

LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: Contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular



Programa de Pós-Graduação
EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado



Santa Cruz do Sul, 2026

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS, HUMANIDADES E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

JONAS HENDLER DA PAZ

**LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:
Contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular**

**Santa Cruz do Sul
2026**

JONAS HENDLER DA PAZ

**LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:
Contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Paz, Jonas Hendler da

LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS : Contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular / Jonas Hendler da Paz. – 2026.

212f. : il. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti.

1. Infâncias. 2. Crianças. 3. Território. 4. Reforma Agrária. 5. Emancipação. I. Moretti, Cheron Zanini. II. Título.

JONAS HENDLER DA PAZ

**LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:
Contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cheron Zanini Moretti – Professora Orientadora (UNISC)

Prof. Dra. Franciele Clara Peloso – Professora Examinadora Externa (UTFPR)

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano – Professor Examinador Externo (FURG)

Prof. Dra. Sandra Regina Simonis Richter – Professora Examinadora (UNISC)

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas – Professor Examinador (UNISC)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Às crianças que sonham e lutam por um mundo
melhor para todas/os/es, especialmente às
crianças Sem Terrinha.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer às crianças que amorosamente aceitaram ser meus companheiros e amigos nesta experiência. Compartilharam histórias, sentimentos, diálogos, saberes, sonhos e tantas coisas que vivemos durante a experiência de pesquisa. Muito obrigado, pessoal!

Também gostaria de agradecer às famílias pela confiança e colaboração. Sei que as nossas crianças são as coisas mais preciosas e importantes de nossas vidas. Confiar em outra pessoa, de quem pouco ou nada se conhece, não é fácil. Fala da solidariedade e da importância que também dão às crianças, à infância e ao MST. Gratidão!

Nesse sentido, gostaria também de agradecer ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela acolhida e confiança. Agradeço ao Setor de Educação, à Coordenadora Clarice Telles, que com tantas demandas também nos atendeu e colaborou para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço também à Professora Dr.^a Isabela Camini por toda a colaboração e amorosidade. Além de dialogar conosco ao longo dos anos, convidou-me a muitas atividades do Movimento com participação dos Sem Terrinha e acompanhou-me em todas elas. Apresentou-me ao Movimento e compartilhou com o Movimento a proposta de pesquisa. Esta pesquisa só foi possível também por sua solidariedade e compromisso, com a educação e com as crianças. Gratidão, Profe!

Também agradeço à companheira Àjua, ao companheiro Ryam, por abrir as portas de casa, apresentar a família, convidar para acompanhar tantas atividades com as crianças e outros companheiros que buscam construir outros mundos possíveis! Gratidão!

Agradeço à companheira Cris e ao Jussi por toda confiança e afeto! Compartilharam carinho, conhecimentos, experiências e me ensinaram muito! Obrigado por me acompanhar e trabalhar comigo nesta jornada! Vocês foram fundamentais para este trabalho! Gratidão!

À Professora Cilone gostaria de agradecer imensamente por me receber em sua casa, pelos diálogos e por todo o apoio na pesquisa. Pela confiança e colaboração na divulgação com as crianças e as famílias. Esta pesquisa também só foi possível com sua ajuda. Muito obrigado!

Da mesma forma, gostaria de agradecer à Professora Izabela pelas contribuições na construção e no desenvolvimento da pesquisa. No contato com as crianças e as famílias, na apresentação das diferentes pessoas que apoiaram este trabalho. Gratidão por acompanhá-lo e acreditar na sua importância!

Gostaria de agradecer também às/aos professoras/es, colegas e funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, que ao longo da trajetória do doutorado contribuíram para meu processo de aprendizagem e também para o desenvolvimento da tese. Muito obrigado pelos aportes e pela confiança!

Agradeço também às professoras e aos professores da banca pelas contribuições ao trabalho, pela leitura amorosa e comprometida, que nos auxilia a alcançar os objetivos que traçamos coletivamente.

Em especial, agradeço à Professora Dr.^a Cheron Zanini Moretti pela confiança, pelo companheirismo e pelos ensinamentos, na orientação e no desenvolvimento da pesquisa, no trabalho compartilhado durante os anos, que superam o doutorado. Gratidão por tudo, Cheron!

Quero registrar também meu agradecimento pelo exímio trabalho de leitura e revisão linguística e gramatical realizado pela Professora Andréa Freitas Ianni. Muito obrigado!

Agradeço às terapeutas Cláudia e Paula por sua dedicação e profissionalismo! Gratidão!

Obrigado aos amigos que sempre estiveram junto comigo e também são nossa família do coração! À família Plentz (Eduardo, Lia e Breno)! Aos Martins Redin (Marita, Tassi, Mayra, Maiana, Romeo), que me acompanham no coração onde estejam (e você também Redin, quanto faz falta!). Obrigado especialmente à amiga e mestra Profe Marita, que com amorosidade sempre me mostrou a maneira como um adulto, sendo adulto, também pode ser um amigo das crianças.

Aos amigos Jennifer e Tyler que me acompanham e estão presentes mesmo de longe. Tks!

A todos os amigos e amigas do grupo de famílias que nos acolheram e nos apoiam como família que escolhemos para viver! Em especial aos dindos e dindas Libardoni Adams, que nos acolheram e nos convidaram para suas vidas e para este grupo (Marili, Telmo, Daniel e também à Mari e sua família).

Gostaria de agradecer também a toda a minha família, sem cujo apoio não seria possível chegar aqui. Obrigado por me acompanhar, me esperar, por rezar e acreditar! Pela paciência com as demandas que mudam planos. Obrigado por tudo! Obrigado mãe (Luzia), pai (Arno), manas (Jóice, Juli, Ângela), cunhados (Tales e Lucas)! Obrigado aos meus suegros/segundos padres (Mirta e Rodolfo), cunhado (Gustavo e sua companheira Sol), abuela/bisa (Juana), tios (Fernando, Gabi), tias e primos que de longe nos acompanham e torcem pela gente, pela família!

Não posso deixar de agradecer à minha filha Manuela (5 anos), que teve de acompanhar e entender – e ter paciência – o trabalho do Pai e da Mãe desde bebê. Foi uma caminhada longa e difícil nesta jornada.

Por fim, e com todo amor, à minha companheira de jornada, Julieta! Somente nós sabemos o quanto lutamos por nossos sonhos e para sermos coerentes com o que acreditamos!

Gracias mi amor por todo! ¡Nosotros siempre cruzamos todas las fronteras para unir las personas y lo que creemos! Te amo Juli!

Nós não temos uma casa grande, nossos pais não têm carro bonito, nossa mãe não tem a mão lisa, nossos pais têm o rosto queimado pelo sol e a mão calejada de tanto trabalhar, nós andamos de pés no chão, mas mesmo assim nos orgulhamos por sermos organizados; por nossos pais não serem covardes; por nossas mães estarem juntas na luta e por nós, crianças, nos sentirmos filhos da terra, sem medo de dizer: somos Trabalhadores Sem Terra e queremos garantir nosso futuro, queremos garantir o futuro de nosso país (Manifesto dos Sem Terrinha ao Povo Brasileiro, 1996).

RESUMO

A presente tese aborda a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), e suas contribuições para a Educação Popular. Os sujeitos participantes da pesquisa são as crianças Sem Terrinha, que fazem parte do MST, constituído em 1984 e que atualmente tem atuação em 24 estados do Brasil, com mais de 450 mil famílias assentadas. É um movimento popular em que os sujeitos das famílias vivem em luta pela terra em comunidade, portanto, as crianças fazem parte das diferentes atividades dessa luta. Nesse contexto e com base na pergunta “Como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento de reforma agrária do MST podem contribuir para a Educação Popular?”, a tese buscou mapear e caracterizar o território do assentamento com as crianças que nele vivem; refletir com as crianças sobre a história de suas famílias e do assentamento, seu cotidiano e sua participação no movimento; identificar e analisar a leitura de mundo e o horizonte de expectativas das crianças; e problematizar as possíveis contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular. Em termos teórico-epistemológicos, tomamos como marco de referência três eixos: o da perspectiva das crianças e das infâncias, o da Educação Popular e (des)colonialidade e o da leitura de mundo e do horizonte de expectativas, na condição de categorias teórico-analíticas basilares da pesquisa. Metodologicamente, a tese teve como inspiração as práticas de Educação Popular e pesquisa participante, desenvolvendo um processo de sistematização de experiência por meio da realização de círculos dialógicos e brincadeiras com crianças de 6 a 11 anos, de um assentamento do MST da região metropolitana de Porto Alegre, RS. As análises das categorias “leitura de mundo” e “horizonte de expectativas” organizaram-se em três momentos cada uma. Na primeira, foram escolhidos os seguintes temas geradores que surgiram do trabalho junto com as crianças no assentamento: “natureza e território”, “família e social” e, por último, “gênero e raça”. Já para a categoria do “horizonte de expectativas”, as três subcategorias construídas foram: “brincadeira”, “infância-mundo” e “a carta manifesto dos Sem Terrinha”. A partir do estudo da leitura de mundo e dos horizontes de expectativas das crianças Sem Terrinha, identificou-se que uma das contribuições importantes para a Educação Popular é o comprometimento social com as infâncias e suas demandas. O trabalho com as situações-limite e os temas geradores que surgiram na pesquisa refletiu sobre a natureza e o território, a família e o social, o gênero e a raça, articulados com a importância da brincadeira, com a infância e o mundo. Dessa forma, conseguiu-se compreender que o trabalho com as classes populares mediante uma educação libertadora, de sua leitura de mundo e da problematização das situações-limite também pode potencializar-se desde as experiências das crianças e seus horizontes de expectativas.

Palavras-chave: infâncias; crianças; território; reforma agrária; emancipação.

RESUMEN

La presente tesis aborda la lectura de mundo y el horizonte de expectativas de niños de un asentamiento del *Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) de la región metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande del Sur (RS), y sus contribuciones para la educación popular. Los sujetos participantes de la investigación son los niños *Sem Terrinha* que forman parte del MST, constituido en 1984 y que actualmente tiene actuación en 24 estados de Brasil con más de 450 mil familias asentadas. Es un movimiento popular donde los sujetos de las familias viven en lucha por la tierra en comunidad y, por lo tanto, los niños forman parte de las diferentes actividades de esta lucha. En este contexto y con base en la pregunta “¿Cómo la lectura de mundo y el horizonte de expectativas de niños de un asentamiento de la reforma agraria del MST pueden contribuir para la educación popular?”, la tesis buscó mapear y caracterizar el territorio del asentamiento con los niños que viven allí; reflexionar con los niños la historia de sus familiar y del asentamiento, su cotidiano y su participación en el movimiento; identificar y analizar la lectura de mundo y el horizonte de expectativas de los niños; y problematizar las posibles contribuciones de los niños *Sem Terrinha* para la educación popular. En términos teórico-epistemológicos, tomamos como marco de referencia tres ejes: el de la perspectiva de la niñeces e infancias, el de la educación popular y (des)colonialidad, y el de la lectura de mundo y horizonte de expectativas, en la condición de categorías teórico-analíticas fundamentales de la investigación. Metodológicamente, la tesis tuvo como inspiración las prácticas de educación popular e investigación participativa, desarrollando un proceso de Sistematización de Experiencia, por medio de la realización de Círculos Dialógicos y juegos con niños de 6 a 11 años, de un asentamiento del MST de la región metropolitana de Porto Alegre/RS. Los análisis de las categorías “lectura de mundo” y “horizonte de expectativas” se organizaron en tres momentos cada una. En la primera, fueron escogidos los siguientes temas generadores que surgieron del trabajo juntamente con los niños del asentamiento, naturaleza y territorio, familia y social y, por último, género y raza. Ya para la categoría de “horizonte de expectativas”, las tres subcategorías construidas fueron: juegos, infancia-mundo y la carta manifiesto de los *Sem Terrinha*. A partir del estudio de la lectura de mundo y de los horizontes de expectativas de los niños *Sem Terrinha*, identificamos que una de las contribuciones importantes para la educación popular es el compromiso social con las niñeces y sus demandas. El trabajo con las situaciones-límite y los temas generadores que surgieron en la investigación desencadenó reflexiones sobre la naturaleza y territorio, la familia y sociedad, el género y la raza, articulados con la importancia del juego, la infancia y el mundo. De esta manera, conseguimos comprender que el trabajo con las clases populares mediante una educación liberadora, su comprensión del mundo y la problematización de situaciones-límite también pueden potencializarse desde las experiencias de los niños y sus horizontes de expectativas.

Palabras clave: Niñeces, Niños, Territorio, Reforma Agraria, Emancipación.

ABSTRACT

This doctoral thesis addresses the reading of the world and the horizon of expectations of children from a settlement of *Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) in the metropolitan region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), and their contributions to popular education. The research participants are the children *Sem Terrinha* of the MST, established in 1984 and currently active in 24 Brazilian states with over 450,000 settled families. It is a popular movement in which family members live in a struggle for land as a community; therefore, children are part of the different activities of this struggle. In this context, and based on the question “How can the worldview and horizon of expectations of children from an MST agrarian reform settlement contribute to popular education?”, the thesis sought to map and characterize the territory of the settlement with the children who live there; to reflect with the children on the history of their families and the settlement, their daily lives and their participation in the movement; to identify and analyze the children's worldview and horizon of expectations; and to problematize the possible contributions of the *Sem Terrinha* children to popular education. In theoretical-epistemological terms, we take three axes as a frame of reference: the perspective of children and childhoods, popular education and (de)coloniality, and the reading of the world and horizon of expectations, in the condition of fundamental theoretical-analytical categories of research. Methodologically, the thesis was inspired by the practices of Popular Education and Participatory Research, developing a process of Systematization of Experience through the implementation of Dialogical Circles and play activities with children aged 6 to 11 years old, from an MST settlement in the metropolitan region of Porto Alegre/RS. The analyses of the categories “reading the world” and “horizon of expectations” were organized into three phases each. In the first phase, the following generating themes that emerged from the work with the children in the settlement were chosen: nature and territory, family and social issues, and lastly, gender and race. For the “horizon of expectations” category, the three subcategories constructed were: play, childhood-world, and the manifesto letter of the *Sem Terrinha* children. Based on the study of the worldview and expectations of *Sem Terrinha* children, we identified that one of the important contributions to popular education is the social commitment to childhood and its needs. Working with limit-situations and generating themes that emerged in the research reflected on nature and territory, family and society, gender and race, articulated with the importance of play, childhood, and the world. In this way, we were able to understand that working with popular classes through a liberating education, their understanding of the world, and the problematization of limit-situations can also be enhanced by the children's experiences and their expectations.

Key-words: Childhoods, Children, Territory, Agrarian Reform, Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autores/as com maior incidência nos estudos	41
Figura 2 – Organização da sistematização da experiência	65
Figura 3 – Mapa e dados populacionais: Brasil e Rio Grande do Sul	72
Figura 4 – Indicadores de situação de domicílio 2022: Brasil, Rio Grande do Sul, Viamão ...	73
Figura 5 – RMPA	75
Figura 6 – Imagem de satélite do município de Viamão	77
Figura 7 – Assentamento Filhos de Sepé: localização e características	79
Figura 8 – Fotografia da bandeira encontrada no ginásio do assentamento	84
Figura 9 – Fotografia da visita ao IEJC (2023)	85
Figura 10 – Fotografias de uma atividade do grupo Ser Sabiá.....	87
Figura 11 - Convite para apresentação da proposta de pesquisa (Setor C)	94
Figura 12 - Convite para apresentação da proposta de pesquisa (Setor D)	94
Figura 13 – Ilustrações introdutórias do TALE.....	96
Figura 14 - Produção de pães para uma das atividades	111
Figura 15 – Registro fotográfico de parte externa da Sede do Setor C	112
Figura 16 – Brincadeira de pega-pega Setor	116
Figura 17 – Sede Comunitária do Setor D.....	118
Figura 18 – Registros das produções do painel “Ser criança no assentamento”	125
Figura 19 – Imagem de um bugio avistado com as crianças no caminho para a atividade na sede do Setor C	127
Figura 20 – Produções do primeiro encontro no Setor C	130
Figura 21 – Desenhos das crianças representando as famílias do Setor D.....	132
Figura 22 – Sequência com bola: menino e meninas no Setor C	142
Figura 23 – Momentos de brincadeiras nos Setores C e D.....	147
Figura 24 – Infância-mundo: desenhos das crianças nos Setores C e D	150
Figura 25 – Registros fotográficos da produção da carta com as crianças do Setor C.....	154
Figura 26 – Transcrição da carta produzida no Setor C	155
Figura 27 – Registros fotográficos da produção da carta com as crianças do Setor D	157
Figura 28 – Transcrição da carta produzida no Setor D	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relações entre o Mito da modernidade (Dussel, 1993, 2005) e a (Des)colonialidade do poder (Quijano, 2014)	50
Quadro 2 – Plano de sistematização da pesquisa	89
Quadro 3 – Planejamento dos 5 encontros	100
Quadro 4 – Número de crianças e principais atividades dos encontros no Setor C	115
Quadro 5 – Número de crianças e principais atividades dos encontros no Setor D	120
Quadro 6 – Principais contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular...	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ranking das 10 maiores áreas urbanizadas em 2019, por Grandes Concentrações Urbanas, e respectivas diferenças em relação a 2015.....	74
---	----

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AgPopSUS	Agentes de Educação Popular em Saúde
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	Área de Proteção Ambiental
APABG	Área de Proteção Ambiental Banhado Grande
CAEAF	Compra Antecipada Especial da Agricultura Familiar
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
COOTAP	Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região Metropolitana
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DAER-RS	Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem
DCE	Diretório Central de Estudantes
DEPLAN	Departamento de Planejamento de Licitações
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASOL	Escola Família Agrícola do Vale do Sol
FPIC	Função Pública de Interesse Comum
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFINDHA	Instituto de Formação Desenvolvimento Humano e Ambiental
LEDOC	Curso de Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento de Atingidos por Barragens

MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MVI	Mortes Violentas Intencionais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Programa Nacional de Aquisição de Alimentos
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMPA	Região Metropolitana de Porto Alegre
RVS	Refúgio da Vida Selvagem
SEMA	Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Infraestrutura
SEPLAG	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão
SEUC	Sistema Estadual de Unidades de Conservação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPGG	Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCR	Termo de Consentimento para Responsabilizado
UC	Unidade de Conservação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 CONTEXTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO: FUNDAMENTOS DE NOSSAS PRÁXIS	34
2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS	35
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E (DES)COLONIALIDADE	44
2.3 LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	52
3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	59
3.1 SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	62
3.2 PONTO DE PARTIDA: VIVER A EXPERIÊNCIA	67
3.2.1 Definição e apresentação do campo empírico	71
3.2.2 O processo de aproximação ao Movimento.....	81
3.3 PLANO DE SISTEMATIZAÇÃO	89
3.3.1 Relação ético-político-estética da pesquisa.....	92
3.3.2 Círculos dialógicos e brincadeiras	97
4 APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: RECUPERAR O PROCESSO VIVIDO ..	104
4.1 RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EXPERIÊNCIA	104
4.1.1 Convite às famílias e crianças.....	106
4.1.2 Início e desenvolvimento das atividades com as crianças	110
4.2 LEITURA DE MUNDO.....	122
4.2.1 Temas geradores: natureza e território.....	123
4.2.2 Temas geradores: família e social	129
4.2.3 Temas geradores: gênero e raça.....	141
4.3 HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	145
4.3.1 Brincadeira.....	145
4.3.2 Infância-mundo.....	149
4.3.3 Carta Manifesto dos Sem Terrinha	153
5 REFLEXÕES DE FUNDO: ANÁLISE, SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA	160
6 CONSIDERAÇÕES: PONTOS DE CHEGADA E PARTIDA.....	168
REFERÊNCIAS	174

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO ..	189
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	192
APÊNDICE C – CARTA DE ACEITE DE INSTITUIÇÃO PARCEIRA.....	196
APÊNDICE D – LIVRO DA HISTÓRIA DAS CRIANÇAS	197
APÊNDICE E - LISTA DE TRABALHOS DA REVISÃO DE LITERATURA ENCONTRADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CONFORME OS DESCRITORES	199
ANEXO A – REVISTA DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA (2022).....	209

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, passamos no País por uma série de situações graves, desde ataques à democracia, como o golpe parlamentar de 2016, as ofensivas golpistas em 2023 e o avanço de políticas neoliberais, até a pandemia global de coronavírus e os eventos climáticos extremos, que causaram impactos severos, sobretudo nas classes populares e nas populações historicamente oprimidas. No mundo, o processo de expansão e consolidação do capitalismo e a globalização da exploração e da acumulação de capital aumentam as desigualdades e as opressões. O avanço tecnológico e científico, que possibilitaria gerar relações sociais e ecológicas justas e sustentáveis, não significa sua generalização humana e global – o extermínio da fome, por exemplo, seria viável, mas ela segue existindo. Contraditoriamente, produzem-se grãos para a exportação, por meio de modelos com base na monocultura, nas modificações genéticas e no uso de químicos tóxicos, destruindo e explorando a natureza; geram-se *commodities* e especulação financeira; aumentam-se opressões e desigualdades sociais. E mesmo os espaços e as pessoas que deveriam estar protegidos pela legislação e pelo Estado não encontram garantido seu direito. A apropriação de bens comuns como água, terra, minerais, biomas, floras e faunas; a mercantilização de direitos sociais básicos, como acesso a serviços de saúde, educação, segurança, justiça; a exploração por parte do capital daquilo que seria a função do estado, desde a oferta dos serviços até a influência na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas; e a convergência de crises econômicas, sociais e institucionais são elementos presentes no contexto internacional e local.

