprender, enraizados nas vivências e saberes do/no campo.

Em uma sala de aula, o professor ensinando sobre o abecedário, a criança pergunta:

- Professor, qual a função da abelha? – Perguntou João.
- Da abelha? De polinizar as flores, - respondeu o educador, - essa é a principal função dela.
- Todos os animais têm funções? – Retrucou João.
- Todos possuem um papel importante. Todos os animais são importantes para o ecossistema – respondeu o professor, buscando encerrar a pergunta para continuar o conteúdo.
- Acho que nem todos. Os seres humanos não são tão importantes. Alguns são mais importantes que outros, e os que são mais importantes acham que podem sair matando qualquer animal na natureza – João finalizou a pergunta. (Gravação de áudio registrada em campo, 2020).

Essa gravação de áudio foi realizada em um momento no qual o objetivo das “perguntas-crianças” não era a intenção inicial de nossa pesquisa. A gravação permaneceu arquivada em nossos dispositivos e, ao revisá-la dois anos depois, notamos a importância do diálogo ocorrido em sala de aula. O estudante João, de 8 anos, começou a perceber as relações de poder existentes entre os seres humanos e a questionar os processos de reconhecimento do outro. Ele indagou, de forma crítica, qual seria a razão de algumas pessoas possuírem mais direitos do que outras.

Sobre a pergunta-criança, Arroyo (2007) comenta que um projeto de educação básica no campo deve incorporar uma visão mais ampla e enriquecedora do conhecimento e da cultura, especialmente em relação aos sujeitos do campo. Isso será possível se começarmos a lutar por uma educação que valorize o conhecimento, as ciências, as tecnologias e os aspectos culturais desses povos, reconhecendo e evidenciando-os como sujeitos de direitos. Acreditamos que a pergunta de João é como um desvelamento das relações de poder em jogo e das ordens discursivas que marginalizam essas pessoas nos processos e configurações do ser humano.

Consideramos também analisar que há um esforço significativo por parte do aparelho estatal em incorporar estratégias de divisão e segregação nos discursos dirigidos aos povos do campo. Essa abordagem não visa apenas enfraquecer a oposição, mas sim garantir a implementação de um projeto neoliberal (Walsh, 2002). Essa tentativa vem acontecendo desde 1990 e, segundo Walsh (2019), precisamos estar atentos com a terminologia de projetos interculturais, uma vez que essa abordagem tem se tornado cada vez mais comum e é utilizada pelo Estado como um novo “gancho” de mercado.

Observamos que as perguntas, realizadas em momentos distintos e em contextos diversos, abordam um dilema comum: a invisibilidade dos corpos infantis. Esse caráter predatório tem sido perpetuado pelos governos neoliberais, resultando na supressão da identidade social e das culturas das comunidades do/no campo, especialmente das crianças que vivem no seu território. Como consequência, esses sujeitos não conseguem se reconhecer como sujeitos desse grupo, uma vez que são discursivamente marginalizados pelas ideologias dominantes. É fundamental reexaminar nossa perspectiva e ouvir atentamente essas vozes, além de resistir e lutar junto às crianças por projetos que promovam o reconhecimento e a valorização dos aspectos sociais, políticos, econômicos, saberes e tecnologias.

O educador da sala multianos evidenciou que não existe autonomia na elaboração do seu próprio currículo e que o município acaba “esmagando” sua prática, no sentido de não se sentir à vontade em elaborar seus conteúdos, sem ser prejudicado por isso. Esse educador, mesmo com a saúde debilitada e condições motoras prejudicadas, exerce sua prática com dedicação, afeto e carinho com seus educandos, mas comenta que o município não se preocupa com o seu estado de saúde, e a prefeitura pretende fechar a escola caso ele busque se ausentar em períodos maiores, uma vez que não há substitutos para ocupar o lugar dele.

Outra “pergunta-criança” que chamou a nossa atenção, foi a pergunta de Cecília.

- Você gosta de sair da ilha? – Cecília perguntou para nós pesquisadores que estamos visitando o campo. Na época a criança tinha apenas 6 anos.
- Eu gosto, às vezes, é bom, mas eu adoro este lugar – respondemos.

