

**DIALOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A
EDUCAÇÃO DO CAMPO****INTERDISCIPLINARY DIALOGUES BETWEEN THE GEOGRAPHY OF CHILDHOOD
AND RURAL EDUCATION****DÍALOGOS INTERDISCIPLINARIOS ENTRE LA GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA Y LA
EDUCACIÓN RURAL**

10.56238/revgeov16n5-124

Diogo Pereira das Neves Souza Lima

Doutorando em Educação

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: diogo.godi@gmail.com

Maria Lídia Bueno Fernandes

Doutora em Geografia

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

E-mail: lidia_f@uol.com.br

RESUMO

Os estudos de caráter interdisciplinar que possibilitam articular a Geografia da Infância e a Educação do Campo se apresentam como um campo teórico e investigativo profícuo para a compreensão das múltiplas dimensões das vivências infantis em contextos rurais, bem como de suas implicações nos processos socioeducativos. Nesse horizonte, emergem perspectivas que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, cuja experiência espacial se constitui nas interações cotidianas com o território, mediadas por relações trabalho, brincadeiras e escolarização em contextos camponeses. A análise das infâncias do campo, nesse sentido, ultrapassa a mera descrição de contextos geográficos, assumindo um caráter interpretativo e crítico que integra as práticas educativas, os modos de vida rurais e as contradições inerentes ao contexto político e econômico contemporâneo que vivem as crianças do campo. O presente artigo apresenta os resultados de um inventário bibliográfico que evidencia as aproximações entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo, destacando suas possíveis interfaces teóricas e metodológicas. Identifica-se que ambos compartilham fundamentos epistemológicos ancorados no Materialismo Histórico-Dialético e em uma análise crítica da realidade social, o que permite o entrecruzamento de categorias e perspectivas teóricas. Tal aproximação potencializa as investigações acerca da territorialidade da infância camponesa e do processo educativo nos espaços rurais, contribuindo para o fortalecimento de um olhar interdisciplinar e comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: Geografia. Infância. Educação do Campo. Escola.**ABSTRACT**

Interdisciplinary studies that allow for the articulation of the Geography of Childhood and Rural Education present themselves as a fruitful theoretical and investigative field for understanding the



multiple dimensions of children's experiences in rural contexts, as well as their implications in socio-educational processes. Within this framework, perspectives emerge that recognize the child as a historical, social, and cultural subject, whose spatial experience is constituted in daily interactions with the territory, mediated by relationships of work, play, and schooling in rural contexts. The analysis of rural childhoods, in this sense, goes beyond a mere description of geographical contexts, assuming an interpretive and critical character that integrates educational practices, rural ways of life, and the contradictions inherent in the contemporary political and economic context experienced by rural children. This article presents the results of a bibliographic inventory that highlights the connections between the Geography of Childhood and Rural Education, emphasizing their possible theoretical and methodological interfaces. It is identified that both share epistemological foundations anchored in Historical-Dialectical Materialism and a critical analysis of social reality, which allows for the intersection of categories and theoretical perspectives. This approach enhances investigations into the territoriality of rural childhood and the educational process in rural spaces, contributing to the strengthening of an interdisciplinary perspective committed to social transformation.

Keywords: Geography. Childhood. Rural Education. School.

RESUMEN

Los estudios interdisciplinarios que articulan la Geografía de la Infancia y la Educación Rural se presentan como un campo teórico y de investigación fructífero para comprender las múltiples dimensiones de las experiencias infantiles en contextos rurales, así como sus implicaciones para los procesos socioeducativos. Dentro de este marco, emergen perspectivas que reconocen al niño como sujeto histórico, social y cultural, cuya experiencia espacial se constituye en las interacciones cotidianas con el territorio, mediadas por el trabajo, el juego y la escolarización en contextos rurales. El análisis de las infancias rurales, en este sentido, trasciende la mera descripción de contextos geográficos, asumiendo un carácter interpretativo y crítico que integra las prácticas educativas, los modos de vida rurales y las contradicciones inherentes al contexto político y económico contemporáneo que experimentan los niños rurales. Este artículo presenta los resultados de un inventario bibliográfico que destaca las conexiones entre la Geografía de la Infancia y la Educación Rural, enfatizando sus posibles interfaces teóricas y metodológicas. Se identifica que ambas comparten fundamentos epistemológicos anclados en el Materialismo Histórico-Dialéctico y un análisis crítico de la realidad social, lo que permite el entrelazamiento de categorías y perspectivas teóricas. Este enfoque enriquece las investigaciones sobre la territorialidad de la infancia rural y el proceso educativo en las zonas rurales, contribuyendo al fortalecimiento de una perspectiva interdisciplinaria comprometida con la transformación social.

Palabras clave: Geografía. Infancia. Educación Rural. Escuela.



1 INTRODUÇÃO

O diálogo entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo potencializa uma leitura ampliada sobre o lugar das crianças nos processos educativos e na produção do espaço rural. Essa interlocução permite compreender como as infâncias camponesas constroem sentidos sobre o território, o trabalho e o cotidiano, ao mesmo tempo em que revela contradições entre as políticas públicas e as práticas educativas vividas nas escolas do campo. Tais perspectivas interdisciplinares desafiam a compartimentalização dos saberes, promovendo a integração entre as relações espaciais, a pedagogia popular e a sociologia da infância, de modo a reconhecer as infâncias rurais como produtoras de conhecimento e com expressões ligadas a vida no campo.

O presente artigo tem como objetivo analisar o estado da arte das produções científicas que abordam as interfaces entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo, com base em um levantamento bibliográfico de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Busca-se identificar as principais tendências teóricas, abordagens metodológicas e lacunas de pesquisa que configuram esse campo de investigação. A proposta insere-se no esforço de mapear como a produção acadêmica vem articulando categorias como território, lugar, infância, cultura e educação, bem como compreender de que forma tais categorias expressam projetos políticos e epistemológicos voltados à transformação social e à justiça territorial.

Ao evidenciar as contribuições teóricas e metodológicas que emergem da interlocução entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo, este estudo reafirma a importância do diálogo interdisciplinar entre geografia e educação na construção de um conhecimento comprometido com a realidade social e com a valorização das experiências infantis. Mais do que descrever práticas ou contextos, busca-se refletir sobre as possibilidades de construção de uma Pedagogia do Território, que compreende o território como lugar de formação, vivência e identidade. Nessa perspectiva, reconhecem-se o espaço vivido, a memória e a imaginação das crianças como dimensões constitutivas da formação humana e do direito à educação do campo, ressaltando a centralidade das experiências territoriais e culturais nos processos educativos.

A Geografia da Infância, enquanto campo de investigação, propõe uma leitura do espaço a partir das experiências das crianças, valorizando suas narrativas, linguagens e representações do mundo (Lopes, 2008, 2013). Ao reconhecer as crianças como agentes espaciais, essa abordagem possibilita repensar as práticas educativas e as políticas públicas sob a ótica da participação infantil e da dignidade espacial. Por sua vez, a Educação do Campo, articulada aos movimentos sociais e às lutas históricas pela democratização do acesso à educação, traz consigo um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social, a valorização dos saberes locais e a defesa da vida no campo (Caldart, 2003, 2012; Molina, 2015).



O conjunto destes trabalhos revela alguns caminhos percorridos para o estudo da infância camponesa e permite estabelecer relação com a geografia da infância, esse arcabouço teórico e conceitual contribui para o desenvolvimento teórico e metodológico no campo de pesquisa dessas áreas do conhecimento. Entre os destaques que orientam os trabalhos está a estrutura social e as mudanças contemporâneas que envolvem as crianças camponesas, a importância de considerar a infância e a criança nos estudos científicos a partir dela e não do que a mesma venha a ser, considera ainda o papel da vivência e das experiências infantis em relação ao seu meio, assim como a importância da brincadeira e sua relação com a espacialidade e os conceitos geográficos; em relação as metodologias, se destacam as propostas de cunho etnográfico, participante e observacional, assim como as questões éticas relacionadas ao respeito das culturas infantis; e por último, a importância de refletir sobre o papel da escola e dos espaços e tempos escolares, se destacando as escolas do/no campo.