Nessa perspectiva, pensando sobre as omissões, os crimes e as violências cometidos contra as infâncias em todo o mundo, a reflexão não se distancia do contexto brasileiro porque mesmo distantes geograficamente esses problemas podem afetar qualquer pessoa, já que o conflito ocorre com relações e posicionamentos de países imperialistas, como os EUA, e o posicionamento nacional pode influenciar as políticas externas, entre outras questões, como ainda as necessidades das populações deslocadas. Também podemos nos remeter às atrocidades cometidas por outros estados – como o genocídio palestino conduzido pelo Estado de Israel, com o uso de forças militares, bombardeando hospitais, casas, matando civis – e a tantas

atrocidades que a humanidade pode assistir em tempo real¹. Ou, ainda, às imagens de fome e sede em países de outros continentes, aos refugiados de guerras, aos refugiados climáticos, entre tantos outros motivos que levam ao deslocamento forçado de populações oprimidas². São milhões de pessoas e, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), mais da metade das populações de refugiados são crianças (Crianças, 2025). Situações que devem nos afetar, mesmo diante da omissão de estados e da falta de posicionamento em favor de atitudes concretas para acabar com a situação, ainda porque é parte de nosso cotidiano social e os migrantes integram nossa sociedade – e reiteramos, mais da metade dessas populações são crianças. Também é importante lembrar que existem ações e políticas de solidariedade, governamentais e não governamentais, mas são desproporcionais e insuficientes frente ao tamanho das necessidades e dos desafios.

Entretanto, é fundamental considerar as violências, as ausências e as omissões para com as populações infantis de nosso país. Em nosso território há também populações historicamente oprimidas e as crianças são parte importante delas. Encontramos no território brasileiro fome, desnutrição e mortes por falta de tratamento médico, prevenção e ações de promoção de saúde – como aconteceu no período de 4 anos (2019-2022) a morte das 570 crianças indígenas, com menos de 5 anos de idade, do povo Yanomami, que sofre com a malária, a fome, a desnutrição e com os conflitos com garimpos ilegais que invadem seu território (Machado; Bedinelli; Brum, 2023). Aterrador o que aconteceu no Brasil em apenas 3 anos de pesquisa: 15.101 crianças vítimas de mortes violentas intencionais (MVI) e 164.199 vítimas de estupro (zero-19 anos), segundo o estudo *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil – 2017 - 2023* (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2024). Ainda outro estudo da UNICEF (2025), com base nos dados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), dos anos de 2016 a 2023, apresentou um relatório que mostra que a 55,9% de crianças, cerca de 28,8 milhões do total de 51,5 milhões, em 2023, não foi garantido algum

¹ Em novembro de 2023 a OMS divulgava que uma criança é morta cada 10 minutos em média na Faixa de Gaza. (Nichols, 2023). A agência ONU de Assistência aos Refugiados Palestinos, Unrwa, em março de 2024, alertou que mais crianças foram mortas em 4 meses do que em 4 anos de conflito em todo o mundo. “O comissário-geral da Unrwa, Philippe Lazzarini, afirmou que o conflito é uma “guerra contra as crianças” e o futuro delas. Ele descreveu como ‘espantosos’ os dados mais recentes da autoridade de saúde de Gaza, indicando que pelo menos 12,3 mil jovens morreram no enclave nos últimos quatro meses, em comparação com 12,1 mil em todo o mundo entre 2019 e 2022” (Número [...], 2024). E é relevante mencionar os milhares de órfãos forçados a deslocar-se separadamente de familiares.

² Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), até junho de 2024, 122,6 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar no mundo (Dados [...], 2025). Conforme a agência, “mais da metade da população mundial de refugiados é constituída por crianças” (Crianças, 2025).

dos direitos básicos³. Entretanto, a maior gravidade está nas desigualdades regionais. As crianças e os adolescentes residentes “em áreas rurais enfrentam consistentemente níveis muito altos de privação ao longo do período analisado, com percentuais variando ligeiramente acima de 95% em todos os anos pesquisados” (UNICEF, 2025, p. 16).

Esses dados formam parte de uma contextualização que mostra o modo como a sociedade e suas instituições, incluindo o estado e seus gestores, vêm tratando as crianças; e, sobretudo, a urgência de transformações. Portanto, entendemos a necessidade de defender o direito das crianças de viver com dignidade, integridade e beleza a infância (Redin; Redin; Müller, 2007); e para isso buscar as transformações sociais que cada realidade e contexto exigem.

Assim, a presente tese aborda a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), Rio Grande do Sul. Entendemos a criança como sujeito histórico, produtor de cultura e integrante da sociedade (Redin; Redin; Müller, 2007) e a importância dos olhares advindos delas na história e na construção da sociedade, para que possamos realizar a politização necessária do campo da infância (Castro, 2008), contribuindo histórica e socialmente. As crianças Sem Terrinha fazem parte do MST, constituído em 1984, em encontro em Cascavel, no Paraná, por lideranças para “lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (Surge [...], 2026). Hoje, está presente em 24 estados do Brasil com mais de 450 mil famílias assentadas. É um movimento popular em que os sujeitos da família vivem a luta juntos, portanto, as crianças fazem parte das diferentes atividades de luta.

A diversidade do contexto que marca as realidades de integrantes do movimento, entre assentados, acampados, organizados em cooperativas ou que produzem em família em seu lote, assim como as diferentes gerações e faixas etárias, geografias e características naturais que influenciam a vida e as possibilidades de produção fazem parte da complexidade da luta pelo direito à terra e pela transformação social. Um movimento de luta popular que encontra sustentação na história latino-americana e daqueles que buscaram a libertação.

Nesse contexto, a investigação orienta-se por intermédio do seguinte problema de pesquisa: “Como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento de reforma agrária do MST podem contribuir para a Educação Popular?”. Os

³ A pesquisa “[...] analisa o acesso de crianças e adolescentes a sete direitos básicos: renda, educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, água, saneamento e moradia” (UNICEF, 2025, p. 5).

aportes das crianças, em especial desse grupo – os Sem Terrinha –, que tem na participação no Movimento a construção de uma identidade social própria, podem colaborar na sociedade e na educação como também contribuir para as lutas e o projeto de transformação que o movimento do campo propõe.

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos:

Compreender o modo como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento do MST da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, podem contribuir para a Educação Popular.

Os objetivos específicos estão formulados de forma a contribuir para a abordagem do objeto de estudo e sua compreensão de maneira aprofundada e contextualizada e possibilitar a realização do objetivo geral da pesquisa. Eles foram também oportunidade para as crianças na construção de conhecimentos sobre o território, sua história e a da família, valorizando suas experiências e as de seus companheiros e de familiares. As crianças puderam criar ou ampliar as suas leituras de mundo e horizontes de expectativas por meio do diálogo e da reflexão com outras pessoas e, em especial, as crianças do movimento. Além disso, esses elementos também podem contribuir para o desenvolvimento de propostas de Educação Popular, sobretudo as realizadas com crianças na Educação do Campo e as que, de maneira geral, se comprometem com a promoção da consciência crítica, da reflexão sobre os processos históricos e a colonialidade, procurando contribuir para o rompimento de processos de dominação, particularmente, os articulados pela modernidade e colonialidade. A seguir listamos os quatro objetivos específicos propostos:

- a) Mapear e caracterizar o território do assentamento *com* as crianças que nele vivem.
- b) Refletir *com* as crianças sobre a história de suas famílias e do assentamento, seu cotidiano e sua participação no movimento.
- c) Identificar e analisar a leitura de mundo e o horizonte de expectativas das crianças.
- d) Problematizar as possíveis contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular.

O primeiro objetivo específico – o mapeamento e caracterização do território do assentamento desenvolvido *com* as crianças que nele vivem – colaborou para a compreensão do seu uso e dos significados que as crianças atribuem às práxis nele relacionadas. Além de

colaborar para a explicitação da leitura de mundo e dos horizontes de expectativas por meio das situações existenciais nele vividas, também revelou possibilidades de ação e Educação Popular. Esse objetivo foi abordado no capítulo metodológico, no subtítulo em que trabalhamos o ponto de partida da pesquisa. O segundo objetivo específico, em que buscamos refletir *com* as crianças sobre a história de suas famílias e do assentamento, seu cotidiano e sua participação no movimento, colaborou para aprofundar a leitura feita sobre o território e também sobre o modo como dialeticamente o território oferece subsídios para a reflexão sobre seu uso e a história produzida nele.

A identificação e a análise da leitura de mundo e do horizonte de expectativas das crianças, terceiro objetivo específico, colaboraram para aprimoramento de formas de luta e resistência aos processos de opressão, incluindo a visão das crianças, suas necessidades e os horizontes que emergem da identificação e da análise, como possibilidade de novos temas e questões. Esse objetivo específico é abordado no quarto capítulo, em que são apresentados os resultados da pesquisa. Por fim, o objetivo específico sobre a problematização das possíveis contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular revelou as necessidades e os “inéditos viáveis” (Freire, 1996, 2016), dos sujeitos que são oprimidos e permanecem em luta pela transformação. Esse objetivo encontra-se desenvolvido no quinto capítulo da tese, em que apresentamos a discussão dos resultados com reflexões em torno das categorias de leitura de mundo e horizonte de expectativa.

Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa de cunho qualitativo (Flick, 2009), desenvolvida com crianças de 6 a 11 anos, de um assentamento do MST da RMPA, Rio Grande do Sul, inspirando-se nas práticas de Educação Popular e pesquisa participante (Brandão; Streck, 2006; Streck; Adams, 2014; Streck; Sobottka; Eggert, 2014), por intermédio da sistematização de experiências (Jara, 1994, 2006, 2012) como estratégia metodológica e da realização de círculos dialógicos (Freire, 1996, 2016). Conforme Freire (1996, 2016), podemos encontrar nesse diálogo reflexivo a leitura de mundo – que o ser humano constrói na práxis sobre o mundo – dos sujeitos e a possibilidade do inédito viável, favorecendo a superação das situações-limite. Por meio da reflexão sobre os inéditos viáveis também encontramos os horizontes de expectativas que emergem como conhecimento reflexivo. Esse enfoque freiriano de Educação Popular se aproxima da (des)colonialidade, a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa.

Buscamos na (des)colonialidade (Dussel, 1993, 2017; Mignolo, 2010; Quijano, 2005, 2014) o esforço de contribuir para a leitura crítica da história da educação latino-americana, o

reconhecimento e a valorização de propostas e de projetos populares contra-hegemônicos; e procuramos pensar e problematizar a realidade fundamentados no processo histórico a partir das margens (Mignolo, 2010), junto com movimentos sociais, por meio da Educação Popular e do desenvolvimento de metodologias participativas. Esse esforço caracteriza-se pela importância das dimensões coletiva, dialógica e solidária com as quais as reflexões e as contribuições de outros atores da história colaboram para este processo de construção solidária do conhecimento.

Esses são entendimentos básicos e princípios que suleam os trabalhos e as reflexões com os quais esta tese se vincula. Dito de outra maneira, ideias e esforços de mulheres e de homens ao longo de distintos momentos históricos e sociedades – fundamentalmente, momentos de resistência e de criatividade na luta pela libertação – contribuem para a elaboração das reflexões e compreensões que vão além da versão do colonizador e da colonialidade. Paulo Freire, Frantz Fanon, José Martí, Simón Rodríguez, Nísia Floresta, Gabriela Mistral, entre outros, são sujeitos importantes no esforço de reconstrução da teoria e do pensamento pedagógico de *Nossa América*. São nomes que ultrapassam “as fronteiras nacionais e se constituem em marcos do pensamento de um subcontinente que, junto com as diferenças regionais, compartilha uma história semelhante e desafios atuais comuns” (Streck, 2010b, p. 9). Essa é a base sobre a qual a proposta de estudo está teórica e epistemologicamente elaborada, a partir do esforço de nos reencontrarmos com nossa memória⁴.

A pesquisa está organizada em três dimensões quanto à sua justificativa: de ordem profissional-biográfico, prático-social e teórico-acadêmica. Essa proposta está fundamentada em Deslandes (2015), que salienta o modo como cada uma dessas ordens apresenta os motivos que compõem a relevância da pesquisa. O problema de estudos está situado na trajetória profissional e biográfica do autor; na ordem prática, em que encontra motivos que emergem do contexto e das possibilidades de contribuição para a transformação da realidade e das demandas sociais; e ainda na ordem acadêmica, na contribuição para as lacunas, na colaboração para ampliação e construção do conhecimento, no avanço metodológico e na importância social do conhecimento. Começamos por apresentar as contribuições na relação com o problema apresentado – “Como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento de reforma agrária do MST podem contribuir para a Educação Popular?” – a

⁴ Essas reflexões são uma continuidade do processo formativo e podem ser encontradas na dissertação de mestrado (Paz, 2017).

partir dos motivos de ordem profissional-biográfica, passando aos prático-sociais e, na continuidade, aos de ordem teórico-acadêmica.

Primeiramente, apresentamos os motivos de ordem profissional-biográfica. Essa biografia se relaciona dialeticamente com o mundo para além do restrito ao trabalho, constituindo os percursos da vida profissional, pois estão encharcados das experiências, dos diálogos e das mediações, de relações com pessoas no mundo e com o mundo, colaborando para o que fazemos e o que somos também profissionalmente. Nesse sentido, situamos as relações do problema com a trajetória do autor a respeito da educação, da formação e atuação profissional nesse campo e do desenvolvimento de pesquisas e percursos de investigação.

Destacamos a escolha pela educação em relação à trajetória profissional-biográfica. Para além da satisfação da descoberta, do aprendizado e da partilha, temos a convicção de que o conhecimento pode colaborar na transformação da sociedade, “pois conhecer é interferir na realidade conhecida” (Freire, 1967, p. 112), compreensão esta que foi importante na relação formativa com a educação, como também na ação profissional. As experiências do autor de formação escolar na educação pública básica puderam proporcionar o contato com uma diversidade de contextos sociais, econômicos e culturais, que tinham no acesso à educação a esperança de transformação. A organização e a participação em espaços culturais e políticos coletivos, como o movimento estudantil, entre outros⁵, reforçaram a importância da luta por mudanças e direitos sociais, sobretudo a defesa da educação pública e de qualidade. Essas experiências colaboraram também na motivação para a entrada em um curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, em uma instituição comunitária, como bolsista do Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Durante a graduação, o autor desta tese ingressou no grupo de pesquisa “Mediações Pedagógicas e Cidadania”, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da seleção para o trabalho como bolsista de Iniciação Científica (IC) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde foi possível conhecer pesquisas de Educação Popular e colaborar para elas. Essas pesquisas procuravam desenvolver metodologias participativas e que eram produzidas

⁵ O autor integrou a coordenação do Grêmio Estudantil, no colégio onde cursou o Ensino Médio e o Técnico; e do Diretório Central de Estudantes (DCE) da UNISINOS no Ensino Superior. Na Escola de Educação Infantil fez parte do Conselho Escolar. Participou ainda em conferências locais e regionais sobre Educação e Juventude e de congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE); e fez parte de outros espaços, como a Casa do Estudante Universitário Leopoldense, onde residiu por três anos. Nesses diferentes espaços sempre defendeu o direito à educação de qualidade para todos.

em diálogo com o pensamento latino-americano⁶. O desenvolvimento nessas três perspectivas, somado às problematizações feitas no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNISINOS, tanto sobre as pesquisas com as crianças quanto em relação à participação delas na sociedade, pode ser considerado como o encontro no qual emergiram questões que impulsionaram e motivaram trabalhos de pesquisa e aprofundamentos sobre essas temáticas. Podemos ver esse movimento no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, intitulado *O olhar da criança sobre sua escola e sua comunidade: um estudo com crianças em uma escola de bairro em São Leopoldo* (Paz, 2014); e na dissertação do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, *Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil: uma análise a partir da (des)colonialidade* (Paz, 2017). Esses trabalhos proporcionaram o diálogo com outros grupos (discentes e docentes de diferentes níveis, pesquisadores/as, escolas, universidades) e temáticas.

Mencionamos ainda a importância das atividades realizadas pelo autor na condição de professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Dois Irmãos, Rio Grande do Sul. Foi concursado, trabalhando ali por um período de cinco anos no total, três anos com crianças de 4 e 5 anos de idade como professor na Educação Infantil; e mais dois anos com crianças dos anos iniciais (1.º ao 6.º ano), em um projeto de contraturno escolar do município, com uma oficina de Educação Ambiental. O convívio e o diálogo diário com as crianças, nas brincadeiras e no desenvolvimento de projetos e atividades construídas com elas, além do estudo que o trabalho exigia, oportunizaram o desenvolvimento de conhecimentos e da compreensão da importância de seguir defendendo – e contribuindo para isso – o reconhecimento e a valorização da participação infantil na sociedade, na conquista e implementação de direitos e na necessária qualificação da educação.