- Mas o que há de bom aqui? – Cecília voltou a se perguntar sobre seu próprio lugar de existência.
- Às vezes a gente se acostuma tanto com o lugar que acabamos não percebendo as coisas incríveis que temos. Eu adoro o mar, adoro as aves, adoro os botos da coloração cinza, adoro a vida calma. A cidade é muito agitada, me estressa bastante estar na cidade. – Respondemos com a intenção de mostrar pra Cecília o contraste positivo do campo em relação à cidade.
- Eu gosto daqui, mas meus pais não possuem dinheiro para sair daqui. Quando vou para a cidade, para fazer compras, eu gosto de ver as pessoas. Queria morar lá.
- Por quê? – Perguntamos.
- Porque sinto que lá vou ter uma vida melhor, será mais fácil – Cecília voltou a fazer sua atividade depois de responder nossa pergunta. (Registro no caderno de campo, 2019).

O exercício de reflexão sobre o campo e a cidade evidencia as contradições e tensões que escapam ao nosso controle. Cavalcante (2010) já comentava sobre como o campo se diferencia dos moldes rurais nos quais foi consolidado, e os novos princípios da Educação do Campo têm sido amplamente discutidos, os quais nos ensinam bastante. Essas tensões são frequentes quando consideramos as contradições em relação aos nossos próprios modos de vida em sociedade, uma vez que fomos sendo constituídos, explorados e capturados por discursos eurocêntricos de produção do conhecimento (Cruz; Batista, 2013). A própria cidade também enfrenta contradições em sua constituição, valorizando influências externas do norte global e adotando linguagens que cada vez mais subalternizam corpos, conhecimento e expressões culturais. Corpos colonizados continuam a gerar contradições e, muitas vezes, não conseguimos mais identificar nossas origens, uma vez que temos sido explorados até o limite.

A realidade das crianças que vivem no campo também é impactada por fatores externos à escola, com a própria comunidade percebendo a instituição como um ambiente de ensino que não garante e não atende de modo satisfatório às suas necessidades. Em uma reunião com pais, mães e responsáveis dos educandos matriculados na escola da ilha, os professores alertaram sobre a padronização dos currículos e, diante disso, discutiram as problemáticas relacionadas à homogeneização dos saberes. Contudo, um pai de uma delas comentou: “Como assim? Eu quero que meu filho tenha os mesmos direitos que um estudante da cidade! Não quero que meu filho viva apenas dos saberes locais, mas que ele possa sair da ilha”.

Os próprios responsáveis começam a perceber a escola como um espaço que pode facilitar a transição das crianças do campo para os centros urbanos, permitindo que seus filhos vivam nas cidades. O discurso que se forma e circula nesses contextos retrata a cidade como um ambiente próspero, garantidor de direitos e promotor de uma vida digna para os habitantes do campo. Essa realidade é comum, na qual a narrativa dessas infâncias é influenciada por

discursos externos, e começam a movimentar enunciados dentro de sala de aula, na qual desejam a qualquer custo sair do campo e ir para a cidade.

Os pais também evidenciaram que as classes multianos compõem uma característica de muitas escolas do campo no Brasil, tendo a formação docente como um desafio para atender a realidade pedagógica, embora a prática predominante tenha sido com relação ao fechamento de escolas com este tipo de seriação (Cruz; Cover; Silva, 2021). Savian (2014) aponta que a decisão de permanecer no campo ou deixá-lo ocorre conforme os propósitos do sujeito que vive no campo, mas é influenciada por seu contexto social, no qual encontra-se inserido. Notamos que, desde criança, os pais já possuem influências consideráveis na vida desses sujeitos, uma vez que eles optam pela saída futura de seus filhos para as cidades. Ficar no campo não é mais uma opção, a não ser em casos de extrema necessidade.

Nesse aspecto, as “perguntas-crianças” nos conduzem a reflexões que demonstram, por meio da escuta docente, que esses sujeitos são afetados por injustiças sociais desde muito pequenas. Essas injustiças aparecem nas narrativas dos educandos, nos contos e nas conversas com os colegas e com o próprio educador. Essas violências simbólicas às quais as crianças são submetidas evidenciam um campo tensionado pela linguagem em razão do capitalismo, no qual Walsh (2019) já destacava essas novas vestimentas e discursos que capturam a esperança do campo como um potencial de análise e reflexão. É necessário, portanto, inverter a lógica e considerar esses sujeitos como criadores e inventores de um lugar de saber, que atendam às suas necessidades sem se asujeitar a empecilhos e rearranjos que as grandes cidades enfrentam.