A interlocução entre esses dois campos (Geografia da Infância e Educação do Campo) abre possibilidades epistemológicas e metodológicas para compreender como as crianças camponesas percebem, vivem e transformam os espaços que habitam. Trata-se de um diálogo que tensiona as fronteiras disciplinares ao articular categorias como território, lugar, identidade, infância e trabalho, em consonância com perspectivas críticas da educação e da geografia. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as produções científicas que abordam essa interface, a partir de um levantamento bibliográfico em artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Busca-se identificar tendências teóricas e abordagens metodológicas, contribuindo para o fortalecimento do debate interdisciplinar e para a ampliação da compreensão das infâncias camponesas enquanto categoria social e política.

O artigo apresenta inicialmente a metodologia utilizada para a reunião dos trabalhos e as estratégias de coleta e seleção, e em um segundo momento a forma de consideração dos trabalhos analisados, seguida da classificação em dois grupos. Destarte, é feita a análise de cada artigo e ao final do trabalho são elencadas considerações finais com objetivo de ampliar o debate sobre a interdisciplinariedade e continuar a reflexão sobre a interface e a conexão entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo.

Dessa forma, o presente trabalho pretende evidenciar como o diálogo entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo oferece novas possibilidades de leitura da realidade rural, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso com uma educação emancipadora e territorialmente situada. Ao trazer à tona as vozes e experiências das crianças do campo, reafirma-se a centralidade do espaço vivido e das práticas cotidianas como dimensões constitutivas da formação humana e da construção de saberes no e sobre o campo.



2 ESTADO DO CONHECER COMO DIÁLOGO DE SABERES: A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O estado do conhecimento ou inventário bibliográfico de artigos foi feito, utilizando a base de periódicos da CAPES, no segundo semestre de 2024, com os termos *geografia*, *infância*, *educação*, *geografia da infância*, e *educação do campo*. Também foi feita a busca na base de dados *Scielo Brasil* e a base de dados *Google Acadêmico*, contudo, a base que mais apresentou artigos foi a da CAPES. O estado do conhecimento é uma estratégia de fazer um levantamento sobre as produções teóricas acerca de um tema ou conjunto de temas, com a proposta de “(...) identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (...)” (Morosine e Fernandes, 2014, p. 155).

Ao agregar os descritores *geografia* e *educação do campo* temos 195 trabalhos, já com os termos *educação infantil* e *educação do campo*, foram encontrados 149 trabalhos. Contudo, é importante destacar que, ao empregar os termos *geografia da infância* e *educação do campo*, foi identificada apenas uma produção que articula diretamente esses dois conceitos. Quando considerados em conjunto os três eixos (*geografia*, *infância* e *educação do campo*) foram encontrados apenas dois trabalhos, o que evidencia a necessidade de ampliação e aprofundamento das pesquisas nesse campo. Tal escassez revela uma lacuna teórica na articulação entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo, situando o presente estudo como uma tentativa de aproximar e integrar essas áreas científicas e suas perspectivas conceituais.

As associar os descritores *geografia* e *infância*, temos 30 trabalhos e *educação do campo* e *infância* surgem 47 trabalhos, e por último, ao agregar *geografia da infância* e *educação* surgem 28 trabalhos entre artigos, editoriais, entrevistas e um relatório de campo, nos idiomas de português, inglês e espanhol desde 1996 até 2024. A partir da proposta de diálogo entre os dois campos do conhecimento (Geografia da Infância e Educação do Campo) e, com base na apresentação e nos resumos dos trabalhos, foram criados alguns critérios objetivos para selecionar textos que possam definitivamente contribuir para o presente trabalho, cujo foco é a espacialidade da criança camponesa e a articulação entre Geografia da Infância e Educação do Campo. Assim, definimos dois critérios: primeiro, são pesquisas que têm a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-dialético como perspectiva epistemológica e/ou metodológica, mesmo que de forma indireta ou não explícita; e segundo, são textos que abordam questões relacionadas às crianças e/ou à infância. Por isso, não foram selecionados textos sobre a formação dos professores do campo, ou ensino de geografia no ensino médio, mesmo que em escolas do campo.

Dessa forma, analisamos e classificamos 12 trabalhos em dois grupos: 1 – teoria, metodologia, currículo e didática, com cinco trabalhos; e grupo 2 – vivências infantis, escola e participação, culturas infantis e brincadeiras, com 07 trabalhos. Um fator chamou atenção é que o ano de publicação destes



trabalhos começa em 2012, mas em sua maioria são recentes, dos últimos cinco anos, revelando uma área de conhecimento emergente. Essa classificação não é estanque e alguns trabalhos são interseccionados, apresentando características tanto de práticas pedagógicas, organização escolar e participação infantil.

No primeiro grupo são apresentadas trabalhos bibliográficos, articulações teóricas, estratégias didáticas e curriculares, concepções e práticas pedagógicas, assim como uma entrevista com um pesquisador de renome da Geografia da Infância que tem como fio condutor sua trajetória aliada a seu trabalho de pesquisa. Na entrevista com Jader Janer Moreira Lopes (Silva e Carvalho, 2014) o professor narra sua trajetória pessoal e a relação dos Estudos da Infância com a Geografia.

A partir da experiência do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI são relatados alguns fundamentos sobre essa concepção de infância e como elas percebem as lógicas espaciais infantis. “As crianças vivenciam o espaço como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade” (Silva; Carvalho, 2014, p. 333). Por isso as expressões espaciais como “perto” e “lá” tem mais plasticidade que nos adultos. As atividades infantis produtoras de vivências se constituem em espacialidades próprias, “as crianças não estão construindo espaços dentro de espaços” (Silva; Carvalho, 2014, p. 333). As vivências que envolvem afazeres cotidianos, constituem-se em “sítios espaciais” a partir da lógica da própria criança. Os sentidos sensoriais estão plenos e não estão isolados, pelo contrário, se cruzam.

A percepção de dentro e fora, interno e externo tem uma lógica própria e por vezes se entrelaçam, por isso detalhes do piso, buracos, cantos e frestas convivem com o todo de forma contínua. “As unidades espaciais vividas não são ilhas isoladas, mas continentes, onde a noção de interior e exterior se fundem” (Silva; Carvalho, 2014, p.333). A imaginação e a criatividade são poderosas aliadas no uso dessas unidades espaciais, principalmente na brincadeira. Essa invenção ocorre tanto sobre os artefatos espaciais, quanto a maneira como são utilizados os espaços e os brinquedos, apropriados de forma diversa da original (Silva; Carvalho, 2014, p.333). Mesmo em espaços prontos e elaborados pelos adultos para as crianças, sempre existe a criação e a imaginação, como nas formas de designar e criar palavras, tendo o caráter autoral como algo permanente na interação espacial da criança (Silva; Carvalho, 2014, p. 333).

O segundo artigo analisado versa sobre o trabalho de Carlos Rodrigues Brandão na contribuição do debate teórico acerca da pedagogia crítico-emancipatória “pelo viés camponês, de infância camponesa” (Camacho, 2024, p. 51). Com a herança de explicar, complementar e difundir as teorias freirianas, Carlos Brandão tem a Educação Popular como cerne de suas reflexões, contribuindo para os estudos da Educação do Campo.