Apesar de ter acessado o Ensino Superior e a pós-graduação, o autor faz parte da primeira geração de sua família que chega a este nível da educação. É neto de agricultores familiares, filho de pais com Ensino Fundamental incompleto que migraram para a região metropolitana, buscando oportunidades. Infelizmente, o contexto rural mostra, ainda hoje, na

⁶ Algumas sínteses desses trabalhos podem ser consultadas nas obras produzidas no grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania: *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional* (Streck; Sobottka; Eggert, 2014); *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade* (Streck; Adams, 2014); *Educação Popular: lugar de construção social coletiva* (Streck; Esteban, 2013); *Dicionário Paulo Freire* (Streck; Redin; Zitkoski, 2010) – e em versões posteriores, como a edição em inglês da Rowman & Littlefield Publishers de 2012 (Streck; Redin; Zitkoski, 2012) –; *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia* (Streck, 2010); e *Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais* (Streck; Moretti; Adams, 2019).

continuidade de políticas de fechamento de escolas rurais (Vergütz, 2021; Vergütz; Oliveira, 2017), a precarização do campo e as dificuldades de financiamento de iniciativas comunitárias e populares (Corrêa, 2022), seguindo opressões históricas. Mas o contexto também é feito de lutas e resistências. Nesse sentido, é importante destacar o trabalho com os(as) colegas do Observatório da Educação do Vale do Rio Pardo, RS; e, em especial, das instituições Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), destaques na construção e valorização da Educação do Campo.

Em 2022 o autor ingressou no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na Linha de Pesquisa “Educação, Trabalho e Emancipação”, com a proposta de pesquisar os Sem Terrinha e seu envolvimento no processo de luta pela vida e pela terra. Também passou a integrar o grupo de pesquisa “Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais”, registrado no CNPq, coordenado pela professora Cheron Zanini Moretti, que assumiu a sua orientação durante o doutorado. Nesses quatro anos, a pesquisa foi ganhando corpo com o desenvolvimento de diversas atividades no PPGEDU, tais como: organização – e participação nesses eventos – das Jornadas Acadêmicas do Mestrado e Doutorado em Educação (2022, 2023 e 2024); organização – e participação no evento – do XXIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire “Sistema Paulo Freire: da educação básica à educação superior”, em que um dos homenageados foi o Professor Euclides Redin; representação estudantil no colegiado do PPGEDU (2022); participação e apresentação dos seminários da Linha de Pesquisa “Educação, Trabalho e Emancipação”; participação das atividades do Observatório da Educação do Vale do Rio Pardo, RS; acompanhamento das atividades e discussões do GT-06 Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outras participações e atividades que contribuíram para a elaboração da tese.

Quanto à segunda ordem da justificativa, a prático-social, procuramos explicitar possíveis contribuições da pesquisa para a questão social abordada. Iniciaremos abordando a perspectiva metodológica e destacando o modo como esta se insere em uma abordagem com intencionalidade de contribuir para a mudança social. Seguiremos destacando elementos do contexto de pesquisa em relação à possibilidade de colaboração no Movimento, com os sujeitos e a sociedade. E, ainda nesse tópico, defendemos a importância de colaborar nas possibilidades de participação das crianças na luta social.

Podemos começar por mencionar que nos inspiramos na pesquisa participante (Brandão; Streck, 2006; Streck; Adams, 2014; Streck; Sobottka; Eggert, 2014) e que ela própria se insere

no contexto de ação dos sujeitos que buscam transformar a realidade. Acrescentamos que neste trabalho com os sujeitos oprimidos se constroem o conhecimento e as possibilidades de mudança social, pois “o conhecimento não precede a ação ou é gerado à parte dela, mas é produzido no movimento dos sujeitos que buscam a transformação” (Streck; Sobottka; Eggert, 2014, p. 8). Aqui podemos mencionar a presença de uma compreensão ético-estético-política da pesquisa, pois há intencionalidade política embasada em uma compreensão ética e esteticamente expressa na justificativa. O vínculo e a coerência entre essas dimensões estruturam e fundamentam a pesquisa. Brandão (2014) reflete sobre a pesquisa participante como parte integrante da Educação Popular, explicitando a relação com o contexto e com os sujeitos em um processo de construção solidária de saberes. Assim, o contexto, os sujeitos, o objeto, os objetivos, a justificativa, a forma e os meios como são construídos estão constituídos na objetiva construção solidária de saberes – pesquisa-se com várias intenções, entre outras, mas sobretudo, de colaborar na transformação.

Continuamos afirmando a importância de colaborar em um movimento da classe trabalhadora. Ele é constituído de famílias oprimidas pela lógica social de exploração e exclusão de diversos direitos. Direito à vida digna, com terra, trabalho, teto, saúde, educação, autonomia, segurança, justiça e assim por diante, direitos reconhecidos aos que por meio da luta os reivindicam. Uma posição de colaboração, já que a transformação social é estrutural, de resistências e de enfrentamento à dominação, buscando um horizonte *pluriversal e descolonial*. Entendemos, conforme Quijano (2014, p. 289), que historicamente existe a disputa pelo domínio e exploração do controle dos cinco âmbitos da existência social: “[...] o trabalho seus produtos; a natureza e seus recursos de produção; o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; a autoridade e seus instrumentos”. As demandas e as bandeiras levantadas pelo Movimento podem ser pensadas desde as raízes coloniais até as formas de dominação capitalista atual. Assim, as possibilidades de transformação social são construídas por meio da luta e da construção de conhecimento com os sujeitos, colaborando para a prática de mudança social.

Ainda destacamos as contribuições quanto às transformações relativas aos sujeitos da pesquisa, as crianças, sobretudo em relação às possibilidades de participação. Embora tenhamos avanços quanto ao cuidado e respeito aos direitos das crianças e à infância, a sociedade é *adultocêntrica* (Rosemberg, 1984) e os avanços não abrangem a totalidade da população infantil, sobretudo no que diz respeito às classes populares e à América Latina (Redondo, 2015). E, nesse sentido, ressaltamos a relevância do MST e dos esforços em desenvolver ações com

as crianças, em especial os Sem Terrinha. A participação das crianças Sem Terrinha em atividades que propiciam o protagonismo infantil e sua expressão, em relação à luta e ao mundo, contribui socialmente para as possibilidades de transformação. Portanto, mesmo que haja diferenças entre as características de ação e participação adultas e infantis, “ainda que atravessadas pelas relações intergeracionais de poder” (Freitas; Goveia, 2023, p. 205), é um processo em construção que pode avançar nas possibilidades da participação infantil na luta e nas compreensões que com elas se constituem. Por esses motivos, a análise e a compreensão das *leituras de mundo* e dos *horizontes de expectativas* das crianças Sem Terrinha, nas suas diversas formas de expressar, colaboram em suas demandas, nas possibilidades de participação e de mudanças sociais.

Passamos agora aos motivos teórico-acadêmicos. O reconhecimento das crianças como sujeitos sócio-históricos e culturais, com características particulares de seu grupo, sobretudo quanto à infância e ao brincar, mesmo que condicionados à materialidade, à cultura e à sociedade em que vivem, tem subsidiado e impulsionado pesquisas com respeito à infância em diversas áreas, especialmente a Educação, a Sociologia e a Antropologia. Tanto a análise da participação das crianças nas instituições e na sociedade de forma geral quanto o avanço de métodos de pesquisa que valorizam as reflexões, os sentimentos e a leitura do mundo das crianças, colaboram para a necessária politização do campo da infância (Castro, 2008). A reflexão sobre a *leitura de mundo* e os *horizontes de expectativas* de crianças que vivem a luta do campo em um dos maiores movimentos sociais da América Latina contribui para projetos educativos alternativos à colonialidade, principalmente desde a práxis das crianças.

A revisão de literatura realizada para o processo de qualificação também demonstrou a contribuição acadêmica da presente pesquisa. Um aspecto importante foi a expressiva diferença quantitativa entre o desenvolvimento de pesquisas com crianças e/ou sobre elas no meio urbano e no meio rural. Observando a produção de teses e dissertações no Brasil disponibilizadas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), achamos essa diferença quantitativa, em especial, no ano de 2011, em que foi encontrado o resultado de 467 pesquisas com os descritores “Criança AND Cidade” e 59 pesquisas com os descritores “Criança AND Rural”.

Além da concentração populacional nos meios urbanos, como também das universidades e dos grupos de pesquisa nesses territórios, poderíamos questionar o quanto a dicotomia entre campo e cidade tem uma relação profunda com o projeto da modernidade e a ação da colonialidade, reflexão que oferece subsídios para analisar e compreender com maior

profundidade essa realidade. Outro questionamento que ainda é possível fazermos está na importância das crianças como sujeitos que integram e produzem esses espaços. Poderíamos indagar sobre o quanto a sociedade privilegia uma visão adultocêntrica. Contudo, encontramos também resistências, lutas e conquistas sociais que emergem da organização coletiva em torno da busca de direitos e de justiça social.

Segundo Welch (2006, p. 60), “[...] é possível encontrar evidências da existência de movimentos sociais de trabalhadores rurais da época colonial até hoje”. Entretanto, por meio da leitura de trabalhos sobre a Educação do Campo e as demandas da infância (Caldart; Stedile; Daros, 2015; Silva; Silva; Martins, 2013; Silva; Pasuch; Silva, 2012), percebemos que o fenômeno da organização e do reconhecimento das crianças como integrantes ativos desse movimento aparece com as lutas por sua proteção e pela garantia de seus direitos. Se analisarmos em termos de políticas públicas, podemos afirmar que o reconhecimento da criança como um cidadão ainda é uma conquista recente no Brasil, pois a primeira vez que a palavra “criança” aparece na legislação é na *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988)⁷. Nesse sentido, o entendimento da criança como um ser potente e capaz de pensar e de contribuir para a sociedade é uma afirmação que vai ganhar expressividade especialmente a partir de lutas e conquistas no campo político-social, assim como os avanços seguem nas ciências sociais. O desenvolvimento de pesquisas sobre a criança do campo ocorre a partir do acompanhamento e do estudo das reivindicações dos movimentos de trabalhadores rurais da garantia de seus direitos básicos. Portanto, a organização e a luta do MST, e especialmente das crianças Sem Terrinha no Movimento, são um exemplo dessa afirmativa desde a década de 1980. A Educação Popular, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e o trabalho de Paulo Freire são antecedentes desse movimento, que buscam, nos setores populares, o potencial de transformação dos sujeitos e da vida por meio da ação do ser humano na história e de uma educação problematizadora-libertadora.

Antunes-Rocha (2013, p. 11), ao prefaciар o livro *Infâncias do campo*, destaca que

os movimentos sociais lutam para construir um projeto de campo e de sociedade que inclua o modo de vida camponês. São heterogêneos os assentamentos, suas histórias e culturas e seus movimentos e, portanto, suas infâncias, mas é importante ressaltar que a experiência das crianças do MST, na Ciranda Infantil e no Encontro dos Sem Terrinha, se constitui como formadora de infâncias que exercitam, desde os anos iniciais, o aprendizado

⁷ O Professor Dr. Euclides Redin, especialista no estudo sobre *políticas públicas, criança e infância*, realizou um estudo pioneiro sobre a representação da criança no Brasil em 1985 (Redin, 1985). Cordeiro e Penitente (2014) também corroboram a afirmativa desse reconhecimento contemporâneo no campo legislativo e destacam, além da Constituição Federal de 1988, as Leis 9.394/96 e 8.069/90 e a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

da vivência coletiva, da luta por direitos, do exercício da autonomia e do prazer e da alegria de ser criança.

A autora contribui para a reflexão que estamos propondo, e para a justificativa deste estudo, ao defender que as crianças participam da construção de um projeto de campo e sociedade que inclui o modo de vida camponês. Mais que isso, ao compreendermos a heterogeneidade das infâncias, e ainda a importância de incluir os diferentes olhares advindos delas na história e na construção da sociedade, defendemos a politização necessária do campo da infância (Castro, 2008) assim como a (des)colonialidade como aporte à construção de projetos educativos que partam de suas experiências, de sua leitura de mundo e seus horizontes de expectativas para transformar a realidade de forma crítica e libertadora *com* as crianças⁸.

A tese foi organizada em seis capítulos. Após a introdução, que corresponde ao Capítulo 1, encontramos o segundo capítulo, que apresenta o contexto teórico-epistemológico da pesquisa, a partir dos fundamentos de nossas práxis. Aqui abordamos teórica e epistemologicamente os temas “crianças e infâncias”, “educação popular e (des)colonialidade” e “leitura de mundo e horizonte de expectativas”. Em um terceiro momento, é apresentada a construção metodológica da tese com os subtítulos “Sistematização de experiências como estratégia metodológica” e “Ponto de partida: viver a experiência”, em que abordamos a definição e a apresentação do campo empírico e o processo de aproximação do Movimento; e o subtítulo “Plano de sistematização”, que apresenta a explicação da relação ético-político-estética da pesquisa e dos círculos dialógicos e das brincadeiras realizadas junto com as crianças. O quarto capítulo consiste na apresentação da experiência a partir da recuperação do processo vivido. Para isso, esse capítulo está organizado no subtítulo “Reconstrução da história da experiência”, que consiste na explicação do processo do convite às famílias e às crianças do assentamento e do início e desenvolvimento das atividades da pesquisa; no subtítulo “Leitura de mundo”, em que apresentamos os três temas geradores: natureza e território, família e social e gênero e raça; e no subtítulo “Horizonte de expectativas”, em que expomos as três subcategorias: brincadeira, infância-mundo e a carta manifesto dos Sem Terrinha. O quinto capítulo corresponde às reflexões de fundo, com uma apresentação das análises, sínteses e interpretações críticas da pesquisa. Por fim, no sexto capítulo, apresentamos as principais considerações como pontos de chegada e de partida da tese. Por fim, inserimos as referências, os apêndices e os anexos produzidos com a elaboração da pesquisa.

⁸ Uma parte dessas reflexões foram apresentadas e debatidas na XIV Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, em 2023.

2 CONTEXTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO: FUNDAMENTOS DE NOSSAS PRÁXIS

Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam
(Freire, 2016, p. 5).

O desenho da tese é fruto de uma caminhada de leituras e reflexões, provocadas pelo problema de pesquisa e que procuram propor uma articulação de concepções teóricas para abordar as questões emergentes e o contexto no intuito de construir uma tese. As leituras em que o estudo se fundamenta estão vinculadas por um lado à Educação Popular, com contribuições de diversos autores, e podem caracterizar-se fundamentalmente por uma corrente freiriana. Por outro lado, a compreensão sobre nosso processo histórico de invasão, dominação e opressão, mediante o colonialismo, convoca a pensar e propor uma análise que emerge desde a fronteira. Esse pensamento crítico fronteiriço (Mignolo, 2010) se encontra entre a pluriversidade de diferentes histórias coloniais, ocultas, descartadas pela dominação, declaradas como “inúteis” (Dussel, 2017), com base no mito da modernidade (Dussel, 1993) e na colonialidade (Quijano, 2005). Com esse diálogo com a Educação Popular e os aportes da (des)colonialidade, podemos colaborar para a constituição de propostas e leituras que contribuam para o rompimento das opressões que se perpetuam e estão vinculadas ao processo histórico de subalternização.

Contribuir para uma sociedade que respeite e valorize todos seus integrantes, sem restrições de raça/etnia, classe, gênero, cultura e geração/idade, incluindo, portanto, as crianças, pode ser descrito como um princípio que fundamenta a compreensão ética, política e estética com a qual buscamos colaborar na valorização da criança e da infância. Nesse sentido, a relevância do fundamento também pode ser relacionada com a importância de colaborar para os caminhos e a capacidade de transformação da sociedade, pois

criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história. São vítimas e protagonistas de uma complexa teia de relações trágicas definidas por opções políticas e educacionais diferenciadas. Ao par de cuidados especiais que a contemporaneidade está garantindo, temos os maiores crimes e esquecimentos programados, até indescritíveis infanticídios de todas as formas jamais vistos na história (Redin; Müller, 2007, p. 7).

Ao mesmo tempo que temos avanços sociais quanto ao reconhecimento das crianças, seus direitos e a importância da infância, existem também muitas desigualdades e a ausência de garantia dos direitos básicos. Podemos encontrar instituições dedicadas ao cuidado, à educação e ao desenvolvimento das crianças; avanços na formação e na qualificação dos profissionais que trabalham com o público infantil; espaços públicos como praças, parques e até ruas e cidades pensadas para integrar seus cidadãos; e mesmo ambientes privados, como restaurantes e shoppings, que consideram esse público. No entanto, o capital tem explorado as mudanças sociais e a valorização das crianças como mercado consumidor. As desigualdades podem revelar o quanto temos de avançar para transformar a realidade de acordo com outro paradigma. A falta de visibilidade e de debate sobre as ausências, omissões e violências sofridas pelas populações infantis, sobretudo das camadas populares, pode contribuir para a continuidade dos crimes, assim como a falta da responsabilização e da tomada de ações necessárias. Por outro lado, também é possível pensar que as situações desumanas e de opressão estão em meios de comunicação acessíveis à maioria da população e ainda podem estar presentes no cotidiano próximo das pessoas. A banalização das situações vividas também é outro aspecto que marca as diferenças e contribui para que elas existam. Sejam situações próximas, sejam distantes, poderiam colaborar na construção de outras relações sociais, sobretudo na infância.

2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Os sujeitos desta pesquisa são crianças, de 6 a 11 anos de idade, moradoras de um assentamento da reforma agrária do MST da RMPA, Rio Grande do Sul. Esse movimento busca coletivamente a superação da situação-limite do acesso à terra, construindo a luta pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. Lutas de que as crianças participam, aprendendo com o Movimento e entrando em contato com situações-limite vividas por outros grupos de oprimidos – nesse processo, podem também ampliar suas leituras de mundo. Diante da denúncia da feiura e do flagelo em que as crianças e os oprimidos da sociedade se encontram, na busca pela transformação podem emergir a consciência dos processos que os oprimem e a necessidade de um posicionamento e de ações em favor das/os oprimidas/os e da transformação da sociedade, contra a indignidade, a coisificação das pessoas, submetidas a situações e condições concretas de vida desumanas. Por isso, partimos da explicitação de nosso posicionamento. Conforme Freire (1999, p. 23), a neutralidade da educação é um mito, e entender a posição política evidencia as diferenças “fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica”. Nesse diálogo, desde uma posição crítica, entendemos que existe uma “natureza

política do processo educativo” (p. 23), assim como “um caráter educativo do ato político” (p. 23). Ademais, talvez, tanto no

[...] processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a *favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de a *favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (Freire, 1999, p. 23).

Nesse sentido, somamo-nos aos oprimidos e *com* eles lutamos, buscando formas de viver em sociedade, justas, dignas e sem opressões, em que possamos *ser mais*, contra os processos de dominação e opressão – e aqui, sobretudo, destacamos a necessidade de pensar em possibilidades de infâncias e de integrarmos e nos relacionarmos com as crianças de outras formas. Qual é a importância de pensar a infância? É garantirmos a definição de prioridades, de políticas públicas, de educação; e a possibilidade de sociedades que consideram as crianças como seus integrantes, que são espaços e territórios amigos das crianças⁹. Espaços e tempos de alegria, de descoberta, criação e encantamento. Pensar e cuidar da qualidade da infância é urgente para as crianças, como também para a humanidade e para o mundo, pois o cuidado da infância implica toda a sociedade e ainda as relações com o ambiente (humano e natural).

As professoras Müller e Redin (2007), quando problematizam as concepções de criança e o conceito de infância, trazem diversos elementos presentes nas construções e nos debates – como as condições de vida ao longo dos tempos, questionando sobre: a forma como as crianças vivem a sua vida ou usufruem a sua condição de sujeitos infantis; a influência da ciência e da racionalidade moderna; a atuação de instituições como asilos, hospitais e a escola em especial; as reflexões das diferentes áreas do conhecimento; e as próprias formas como as sociedades e as culturas veem nas crianças. As autoras mostram que esses diversos elementos também colaboram para a multiplicidade de compreensões. Apontam “que nunca teremos um campo homogêneo para identificar ou para servir de referência para o que, hoje, se concebe como infância” (Müller; Redin; 2007, p. 13). Acrescentam, entretanto, que para a discussão da possibilidade de a infância, como categoria social, poder ou não ser considerada um grupo específico, com características comuns, mesmo vivendo em espaços e culturas diferenciadas, colaboram os elementos comuns às diferentes crianças, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração.