As diferenças nas interações entre educandos e educadores precisam ser reconhecidas e valorizadas como objeto de análise. Nos discursos dos educandos, é evidente como eles são impactados pelas questões relacionadas ao enfraquecimento do campo e de seu território, manifestando, de forma quase física, as dores e angústias de se perceberem como sujeitos menores e inferiores. Eles sentem que qualquer movimento fora desse espaço não os fará valorizados, nem reconhecidos como sujeitos de direito. Acreditamos que a escuta atenta por parte dos docentes tem um potencial significativo para promover transformações e mudanças no ambiente escolar.

Walsh (2009) denomina esse processo como de via neoliberal, sendo um meio de acomodar os discursos que circulam nesses espaços do campo como um discurso da diversidade, da interculturalidade, da convivência, tolerância e respeito cultural, mas pouco estão interessados em realizar mudanças e transformações. É necessário escutar o que os povos do campo têm a nos dizer, uma vez que os centros urbanos estão sofrendo com processos de implosão dos recursos naturais.

Assim, sugerimos que a escuta docente seja uma prática que aconteça nas margens dos centros currículos e promova encontros com sujeitos que sempre estiveram ali para contar suas histórias e narrar sobre seus aprendizados. A escuta docente vai muito além de uma mera formalidade, mas de uma atenção, afeto e disposição que qualquer educador precisa ter para não perder as esperanças de uma educação que faça a diferença.

Considerações finais

Consideramos apresentar uma proposta elaborada a partir das margens de um trabalho produzido com outros intuições, mas que foi atravessado por alguns acontecimentos durante o percurso. Nosso objetivo não é atingir uma finalidade específica, mas promover uma abertura dos docentes em relação às perguntas formuladas pelos estudantes, mesmo que estas surjam fora do planejamento escolar, pois são questões relevantes que evidenciam atravessamentos significativos, especialmente quando se trata de crianças campesinas.

A pergunta formulada pela educanda Cecília, da formiga, possibilitou a imersão em um aspecto profundo que está ocorrendo no campo: a invisibilização dos corpos, não apenas dos sujeitos do campo, mas também das crianças. As “perguntas-crianças” são uma alternativa para orientar estudos, projetos e trabalhos com a intenção de escutar as crianças, pois acreditamos que elas, historicamente marginalizadas, conforme apontam diversos estudos, são produtos de uma história e contexto específicos e são sujeitos de direitos.

Gostaríamos de destacar que as crianças do campo, particularmente aquelas residentes em localidades remotas como a Ilha Rasa, também sofrem a invisibilização de seus corpos, costumes, narrativas e saberes. Elas revelam e desvelam lugares que muitas vezes estão apagados para nós, educadores, ou que, devido ao desmonte governamental em relação à educação, nos sentimos tão exauridos que não temos tempo de escutar o que têm a nos dizer.

Desenvolver abordagens pedagógicas interculturais implica ampliar a visão para a diversidade cultural presente na sociedade em sua totalidade, e não apenas na dinâmica de cada grupo específico. Essa perspectiva traz consequências significativas para o desenho curricular e para a estrutura organizacional das instituições de ensino, uma vez que a diversidade deve ser concebida como o princípio orientador que permeia todas as atividades educativas, em contraposição a uma visão marginalizada que a trata como uma questão periférica e inferior.

Isso demanda a superação da hegemonia do conhecimento único e uniforme, em favor do reconhecimento e valorização da pluralidade de saberes, evitando a eliminação de epistemologias diversas e favorecendo a construção de múltiplas alternativas de pensamento

(Santos, 2010). Entendemos que o pensamento alternativo pode indicar novas direções para os países sul globais.