A proposta da Educação do Campo, como *Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais do Campo*, objetiva articular e complementar saberes e fazeres populares com os conhecimentos acadêmicos e técnico-científicos, possibilitando uma síntese de novos conhecimentos (Camacho, 2020 e 2024). Neste sentido se propõe a trabalhar em conjunto com a comunidade que está inserida, tendo o ser humano como sujeito da educação pelos princípios freirianos, e não seu objeto. Aproxima-se assim na ideia de comunicação, em que não existe sujeito passivo, mas uma reciprocidade através do diálogo (Freire, 1980)

Três dimensões espaço-temporais da cultura camponesa da infância são percebidas: o “*trabalho familiar*, o *lazer* no campo e o *estudo* na escola. Essas são as três dimensões socioterritoriais que compõem a essência do processo de reprodução material e simbólica da infância camponesa” (Camacho, 2024, p. 68). A dimensão do trabalho aparece como “ajuda” e as demandas que recaem sobre eles, considerando que as responsabilidades vão aumentando assim que a criança vai crescendo e revela uma tensão entre os outros tempos, na medida que o trabalho pode rivalizar com o estudo e o com lazer (Brandão, 1999 e Camacho, 2011, 2018 e 2024).

Na sociabilidade camponesa existe um aspecto moral em relação ao trabalho familiar das crianças e jovens, o qual continua até a mudança para um trabalho próprio (Brandão, 1999), contudo existem diferenciações etárias, de questões econômicas e de gênero que também são critérios importantes e influenciam o tipo, a frequência e a forma dessas atividades de trabalho familiar (Camacho, 2024).

É importante destacar que esse trabalho de crianças e jovens não é um trabalho alienado, nem de exploração para garantir mais-valia a um patrão: é um trabalho que sustenta a própria família. É uma relação de trabalho com a família e com a vida, que contribui para a resistência social desses grupos

Os conflitos da prática pedagógica com os documentos norteadores da educação no país e da educação específica para as sociedades camponesas fica evidente nos planejamentos pedagógicos, nas representações dos materiais didáticos, assim como as dificuldades do corpo docente, das famílias e mesmo do apoio governamental, até em questões simples de resolver, como o transporte, evidenciam a distância entre a concepção de educação do campo e a prática escolar do dia a dia.

Já o artigo de Fonseca e Netto (2024) objetiva refletir sobre o pensamento de Pistrak e seu arcabouço teórico em torno da *educação omnilateral*, na construção da proposta pedagógica do MST. É uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental, tendo o materialismo histórico-dialético como ferramenta analítica. O texto destaca os princípios pedagógicos da educação capitalista, utilitária, meritocrática e unilateral em contraste com a pedagogia do movimento, que tem influência de Pistrak e é centrada na concepção multidimensional (ou omnilateral) do ser humano, tendo o trabalho, a cultura local e a auto-organização como princípios educativos e a reorganização dos tempos e espaços



escolares lastreados na relação do ser humano com a comunidade, com a realidade social e com o ambiente que o cerca (Fonseca; Netto, 2024).

O texto explicita o que são os complexos de estudo de Pistrak, que inspiraram a criação dos currículos do MST e objetivam educar a criança na análise da realidade pelo método dialético. Com base neste pensamento pedagógico e defendendo o caráter de classe da educação e da escola, busca-se a formação de um ser humano integral, compromissado com a justiça social e ligado a valores humanistas e comunitários e assim, qualifica a educação como uma ferramenta estratégica de transformação social (Fonseca; Netto, 2024, p.13). A proposta pedagógica tira a centralidade do discurso do professor e do repasse de conteúdo, para a criação e transformação dos conhecimentos, produzidos por uma pedagogia da ação e da intervenção social (Fonseca; Netto, 2024).

Já o artigo de Morais e Morais (2018) é produto da tese de doutoramento intitulada *O papel do ensino de geografia no fortalecimento da educação do campo e na (re)construção do território camponês local* de Eduardo Morais (2018), e tem como objetivo analisar as categorias analíticas da Geografia utilizadas no ensino, como espaço, território, paisagem, lugar e região na compreensão do mundo, bem como, a relação destes conceitos com a Educação do Campo na EFAN. As Escolas Família Agrícola são escolas comunitárias, geralmente com o ensino fundamental, médio e técnico, ligadas à Associação ou aos Sindicato de Trabalhadores Rurais, ou seja, são iniciativas educativas dos próprios camponeses¹.

Para o autor, a geografia tem um papel estratégico na formação de cidadãos conscientes das realidades e comprometidos com a transformação social. As práticas didáticas como o estudo do meio, os trabalhos coletivos, seminários, atividades práticas, cadernos de campo e atividades que visam a resolução de problemas que atingem a comunidade escolar se mostram como estratégias interessantes para aproximar a geografia da vida dos estudantes. Sendo um processo de construção do conhecimento voltado para a práxis dos conteúdos, as dificuldades de tratar assuntos abstratos e fora da realidade dos educandos se apresenta como um empecilho da disciplina, assim como conteúdos fragmentados ou isolados, que não dialogam com o dia a dia (Morais; Morais, 2018).

Já a pesquisa desenvolvida por Vanessa Manfio (2021) configura-se como um estudo de caráter bibliográfico, centrado na interlocução entre a Geografia e a Educação, ao abordar a noção de espaço vivido. Seu objetivo consiste em analisar e discutir a interface entre esses dois campos do conhecimento enquanto elementos articuladores de transformações no âmbito local, articulando-se com os pressupostos da pedagogia de projetos e com o trabalho de campo como estratégias pedagógicas no ensino da Geografia.

¹ As EFA's são iniciativas iniciadas ainda na década de 1930 na França e implantadas no Brasil desde 1969 no estado do Espírito Santo e em 2013 tinham 264 unidades educativas no país. Sobre as Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, ver Freitas 2018.



O trabalho de Manfio (2021) evidencia como ponto comum a compreensão do papel da Geografia e da Educação na apreensão da realidade social, na reflexão sobre a ocupação e produção do espaço, e na constituição da formação humana. Essas abordagens permitem aproximar os saberes escolares da experiência concreta dos educandos, conferindo sentido aos conteúdos ensinados e contribuindo para a formação crítica e integral dos sujeitos. Nesse contexto, o espaço escolar é valorizado não apenas como ambiente de aprendizagem formal, mas também como lugar de acolhimento afetivo, capaz de suprir carências emocionais e sociais, promovendo a constituição de sujeitos sensíveis, participativos e socialmente comprometidos. Como enfatiza a autora, a escola é também o lugar de formação de sujeitos críticos, dotados de consciência social (Manfio, 2021). Assim, para além da função socializadora, as disciplinas escolares desempenham um papel fundamental na construção de saberes que possibilitam aos educandos compreender questões políticas, ambientais, sociais e relacionadas às desigualdades presentes na sociedade (Manfio, 2021).

A partir das contribuições de Frémont e Pontuschka, Manfio (2021) enfatiza a centralidade do espaço na perspectiva do local, compreendido como o cenário onde a vida se desenrola cotidianamente e onde se manifestam as condições e características concretas do sujeito educando. Esse ponto de partida possibilita uma abordagem que transita do particular ao geral, do local ao global, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade. Tal perspectiva fomenta a participação ativa do educando por meio do exercício da criticidade, do questionamento e da problematização das condições historicamente construídas, como é o caso das desigualdades sociais.

A autora (Manfio, 2021), com base nos aportes teóricos de Milton Santos, destaca ainda a necessidade de reconhecer o estudante como agente na produção do espaço, compreendendo os fenômenos espaciais como expressões do trabalho humano e das dinâmicas sociais. Nessa direção, o espaço vivido é concebido como alternativa metodológica potente no ensino, em especial no campo da Geografia, ao articular práticas de observação, representação, análise e intervenção nos processos espaciais. Desse modo, o espaço vivido constitui-se como categoria fundante para o processo de aprendizagem, por permitir que o educando elabore interpretações com maior grau de abstração e compreensão, de modo a decifrar criticamente a paisagem e os conceitos geográficos e educativos a ela relacionados. Conforme assinala a autora: “o espaço vivido é ponto de partida do aluno, assim é por meio dessa categoria que o educando tem maior grau de compreensão e de abstração para decifrar a paisagem e os demais conceitos geográficos e educativos” (Manfio, 2021, p. 148).