⁹ No livro *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*, organizado pelo/as professor(as) Redin, Redin e Müller (2007), é possível encontrar um conjunto de textos, produzidos por diversos/as pesquisadores/as que se ocupam em pensar a(s) infância(s) na sociedade.

Ainda, outra relevante consideração a ser realizada para pensarmos as crianças e as infâncias é a questão do espaço, dos lugares e do território. Lopes (2009, 2007), ao falar da geografia da infância, enfatiza a relação dialógica na produção geográfica. Constituímo-nos em um processo de apropriação, reapropriação, agindo e interagindo em espaços determinados e com eles – aqui em nosso caso enfatizamos especialmente aquele que pensa a infância. A ação dos seres humanos na relação com sua cultura vai constituindo possibilidades e apropriações desses espaços e tempos, produzindo lugares e territórios. Às crianças cabe um espaço-tempo, uma geografia da infância, pensada socialmente para elas, as crianças. Lopes (2007, p. 51) lembra que “o nascimento humano não representa a simples entrada num espaço-tempo, mas uma entrada na história e na geografia que configuram as paisagens presentes no planeta”. O autor, ao refletir sobre o nascimento de um bebê, recorda que o nascimento biologicamente também é um ato cultural, uma condição social em nosso processo de humanização. Desde esse processo, já estamos sendo sujeitos, interagindo com o mundo e com os demais, e as crianças vão se apropriando do mundo e produzindo lugares e territórios.

Logo, ao problematizarmos ainda a compreensão de sujeito histórico, podemos fazer um diálogo com Freire (1999, p. 40), entendendo que “fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”. É a ação no mundo que caracteriza nosso papel como sujeito, a produção da história. Nascermos e, até antes mesmo do parto, (inter)agimos em uma determinada cultura produzida com os sujeitos em sociedade. Ademais de sujeitos históricos, somos seres de relação, seres histórico-sociais. Nossa presença e ação no mundo impactam o mundo, a história e a sociedade. Nessa relação dialética com o mundo nos fazemos à medida que também produzimos a história. “Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de interferir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (Freire, 1996, p. 33). Portanto, como seres éticos também podemos colaborar na realização das transformações que julgamos necessárias na sociedade.

A fim de contribuir para os avanços na sociedade, na educação e na relação da pesquisa *com* as crianças – considerando a presente crítica e a importância de avançar não só no reconhecimento de seus direitos, mas também nas possibilidades de participação em diferentes esferas, para que se visibilizem a relevância e a potência do que as crianças manifestam, expressam, sentem, imaginam, criam, interagem e vivem com a sociedade e na sociedade –, é que solidariamente procuramos construir *com* as crianças esta pesquisa. Assim sendo, e após dialogarmos sobre alguns fundamentos que compõem nossa posição e leitura de mundo,

explicitamos a compreensão sobre os sujeitos com quem pesquisamos. Entendemos a criança como sujeito histórico e cultural, que se relaciona com os outros sujeitos e com o meio material e social, tanto integrando e produzindo – nas relações “mediatizadas pelo mundo” – características próprias da infância nas relações com seus pares quanto contribuindo para a sociedade e os adultos de forma geral. Tomamos aqui uma reflexão desenvolvida por Freire (2016, p. 96) no livro *Pedagogia do oprimido* sobre os processos educativos, a educação problematizadora e a educação bancária, em que estamos em relação uns sujeitos com os outros “[...] mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis”.

Essa compreensão também pode estabelecer um diálogo potente com a (des)colonialidade e com as pesquisas participativas. Desse modo, ainda é possível colaborar tanto para o aprofundamento da compreensão sobre nossas crianças e infâncias, desde suas leituras de mundo, nossa história e a da colonialidade, quanto para as possibilidades de transformação social a partir da problematização dos horizontes de expectativas dos sujeitos, construindo caminhos e conhecimentos pluriversais.

A importância da organização popular, dos movimentos sociais populares e das marchas contra as injustiças, da militância e da solidariedade é de fundamental relevância para a construção dos *inéditos viáveis*. O processo de transformação da sociedade, rompendo com as posições fatalistas, deterministas e individualistas, depende desse trabalho coletivo e solidário de libertação: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2016, p. 71). Ressaltando esses aspectos fundamentais, mencionamos a importância do MST, em cuja luta estão presentes bandeiras de solidariedade aos oprimidos do mundo, sem restringir a luta a conquista do direito à terra e procurando colaborar no enfrentamento à opressão capitalista.

Considerando os 40 anos de atuação do MST; sua organização em 24 estados brasileiros nas 5 regiões do País, com cerca de 450 mil famílias assentadas¹⁰; e a atuação em conjunto com outros movimentos sociais, do campo, da cidade, das águas e das florestas, ratificamos sua expressão e importância no campesinato da América Latina e do mundo. Na revisão de literatura realizada na qualificação do projeto de tese, nesse sentido – e na relação com a definição do tópico de estudo “a participação das crianças nos movimentos do campo” e com a indicação da literatura sobre a relevância da participação das crianças do MST para o aprendizado e a construção coletiva das lutas, especialmente nas cirandas em encontros dos

¹⁰ Dados disponíveis no sítio *web* do movimento: <https://mst.org.br/quem-somos/>

Sem Terrinha (Antunes-Rocha, 2013; Silva; Pasuch; Silva, 2012; Silva; Silva; Martins, 2013) –, optamos por focar nesses sujeitos.

No processo de exploração das teses e das dissertações¹¹ encontradas sobre as crianças Sem Terrinha, foram surgindo categorias e foram feitas novas consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ampliando o repertório de trabalhos conhecidos e proporcionando também o levantamento de questões relacionadas com a pesquisa: o tema, o objeto, os sujeitos, os diálogos teórico-metodológicos, entre outros. Assim, foram selecionados trabalhos vinculados à criança na condição de sujeito da pesquisa assim como às possibilidades e potencialidades de pensar, a partir de uma relação dialógica e solidária de produção de conhecimento¹², a reflexão de suas *leituras de mundo* e dos *horizontes de expectativas* que emergem das marcas da colonialidade e da luta pela transformação do contexto e da sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, uma das questões importantes para destacar é a participação das crianças no Movimento. As pesquisas com as crianças do Movimento e que refletem sobre a educação enfatizam as aprendizagens decorrentes da participação, seja nas marchas, nos atos e ações de solidariedade, seja nas relações com outros movimentos de luta dos oprimidos, nas ocupações, nos acampamentos, nas cirandas, nas escolas itinerantes, nas preparações e nos encontros do Movimento, em especial dos Sem Terrinha. Além disso, é um movimento feito pelas famílias em que os componentes do grupo familiar participam e lutam juntos. Vivem juntos as tensões, os conflitos, as dificuldades, esperanças, alegrias e conquistas. As desocupações, o conflito e a violência policial também são sofridos por todos. As bandeiras e as marcas da luta formam o movimento e a identidade das integrantes e dos integrantes. Podemos encontrar esses elementos nas falas e em outras expressões das crianças, como descreve em sua pesquisa a autora Alves (2001, p. 22):

Os desenhos das crianças reafirmavam suas falas, apresentando o despejo, a polícia, a distribuição dos barracos e a bandeira do MST. Todos esses elementos possibilitaram compreender uma forma de ser e de viver a luta pela terra, proporcionada pelo espaço do acampamento que se faz no movimento e, no fazer-se, manifesta o processo educativo compartilhado por adultos e crianças, sendo articulado e mediado pelo MST.

¹¹ Para mais informações, recomendamos a leitura do Apêndice E, em que se encontra uma lista dos trabalhos da revisão de literatura encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES conforme descritores previamente definidos.

¹² Inspirados na Educação Popular, na pesquisa participante e no modo como considera Brandão (2014) esse trabalho de produção de conhecimento com os sujeitos populares.

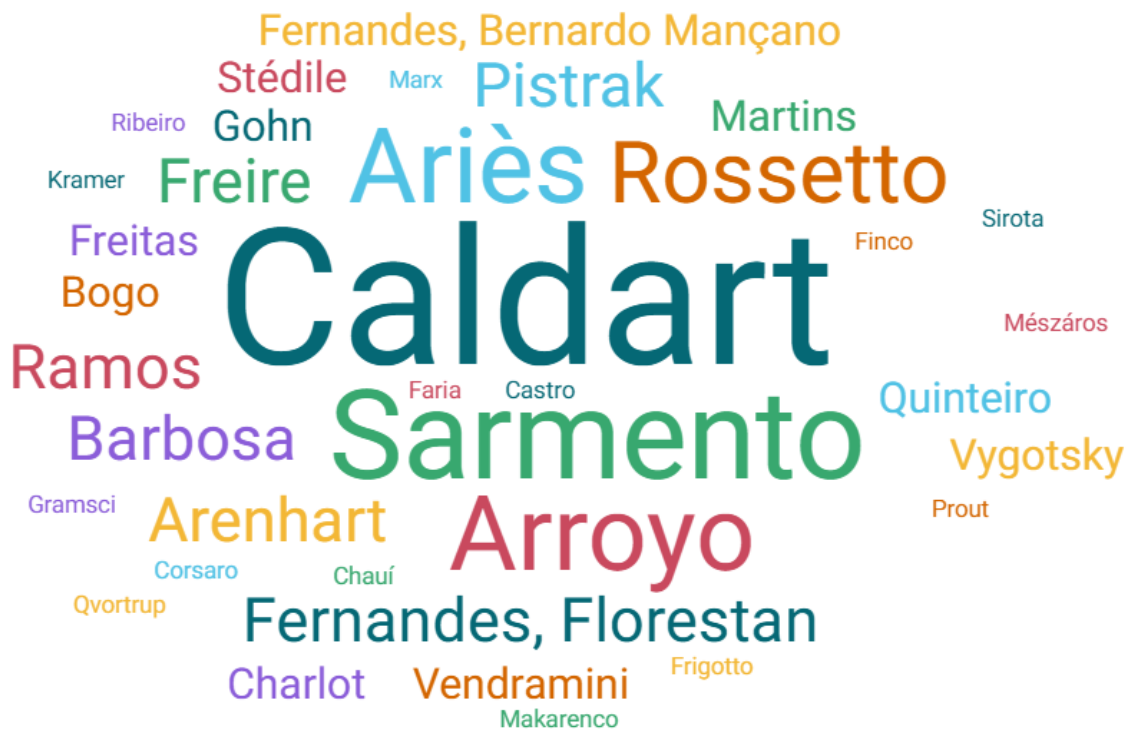
Ler as palavras das crianças relatando o processo de luta, a violência do Estado, o medo – tais como “Fico com medo da polícia, a polícia surra, mata” (Alves, 2001, p. 68), fala de uma menina de 9 anos; “cala fundo”, como registra também em sua tese Camini (2009, p. 16), ao escutar os relatos das educadoras das escolas itinerantes –, ajuda a conhecer mais e melhor sobre os sujeitos, os contextos e os próprios processos da pesquisa.

Também encontramos em comum nos estudos a partilha da compreensão das crianças na condição de sujeitos que interagem na sociedade e com ela, apresentando variações das possibilidades de ser criança e viver a infância, de acordo com as características de sua sociedade e tempo histórico. Foi possível perceber ainda a defesa e a valorização da participação das crianças nessa atuação também como possibilidade de melhorias e/ou transformação, seja em instituições, seja em espaços, com características locais, seja ainda na elaboração de políticas públicas, na garantia e conquista de direitos sociais.

Ao observarmos os objetos de investigação dos estudos, também encontramos a possibilidade de estabelecer relações e aproximações entre eles. A principal delas é o enfoque sobre os processos educativos, pois, de alguma maneira, caso não sejam o objeto direto das investigações, estão na sua relação. Isso se verifica mesmo nos trabalhos de outras áreas científicas, como já mencionado na apresentação das dissertações e das teses sobre as crianças Sem Terrinha localizadas no repositório da CAPES – apenas dois trabalhos não eram da área da Educação: um mestrado em Letras (Cerezoli, 2009) e outro em Comunicação (Oliveira, 2013).

Quando analisamos quais autores/as aportam as teses e as dissertações sobre as crianças Sem Terrinha com maior incidência nos diferentes estudos, podemos ver a existência de um grupo de 36 autores/as encontrados na discussão e fundamentação de ao menos 2 trabalhos. A Figura 1 foi elaborada considerando estes critérios: a) o destaque na discussão e fundamentação e b) a ocorrência em 2 ou mais trabalhos. Na Figura 1, o tamanho da fonte tem uma relação proporcional com a presença dos/as autores/as. Quanto maior o tamanho dos nomes apresentados, maior também o número de trabalhos em que encontramos a citação e o debate dos aportes contribuindo e fundamentando os estudos.

Figura 1 – Autores/as com maior incidência nos estudos



Fonte: elaborada pelo autor com base na leitura das teses e das dissertações selecionadas pelos descritores “criança AND Sem Terrinha” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Podemos reuni-los, considerando a sua incidência, em ao menos 4 grupos: a) o grupo formado por 10 autores/as encontrados/as em 2 trabalhos (17%); b) outro grupo, também com 10 autores/as, presentes em 3 estudos (25%); c) um terceiro grupo composto por 6 autores/as, localizados/as em 4 pesquisas (33%); d) e por fim o grupo com maior incidência, aparecendo de 5 a 10 trabalhos (42% a 83%), formado por 5 autores/as. Em relação a uma paridade de gênero há uma diferença significativa em que encontramos 15 autoras (42%) para 20 autores (58%). Já observando as discussões e os aportes, é possível compreender que a maioria desses/as autores/as contribuem: I) para as reflexões sobre as crianças e as infâncias, ao caracterizar e problematizar relações geracionais, institucionais, culturais e históricas, defender direitos fundamentais e a importância da participação desses sujeitos, que são oprimidos e/ou excluídos, em diferentes espaços e na luta por transformações sociais, e analisar e destacar o papel dos movimentos sociais, em especial o MST, como sujeito social, nas resistências culturais, políticas, pedagógicas e na construção de possibilidades, se organizando, lutando e conquistando direitos; II) para a problematização das experiências analisadas, sobretudo no que

toca à educação, aos projetos, às pedagogias, às relações com os sujeitos e o contexto, às tensões e disputas de projetos de educação e de sociedade. Além da Educação, cabe destacar das Ciências Sociais a presença da Sociologia, sobretudo da Sociologia da Infância, contribuindo para a compreensão da criança como sujeito sócio-histórico-cultural, problematizando a cultura, especialmente as relações com as crianças e a brincadeira.

Essas compreensões e seu impacto podem ser percebidos também quanto aos processos metodológicos e aos instrumentos adotados. O aporte da etnografia como referência é citado em 33% dos trabalhos analisados. A observação participante aparece em 42% dos estudos e o uso de diário de campo é a base para os registros nessas pesquisas. Além disso, as entrevistas e os diálogos com as crianças e os adultos aparecem como principal instrumento para as análises. São encontradas ainda estratégias de oficinas, criação de desenhos e outros materiais, como o registro de fotos e filmagens. Dessas produções, os elementos que aparecem registrados pelas crianças podem desencadear análises e diálogos com elas e outros interlocutores. Também é importante destacar o uso dos próprios documentos e registros feitos pelo Movimento como base para as análises das pesquisas.

A presença da Sociologia pode ser vista tanto na referência dos aportes da área em 60% dos trabalhos, teórica e metodologicamente, quanto na expressiva incidência de contribuições do professor português Manuel Jacinto Sarmiento em 58% dos trabalhos, sobretudo com a Sociologia da Infância. No entanto, são citados também muitos nomes importantes para as Ciências Sociais e a Sociologia, desde autores que desenvolveram a própria área científica até campos de estudos mais específicos como a educação e as infâncias. São eles/as: Florestan Fernandes, Maria da Glória Gohn, José de Souza Martins, Jucirema Quinteiro, Bernard Charlot, William Arnold Corsaro, Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco, Antonio Sebastiano Francesco Gramsci, Karl Marx, Alan Prout, Jens Qvortrup, Régine Sirota. A relação da Filosofia com a Educação sobretudo no caráter ético-político, no reconhecimento dos sujeitos e na importância de sua ação para a transformação social, também pode ser encontrada ou relacionada com alguns nomes mencionados, porém fica marcada com as contribuições das professoras Lucia Rabelo de Castro e Marilena Chaui. Especialmente nas reflexões sobre a Educação e as Pedagogias são encontrados os aportes dos/as professores/as: Maria Carmem Barbosa, Moisey Pistrak, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Gaudêncio Frigotto, Sonia Kramer, Anton Makarenko, István Mészáros, Marlene Ribeiro. Quanto à área da História, o professor francês Philippe Ariès é citado em 50% dos trabalhos por seus estudos da História da Infância, por meio da obra *História Social da Criança e da Família*.

Há um grupo de professores/as e pesquisadores/as cujas produções estão fortemente vinculadas com a Educação, em especial a Educação do Campo e o trabalho desenvolvido pelo MST. Podemos perceber na análise das teses e das dissertações que suas produções se destacam como referência para as reflexões *sobre* o Movimento e as reflexões *com* o Movimento, e principalmente as construções feitas *no* Movimento. Conhecimentos produzidos *na* problematização da vida e da luta e *com* ela, buscando a compreensão dos processos de opressão e as possibilidades de transformação da realidade, a *práxis* no sentido freiriano. São citações das pesquisas e dos trabalhos realizados com o Movimento, que podemos entender como relações orgânicas.

As/os autoras/es mais recorrentemente citadas/os foram: Célia Regina Vendramini, João Pedro Stédile, Fábio Accardo de Freitas, Bernardo Mançano Fernandes, Ademar Bogo, Márcia Mara Ramos, Deise Arenhart, Edna Rossetto, Miguel Arroyo e Roseli Salete Caldart. Ramos apareceu em 33% dos trabalhos, sobretudo nas problematizações quanto aos aprendizados realizados na participação da luta do movimento e dos encontros e atividades realizados com as crianças Sem Terrinha. Arenhart também teve uma incidência de 33% nos trabalhos e é uma referência para problematizar os estudos da infância e a cultura infantil, especialmente a infância do campo e as crianças Sem Terrinha. A autora Rosseto foi citada em 43% das pesquisas analisadas e está presente nas problematizações de propostas de Educação da Infância do Campo, da Educação Infantil, sobretudo por meio da análise das cirandas infantis desenvolvidas pelo MST. Arroyo foi encontrado em 50% dos trabalhos, com variadas temáticas que abordam a existência e a vida dos sujeitos em luta e o processo de formação humana. Vale destacar a presença de Caldart, encontrada em 83% das pesquisas analisadas. Suas produções se apresentam como referência especialmente para as problematizações da Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento e a Escola do Campo e aportam às compreensões da história, do funcionamento e das concepções do Movimento sobre os sujeitos e os processos de luta. O trabalho da professora Roseli é uma referência importante encontrada nas pesquisas sobre o MST e a Educação.