O que estamos fazendo, portanto, é lançar sementes de indagação aos futuros educadores, proporcionando mais perguntas do que respostas (Dalmaso; Oliveira; Corrêa, 2018). Nossa intenção é abrir caminhos, outras possibilidades, que consideramos como uma proposta de planejamento e práticas na atuação docente. Estamos aprendendo como as crianças podem evidenciar estes novos percursos e como rasuram o discurso que os coloca no lugar de submissão. A criança, para nós, é um sujeito vivo e pulsante que nos oferece oportunidades ricas e inacabadas de deslocamento e reflexões sobre nós mesmos.

Agradecimentos

Agradecimento à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, M. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. DOI 10.1590/0101-4360.39832. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

BEM, G. M.; SILVA, C. N. M. Algumas reflexões de infância no e do campo. **Revista Eletrônica Pesquisa em Educação**, Santos, v. 12, n. 28, p. 718-730, set./dez. 2020. DOI 10.58422/repesq.2020.e1009. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1009/876>. Acesso em: 24 maio 2024.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. (org.). **Licenciaturas em educação do campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95-121.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, 2009. DOI 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CANDAU, V. M. V. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 16, p. 1-19, 2016. DOI 10.1590/198053143455. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 28 maio 2024.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 550-564, jul./set. 2010. DOI 10.1590/S0104-40362010000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V9JfBjNprzwjLbG3KFQryBG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2024.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAVES, R. S. L.; OLIVEIRA, W. T. “O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 36, p. 170-192, jan./jun. 2018. DOI 10.5007/1980-4512.2018v20n37p170. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p170/36719>. Acesso em: 24 maio 2024.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, R. A.; BATISTA, E. E. K. Onde está o problema em ser um sujeito do campo? In: SEMINÁRIO NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 13., 2013, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2013. p. 1-11.

CRUZ, Y. L. R.; COVER, M; SILVA, C. Morar no campo e estudar na cidade: a realidade de crianças e jovens de uma comunidade do Norte do Tocantins, Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Araguaína, v. 6, n. 1, p. 1-28, 2021. DOI 10.20873/uft.rbec.e11260. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/11260>. Acesso em: 24 maio 2024.

DALMASO, A. C.; OLIVEIRA, M. O.; CORRÊA, G. C. Pergunta-criança: uma estratégia de aprender (e ensinar) ciências. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 215-228, abr./jun. 2018. DOI 10.20952/revtee.v11i25.6921. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8287841>. Acesso em: 24 maio 2024.

DANTAS, S. D. (org.). **Diálogos interculturais:** reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 371-378, jul. 2002. DOI 10.1590/S1413-294X2002000200018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/vc3HmxqcjLnrQpFpLwskhzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2024.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 61-70.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOHAN, W.; CARVALHO, M. C. Há docentes à escuta? O devir-pergunta de uma criança que ensina a ensinar. **Educar**, Curitiba, v. 40, n. 1, p. 1-13, 2024. DOI 10.1590/1984-0411.86627. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Kyqqh8BrV445ShHh6ng95zL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2024.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (org.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

MELO, A.; RIBEIRO, D. Interculturalidade e educação infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 24, n. 1, p. 1 – 17, 2018. DOI 10.18226/21784612.v24.e019039. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v24/2178-4612-conjectura-24-e019039.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

RIBEIRO, D.; DOMINICO, E. “**Vamos brincar de índio?**”: análise decolonial do dia do índio na educação infantil. São Paulo: Dialogar, 2018.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, M. I. A. Prefácio. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (org.). **Infâncias do campo**. Autêntica: Belo Horizonte, 2013. p. 9-11.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTIAGO, M.; AKKARI A. Políticas curriculares, trajetórias docentes e ensino culturalmente apropriado. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 386-402, mar./jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/168/165>. Acesso em: 24 maio 2024.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SAVIAN, M. Sucessão geracional: garantindo-se renda continuaremos a ter agricultura familiar? **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 159, p. 97-106, 2014.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 24 maio 2024.

WALSH, C. **(De)construir la interculturalidad:** consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. 2012. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2001/11/02/deconstruir-la-interculturalidad-consideraciones-criticas-desde-la-politica-y-los-movimientos-indigenas-y-negros-en-el-ecuador/>. Acesso em: 28 maio 2024.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidade epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-63.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. DOI 10.15210/rfdp.v5i1.15002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 24 maio 2024.

Submetido em 13 de junho de 2024.
Aprovado em 22 de junho de 2024.