Diante dessa concepção, o trabalho de campo e as metodologias participativas, como a pedagogia por projetos são estratégias interessantes na articulação das disciplinas. “Projetos de hortas urbanas, de educação ambiental, de transformação e análise da paisagem, são fundamentados no estudo do espaço vivido para além da teoria e sim para mudança espacial e social” (Manfio, 2021, pp. 149).



É pela participação que é possível sentir seu potencial e protagonizar uma intervenção em sua realidade, provocando pertencimento e significância em ações comunitárias.

A pedagogia por projetos configura-se não apenas como uma alternativa metodológica no processo de ensino-aprendizagem, mas como uma proposta que instiga a reflexão sobre o papel social da escola e sua função na formação dos sujeitos (Manfio, 2021). Trata-se de uma abordagem que desloca o protagonismo do educador enquanto mero transmissor de saberes, para valorizar a participação ativa do educando na construção do conhecimento, pautando-se por uma perspectiva pedagógica aberta e dialógica. Nesse sentido, a pedagogia por projetos fundamenta-se na análise da realidade concreta e do espaço vivido como elementos estruturantes do processo educativo, tendo como finalidade favorecer a compreensão que o educando tem do mundo que o cerca, ao mesmo tempo em que possibilita sua atuação crítica e transformadora sobre essa realidade Manfio (2021)

Seguindo esse caminho, a defesa do trabalho de campo se mostra como fundamental para romper com o ensino tradicional e a transmissão de conhecimentos. O contato com o real, a observação dos fenômenos *in loco*, as contradições do vivido, as vivências de experiências físicas e fenômenos sociais enriquecem a proposta metodológica das disciplinas a partir da curiosidade sobre o mundo.

A articulação entre as disciplinas, socialmente situada, colocando a relação entre educador-mediador com o estudante como central e utilizando a observação e a busca por mudanças sociais na realidade é um potencial interessante para pensar a educação geográfica, que instrumentaliza o saber e as ações em busca de melhorias para comunidade escolar.

Para finalizar esse primeiro grupo, o trabalho de Costa (2021) versa sobre o campo da Geografia da Infância, que investiga como as crianças se relacionam com o espaço, criando relações específicas com os locais em que transitam, vivem e imaginam, a partir de uma cartografia social, o mapa vivencial. A partir de Vigotski, Corsaro e Lopes, Costa (2021) aborda neste campo de estudo, o conceito de vivência na relação da criança com o meio, as interações entre as crianças e com outras gerações, o pertencimento ao local e as dimensões espaciais que se desenvolvem na infância.

A representação cartográfica, quando elaborada com rigor científico, deve conter elementos fundamentais como título, escala — que estabelece a relação proporcional entre o espaço representado e a realidade —, além de formas de georreferenciamento, como a indicação do Norte ou a Rosa dos Ventos.

No contexto escolar, a cartografia assume uma função pedagógica específica, constituindo-se como um campo disciplinar voltado à formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e produzir mapas e outras representações gráficas do espaço. A cartografia escolar, nesse sentido, busca ir além do ensino técnico, promovendo o desenvolvimento do raciocínio espacial, da localização e orientação no espaço, mas também permitindo o uso temático dos mapas para descrever, analisar e comparar diferentes lugares, regiões e realidades.



O mapa, enquanto instrumento de comunicação, possibilita a visualização de propriedades da superfície terrestre, bem como de fenômenos naturais e sociais. Ao representar graficamente essas dimensões, ele contribui para a formação de um olhar geográfico sobre o mundo, despertando a curiosidade e o interesse pelas diversas características do planeta. Como metáfora pedagógica, pode-se afirmar que "só se sabe para onde se quer ir quando se sabe onde se está; caso contrário, alguém ou algo conduzirá esse percurso de maneira alheia à vontade do sujeito".

No ensino de Geografia, defende-se que a leitura de mapas seja realizada de forma crítica, pedagógica e significativa, utilizando-se de representações espaciais que favoreçam a compreensão do território, do espaço vivido e da realidade social (Callai, 2023). Assim, é fundamental estabelecer relações entre o mapa e as vidas que habitam os espaços representados, reconhecendo que o mapa não é a realidade em si, mas uma forma de referir-se a ela e às dinâmicas sociais nela presentes.

A alfabetização cartográfica, por sua vez, corresponde ao processo de familiarização do educando com a linguagem cartográfica, seus signos, convenções e critérios de leitura e produção. Tal processo tem por finalidade contribuir para a vivência geográfica da criança e para a formação de sua consciência espacial. Como ressalta Costa (2021, p. 147), "o uso da linguagem cartográfica no processo de ensino e aprendizagem permite que os alunos construam um conceito e potencializam o pensamento espacial".

A primeira vertente da alfabetização cartográfica, de natureza técnica, tem como objetivo promover o letramento cartográfico, de modo que o estudante adquira domínio da linguagem cartográfica e desenvolva autonomia na interpretação do sistema gráfico vigente. Essa competência abrange desde a leitura dos elementos convencionais presentes nos mapas até a capacidade de produzi-los, compreendendo-os como instrumentos fundamentais para a análise e explicação dos fenômenos geográficos.

A segunda vertente, de caráter crítico e sociocultural, amplia o escopo da alfabetização cartográfica ao considerar a representação espacial como uma construção simbólica e socialmente situada. Tal abordagem permite reconhecer que existem múltiplas formas de conhecer e interpretar o espaço, as quais se expressam por meio de representações diversas, muitas vezes marcadas por dimensões lúdicas, subjetivas e até mesmo artísticas. Essa concepção estabelece uma relação mais sensível e significativa entre o sujeito e o espaço, valorizando a experiência vivida como ponto de partida para a compreensão territorial.

A alfabetização cartográfica crítica amplia o domínio técnico ao incorporar uma perspectiva interpretativa e reflexiva sobre o espaço representado. Ela busca desenvolver no estudante a capacidade de analisar os mapas como construções sociais, mediadas por interesses, intencionalidades e recortes ideológicos. Nesse sentido, o mapa deixa de ser apenas uma representação neutra do espaço e passa a ser compreendido como uma ferramenta que expressa relações de poder, disputas territoriais e



desigualdades sociais, além de permitir a ressignificação dos territórios vividos a partir da experiência dos sujeitos (Callai, 2023).

Assim, a prática cartográfica pode configurar-se como um instrumento pedagógico de luta, de resistência e de emancipação. Entre as possibilidades de leitura, produção e interpretação de mapas está a Cartografia Social, como sendo “uma abordagem que trabalha com a elaboração de mapas participativos de cunho social, buscando uma nova perspectiva e uma nova linguagem” (Costa, 2021, p. 148).

O mapa se apresenta como uma linguagem particular que está entre uma imagem simbólica pura (como uma pintura abstrata) e figurativa (como uma fotografia), e ao mesmo tempo se opõem as linguagens sequenciais pois apresenta o conjunto da informação (Lévy, 2008).

A produção de mapas participativos é uma estratégia interessante para pensar a dimensão espacial de um grupo, o conhecimento sobre o seu espaço, com o reconhecimento de novas territorialidades e seu uso para o ordenamento territorial, principalmente de comunidades tradicionais e movimentos sociais, mobilizando ONGs, pesquisadores e extensionistas que apoiam essas comunidades e grupos (Acsegrad, 2008)

Nesse contexto, a construção coletiva de mapas sociais e participativos configura-se como uma prática pedagógica e política de resistência frente à lógica da globalização hegemônica. Conforme aponta Acsegrad (2008), esses mapas não apenas representam espacialmente realidades locais, mas também expressam processos de luta e afirmação de identidades territoriais, funcionando como instrumentos de apoio à autonomia dos sujeitos e à valorização dos saberes locais. Trata-se, portanto, de uma resposta crítica à globalização de caráter totalizante, que tende a homogeneizar culturas, apagar particularidades espaciais e subordinar os territórios às dinâmicas do capital. Os mapas participativos, nesse sentido, tornam-se dispositivos de visibilização de territórios invisibilizados e de fortalecimento das práticas sociais contra hegemônicas.