Nas conclusões dos estudos encontramos a afirmativa de que as crianças Sem Terrinha aprendem com as experiências vividas no Movimento a participar – e reconhecer sua importância – da luta pelos direitos e pela transformação da sociedade. Os aprendizados vão desde a participação com os familiares em assembleias, marchas, ações, ocupações, acampamentos e assentamentos, passando pelos espaços onde são convidadas a participar, como místicas, cantos, brincadeiras, cirandas, até as brincadeiras espontâneas e os encontros

com outras crianças que podem ocorrer entre atividades organizadas. Também destacamos a importância que o MST tem no esforço pelo reconhecimento das crianças Sem Terrinha como sujeitos históricos, políticos e culturais, contribuindo para a construção de uma proposta de educação da infância do campo, seja com as cirandas infantis, seja na luta pelas Escolas do Campo e pela Educação do Campo ou nos encontros e ações (campanhas, jornais, concursos, programas de rádios, entre outros) feitos com as crianças Sem Terrinha, com o cuidado para que ao mesmo tempo que brinquem e se divirtam aprendam sobre seus direitos e possam se reconhecer e valorizar a luta. A participação ativa demonstra-se tanto na participação coletiva da luta e na solidariedade com outros sujeitos oprimidos como também na organização e construção das demandas próprias da infância, reconhecendo a importância da brincadeira e da diversão.

Esse protagonismo pode ser encontrado em pesquisas *com* crianças, que, assim como a Educação Popular e a (des)colonialidade, encontram suas bases no reconhecimento da importância do respeito a cada forma de ser e pensar, assumindo a construção dos sujeitos a partir de seu contexto, de sua cultura e do local onde cada um se faz, respeitando os elementos e a complexidade que envolvem a vida. Por isso, na continuação, serão abordados esses dois conceitos de forma relacionada entre si e vinculados com o objetivo principal da tese.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E (DES)COLONIALIDADE

A Educação Popular pode ser entendida, sobretudo em uma perspectiva freiriana, como “educação libertadora” (Paludo, 2010), com diferentes experiências de trabalho criativo com as classes populares (Brandão, 2014). Entendemos que o trabalho de educadores populares está comprometido com os oprimidos e com a luta, conjunta e solidária, pela libertação dos sujeitos da opressão que os impede de ser mais. Para Freire (2016) a educação deve ser dialógica, problematizadora, como um ato de coragem, amorosidade, humildade e comprometimento. Não é feita nem pelos sujeitos nem para eles, e sim com os sujeitos, investigando e agindo de maneira crítica, mediados pelo mundo e pelos outros. Mulheres e homens que, “[...] através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2016, p. 127).

A intenção de realizar uma leitura crítica tem impulso em um movimento de reconhecimento da necessidade de nos pensarmos e nos criarmos a partir de nós mesmos. Essa compreensão está fundada no desejo de promover a possibilidade de autonomia e romper com

a alienação que impede de ver, sentir, pensar, agir e ser. A educação como prática da liberdade ocorre no trabalho político e solidário com o homem por meio do desenvolvimento de suas capacidades críticas, da autonomia, da ética e da estética. Para ler o mundo é importante senti-lo, mas a sensibilidade deve caminhar junto com a problematização, de maneira a desenvolver a crítica que está politicamente embasada na ética e na estética – dessa forma, esse movimento é realizado por meio da educação e da humanização. Nesse sentido, se dá também ao nos humanizarmos e nos educarmos uns aos outros – além disso, ao nos reconhecermos como sujeitos e nos reconhecermos no mundo com suas conexões. Valores como humildade e solidariedade são a base para a ética que possibilita ao homem ver a beleza e o potencial que o ser humano tem para cuidar – o homem e o mundo.

Por meio desse movimento, encontramos possibilidades de romper com o egocentrismo, o racismo, o machismo, o adultocentrismo e tantas outras formas de opressão fundadas em éticas egoístas e individualistas, antiéticas por atentarem contra – e oprimirem – o próprio homem e a natureza da qual somos integrantes. Essas reflexões são fruto desse movimento proposto e as encontramos em diversos tempos históricos e sociedades. Talvez em comum haja realidades contraditórias e problemáticas que necessitam da denúncia das feiuras, da opressão e do anúncio de possibilidades melhores para o futuro. Nesse sentido, Redin (2010, p. 61), ao escrever sobre a boniteza no pensamento e na obra de Paulo Freire, argumenta que “a utopia, o inédito viável de que tanto fala, em todos os textos, o sonho possível não se realizará sem a denúncia da realidade injusta e o anúncio de um mundo melhor”. Freire (2000, p. 119) complementa essa reflexão:

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.

Para as possibilidades da transformação da realidade, da ação para romper com as injustiças e do protagonismo ativo e consciente do homem na história, ele sente e reconhece a opressão e, motivado por querer ser mais, passa a denunciá-la e anunciar outras possibilidades. Desse modo, é um movimento que exige uma ação consciente, crítica e solidária no mundo. Por isso, Freire (2000, p. 119,) define o ser humano como, “naturalmente, um ser da intervenção

no mundo”. É nessa ação consciente – que, insistimos, é intencional – que reside o esforço de ver, sentir, compreender, refletir e agir, denunciando as injustiças e as opressões e anunciando outro futuro, possibilitando a transformação. Nesse caminho, sendo sujeito, transforma-se e torna-se possível por meio da solidariedade, da ética, da estética, da transformação da realidade e dos outros atores (incluindo o opressor), caminhando em direção à libertação.

Segundo Freire (1987), o oprimido, consciente da situação, ao retirar do opressor o poder que o violenta, possibilita a restituição da humanidade perdida pelo opressor e torna possível a libertação de ambos. Encontramos a importância da consciência do dominado na libertação do colonizador e do colonizado em Mignolo (2010) quando, refletindo com Fanon (1961), relata que no processo de descolonização o colonizador necessita da consciência do *dammé* – do condenado da terra. Destacamos a importância da consciência da dominação e de um processo de humanização no rompimento com relações de opressão. Suas proposições encontram subsídios nas ideias de grandes pensadores, que vão além de seu contexto e de seu tempo, deixando contribuições para as gerações futuras, mas, sobretudo, os autores possuem um elo ao pensarem a libertação para que esta desencadeie outras relações e outras realidades, a partir da “ferida do dominado”. É da chaga do oprimido que se (re)construirá a história em que se procura extinguir a violência e instaurar o respeito e a humanidade.

A construção dessa reflexão se desenvolve em um processo de aprendizagem e de construção mediatizada pelo mundo. Nesse sentido, para além de um esforço reflexivo sobre as problemáticas da realidade, o diálogo com outros sujeitos comprometidos nessa tarefa é fundamental para a qualidade crítica e o caráter científico. Partimos da leitura e do trabalho de grandes intelectuais, como Paulo Freire, que, desde o oprimido e da dura realidade, propôs caminhos a partir nas margens e a partir delas até a academia e a administração pública.

Também tomamos como referência as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, criado em 1998 a partir de um projeto de pesquisa com sede na Duke University. Mignolo (2010) menciona como membros do projeto de investigação os/as seguintes pesquisadores/as: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Freya Schiwy, José Saldívar, Nelson Maldonado-Torres, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Edgardo Lander, Arturo Escobar e ele mesmo. Como participantes convidados da Faculdade de Duke, e com trabalhos e interesses relacionados, nomeia também Miriam Cooke, Ebrahim Moosa, Roberto Dainotto, Ralph Litzinger e Leo Ching.

Uma das principais premissas do grupo Modernidade/Colonialidade é que esta última é parte constitutiva da modernidade e que se estende à “[...] colonialidade do poder (econômico e político) à colonialidade do conhecimento e à colonialidade do ser (gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento)” (Mignolo, 2010, p. 11, tradução nossa). Mignolo (2010) ainda menciona, como uma contribuição acrescentada por Escobar (2005), a discussão sobre a colonialidade da natureza. Esses conceitos são trabalhados por alguns autores de referência: colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2014), colonialidade do conhecimento (Castro-Gómez, 2005) e colonialidade do saber (Lander, 2005). Existe uma diferença entre o colonialismo e a colonialidade. O primeiro foi uma dominação vinculada aos processos históricos, geográficos e jurídico-políticos entre os centros coloniais e suas colônias, desenvolveu-se entre o século XV e o século XIX, e encerrou-se com os processos de independência da maioria dos países da América Latina. Por outro lado, esse processo não envolveu a emancipação de outros aspectos importantes para a construção das novas sociedades, como a educação, a ciência, a cultura, a economia, etc. Em palavras de Lander (2005, p. 26), “com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário”. Dessa forma, com o colonialismo, nasce a colonialidade como a estratégia da modernidade que organizou e continua organizando a diferença colonial (Mignolo, 2010).

O pensamento fronteiro (Mignolo, 2010, p. 46, tradução nossa) é outra das contribuições que nascem dentro do Grupo Modernidade/Colonialidade, está situado entre a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e compreende sua relação dialógica, pois “a colonialidade é constitutiva da modernidade no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade”. Aqui é interessante definir o que entendemos por modernidade a partir desse grupo. Lander (2005) argumenta que a modernidade está sustentada em quatro dimensões: a) visão universal da história associada à ideia de progresso e à posterior hierarquização dos povos do mundo a partir dessa ideia; b) naturalização das relações sociais e da natureza humana da sociedade liberal-capitalista; c) naturalização das várias separações dessa sociedade; e d) necessária proeminência dos conhecimentos que essa sociedade produz, em comparação e relação a outros conhecimentos.

A modernidade gerou uma forma específica e uma perspectiva própria de produzir conhecimento: o eurocentrismo. Para Quijano (2005, p. 246-247), o eurocentrismo é:

[...] uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do Século XVII [...] e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica [...] associada à experiência e

às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

De acordo com o autor, ela não é uma categoria que envolve toda a história cognoscitiva da Europa ou os modos de conhecer de todos os europeus, mas sim tem uma racionalidade específica “[...] que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 247). Dessa forma, a filosofia moderna europeia aparecerá como a filosofia universal que, “[...] situada geopoliticamente e culturalmente no centro, manipulará, desse espaço privilegiado, a informação de todas as culturas periféricas” (Dussel, 2017, p. 22-23, tradução nossa).

Essa colonização do ser e do conhecimento foi possível pelo estabelecimento da raça como categoria mental da modernidade e como o instrumento de classificação social da população: “Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (Quijano, 2005, p. 229). Em consequência, impuseram-se e naturalizaram-se os binômios europeus-não europeus, civilizados-selvagens, brancos-negros – os primeiros em cada um desses binômios são sinônimo de superioridade e os segundos de inferioridade.

Problematizando esse processo de dominação e conquista, Dussel (1993, 2005) elabora uma tese com base no “mito da modernidade”. Conforme o autor, esse mito foi criado pela própria colonialidade para sustentar o processo de dominação iniciado no final do século XV e que se estende até os dias atuais. Coloca-se como centro do mundo o continente europeu e estabelecem-se como padrões de modernidade acontecimentos intraeuropeus entre os séculos XVI e XVIII, tais como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a Ilustração, a Reforma Protestante, entre outros. De acordo com essa visão, o ponto de partida é a Europa e a sua realidade. A contribuição de Dussel (1993, 2005) está em questionar esse ponto de partida e colocar a América Latina e o Atlântico como o espaço-tempo que permitiu a expansão territorial e o acúmulo de riqueza por parte da Europa, pelo que “[...] a ‘centralidade’ da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade” (Dussel, 2005, p. 61).

Para o grupo Modernidade/Colonialidade, esse processo de opressão e dominação da existência social dos sujeitos é questionado por projetos alternativos à colonialidade. Quando Mignolo (2010) reflete sobre o projeto que busca possibilidades de ação frente ao projeto único da modernidade ao mundo e os resultados de seus efeitos sobre as sociedades – a colonialidade –, afirma que essa construção de possibilidades é a (des)colonialidade e ela está em construção

em todo o planeta. Quijano (2014) demonstra que a colonialidade age controlando o nosso *ser* mediante valores e condutas sexuais (gênero e sexualidade), nossas *subjetividades* pelas concepções de sujeito e de cidadão – a fé cristã, o *conhecimento* pela visão teológica e filosófica com o conceito da razão que estrutura as ciências, a teoria *política* e *econômica* na exploração da terra e da mão de obra, a *autoridade* dos estados, em suas estruturas, políticas e militares. Ante a esse projeto único – universal –, elaborado desde um único espaço de experiência e sob um único *horizonte de expectativas* (Mignolo, 2010), que privilegia a Europa, precisamos da urgente universalização da pluriversalidade por meio da (des)colonialidade (Dussel, 1993; Mignolo, 2010; Quijano, 2005).

A (des)colonialidade reconhece criticamente a ação da colonialidade, como um processo que parte da ferida colonial e tem por rumo a libertação dos seres, das subjetividades, da forma de ver, de pensar, de compreender e de viver. Por esse motivo empregamos no texto o termo “(des)colonialidade” com a composição que marca o processo dialético dessa construção, ou seja, reconhece a ação da colonialidade e a necessidade de luta para a descolonialidade (“des”), porém também está presente a dimensão da contradição e da continuidade desse processo. Outra necessária explicação quanto à terminologia diz respeito à diferenciação entre descolonização e (des)colonialidade. Assim como existe a diferenciação entre colonialismo e colonialidade, abordada anteriormente, também há uma assimetria entre a descolonização e a (des)colonialidade, já que a primeira não penetrou nas profundidades da matriz colonial do poder, como aconteceu com a segunda. Sobre esse ponto, Mignolo (2010, p. 26, tradução nossa) amplia a explicação a partir de alguns acontecimentos históricos:

A insurreição de Túpac Amaru e a revolução haitiana são parte do sistema de movimentos libertadores e descolonizadores que acabaram com a estrutura moderna que vincula os impérios com suas colônias (Espanha, Inglaterra, Holanda, França, Portugal). A descolonização na África e na Ásia compartilhou com as revoluções do Haiti e de Tupac Amaru o entusiasmo de “libertação” do poder imperial, embora ainda não estivesse claro se a “libertação” de suas categorias de pensamento estava em jogo ou não. Nesse caso, é apropriado dizer que, embora a *descolonização* tenha sido claramente assumida como um objetivo, a *descolonialidade* não foi claramente vista ou abordada nesse processo de corte do cordão umbilical com o império.

Ao abordar as bases teórico-políticas da (des)colonialidade, Mignolo (2010) se remete aos anos sessenta e setenta e até a primeira década dos anos 2000, com os pensadores árabes-islâmicos, como o Ayatollah Khomeini; com os pensadores afro-caribenhos, como Aimé Césaire e Frantz Fanon; com a filosofia da libertação na América Latina e com os movimentos indígenas na América Latina, Austrália, Nova Zelândia e Canadá. Para o autor, os Fóruns

Sociais Mundiais são um exemplo de articulação de projetos de desprendimento depois da descolonização da África e da Ásia durante a Guerra Fria e depois da queda da União Soviética – responsáveis pela implementação das políticas neoliberais na América Latina e no Caribe.

No Quadro 1, podemos observar o Mito da modernidade (Dussel, 1993, 2005), gerado pelo padrão de poder histórico colonial/moderno/capitalista/eurocentrado (Quijano, 2014) e que se fortalece e fagocita mediante a colonialidade, como seu lado oculto, aquele que oprime, domina e acaba com o diferente. No Quadro 1, também aparece a (Des)colonialidade do poder (Quijano, 2014), como um novo horizonte de sentido histórico enraizado nas lutas e práticas sociais alternativas na nossa espécie. “É dizer, uma des/colonialidade do poder como ponto de partida, e a autoprodução e reprodução democráticas da existência social como eixo de orientação das práticas sociais” (Quijano, 2014, p. 29, tradução nossa). Longe de um posicionamento dicotômico entre uma e outra, essas características representam um entramado de relações dialéticas em que aflora um espaço fronteiro entre as duas e que permite identificar os tensionamentos e desafios das próprias práticas sociais.

Quadro 1 - Relações entre o Mito da modernidade (Dussel, 1993, 2005) e a (Des)colonialidade do poder (Quijano, 2014)

Mito da modernidade (Dussel, 1993, 2005)	(Des)colonialidade do poder (Quijano, 2014)
A civilização moderna se autodescreve como mais desenvolvida (posição eurocêntrica).	Considera a igualdade social de indivíduos heterogêneos e diversos, contra a desigualdade da classificação e identificação racial/sexual/social da população mundial.
A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos como exigência moral. O caminho deve ser aquele seguido pela Europa.	As diferenças e as identidades não serão mais a fonte do argumento da desigualdade social dos indivíduos.
Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a violência.	Os grupos, afiliações e/ou identidades serão o produto das decisões livres e autônomas dos indivíduos.
Essa dominação produz vítimas (índio colonizado, escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etc.).	Reciprocidade entre grupos e/ou indivíduos socialmente iguais, na organização do trabalho e na distribuição dos produtos.
Para o moderno, o bárbaro tem a culpa (aparece a modernidade como inocente e emancipadora).	Redistribuição igualitária dos recursos e produtos, tangíveis e intangíveis, do mundo, entre a população mundial.
São inevitáveis sacrifícios e sofrimentos pelo	Apresenta a tendência de associação comunal da

próprio caráter civilizatório da modernidade.	população mundial, em escala local, regional, ou global, como modo de produção e gestão da autoridade coletiva.
---	---

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Dussel (1993, 2005) e Quijano (2014)

Quando Quijano (2014, p. 18, tradução nossa), aborda a sua premissa sobre a (des)colonialidade do poder, o faz desde a América Latina como “[...] o primeiro espaço-tempo histórico onde tem começado a ser produzido um horizonte histórico, não somente não eurocêntrico, mas também alternativo. Des/colonialidade do Poder e Bem-Viver”. Dentro desse espaço-tempo, o Brasil também vem gerando horizontes alternativos, por exemplo, a partir das contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular. Mota Neto e Streck (2019, p. 213-214), ao analisarem a relação de Paulo Freire com a (des)colonialidade, afirmam que, desde seus primeiros trabalhos, Freire “[...] apresenta preocupações, constrói conceitos e discute questões as quais hoje podemos chamar de ‘decoloniais’”. Os autores consideram que a concepção (des)colonial em Freire está relacionada à sua crítica acerca de seis fenômenos moderno-coloniais:

a) crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, herdeira de um regime colonial ou semicolonial; b) crítica à desumanização/massificação/coisificação do ser humano; c) crítica à teoria antidialógica da opressão e, em especial, à invasão cultural; d) crítica ao problema da dependência nas relações imperialistas e neocoloniais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo; e) crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais; f) crítica à razão determinista da modernidade e à pós-modernidade neoliberal (Mota Neto; Streck, 2019, p. 214).

Por isso, em diálogo com esses autores e com a perspectiva (des)colonial, esta pesquisa contribui para a crítica à colonialidade, assim como para as pesquisas com as crianças e com o campo popular. Se, por um lado, os estudos sobre a (des)colonialidade em geral produzem as reflexões e as contribuições a partir do mundo adulto, também nos movimentos sociais, na Educação Popular e na política, podem pensar com as crianças. Por outro lado, ao pesquisarmos *com* crianças, é importante *desprender-nos* da lógica da colonialidade e da racionalidade moderna, possibilitando que o pensamento seja gerado desde outros lugares, lógicas, histórias e subjetividades negadas, para que também sejam possíveis, e não apenas aqueles gerados de acordo com a racionalidade moderna (Paz, 2017).