O uso dessa cartografia social se insere na ideia de uma cartografia crítica, que questiona as relações de poder dos mapas e seu papel estatal, a partir das práticas imaginativas de mapeamento e a crítica da própria política do mapeamento (Crampon; Krygier, 2008). A cartografia crítica imagina novos mundos mais inclusivos, novas relações sociais com a espacialidade. “Essa abordagem crítica é, portanto, um *ethos* e uma prática, um processo kantiano de questionamento.” (Crampon; Krygier, 2008, p. 102). Os mapas comunitários e os mapas vivenciais também podem ter esse caráter de reconhecimento e questionamento das relações espaciais de grupos e indivíduos.

As diferentes abordagens cartográficas evidenciam as múltiplas potencialidades do mapa como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Conforme destaca Costa (2021, p. 138), “o uso do conhecimento geográfico no ensino cria condições para que a criança faça a leitura do seu espaço vivido”. Nesse sentido, os mapas elaborados com e por crianças ultrapassam a função



meramente técnica da cartografia, constituindo-se como expressões subjetivas e sensíveis de suas experiências cotidianas e territoriais. Esses mapas, ao integrarem percepção, memória e vivência, aproximam-se das concepções de cartografias vivenciais ou mapas narrados, nos quais o espaço representado é mediado pelas relações afetivas, sociais e culturais construídas pela criança em seu processo de apropriação espacial. Assim, o ato de mapear torna-se também um ato de narrar e significar o mundo a partir do lugar que se ocupa nele.

Neste sentido, os mapas não são apenas registros do espaço e seus dados, mas se apresentam também como estratégias de conhecimento e registro de vivências. Por conseguinte, os mapas vivenciais são referências importantes para entender a espacialidade, especialmente a infantil. Os conceitos que orientam essa metodologia são a vivência e a reelaboração criadora (Lopes, 2016, Costa, 2021). Entendendo a criança como inseridas em um tempo, um espaço e uma cultura e como sujeitos criadores e autores de suas espacialidades, o mapa vivencial é uma ferramenta interessante para capturar o que as crianças “carregam em si” observando suas produções. Destaca-se que é a partir das suas vivências espaciais, carregadas do lugar de onde vem que é possível utilizar os mapas de forma significativa (Costa, 2021, p 152) Neste sentido as crianças são autoras de uma cartografia própria, e assim como a cartografia social, apresentam possibilidades de resistência ao afirmar a sua espacialidade. Assim como a infância é recheada de tensões e conflitos sobre o direito a ser criança, os mapas vivenciais possibilitam entender esses espaços de resistência infantil. A estratégia do uso dos mapas vivenciais como ferramenta no presente projeto de pesquisa possibilita alcançar os objetivos da presente pesquisa, identificando e analisando a relação espacial que as crianças camponesas estabelecem.

Outrossim, apresentam-se como instrumentos importantes para o campo da geografia da infância e para a educação do campo, como campo de conhecimento, pois permitem a emergência de outras formas de conhecer, representar e significar o espaço, a partir das experiências, percepções e narrativas dos próprios sujeitos — especialmente das crianças camponesas, historicamente invisibilizadas nos processos de produção do conhecimento geográfico. Na perspectiva da Geografia da Infância, tais mapas se constituem como dispositivos metodológicos que reconhecem a criança como sujeito social e histórico, capaz de construir saberes sobre o território que habita e de expressá-los de maneira autônoma. Ao representar o espaço vivido por meio de desenhos, falas, percursos e afetos, a criança produz uma leitura própria da realidade, revelando relações que muitas vezes escapam à cartografia tradicional. Nesse sentido, os mapas narrados e vivenciais se configuram como formas legítimas de produção de conhecimento, pois evidenciam o modo como a infância percebe, se apropria e se movimenta no espaço.



Para finalizar esse inventário bibliográfico, o segundo grupo de trabalhos são de artigos que envolvem a especificidade da educação do campo, a participação infantil, a identidade camponesa, assim como a representação da infância e a relação com a brincadeira e o ambiente.

O primeiro trabalho, de Freitas, Toutonge e Santos (2023), articula duas pesquisas na Região Norte do país para analisar as “especificidades das crianças e a singularidade de suas experiências e conhecimentos a partir de marcadores que as atravessam (território, raça, etnia, classe social, idade, gênero).” (Freitas, Toutonge e Santos, 2023, p.1047). O método é a pesquisa bibliográfica, com a construção de um estado de conhecimento, e uma pesquisa de campo com princípios etnográficos no Território Quilombola Rio Tauerá-Açú, no Pará.

Com objetivo de “visibilizar e discutir as territorialidades infantis, brincantes e interativas em interface com a Educação Infantil do/no Campo, dialogando a partir dos nexos dos territórios do campo, o comunitário, o familiar, o escolar.” (Freitas *et al*, 2023, p. 1050 e 1051) o trabalho narra as vivências, experiências e a complexa sociabilidade das relações sociais e modos culturais das crianças camponesas, relacionados sempre à dinâmica da natureza, e salienta a importância de conhecer esses processos para refletir sobre a Educação do Campo.

O trabalho bibliográfico das autoras analisa 73 teses e dissertações de 2010 a 2020, a partir dos descritores “criança”, “infância” e “Amazônia” em Programas de Pós-Graduação em Educação da Região, e as autoras buscam compreender quais obras abordam as especificidades socioculturais das crianças que residem em território amazônico.

Após a seleção de trabalhos que abordavam as culturas lúdicas infantis e os espaços onde vivenciam seus modos de vida e características culturais, selecionam seis dissertações que abarcam estudos sobre a infância, a sociabilidade infantil, práticas, comportamentos e brincadeiras de crianças em comunidades específicas da Amazônia. A relação da criança com a natureza, através da brincadeira e da criatividade são temas recorrentes de análise das pesquisas, sendo o próprio espaço natural um local propício para a ludicidade sem a mediação de um adulto; e mesmo a interação com o adulto e as atividades relacionadas ao trabalho também ocorrem a partir da brincadeira, da alegria e da fantasia (Freitas, *et al*, 2023).

Ao compreender que a criança é um ser histórico e geográfico, social e dotado de autoria, que é produto e produtor e cultura os trabalhos procuram definir o que é ser criança, como ela se comporta na natureza, como ela participa da vida social comunitária e seu protagonismo na escola e como se dá espaço a um ambiente propício para a partilha entre as crianças e com os adultos.

Para finalizar o estudo, as autoras fazem um ensaio etnográfico sobre a prática do nado entre as crianças em um território quilombola. A chegada na água, aprender a nadar, a relação com a correnteza e o controle dos adultos, o mergulho, a confiança no corpo e as diferentes habilidades do nado são processos que influenciam na conquista do saber “nadar bem”. As autoras remetem a Carlos



Rodrigues Brandão para fundamentar o processo educativo como parte da experiência de internalização e exteriorização cultural que as crianças têm no cotidiano e em lugares diversos.

As autoras enfatizam a importância de se fazer estudos sobre essas infâncias invisibilizadas, de comunidades tradicionais e de povos do campo e da floresta e chama atenção para uma escola na infância que valorize as experiências e as formas da criança estar no mundo, A importância do trabalho pedagógico informal e cotidiano, na perspectiva de que a criança é “protagonista nas relações construídas pelos processos de produção daquele saber-fazer brincar, de estar com o/a outro/a, participar da escola, viver a infância” (Freitas, *et al*, 2023, p 1063) se apresenta como fundamental para pensar a infância e suas interações culturais na atualidade.

O próximo trabalho, de Melo e Guimarães (2020), discute a reorganização dos espaços e tempos educativos em escolas do campo, “a partir dos sentidos produzidos pelas crianças sobre o campo e sobre essa instituição educativa” (Melo; Guimarães, 2020, p. 43), com o uso de fotografias e desenhos produzidos por 20 crianças, entre 8 e 10 anos, moradoras de assentamentos rurais e estudantes em duas escolas em comunidades rurais no Piauí.

Situando a infância como categoria estrutural da sociedade, de caráter geracional e entendendo a criança como sujeito pleno, apto a participação e a interação social ativa, a Educação do Campo deve contribuir com o protagonismo infantil, inclusive como estratégia para a própria autonomia e desenvolvimento das comunidades camponesas.

A proposta metodológica, com o uso de dois grupos focais, com 10 crianças cada, e de fotografias e desenhos produzidas pelas crianças, permitiu uma influência mútua entre elas e seguiu um roteiro didático com seis momentos, realizado duas vezes em cada comunidade: *abertura*, com dinâmica interativa e combinados sobre espaços a serem fotografados; *registros fotográficos*, da escola ou da comunidade a partir da relação e de afetos com estes espaços; *conversa* para a interação entre pares entre a pesquisadora; *produção dos desenhos*, sobre o ideário da escola e comunidade; *socialização dos desenhos*, partilha dos elementos do desenho, dos sonhos de melhoria da escola e da comunidade; e *fechamento*, com os esclarecimentos, indagações e agradecimentos (Melo; Guimarães, 2020).

Esse caminho de pesquisa possibilita analisar a riqueza do olhar da criança camponesa, integrando características e dimensões do próprio mundo social das crianças, e assim, descrevendo as duas dimensões da pesquisa, o campo/comunidade e a escola, a partir da análise das falas majoritárias e das minoritárias das crianças.

Em relação à escola, as crianças relacionam ao trabalho e a uma profissão, assim como qualificam o trabalho dos professores rejeitando práticas tradicionais de cópia e memorização; e finalmente, por último: o fascínio que apresentam sobre as novidades, com destaque para a tecnologia



e a comunicação, sendo um caminho para pensar a participação infantil na escola (Melo; Guimarães, 2020).

Estas contribuições são relevantes para pensar uma escola que se propõe a formar pessoas autônomas e protagonistas. Se a luta dos movimentos sociais do campo pela terra, busca também uma educação de qualidade, a qual contribui na criação de consciência de classe é imprescindível “mobilização e atuação dos sujeitos, na escola e na comunidade, sendo crucial o envolvimento das crianças nesse amplo processo de reflexão e ação.” (Melo; Guimarães, 2020, pp.63).

O próximo trabalho, de Liciane De Costa e Odimar João Peripolli (2012) traz a reflexão “sobre a educação e a infância no campo/rural e seus espaços de aprendizagem” (Costa; Peripolli, 2012, p. 159) em uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo no assentamento Gleba Mercedes V, em Sinop, Mato Grosso. Utiliza-se da observação e da realização de entrevistas com crianças entre 6 e 8 anos, três responsáveis, que são educadores da escola (um pai e duas mães) e três educadoras sem filhos na escola.

Para a criança camponesa, o trabalho, o lazer e o estudo estão interligados, a vida comunitária, a luta pela terra e pela dignidade e a busca pela felicidade são contínuos ao cotidiano. Os espaços de aprendizagem vão muito além da escola e mesmo na escola a aprendizagem também vem da brincadeira. No caso pesquisado, as crianças gostam da escola para aprender e para socializar por meio da brincadeira.

A ludicidade é uma constante e uma estratégia pedagógica da escola, com intuito de despertar a curiosidade da criança. Nos deslocamentos é comum surgirem elementos da natureza que podem ser trabalhados na escola, assim como o desenvolvimento de narrativas criativas e lúdicas sobre as experiências vividas.

Aos responsáveis, quando questionados sobre espaços de aprendizagem além da escola, relatam o ambiente de casa e a comunidade como espaços de trabalho doméstico e na roça, também destacam o lazer, geralmente relacionado a espaços naturais (andar a cavalo, banhar no rio), sempre condicionados às condições climáticas e à sazonalidade agrícola; já a escola, se apresenta como uma referência ao estar dentro da comunidade, mesmo fora do horário de aula.

O fato de existirem educadoras de fora da comunidade e pertencentes ao universo urbano é uma preocupação para o projeto da escola do campo, tendo em vista que ainda existe um imaginário de campo como lugar do atraso e da precariedade, assim como uma falta de vivência e empatia do educador com a temporalidade e as relações sociais próprias das sociedades camponesas, ligadas à comunidade, sociabilidade e à natureza.

O próximo trabalho envolve a análise da representação cultural das brincadeiras infantis em área rural do município de Jí-Paraná, em Rondônia. Utiliza a Observação Participante em uma turma de pré-escola, em uma escola municipal. Sustenta-se teoricamente na Sociologia da Infância ao



relacionar a cultura infantil e a cultura da comunidade no entendimento de que a criança é sujeito histórico e cultural, assim como protagonista de sua história, de sua cultura e de sua socialização, mas também como atuante direto nas questões que a afetam, assim como defendendo os interesses infantis em sua comunidade.

A escola no campo que se propõe a fazer uma Educação do Campo, considera a cultura como elemento pedagógico fundamental e a ludicidade e a brincadeira são elementos intrinsecamente relacionado com a cultura da comunidade.

Hoje a criança, mesmo na área rural de um município de Rondônia, tem uma identidade que articula o local com o global, com as conexões da televisão, celular e internet, mas também valoriza a cultura local, como forma de reconhecer sua identidade, e nisto a escola tem um papel fundamental (Silva *et al*, 2022). O aprendizado significativo voltado à cultura precisa de uma organização espacial que valorize a comunidade em que está inserida a escola, e suas diversidades culturais. Ao trazer as dinâmicas relacionadas a vida da criança e da comunidade como atividades pedagógicas

Dentro das representações das crianças na produção de brinquedos, alguns elementos chamam atenção, como a cobra, com admiração e medo; e a “máquina de passar veneno”, com naturalidade pelas crianças, presente até nas brincadeiras infantis (Silva, *et al*, 2022). Outra representação comum são os animais produtivos, como vaca, boi e galinha, relacionando aos trabalhos familiares, seu lugar e a própria história.

O trabalho finaliza chamando atenção para a escuta e a observação das crianças, possibilitando a autonomia, participação e o protagonismo infantil na escola, na comunidade e na família, entendendo a criança como produtora da cultura e de seu modo de ver, se relaciona e entender o mundo e nisso a escola tem papel fundamental. “O olhar e as ações das crianças precisam ganhar espaço e visibilidade na escola se considerarmos que a escola é para a criança” (Silva, *et al*, 2022, p 18). Por último é ressaltado a importância da brincadeira para a cultura infantil, e o uso das brincadeiras pelas crianças para enxergar o mundo, representar, criar e imaginar, e a partir dessas experiências da brincadeira valorizar os sentimentos envolvidos no brincar, pois ali “a criança faz a sua leitura do mundo” (Silva, *et al*, 2022, p 19).

O próximo trabalho é sobre a representação de crianças em uma Reserva Extrativista em Rondônia, pelo uso de desenhos das crianças acerca da escola e do meio ambiente (Neto *et al*, 2018). Foram produzidos 15 desenhos por estudantes de 8 a 11 anos retratando o Meio Ambiente e a escola da comunidade. As proporções, a disposição dos elementos da escola e da comunidade, as salas multisseriadas, a mata e a fartura da natureza são interpretadas pelos pesquisadores como componentes importantes dos desenhos, demonstrando o conhecimento dos estudantes sobre a rica biodiversidade e uma relação de afeto com o território e de amor à comunidade e a escola (Neto, *et al*, 2018).



Ao dar visibilidade e autoria à expressão das crianças foi possível perceber as representações que as crianças fazem de seu meio e como se sentem parte da paisagem, ao mesmo tempo que retratam as cercas da pecuária. “Os dados apresentados revelam a força com que esses sujeitos captam aspectos de ruptura e de harmonização com sua cultura tradicional” (Neto *et al*, 2018, p 236). O tema da educação ambiental nas comunidades tradicionais e nos povos das florestas tem um caráter muito interessante, tendo em vista que para muitas dessas comunidades não existe uma clara separação entre o ser humano e a natureza

O próximo trabalho aborda o brincar em uma escola de tempo integral com referencial teórico da Sociologia da Infância e com análise de documentos e observação participante com 22 crianças e atividades de roda de conversa. As autoras identificam uma tensão entre as culturas infantis e as fronteiras territoriais nas escolas de tempo integral, a partir da forma escolar que não compreende a brincadeira como central na infância e um direito da criança (Ferreira; Souza, 2021).