2.3 LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

“Leitura de mundo” e “horizonte de expectativas” são duas categorias teórico-analíticas basilares nesta pesquisa que nascem dos temas abordados anteriormente no tópico “Educação popular e (des)colonialidade”. Começaremos explicando a primeira categoria e logo abordaremos a segunda. A leitura de mundo fundamenta-se na contribuição de Paulo Freire, especialmente a dos livros *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (Freire, 1999), publicado pela primeira vez em 1982¹³; e *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo* (Freire; Macedo, 1990), publicado pela primeira vez em 1990¹⁴. O primeiro é composto por três trabalhos: uma palestra proferida por Freire na abertura do Congresso Brasileiro e Leitura, em 1981 na cidade de Campinas, intitulada “A importância do ato de ler”; uma palestra apresentada no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, em 1982 na cidade de João Pessoa, intitulada “Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução”; e um artigo publicado na revista *Harvard Educational Review*, em 1981, sobre a experiência de alfabetização de adultos desenvolvida por Freire em São Tomé e Príncipe, porém no livro também se acrescenta uma segunda parte ao artigo original. Já a obra *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo* (Freire; Macedo, 1990), nasce a partir do livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* e do diálogo com o Professor Donald Macedo, da Universidade de Massachusetts, principalmente nos temas de alfabetização, linguagem, cultura, escrita e leitura.

Para Freire (1999, p. 11), na leitura de mundo existe uma relação intrínseca entre texto e contexto: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto”. Referindo-se à escrita do livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Freire (1999, p. 12-13) recupera o modo como foi se constituindo o seu ato de ler o mundo, durante sua infância no Recife:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com os meus pais. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do

¹³ Na tese utilizamos a 38.^a edição, editada pela Cortez e publicada em 1999.

¹⁴ Na tese utilizamos a primeira edição, editada pela Paz e Terra e publicada em 1990.

sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos.

Após esse belo relato da construção da sua leitura de mundo, Freire (1999, p. 15) destaca que foi junto com seus pais que “[...] em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato [...] que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra”. Aqui aparece a alfabetização como um elemento importante no processo da leitura de mundo e da leitura da palavra, dois movimentos complementares que se fundem na leitura da “palavramundo”: “[...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ de mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (p. 15).

Freire (1999, p. 20) também vê na *leitura de mundo* a possibilidade de reflexão e aprofundamento da leitura a partir de “[...] uma compreensão crítica do ato de ler”. Assim, o processo de leitura, que ocorre desde a infância, segue ao longo da nossa vida, pois lemos o mundo com a significação da experiência existencial e à medida que somos desafiados por situações cuja leitura resulta na percepção crítica do mundo e na ideia de que novas leituras podem ser desenvolvidas. A leitura de mundo está relacionada não apenas à nossa percepção, mas também à nossa ação no mundo. Por isso, é a partir da possibilidade de transformar o mundo, por meio de nossa prática consciente, que Freire pensa a importância do ato de ler e da educação.

Falando sobre essa compreensão crítica do ato de ler e sua proposta de alfabetização, Freire afirma “[...] que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire; Macedo 1990, p. 20). Para Freire e Macedo (1990, p. 31), o processo de alfabetização não poderia ser levado adiante se fosse separado da leitura de mundo e da leitura da palavra, já que “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”. Aqui, de acordo com o autor, para poder transformar o mundo, precisamos nutrir a nossa consciência do mundo, que se dá em relação com ele e com os seres que nele moram, gerando posteriormente a consciência do eu. Por isso, Freire (1999, p. 26), afirma que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente [...], significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra”.

Concordando com o exposto anteriormente, o autor do verbete “leitura de mundo” do *Dicionário Paulo Freire* (Streck; Redin; Zitkoski, 2010), o Professor Passos (2010, p. 238), afirma que essas três realidades (o mundo, nós e os outros) são inseparáveis e que “ninguém, lê o mundo sozinho”. Também faz referência à relação entre oprimidos e opressores e à sua leitura de mundo:

A leitura dos opressores [...] será sempre *alter*-ada pelos sentidos contra-hegemônicos dos excluídos, grávidos de sonhos e desejos. Dizer a palavra não é pronunciar um signo exterior, sequer apossar-se de uma significação pronta ou um objeto cognoscível. A libertação dos oprimidos não é a livração de um contexto opressor, feito por outros; demandará transformações no interior dos sujeitos e de sua simbólica. Ninguém precisa de pão somente (libertação econômica de necessidade biológica), mas *também* de Palavra (libertação emancipatória e autonomia política), partejada na carne (Passos, 2010, p. 239).

Nesse movimento que parte do entendimento da leitura de mundo vinculada com o universo dos sujeitos, suas ações e experiências e dos contextos e da possibilidade de transformação é que encontramos potência para compreender as possibilidades de problematização com as crianças de grupos populares, procurando – na sua linguagem, nos seus anseios e inquietações, nas suas reivindicações e sonhos – refletir com elas sobre as suas leituras de mundo. É possível colaborar para a ampliação crítica da reflexão por meio do diálogo da leitura de mundo com a categoria de horizonte de expectativas das crianças.

Nesse sentido, a categoria teórico-analítica de horizonte de expectativas foi construída a partir do aporte de Mignolo (2010), em diálogo com outros autores do grupo Modernidade/Colonialidade, como Dussel (1993, 2005, 2017) e Quijano (2005, 2014). Dessa forma, o discurso da Modernidade, que se colocou como universal, subjugou os povos e civilizações dominados, declarando ainda como cultura inútil e descartável o que não integra a Modernidade (Dussel, 2017). O processo de leitura de mundo deve considerar e problematizar esse processo para compreender criticamente a história, seus impactos, o presente e as possibilidades de *desprendimento* da matriz colonial de poder.

A libertação e a (des)colonialidade formam parte dos projetos epistêmicos que constituem esse *desprendimento* que pressupõe um pensamento fronteiriço, já que “[...] não significa negar ou ignorar o que não se pode negar, mas saber como utilizar técnicas ou estratégias imperiais com propósitos descoloniais” (Mignolo, 2010, p. 39, tradução nossa). Como vimos, o pensamento fronteiriço é uma das contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, especialmente a partir do aporte do Mignolo (2010, p. 24, tradução nossa), segundo o qual “para se desprender da matriz colonial [...] é necessário instalar-se em

uma epistemologia fronteira, e em alternativas à modernidade [...], isto é, o desprendimento e o processo de descolonização têm por horizonte um mundo transmoderno, global e diverso”.

De acordo com Dussel (2005, p. 66), a transmodernidade é um projeto mundial de libertação e de desprendimento, em que se desenvolve uma correalização de solidariedade que envolve as seguintes relações: “[...] Centro-Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por *incorporação* partindo da Alteridade”. Nesse sentido, o autor destaca que o projeto transmoderno não se trata de um projeto pré-moderno, nem antimoderno, nem pós-moderno, e sim de um “[...] projeto mundial de libertação [da] Alteridade negada [...] como um projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera” (p. 67).

O projeto transmoderno, a (des)colonialidade e o desprendimento estão vinculados com a categoria de horizonte de expectativas, já que todos eles envolvem uma mudança necessária de horizonte e uma libertação de categorias de pensamento e formas de vida silenciadas e marginalizadas. Nesse processo, também acontece a libertação dos “[...] horizontes de vida eclipsados pelo horizonte único da modernidade sem fim” (Mignolo, 2010, p. 114, tradução nossa). O autor citado destaca que uma crítica pós-moderna a esses projetos de libertação é aquela que sustenta que nada escapa ao mercado e que nada pode ser gerado fora da totalidade global neoliberal. Contra-arrestando essa crítica, Mignolo (2010, p. 114, tradução nossa) argumenta que esses projetos de libertação não reivindicam um afora e sim uma “[...] exterioridade onde começa a visibilizar-se a diferença entre ‘o espaço da experiência’ e o ‘horizonte de expectativas’”.

O espaço da experiência e o horizonte de expectativas, atravessados pela colonialidade moderna e eurocentrada, variam de acordo com as diferentes latitudes. Mesmo a modernidade criando a ilusão de que vivemos em um mundo único e universal, vivemos em uma dimensão histórica própria, em que sentimentos, experiências, existências e histórias acontecem de forma diferente. Assim,

[...] o espaço de experiência e o horizonte de expectativas tiveram que ser realocados dentro das geopolíticas e corpo-políticas do conhecimento e do entendimento; à luz das diferenças imperiais e coloniais e, sobretudo, no ponto de encontro da retórica da modernidade e da invisível lógica da colonialidade. Isto é, o pensar descolonial emerge do reconhecimento de espaços de experiências e horizontes de expectativas atravessados pela colonialidade (Mignolo, 2010, p. 117-118, tradução nossa).

Portanto, o horizonte de expectativas emerge da experiência e possui uma relação com a modernidade/colonialidade. Dessa forma, ao analisarmos os horizontes de expectativas podemos tanto encontrar a presença da modernidade/colonialidade como contribuir para a leitura de mundo e a compreensão dos processos históricos de dominação e opressão e localizar a fronteira que une a modernidade e a colonialidade. De acordo com Mignolo (2010, p. 120-121, tradução nossa),

ao habitarem a fronteira, nossos horizontes de expectativas e espaços de experiências não são mais os das nações imperiais [...]. Nessa fronteira residem, conjuntamente e em relação desigual de poder, o conhecimento e a subjetividade ocidental, o controle pelo trabalho e da terra, da autoridade, e de outras formas de viver o gênero e a sexualidade, por um lado, e as outras linguagens, memórias, princípios de conhecimentos e de crenças, formas de governo e de organização econômica desde 1500 [...], por outro.

Ao problematizarmos a fronteira que vincula a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade, desenvolvemos a crítica às suas ações e aos projetos por elas articulados. Assim, a partir dessa reflexão, tivemos a possibilidade de enxergar a construção de outros horizontes por meio de leituras de mundo conscientes e críticas; e também de enxergar a emergência de distintos projetos, sociedades e seres, em que eles projetam, a partir de seu *espaço de experiências* e do seu *horizonte de expectativas*, a *pluriversalidade* e a composição de universalidades *transmodernas*.

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre essas duas categorias teórico-analíticas e de integrar a revisão de literatura realizada no projeto de pesquisa, a continuação apresentará os resultados das buscas com os descritores “leitura de mundo” e “horizonte de expectativas”, associados aos descritores “criança”, “infância” e “MST”.¹⁵ Primeiramente, com o descritor “leitura de mundo” junto com essas três associações, resultaram uma tese de doutorado em Educação (Costa, 2021) e uma dissertação desenvolvida em um mestrado em Geografia (Cruz, A. T. R. da, 2019). As duas pesquisas usam a expressão com certas similitudes quanto ao sentido no contexto em que aparecem.

Em Costa (2021), *leitura de mundo* aparece já no resumo, quando a autora usa o conceito para referir-se à influência das “vivências e experiências” no processo de “reprodução interpretativa” abordado pelo autor William Corsaro. O conceito também aparece em outras

¹⁵ A tese De Angelo (2007) com as crianças Sem Terrinha sobre as contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura de mundo da educação da infância é um trabalho pioneiro sobre a temática. Não se encontra disponível no Catálogo de Teses da Capes, mas foi possível acessar através do contato com o autor.

partes do texto, auxiliando na problematização da importância de considerar os conhecimentos construídos em diferentes experiências, não exclusivas e para além das instituições de ensino, com referências ao pensamento freiriano, mas sem dedicar-se a discussão ou explicitação do conceito. Essa é uma semelhança que aproxima a pesquisa de Costa também do trabalho de A. T. R. da Cruz (2019), em que o sentido conferido ao conceito emerge do mesmo argumento de valorização e consideração dos sujeitos e de suas experiências e possibilidade de ação no mundo. A. T. R. da Cruz (2019) cita Callai (2005), que trabalha a ideia de alfabetização espacial desde a problematização da geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Porém, mesmo que o resultado da busca por “leitura de mundo” com “crianças Sem Terrinha” no catálogo tenha apontado apenas 2 trabalhos e que haja diferentes autores e aportes teóricos na produção do conhecimento com esses sujeitos, a influência e a presença do pensamento freiriano já havia sido encontrada diversas vezes na exploração das teses e das dissertações. Assim, procuramos¹⁶, em todo o material salvo¹⁷ encontrado por meio dos descritores da revisão, a presença do termo “leitura de mundo”, usando a palavra “leitura”. O conceito foi encontrado em 12 pesquisas (Carvalho, 2008; Costa, 2021; Dorigoni, 2016; Freitas, 2022; Gehrke, 2010; Gonzaga, 2006; Jordão, 2012; Lima, 2019; Marcon, 2020; Pieri, 2002; Ramos, 2021; Silva, 2015), além das já citadas. O contexto em que foi utilizado tem relação com reflexões sobre processos de aprendizagem, mas em geral evoca a importância da valorização e sua definição nem sempre é aprofundada ou explorada.

Considerando as duas buscas realizadas com o descritor “horizonte de expectativa” – combinado com a) o termo “criança” e com b) “infância” e utilizando o operador booleano AND –, pudemos ter acesso na íntegra aos trabalhos de sete dissertações e duas teses, totalizando, portanto, nove pesquisas, defendidas de 2019 a 2024. Não foram obtidos resultados nas buscas com a combinação do descritor “MST”. Em seis trabalhos o termo “rural” é mencionado. Os trabalhos que fazem essa menção têm como contexto a dicotomia campo *versus* cidade, na relação com a ideia de passado *versus* futuro, atraso *versus* desenvolvimento. Em Zibordi (2022), o rural aparece mencionado como paraíso em contraponto às problemáticas da superlotação dos centros urbanos; e em Silva (2022) na relação com a paisagem, a hospitalidade e os costumes populares do campo. Com exceção de Soares (2024), que

¹⁶ A busca e os registros nos documentos foram feitos com o auxílio do *software* Mendeley, em que é possível organizar, armazenar, realizar registros e buscas nos arquivos que foram salvos e importados para o programa.

¹⁷ A lista dos descritores e das referências do total de teses e dissertações encontradas (105), pode ser consultada no Apêndice E - lista de trabalhos da revisão de literatura encontrados no catálogo de teses e dissertações conforme os descritores.

problematiza o papel da literatura infantil e o vínculo com a difusão das ideias de modernização, não foram encontradas problematizações a respeito do campo.

Ao realizar uma exploração sobre as produções listadas no Catálogo de Teses da Capes com o descritor “horizonte de expectativas”, a maior concentração das produções está localizada nas áreas das Ciências Humanas, com 58 trabalhos, concentrada na História com 36 trabalhos; e na Linguística, Letras e Artes com 44 trabalhos, 32 deles nas Letras. A Educação apresenta 13 trabalhos e a Língua Portuguesa 9. Esses dados são relevantes para pensar a relação das áreas de conhecimento com as diferenças nos conceitos de “horizonte de expectativas”, seus usos e os métodos desenvolvidos com eles nas pesquisas. Como características dos trabalhos encontrados é possível destacar a presença das artes e da cultura de maneira geral, sobretudo das letras e da literatura. Os trabalhos investigativos desenvolveram análises desde as Letras e estudos literários sobre a recepção. O principal referente no conceito mencionado foi Hans Robert Jaus, sobre a teoria da estética da recepção. Também aparecem Bordini e Aguiar (1993) sobre o Método Recepcional proposto para o ensino de literatura. Por outro lado, encontram-se as análises de sentidos e conceitos, sobretudo vinculados à hermenêutica, com objetos relacionados a arte e cultura, mas desde uma perspectiva histórica.

A compreensão que temos sobre o conceito de horizonte de expectativas se diferencia das encontradas nas pesquisas, assim como não foi encontrada nenhuma articulação proposta com a Educação Popular e com o trabalho de pesquisas com crianças de movimentos sociais. Desse modo, encontramos também a possibilidade de criação e contribuição com a lacuna na produção científica. A problematização do mundo pelos sujeitos possibilita agir sobre sua própria leitura de mundo e colaborar a partir de seu contexto de horizontes de expectativas na transformação do mundo para superar as situações-limite que os oprimidos enfrentam.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A partir do reconhecimento da criança como um ser capaz de se pensar e pensar o mundo, a inspiração na pesquisa participante tornou-se potente para o desenvolvimento de uma problematização sobre a participação, os sujeitos e a pesquisa *com* crianças¹⁸. O reconhecimento do outro e a confiança nele são elementos essenciais que possibilitam a relação e a interação *com*. Na pesquisa participante essa relação *com* o outro é fundamental, pois é na relação mútua de confiança e no exercício crítico de reflexão que a construção do conhecimento e da pesquisa se desenvolve. Brandão (2014, p. 44), ao refletir sobre as possíveis distinções ou variações de modalidade de pesquisa social, ressalta: “[...] o que em sua dimensão mais humana e interativa as distingue terá por certo a ver mais com modos e graus de confiança e da qualidade da interação entre eu e um outro do que com preceitos e procedimentos metodológicos rigidamente científicos”.

O educador e antropólogo convida-nos a pensar a partir da pesquisa social, na qual a confiança e a qualidade das relações e das interações são fundamentais. Com base nelas é que se desenham as possibilidades e as formas de desenvolvimento das distintas variações de pesquisas. Ele explica que as experiências de *vocação qualitativa* exigem do pesquisador, aquém e além dos métodos de pesquisa, a confiança em si mesmo, pois na sua “[...] relação com os sujeitos de diálogo [...] mais do que apenas os seus dados ou, para além deles, com seus discursos [...] podem intertrocar saberes e vivências” (Brandão, 2014, p. 44). Nesse processo de *intertroca* é que a pesquisa e a análise se constroem, porém o autor faz uma distinção com relação à pesquisa participante, pois ela se diferencia das outras experiências de *vocação qualitativa*, tanto na posição dos atores envolvidos na pesquisa quanto no processo¹⁹. Assim,

a pesquisa participante tem a sua objetiva substância na extensão de um ato primário de confiança. Agora, eu, que antes confiava em mim diante do outro, confio no outro diante de mim. E não mais como um fiel e confiável doador de si mesmo para mim, entre dados, discursos, histórias e memórias, mas como um coparticipante da criação solidária de saberes” (Brandão, 2014, p. 45).

¹⁸ É possível consultar mais sobre essas construções em Paz (2017). Alguns trabalhos que contribuem nesta construção: Freire (1983); Graue e Walsh (2003); Kramer (2006); Müller e Carvalho (2009); Müller (2006); Paz e Severo (2011); Redin, Redin e Müller (2007); Tavares (2002, 2009). Ainda é importante mencionar a colaboração a partir do diálogo com pesquisadores experientes sobre o tema da Infância, Marita Martins Redin e Euclides Redin, além do professor Danilo Romeu Streck.

¹⁹ Parte dessas reflexões foram apresentadas e debatidas na XIV Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, 2023. Consultar Paz (2023).

Por meio da reflexão com Brandão sobre o que distingue a pesquisa participante, podemos chegar ao entendimento de que ela é integrante de um processo solidário e amplo de criação de saberes, no qual o pesquisador é participante. Tomando essa compreensão de pesquisa e inter-relacionando-a com a compreensão da criança, sobre a qual vimos refletindo, podemos, por meio dessa, afirmar a criança como um ser capaz de participar ativamente nesse processo de criação de saberes, no qual residem a possibilidade e a potência da pesquisa participante *com* crianças.

A pesquisa *com* crianças evidencia a importância delas para a ciência e para a pesquisa na problematização e na construção da realidade e do conhecimento. Possibilita desenvolver a capacidade de responder às problemáticas que envolvem a sociedade, alcançando as razões e os objetivos da ciência e exigindo o protagonismo dos sujeitos – e, se realmente entendemos as crianças como sujeitos integrantes da sociedade, elas são atores que protagonizam a história e desenvolvem a cultura. Por esses motivos, é desejável que a ciência social desenvolva suas atividades de pesquisas *com* sujeitos – e, assim sendo, as crianças também estão dentro dessa afirmativa. Trata-se de buscar a coerência que possibilita e que potencializa as razões que movem a ciência, a pesquisa, a problematização da sociedade e da educação. As justificativas estão vinculadas com uma forma de compreender o mundo e de agir nele: *crítica; solidária; com os sujeitos – reconhecendo-os, respeitando e colaborando –; ética e politicamente – orientada para a transformação da realidade, buscando romper com as opressões que uma visão única, totalitária de mundo impõe*. Em outras palavras, a pesquisa *com* crianças e a (des)colonialidade²⁰ encontram suas bases no reconhecimento da importância do respeito a cada forma de ser e pensar, assumindo a construção dos sujeitos a partir de seu contexto, de sua cultura e do local onde cada um se faz, respeitando os elementos e a complexidade que envolvem a vida.