A universalização da educação e a ampliação do tempo de escola são fatores importantes, os quais requerem investimentos que o Estado brasileiro não realiza, assim como se mantém um caráter assistencialista histórico nas creches e pré-escolas (Ferreira; Souza, 2021). Contudo, algumas iniciativas de escola em tempo integral têm ocorrido em vários estados brasileiros, o que tem gerado uma complexificação sobre as dinâmicas escolares de recursos humanos e estruturais das escolas. Entendendo o brincar como parte da construção da cultura infantil, as escolas de tempo integral têm sido desafiadas a criar espaços e momentos de um brincar livre, autônomo e interativo entre as diferentes turmas e idades. O brinquedo e a brincadeira têm uma centralidade e uma importância enorme na aprendizagem e na sociabilidade infantil, tendo a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração como partes estruturante das culturas infantis (Sarmiento, 2004).

Entender o brincar como um direito e condição de sociabilidade e aprendizagem, e a brincadeira como condição humana e cultural, há de se pensar que ela ocorre em um “lugar”. A partir da definição de geógrafos sobre conceito de território, Ferreira e Souza (2021), atribui seu significado a uma dimensão de simbólica e cultural, assim como de relações de poder.

Ao compreender que a criança é protagonista de sua história, assim como participante ativa da sociedade, produto e produtora de cultura, elas vivenciam e produzem territórios. “As crianças empreendem ações que influenciam e, ao mesmo tempo, controlam as relações sociais nos territórios, do mesmo modo que respondem aos cerceamentos que lhes são feitos no território escolar” (Ferreira; Souza, 2021, p.7)

Ao observar as crianças na escola, nota-se que a brincadeira se apresenta em todos os espaços e momentos, e não ficam restritos aos tempos e espaços destinados ao brincar: as crianças brincam nos momentos de entrada e saída, assim como nos deslocamentos intraescolares. Ao brincar, se apropriam do espaço e se territorializam, ao mesmo tempo que encontram os cerceamentos dos adultos e da



própria arquitetura escolar, que visa controlar e limitar as “fronteiras” das ações e relações das crianças (Ferreira; Souza, 2021).

Cada seção do texto são frases ditas pelas crianças que explicitam suas estratégias e expressam seus afetos. A expressão *Já acabou a brincadeira*, muito comum no convívio com crianças, diz respeito a limitação do tempo e do espaço, a partir da ideia que “interromper a brincadeira ‘porque o tempo acabou’ é uma fronteira territorial, ainda que sem demarcações espaciais físicas, por isso, invisível, mas cujos efeitos são visíveis no exercício do controle das territorialidades” (Ferreira; Souza, 2021, p. 9). A própria grade da rotina da turma é uma forma de delimitar o tempo e o território que as crianças frequentam ao longo da semana, a partir de uma forma escolar inventada e implementada pelos adultos, na maioria das vezes sem possibilidade de negociação.

A criança se apresenta de forma plena na brincadeira, envolve todo seu corpo, como atividade inerente à sua infância e como seu elemento fundador (Sarmiento, 2004). Por isso está sempre brincando e criando estratégias para brincar, mesmo com o cerceamento dos adultos. Nas práticas cotidianas, como nas filas, ou ao final do tempo de brincadeira, “as crianças buscam estratégias para driblar as fronteiras territoriais. Nessa tentativa, elas sempre se inclinam para as brincadeiras e interatividades” (Ferreira; Souza, 2021, p.13). Dessa forma, a brincadeira pode promover interação entre os pares, assim como a resistência infantil às definições espaço-temporais feitas pelos adultos.

A expressão *tem que pegar a chave do parque*, proferida por um estudante chama atenção para os espaços trancados e vigiados, inclusive com câmeras, assim como os horários de frequentar cada local. Os adultos são sempre acionados e precisam estar presente nos espaços das crianças e em seus deslocamentos, com restrições de deslocamento livre.

Já a expressão *Ó tia depois você vem!*, feita pela criança após a tentativa da pesquisadora organizar um espaço de conversa no parque, ressalta a apropriação do parque como território infantil e lugar do brincar espontâneo. No parque infantil, as regras são das crianças, que ficam mais concentradas na areia e nas pedras do que na conversa.

As crianças estabelecem os limites dos espaços, separam os adultos de seus pares, praticando relações de poder no território que lhe pertence, que o grupo simbolicamente se apropria e cria sua identidade. A partir de Claval, Ferreira e Souza (2021) ressaltam a centralidade do território na constituição humana e no sentido de pertencimento de um grupo, assim como a ideia de uma “paisagem da infância” na cultura da criança, relacionada à ação e às impressões que as brincadeiras e o brinquedo configuram ao território.

Os tempos e espaços escolares são base das experiências e vivências de aprendizagem e socialização, especialmente na educação infantil, e sobretudo em escolas de tempo integral, em que as crianças ficam até oito horas na escola. Mesmo sendo uma estrutura espaço-temporal pensada pelos adultos, é importante reconhecer que as crianças também criam e atribuem significados e sentidos



próprios, e que precisam ser reconhecidos como sujeitos ativos na construção dessas experiências, garantindo o direito à infância cidadã.

Finalmente o último trabalho, de Santos e Fernandes (2023), aborda as brincadeiras infantis no ambiente escolar, com objetivo de compreender as ações infantis das crianças a partir da relação dos tempos-espacos das brincadeiras e revela um conflito entre as lógicas infantis e adultas. Propõe-se a investigar com metodologia qualitativa e exploratória, inspiradas na etnografia e atenta às expressões culturais relacionas à brincadeira e às dinâmicas e características institucionais que implicam as experiências brincantes e suas ações na escola.

O grupo que participou da pesquisa foram 25 crianças de 6 e 7 anos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal em 2019, entendendo-as como sujeitos que constroem o conhecimento científico da pesquisa, utilizando suas produções por meio de narrativas e desenhos, assim como o uso de dados da pesquisadora com caderno de campo, fotografias e áudios de conversas com as crianças. Além desses dados utilizou-se da ferramenta *observação brincante*, como estratégia de observação e participação da pesquisadora nas brincadeiras (Santos e Fernandes, 2023).

A pesquisa constatou que as crianças, como categoria geracional socialmente construída, ressignificam os espaços escolares que os adultos planejaram, indicando uma apropriação dos espaços em territorialidades infantis, principalmente por meio das brincadeiras que transformam esses espaços a partir das lógicas e das necessidades infantis (Santos e Fernandes, 2023).

O texto destaca a importância da cultura lúdica e a relação com ambiente que cerca a criança, as influências e as regras as quais estão submetidas, enfatizando sua relação com o brincar, “(...) como uma atividade séria, permeada de significados e importância para o desenvolvimento infantil e para a integração cultural da criança na sociedade.” (Santos; Fernandes, 2023, p.6).

Dessa forma, o brincar e a brincadeira, além de um direito, é uma atividade educativa, com potencial criativo e com caráter de lazer quando não é diretivo, e que revela o olhar infantil sobre a interação entre pares, com o próprio ambiente e suas significações e com os adultos. Se o objetivo é conhecer as culturas infantis, o recreio é um momento precioso para observar e interagir com as crianças no brincar livre, contudo, o próprio recreio é determinado por regras espaciais, com acessos restringidos e lugares proibidos. Apesar dos adultos pensarem os espaços para as crianças, elas criam e modificam seus espaços de brincar, muitas vezes resistindo ao planejamento dos adultos e as normais institucionais.

Apesar do trabalho esclarecer que existem alguns teóricos que defendem a diferença entre a brincadeira, que apresenta caráter mais livre, e o jogo, que tem regras e acordos mais rígidos, as autoras defendem que o brincar, ou a atividade brincante, é um fenômeno cultural relacional de forma livre e que se fundamenta na sociabilidade e na vivência infantil (Santos; Fernandes, 2023).



Nas conversas com as crianças, elas próprias indicam que o brincar e ser criança é uma atividade própria delas, em que interagem e criam com protagonismo, chegam a acordos, partilham símbolos, códigos e momentos divertidos e prazerosos. (Santos; Fernandes, 2023). O brincar se apresenta como “(...) um importante fenômeno cultural que expressa relações sociais e vivências próprias a partir de regras estabelecidas por cada grupo brincante” (Santos; Fernandes, 2023, p.18).

No espaço escolar a lógica da brincadeira precisa se adaptar com criatividade, ou se confrontar com resignação, enfrentando a lógica institucional e seus tempos e espaços geralmente definidos pelos adultos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interface entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo revela-se como um campo fecundo de produção de conhecimento e de reconfiguração de práticas educativas comprometidas com a justiça social e territorial. Ao colocar em diálogo essas duas áreas, evidencia-se que compreender as infâncias camponesas implica reconhecer as múltiplas dimensões que atravessam suas experiências como o trabalho, o brincar, a escola, o território e as relações comunitárias, assim como expressões geográficas, históricas e culturais indissociáveis. A Geografia da Infância contribui, nesse sentido, ao oferecer ferramentas teóricas e metodológicas para compreender as vivências espaciais das crianças e suas formas de habitar e significar o mundo, enquanto a Educação do Campo amplia essa compreensão ao situá-las em contextos de desigualdades estruturais, resistências e lutas por direitos.

O diálogo interdisciplinar entre esses campos não se restringe à articulação conceitual, mas se traduz em implicações políticas e pedagógicas, sobretudo no que se refere à formulação e implementação de políticas públicas voltadas à infância rural e ao fortalecimento de projetos educativos contextualizados. Tal convergência favorece a construção de uma educação que valoriza os saberes locais, a diversidade territorial e as formas de vida camponesas, promovendo uma visão de infância que ultrapassa os limites da escola e se inscreve nas relações com o espaço, a natureza e a coletividade.

Desse modo, reafirma-se que o avanço científico e a transformação social exigem o entrecruzamento de olhares e práticas interdisciplinares, capazes de tensionar paradigmas hegemônicos e de produzir novas formas de compreender e atuar sobre a realidade. A articulação entre a Geografia da Infância e a Educação do Campo, portanto, não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também contribui para a reflexão de políticas públicas e das práticas educativas comprometidas com a vida, o território e a dignidade das crianças do campo, entendidas como sujeitos de direitos, de saberes e de espaços próprios.



REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Introdução. In: Cartografias sociais e território. Organizador Henri Acselrad. Rio de Janeiro: UFRJ, IPUR 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteira. Volume 3, número 1. UFRJ, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-II/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO. Acesso em 20/07/2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012

CAMACHO, Rodrigo Simão. Conhecendo os Camponeses-Estudantes e os seus Territórios no Município de Paulicéia-SP: Trabalho Familiar, Lazer e Escola. Revista Nera, [S. l.], n. 18, p. 47–78, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo. Revista de Geografia Agrária. Campo – Território. Volume 15, número 38, 2020. Disponível em seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/54352/31052. Acesso em 13/11/2024

CAMACHO, Rodrigo Simão. A contribuição do pensamento de Carlos Rodrigues Brandão para a Educação do Campo: diálogos pedagógicos e camponeses, interdisciplinares e interdependentes. Revista Campo-Território, Uberlândia, v. 19, n. 53, p. 51–80, 2024.

COSTA, Brenda Martoni. M. C. da. (2021). Da geografia da infância para a construção de uma cartografia vivencial/ social. Revista Mutirão. Folhetim De Geografias Agrárias Do Sul, 2(1), 2021. Disponível em periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/mutiro/article/view/248278, acesso em 20/10/2024

COSTA, Liciane; PERIPOLLI, Odimar. Educação e a infância no campo: um olhar sobre os diferentes espaços de aprendizagem. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 159–169, 2012. Disponível em: periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9309. Acesso 3/11/2024

FERREIRA, Alessandra Amaral; DE SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. O brincar das crianças na escola em tempo integral: tensões entre as fronteiras territoriais e as culturas infantis. EccoS – Revista Científica, [S. l.], número. 56. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11234>. Acesso em: 3/11/2024.

FONSECA, Lidiany Nascimento e NETTO, Mário Borges. A pedagogia do Movimento Sem Terra e as contribuições do pensamento educacional de M. M. Pistrak. In: Revista Brasileira de Educação do Campo. Volume 9. UFNT, Tocantinópolis, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/18589>. Acesso em 20/8/2024.

FREIRE, Paulo. Comunicação ou extensão. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



FREITAS, Gilmar Vieira. Escola Família Agrícola: histórias construídas a partir de uma ideia. Revista Educação e Ciências Sociais, volume.1. Salvador, 2018. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/download/5457/5353/21664>. Acesso em 20/7/2024.

FREITAS, Maria N. M.; TOUTONGE, Eliana C.P.; SANTOS, Maria W. Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias. Revista Retratos da Escola, volume 7, número 30, 2023. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1913. Acesso em 20/11/2024.

LÉVY, Jacques. Uma virada Cartográfica? In Cartografias sociais e território. Organização de Henri Acselrad. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUR, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Contexto & educação. Editora Unijuí Ano 23 nº 2008.

LOPES, J. J. M. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a Teoria Histórico cultural. Em In: TUNES, Beth.: O fio tenso que une a psicologia e a pedagogia. Brasília: Editora UNICEUB, 2013.

MANFIO, Vanessa. O encontro entre geografia e educação pode mudar o espaço vivido?. Revista Ensino de Geografia – Recife, Volume 4. Número 3, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/249368>. Acesso em 20/7/2024.

MELO, Keylla. R. A.; GUIMARÃES, Iara. V. A (re)organização de práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares a partir do protagonismo de crianças do campo. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, volume 11, número 31. Disponível em periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/3999. Acesso em 17/11/2024.

MOLINA, Mônica. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em 10/3/2024.

MOROSINI, Marília Costa e FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Revista Educação Por Escrito, Volume 5, Nº2. Editora PUCRS: Porto Alegre, 2014. Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875/12399. Acesso em 20/03/2023.

NETO, Diógenes Valdanha., WHITAKER, D. C. A., FIAMENGUE, E. C., & Vasconcelos, V. O. de. (2018). Infância, educação e meio ambiente: representações de crianças da RESEX do lago do Cuniã/RO. Retratos De Assentamentos, volume 21, número 2, 2018. Disponível em retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/317. Acesso em 17/11/2024.

SANTOS, Helma. C.; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Sobre os espaços-tempos de brincar na escola: o que nos comunicam os brincantes? Revista Educação, número 48, UFSM, Santa Maria, 2023. UFSMão, 48(1), e111/1–22. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69594>. Acesso em 20/12/2024.

SARMENTO, M, J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Editora Porto: ASA, 2004



SILVA, Helen. M.; MACHADO PACÍFICO, Juracy.; PEREIRA, Leiva C. A representação cultural nas brincadeiras infantis de crianças que vivem no campo, em Ji-Paraná/RO. Revista Exitus, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022002, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1692>. Acesso em: 3/10/2024.

SILVA, Luciano P; OLIVEIRA, Ivanilton J.; GOMES, Carlos E. A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE/DF e sua (Des) Organização Social, Espacial e Econômica. Revista Ateliê Geográfico. Goiânia, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/atelie>. Acesso em 20/12/2024

SILVA, Jorge Luiz Barcellos e CARVALHO, João do Prado Ferraz. Entrevista com Jader Janer Moreira Lopes. Revista Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014. Disponível em periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/310/99. Acesso em 20/02/2024.