Em função do anteriormente exposto, a fundamentação metodológica da tese está inspirada na Educação Popular e em suas metodologias participativas, fundamentalmente na pesquisa participante (Brandão; Streck, 2006; Streck; Adams, 2014; Streck; Sobottka; Eggert, 2014). Trata-se de uma pesquisa em educação de cunho qualitativo (Flick, 2009), que buscou atender ao objetivo geral de “Compreender o modo como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra da RMPA, Rio Grande do Sul, podem contribuir para a Educação Popular”. Para isso,

²⁰ As reflexões sobre a pesquisa com crianças e (des)colonialidade são trabalhadas desde a dissertação de mestrado (Paz, 2017).

desenvolvemos uma pesquisa com crianças entre 6 a 11 anos de idade, moradoras do assentamento Filhos de Sepé, Viamão. Por meio da sistematização de experiências (Jara, 1994, 2006, 2012), realizamos cinco encontros em que foram desenvolvidos círculos dialógicos (Freire, 1996, 2016) nos quais as crianças contaram sua história, seu cotidiano, o contexto em que vivem e as situações existenciais pelas quais passam, destacando e aprofundando reflexões no debate coletivo. Nesse processo, dialógico e solidário, buscamos identificar a expressão de suas leituras de mundo e horizontes de expectativas, tornando possíveis o registro e a reflexão em grupo sobre elas, perseguindo o objetivo geral na metodologia proposta.

Como critério de inclusão puderam ser participantes da pesquisa as crianças que tinham de 6 a 11 anos de idade, residentes no assentamento em questão, que tiveram consentimento dos responsáveis e, após a sua consulta, quiseram participar da pesquisa. Como critério de exclusão: crianças que se enquadrem nos critérios de inclusão, mas que não se encontrem no local e nos horários marcados para o desenvolvimento das atividades. Os círculos dialógicos ocorreram semanalmente, no próprio setor em que as crianças residem no assentamento, no melhor horário e espaço disponíveis segundo consenso das lideranças, dos responsáveis e dos participantes. Os encontros tiveram a duração de 90 minutos, divididos em diferentes atividades. Organizamos o tempo e as atividades de forma participativa, procurando alternar momentos de diálogo em grupo, produção de desenhos e registros, contação de histórias e brincadeiras. O intuito foi que as atividades fossem acolhedoras, divertidas e com a reflexão comprometida com as crianças sobre o que elas pensam, vivem e sonham.

Procuramos estar atentos à possibilidade de qualquer desconforto ou divergência com outras crianças do grupo em razão da exposição das opiniões e da eventual diferença nas vontades e características individuais ou, ainda, do surgimento de alguma lembrança desagradável em decorrência da reflexão coletiva, de modo a criar um momento de acolhida das exposições das crianças. Não foi percebido, entretanto, nenhum constrangimento, ao contrário, as crianças sempre tiveram liberdade de se expressar e dialogar. As interrupções e os processos de alternância da atividade foram realizados no intuito de manter o interesse e o prazer nas propostas, sejam de diálogo, sejam de produção de algum registro ou mesmo para retomar o interesse do grupo em uma atividade e/ou brincadeira determinada. Muitas vezes, sobretudo nas brincadeiras, as próprias crianças já propunham a mudança e o grupo tomava uma decisão, demonstrando liberdade e autonomia. Além dessa mediação com as crianças, houve também o comprometimento do pesquisador em informar pais e/ou responsáveis de qualquer ocorrência e dialogar com eles sobre isso. Por outro lado, a participação deu às

crianças o benefício de se envolver em brincadeiras; fazer amizades; aprender coisas novas; refletir sobre sua história e a dos/das vizinhos/as moradores/as do assentamento e também sobre o próprio território, possibilitando o fortalecimento de vínculos e a qualificação do autorreconhecimento; divertir-se e expressar o que pensa, sente e deseja, permitindo que os adultos saibam das questões levantadas e do conhecimento produzido coletivamente e possam considerá-los – conforme aspectos ético-político-estéticos, mencionados anteriormente neste trabalho.

3.1 SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A sistematização de experiências, conforme Jara (1994, 2006, 2012), vai além do importante trabalho de ordenação, classificação e organização de dados para a sistematização, pois este é ampliado com a inclusão nesse esforço metodológico-analítico das experiências, de seus sentidos e suas características – como: movimento; coletividade; relação com os sujeitos, suas vidas e contexto; irrepitibilidade – e ainda dos seus impactos e possibilidades de transformação e de produção de conhecimento, sensibilidades e capacidades. Além disso é importante mencionar, sobre a sistematização de experiências como estratégia metodológica, o processo histórico de construção prático-epistemológica da metodologia, que emerge da relação com a América Latina e do comprometimento de atores sociais com as práxis de transformação social, em diversos campos, porém aqui em especial, a Educação Popular, as experiências de alfabetização, os círculos de cultura, a educação de camponeses e a reforma agrária, presente em sua gênese, como conta Jara (2012), também a partir de seu primeiro encontro com a sistematização de experiências no Peru em 1972.

A coerência e a articulação não apenas dos métodos e das técnicas, como ainda dos objetivos para os quais se elaboram as propostas, auxiliam no funcionamento mais coeso e com as contribuições teóricas e também de possibilidade de transformação social. Nesse sentido, e como ressalta Jara (2006, p. 230), situarmos e estarmos no mundo aprendendo e agindo comprometidos com as experiências, em que “reconstruir, ordenar o acontecido, para compreender e interpretar o acontecido e para então transformar e tirar lições dessa própria experiência, supõe uma postura epistemológica, política, social e cultural. É muito mais que um método”, um paradigma epistemológico, uma postura ética. Assim, destacamos mais duas outras características, que entendemos ser fundamentais, em relação à sistematização de experiências: as possibilidades do compartilhamento dos ensinamentos com outras práticas semelhantes e as colaborações teóricas que surgem das práticas concretas. Esse conjunto de

aspectos conforma a opção da sistematização de experiências para compor a estratégia metodológica da pesquisa. Podemos entendê-la, conforme Jara (2012, p. 84), como

[...] aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o sentido do processo nelas vivido: os diversos fatores que intervieram, como se relacionam entre si e por que o fizeram desse modo. A Sistematização de Experiências produz conhecimentos e aprendizagens significativas que possibilitam apropriar-se criticamente das experiências vividas (seus saberes e sentidos), compreendê-las teoricamente e orientá-las para o futuro com uma perspectiva transformadora.

Realizar uma interpretação crítica, a partir da ordenação e da reconstrução da experiência, problematizando sua lógica, buscando a construção dos aprendizados e sentidos, colaborando na produção teórico-metodológica e nas possibilidades de transformação social, contribui para nossos objetivos e é coerente com as justificativas para esta pesquisa. Ademais, possibilita que seja um aporte para outras experiências semelhantes, já que no processo de revisão de literatura encontramos poucos trabalhos de sistematização de experiências com crianças; e oferece a possibilidade relevante de cooperar para a valorização das experiências das crianças.

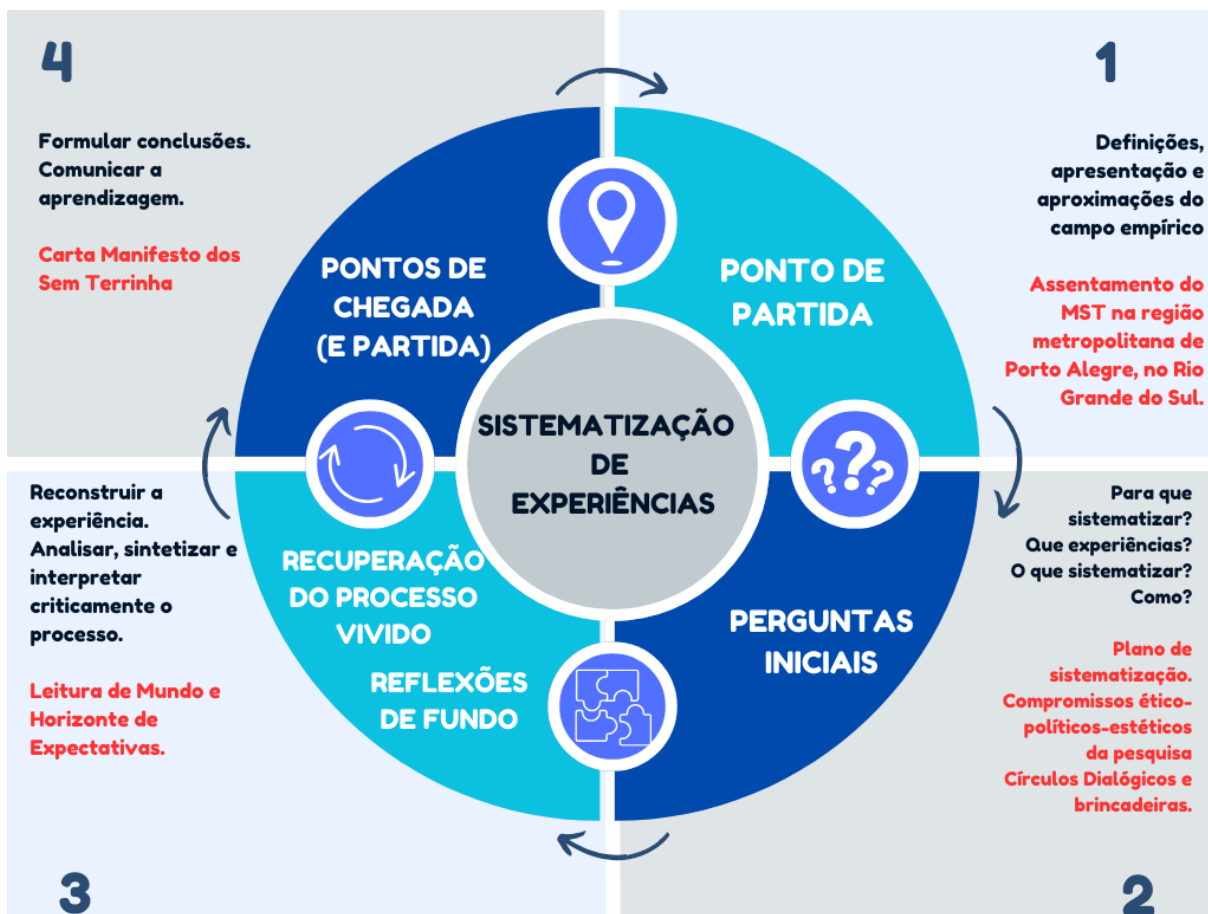
Na revisão das produções sobre sistematizações de experiências com crianças, ao total foram encontrados seis trabalhos de investigação: cinco no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e um por meio de uma busca simples em navegador da *web*. Trata-se de quatro dissertações e duas teses: três dissertações em Educação, uma em Saúde Coletiva e duas teses em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Duas dissertações – Moreira (2016), *A produção da identidade e diferença da criança com deficiência no ambiente educacional que se denomina inclusivo*; e Oliveira (2018), *O escuro dos meus pés é o branco dos seus: O encontro de dois universos por meio de cartas entre crianças brasileiras e angolanas*, ambas do mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – foram orientadas pela professora Valéria Oliveira de Vasconcelos. A dissertação de Silva (2021), *A participação das crianças na alfabetização e na avaliação deste processo: uma pesquisa sobre a própria prática*, do mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi orientada pela professora Maria Teresa Esteban do Valle. Ambas as orientadoras são associadas da ANPEd e integrantes do GT de Educação Popular. A dissertação de Possetti (2021), *Educação em saúde no autocuidado de hábitos posturais de escolares: é um jeito da gente mostrar o que sabe e se estiver errado a gente aprende algo novo*, não foi realizada na área da Educação, mas sim no mestrado em Saúde Coletiva da Universidade

Estadual Paulista (UNESP) – Botucatu. As teses de doutorado de Belmonte (2019), *Fútbol callejero: procesos educativos decorrentes de una motricidade emergente*; e de Silva (2020), *Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnicos raciais*, foram desenvolvidas na área da Educação, na UFSCar. Esta última foi encontrada fora do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Apesar da variedade de objetos, o trabalho de revisão reforçou a importância dessa metodologia para a educação e o vínculo com a educação – vínculo encontrado mesmo no trabalho desenvolvido na área de saúde. Todos os trabalhos são de importância para o campo popular, porém vale ressaltar a presença da Educação Popular, articulada à reflexão em duas de cada três pesquisas. O mesmo ocorreu ainda com a referência ao trabalho do educador popular e sociólogo Oscar Jara Holliday – suas contribuições são encontradas como fundamento para o desenvolvimento metodológico em 66,66% dos trabalhos. Além de apresentarem pequena expressão numérica, os trabalhos são recentes: a primeira dissertação encontrada teve sua defesa em 2016 e a primeira tese em 2019. Portanto, entendemos como relevantes as possibilidades de contribuição deste trabalho, que abre diálogos com outras sistematizações de experiências com crianças a partir das crianças Sem Terrinha.

Na sistematização desta experiência, começamos pela apresentação do campo empírico e das características que justificam a realização do estudo nesse espaço, um assentamento do MST localizado na RMPA, no Rio Grande do Sul. A seguir são apresentados os movimentos de aproximação ao campo que foram impactando a elaboração da pesquisa. Com os contatos e os diálogos, vão surgindo também perguntas e reflexões que colaboram para a construção da investigação e da proposta metodológica. Assim, passamos para a apresentação do plano de sistematização, com as propostas, a organização geral e a preparação das atividades com as crianças – e também a reflexão ético-político-estética da pesquisa. A partir deste momento, iniciamos a recuperação da experiência, seus distintos elementos e circunstâncias em que ocorreram, buscando analisar, sistematizar e interpretar criticamente o processo. Por fim, o ponto de chegada, também ponto de novas partidas, procura apresentar as considerações e recuperar as interpretações; e, a partir das sínteses, comunicar a aprendizagem que emerge a partir da sistematização da experiência. A Figura 2 apresenta esse processo mencionado.

Figura 2 – Organização da sistematização da experiência



Fonte: elaborada pelo autor em diálogo com as propostas de sistematização de experiências (Jara, 1994, 2006, 2012)

Como podemos observar na Figura 2, organizamos a sistematização da experiência em quatro etapas: 1.^a – o “Ponto de partida”; 2.^a – as “Perguntas iniciais”; 3.^a – a “Recuperação do processo vivido” e as “Reflexões de fundo”; e 4.^a – os “Pontos de chegada e partida”. Essas etapas estão distribuídas na tese a partir do Capítulo 3, em que encontramos a primeira e a segunda etapa; nos capítulos 4 e 5 está a terceira etapa; e a quarta etapa é discutida no Capítulo 6. A Figura 2 também procura representar a compreensão da sistematização de experiências como um movimento que parte da experiência, que é coletiva, complexa, irrepitível; e a possibilidade, por meio da recuperação do processo vivido e da reflexão crítica, de ter pontos de chegada que contribuam para novas experiências. Por isso, consideramos aqui pontos de chegada e partida como possibilidade de um processo de práxis.

O *ponto de partida* está localizado na própria experiência. Como recorda Jara (2012, p. 182), “não podemos sistematizar alguma coisa que não tenha sido experienciada

anteriormente”. O autor ressalta ainda que não é necessário esperar sua conclusão para iniciar sua sistematização. Nesse sentido, o processo de construção da experiência, iniciado com a elaboração de uma proposta de pesquisa, vai sendo desenhado entre o diálogo acadêmico e as aproximações ao campo, com diferentes atores, educadoras, lideranças, famílias, integrantes e colaboradores do Movimento, por sua vocação participativa e solidária, desenvolvendo-se na relação comprometida com os sujeitos, com a vida e com a educação libertadora. Aqui o pesquisador também é educador e sujeito, em uma relação entre sujeitos de uma experiência, em que todos brincamos e também aprendemos e ensinamos algo. Assim, podemos dizer também que nos alinhamos a outras duas questões fundamentais para o ponto de partida da sistematização da experiência: a) que ela seja desenvolvida pelos sujeitos envolvidos na experiência, isto é, *participar da experiência*; e b) *que haja registros* da experiência para a sistematização (Jara, 2012, 2006). Iremos abordar mais sobre essas duas questões no subtítulo “Ponto de partida: viver a experiência”; e apresentaremos o campo empírico e os elementos do contexto no item “Definição e apresentação do campo empírico” e no tópico “O processo de aproximação ao Movimento”, no qual se desenvolveram as experiências.

A segunda etapa da sistematização da experiência com as crianças, que trata das *perguntas iniciais*, apresenta as definições dos objetivos, do objeto e do eixo que conduzem a sistematização, assim como o planejamento da proposta de organização das atividades. Por meio das perguntas iniciais, das delimitações e do planejamento, elaboramos o *plano de sistematização* – nele também estipulamos as fontes que serão analisadas e o planejamento dos procedimentos a seguir. O plano de sistematização, como salienta Jara (2012, p. 201), colabora para que não se arruínem os propósitos perante “as inevitáveis mudanças e ajustes”. A criatividade e a adaptação são características importantes para propostas de trabalho educativo e investigativo, contudo a intencionalidade e o planejamento são indispensáveis aos objetivos da ação, até mesmo para seu ajuste. Desse modo, será possível encontrar também a relação entre o plano e as expectativas e o que ocorreu na experiência. Na continuidade, realizamos reflexões sobre a relação ético-político-estética da pesquisa, no item 3.3.1. As atividades propostas a serem realizadas com as crianças, apresentadas no tópico “Círculos dialógicos e brincadeiras”, dividiam-se em dois momentos: o primeiro, marcado por uma reflexão coletiva e mediada pelo pesquisador, tomando a proposta freiriana dos círculos dialógicos; e o segundo envolveu a realização de brincadeiras com base no repertório e nas propostas do grupo, organizadas conforme o interesse das crianças.

A terceira etapa é composta por dois movimentos, o de *recuperação do processo vivido* e o de realização das *reflexões de fundo*. O primeiro movimento, que de acordo com o método de sistematização de experiências trata de recuperar o processo vivido na experiência, foi organizado a partir do Capítulo 4 – “Apresentação da experiência: recuperar o processo vivido”. Considerando os objetivos e o eixo da sistematização – que interroga sobre o modo *como a leitura de mundo e os horizontes de expectativas das crianças Sem Terrinha podem contribuir para a Educação Popular* –, para buscar apontar os aspectos centrais e contribuir para o alcance do objetivo geral da investigação, destacamos temas que se relacionam na experiência com a *leitura de mundo*: a) natureza e território, b) família e social e c) gênero e raça; e também aqueles que dizem respeito às relações com os *horizonte de expectativas*: a) brincadeira, b) infância-mundo e c) carta-manifesto das crianças Sem Terrinha. O segundo movimento busca por meio das reflexões de fundo realizar a análise e interpretação crítica da experiência e assim compreender as inter-relações e interdependências dos elementos apresentados na composição da experiência. Ele foi organizado no Capítulo 5: “Reflexões de fundo: análise, síntese e interpretação crítica”.

Na quarta etapa, apresentada no Capítulo 6 – “Considerações: pontos de chegada e partida”, por meio da retomada dos objetivos e das sínteses, buscamos formular as conclusões e comunicar as aprendizagens que emergem da sistematização da experiência com as crianças Sem Terrinha. Nesse retorno, também reunimos as afirmações resultantes do processo de sistematização da experiência e as principais respostas às questões que emergiram em relação ao eixo sistematizador. Apresentamos algumas propostas e reflexões sobre a comunicação a diferentes sujeitos, espaços e interesses, assim como aos envolvidos na pesquisa. Fazemos ainda um esforço de reflexão sobre possibilidades e recomendações que surgiram da experiência. Todas essas questões podem dialogar com outros estudos e práticas e colaborar para eles, em especial, para as crianças Sem Terrinha.

3.2 PONTO DE PARTIDA: VIVER A EXPERIÊNCIA

O ponto de partida da sistematização da experiência localiza-se na experiência, no que vivemos, para em seguida realizarmos a sistematização, recuperando esse processo vivido, analisando e interpretando, construindo assim conhecimento com essa práxis. Entretanto, além de formularmos um plano para a sistematização, é relevante que possamos conhecer o contexto, o território e as características em que vivenciamos a experiência e também o modo como esse espaço foi sendo construído e definido como campo empírico para esta tese e a razão pela qual

isso foi feito. Também é importante mencionar algumas características gerais que explicam e fornecem elementos fundamentais na experiência vivida na pesquisa com as crianças.

Desses elementos fundamentais, podemos iniciar pela participação. Jara (2012, p. 183) ressalta a importância de haver participado da experiência para a sistematização: “quem viveu a experiência, deve ser o principal protagonista de sua sistematização”. Ainda que, segundo o autor, em alguns casos possa ser necessária e até indispensável assessoria ou apoio externo para que os participantes possam realizar a sistematização, não se trata da exclusão dos participantes nesse processo e de sua execução por alguém alheio à experiência. Nesse sentido, além de os atores do Movimento social participarem da experiência de pesquisa com as crianças que estamos sistematizando, ela foi proposta, planejada, construída e dialogada com apoio deles e também da comunidade científica. Experiência coletiva na qual o autor desta tese esteve participando de todos os processos. Além disso, a própria concepção ético-político-estética de pesquisa e de educação que caracteriza esta tese, fundamentada na Educação Popular e na pesquisa participante, como também mencionado anteriormente, entende as crianças e o pesquisador como coparticipantes da construção solidária de saberes. Por isso, por meio desse processo solidário, em que os sujeitos juntos compartilham objetivos e compromissos, construindo e vivenciando as experiências, a participação é entendida como um elemento fundamental. O pesquisador também brincou, correu, mediou, sorriu, dialogou, compartilhou, se alimentou e se hidratou, com suas características e história, como os demais participantes.

Os registros da experiência também são outro elemento fundamental para sua sistematização, pois permitem reconstruir os diferentes momentos da experiência do modo como ocorreram (Jara, 2012). Por isso, foram produzidos diversos tipos de registros, como a gravação de áudio e vídeos; fotografias; materiais impressos; diário de campo; transcrições; desenhos e escritas realizados individualmente pelas crianças; e também a escrita coletiva de uma carta aos adultos e aos amigos com cada um dos grupos que participaram da pesquisa. Com base nesses registros é possível realizar todas as etapas da sistematização da experiência. As diferentes atividades de diálogo, reflexão e brincadeiras realizadas em espaços externos e internos das sedes comunitárias dos dois setores (C e D) do assentamento, assim como alguns registros do caminho e do território, foram sendo organizadas e arquivadas em pastas. Também fizemos transcrições dos áudios e produzimos e elaboramos registro em tabelas, para assim anotar as atividades, documentar a experiência e colaborar no processo de planejamento e organização dos encontros seguintes.

Ainda refletindo sobre esses elementos fundamentais à sistematização da experiência e que estão profundamente ligados a ambos mencionados anteriormente, a participação e o processo de produção de registros são as *condições pessoais e institucionais* para a sistematização. São condições preliminares ao processo de sistematização e enfatizadas por Jara (2012, p. 140) como “um fator fundamental a pensar em todo planejamento”. Podemos perceber ainda esse próprio vínculo com os elementos que compõem a experiência como algo relevante a ser considerado antes mesmo do *ponto de partida* da sistematização. Assim como o autor também recorda que não é necessário esperar a conclusão da experiência, I) porque a experiência pode prosseguir e II) porque a sistematização “deve realizar-se para ir alimentando a prática e não para dar conta final dela” (p. 182), é importante pensar sobre as *condições pessoais e institucionais* da sistematização, pois elas podem comprometer a viabilidade da sistematização e condicionar as possibilidades da sistematização de experiência, o plano de sistematização, a justificativa, os objetivos e as estratégias da sistematização.

Destacamos três elementos relacionados às condições pessoais para a sistematização de experiências. Iniciamos pela motivação e pelo *interesse em aprender* sobre a experiência vivida, que podem ser relacionados a uma postura atenta e curiosa para a nossa prática, buscando fazer perguntas e compreender criticamente o que fazemos e o que podemos aprender com nossas experiências; e depois pela construção do pensamento consciente a partir de nossa ação no mundo e como sujeitos na história. Também a *sensibilidade* para nos deixarmos ser impactados/as pela experiência e sua complexidade, ademais de impressões imediatas, de modo a perceber mesmo pequenas diferenças em processos comuns, para além de acontecimentos marcantes e ideias prévias que podem afetar nossa percepção e compreensão. Por fim, ainda há a *habilidade para fazer análises e sínteses*, decompondo, classificando, identificando diferenças e similaridades, movimento, intensidade e regularidade nos fenômenos e ações observados. Esses elementos devem ser considerados como integrantes fundamentais das condições pessoais para a sistematização de experiências, que podem ser ainda desenvolvidos ou aprimorados no processo. Nas palavras de Oscar Jara (2012, p. 145):

Portanto, estas três condições pessoais, reflexo de três qualidades humanas por desenvolver, complementam-se entre si e não devem ser entendidas como “condições prévias” que devemos “ter” antes de começar, porém como condições que vamos forjando em nós mesmos em um permanente processo de formação teórico-prática, no qual a sistematização poderá ser um componente importante.

Essas *condições pessoais*, que podem ser entendidas como elementos fundamentais na sistematização de experiências, fazem parte de uma postura crítica e comprometida com as experiências que vivemos e com o mundo, por isso do mesmo modo solidária e coletiva. À medida que esse exercício teórico-prático é desenvolvido na sistematização, também vamos nos formando e contribuindo para a produção de possibilidades e novas práxis.

Sobre as *condições institucionais*, ainda que a sistematização dessa experiência não se trate da prática de uma instituição e seja uma experiência vivida por um grupo de crianças constituído pelo prazer do encontro e pelo esforço solidário de refletir sobre o mundo e sobre os horizontes que emergem dessa leitura, há um comprometimento coletivo de todas as instituições envolvidas – sejam elas as famílias e responsáveis, sejam a escola e as educadoras, o Movimento e suas lideranças, a universidade e a comunidade científica. Também possuem relevância para a sistematização desta experiência os três aspectos assinalados por Jara (2012) para as *condições institucionais*: 1) a busca de coerência no trabalho em equipe; 2) um sistema integral de funcionamento; 3) o impulsionamento de um processo cumulativo.

Podemos encontrar similaridades da cooperação necessária para que o grupo alcance seus objetivos com a *busca de coerência no trabalho em equipe*, porque até mesmo em um jogo ou brincadeira existem diferentes funções e relações entre as pessoas, assim como conhecimentos e aprendizagens a compartilhar sobre as diferentes dinâmicas, aspectos também passíveis de relação com a proposta da sistematização no trabalho em equipe. Por isso, foi muito importante apresentar e conversar em diversas oportunidades, com os diferentes atores e instituições, sobre a proposta da pesquisa e seu processo de sistematização. O constante processo de registro, diálogo e avaliação das atividades realizadas foi igualmente importante para a sistematização, o planejamento e o desenvolvimento das atividades. Essas dinâmicas também podem ser relacionadas à proposta de *um sistema integral de funcionamento*, que se preocupa com a comunicação e com o processo de tomada de decisões que afetam o coletivo. O pensamento coletivo gerado pela dinâmica dialógica de reflexão crítica sobre as experiências também pode ser relacionado à proposta de *impulsionamento de um processo cumulativo*. Esses três processos viabilizam e potencializam a sistematização de experiências como articuladora e promotora de aprendizados e de organização popular.

Em síntese, procuramos apresentar e discutir alguns elementos fundamentais para a sistematização desde a vivência da experiência, da participação, da importância dos registros da experiência para a sistematização e das condições pessoais e institucionais, a que devemos estar atentos; e nos dedicar à criação de práxis potenciais e transformadoras. Na continuidade,

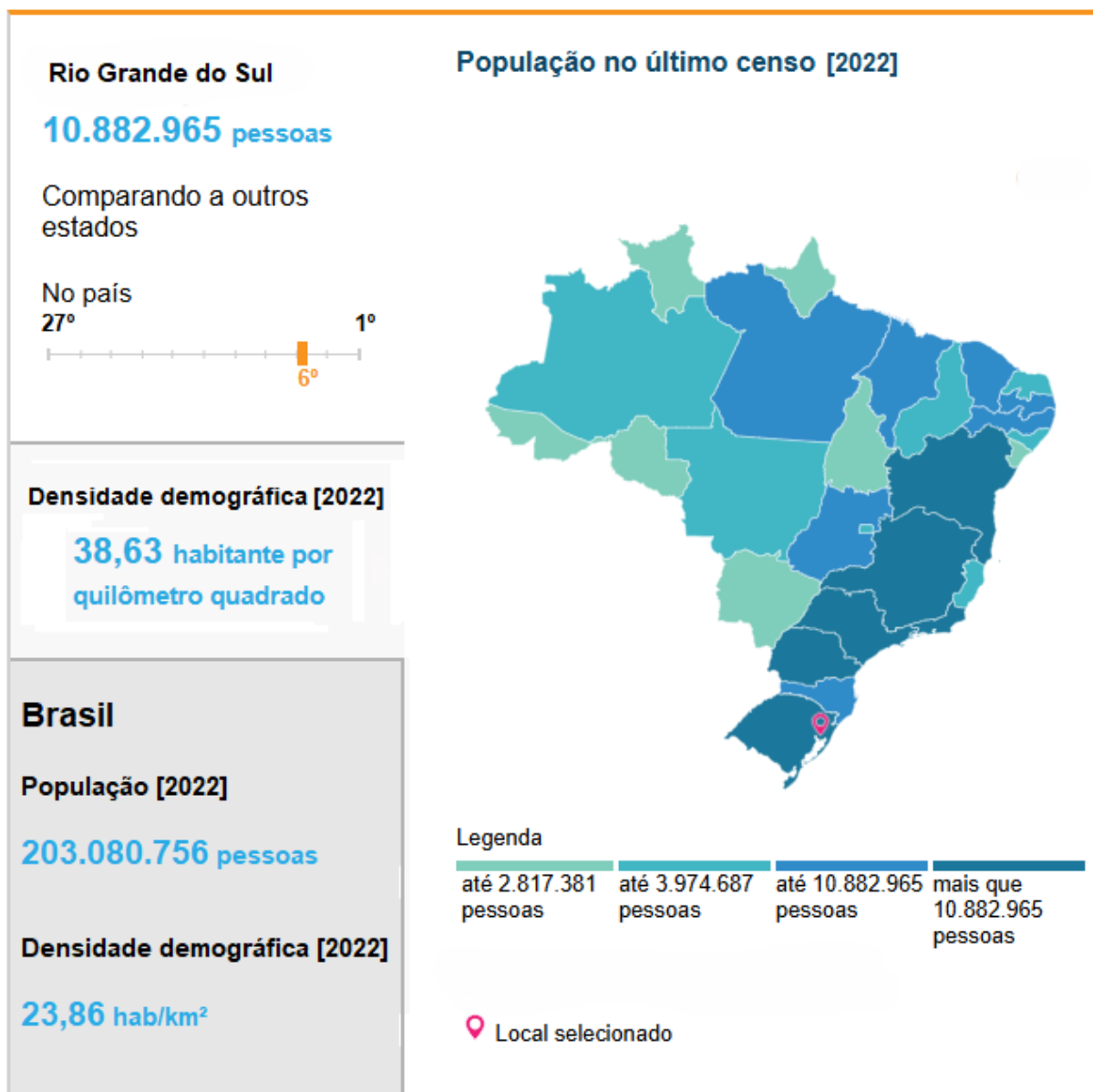
encontraremos a apresentação do campo empírico e dos elementos que compõem o contexto e o território, suas características, usos e/ou práticas. Já no tópico seguinte, “O processo de aproximação ao Movimento”, apresentamos o processo de desenvolvimento das experiências.

3.2.1 Definição e apresentação do campo empírico

O Assentamento Filhos de Sepé foi o local definido para desenvolver a pesquisa por apresentar características que propiciavam o estudo, como acolher a proposta de pesquisa por lideranças e educadoras; estar em um território próximo a metrópole, mas com características de proteção ambiental, portanto manifestando conexões e desafios; constituir-se o maior assentamento e a maior lavoura de produção de arroz orgânico do MST no estado do Rio Grande do Sul (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA], 2025); e ser um assentamento com 27 anos, onde temos a oportunidade de refletir e dialogar com a terceira geração de luta do Movimento.

Criado em 14 de dezembro de 1998, o Assentamento Filhos de Sepé está localizado na região Sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, no município de Viamão, e apresenta uma área de 9.478,9 hectares (ha), onde foram assentadas 375 famílias (INCRA, 2025). O estado do Rio Grande do Sul é o 6.º mais populoso entre os 26 estados e o Distrito Federal, com 10.882.965 pessoas; e o 13.º em densidade demográfica, com 38,63 habitantes por km² (hab./km²), conforme os dados do Censo de 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022a). A densidade nacional é de 23,86 hab./km² (IBGE, 2022b), portanto, o estado apresenta valor que supera em mais de 60% (61,9%) o dado nacional. A Figura 3 apresenta esses dados e dá a possibilidade de visualizar a população nos estados do Brasil.

Figura 3 – Mapa e dados populacionais: Brasil e Rio Grande do Sul



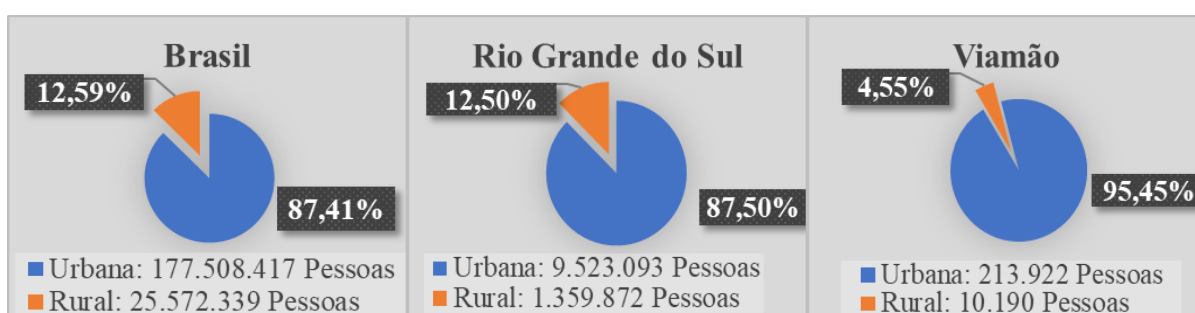
Fonte: Cidades@IBGE, editado pelo autor²¹

Outro dado interessante para a caracterização e compreensão do território do estado do Rio Grande do Sul, ainda em relação à população, é a urbanização e a situação do domicílio. O estado tem uma área urbanizada de 3.601,63 km² do total da unidade territorial – que é de 281.707,15 km² – e apresenta uma proporção percentual de área urbanizada de 1,28% em relação à área oficial (IBGE, 2019). No território nacional, onde a área total é de 8.509.379,576 km², “em 2019, o Brasil possuía 45.945 km² de áreas urbanizadas, o equivalente a 0,54% da

²¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>

área total do país”²² (IBGE, 2022c). Ambos – país e estado – representam uma razão proporcional que demonstra a expressiva superioridade das áreas não urbanas no território. Entretanto, a concentração da maioria da população está no meio urbano. O Rio Grande do Sul apresenta uma situação de domicílio muito semelhante à proporcionalidade nacional: 12,5% no meio rural e cerca de 87,5% no urbano. Já o município de Viamão, em relação a esse aspecto, apresenta uma diferença em que a situação de domicílio chega a 95,45% urbana e 4,55% rural, como podemos verificar nos gráficos inseridos na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Indicadores de situação de domicílio 2022: Brasil, Rio Grande do Sul, Viamão



Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados do Censo 2022 (IBGE, 2022d).

A RMPA, no Rio Grande do Sul, onde se encontra localizado o município de Viamão, segundo a pesquisa de Estimativas da População, apresenta uma população de 4.167.509 e é a 5.^a Região Metropolitana do Brasil quanto ao número de seus habitantes (IBGE, 2025). Essa região, criada por lei em 1973 com 14 municípios, atualmente é formada por 34 municípios. Ela recebeu destaque nas análises dos dados sobre concentração em áreas urbanizadas, feitas pelo IBGE (2019, 2022c), pois passou de quinto lugar em 2015²³ para quarto lugar no “*Ranking das 10 maiores áreas urbanizadas em 2019*”, com o acréscimo de 172,61 km² de área urbanizada no território (IBGE, 2019). A seguir, apresentamos a Tabela 1, com os dados do estudo.

²² “Mais de um terço (36,5%) do total de áreas urbanizadas do país se concentra na região Sudeste” (IBGE, 2022c).

²³ “[...] para a edição com o ano de referência de 2015, foram utilizadas imagens de satélite a partir do ano de 2011, conforme insumos disponíveis à época” (IBGE, 2022c).

Tabela 1 – Ranking das 10 maiores áreas urbanizadas em 2019, por Grandes Concentrações Urbanas, e respectivas diferenças em relação a 2015

2015		2019			2015-2019	
Concentração Urbana	Área (km ²)	Concentração Urbana	Área comparável (km ²) (1)	Concentração Urbana	Diferença de área (km ²)	
1.º São Paulo/SP	2.011,42	1.º São Paulo/SP	2.133,81	São Paulo/SP	122,39	
2.º Rio de Janeiro/RJ	1.516,08	2.º Rio de Janeiro/RJ	1.693,80	Rio de Janeiro/RJ	177,72	
3.º Belo Horizonte/MG	785,29	3.º Belo Horizonte/MG	913,26	Belo Horizonte/MG	127,97	
4.º Brasília/DF	679,4	4.º Porto Alegre/RS ▲	846,31	Porto Alegre/RS	172,61	
5.º Porto Alegre/RS	673,7	5.º Brasília/DF ▼	831,59	Brasília/DF	152,19	
6.º Curitiba/PR	580,89	6.º Curitiba/PR	766,47	Curitiba/PR	185,58	
7.º Goiânia/GO	535,72	7.º Goiânia/GO	605,66	Goiânia/GO	69,94	
8.º Campinas/SP	466,67	8.º Recife/PE ▲	514,03	Recife/PE	126,43	
9.º Fortaleza/CE	390,11	9.º Campinas/SP ▼	492,87	Campinas/SP	26,20	
10.º Recife/PE	387,6	10.º Fortaleza/CE ▼	485,89	Fortaleza/CE	95,78	

Nota: (1) Para a comparação, foi utilizado o cálculo de áreas com o mesmo recorte de concentrações urbanas utilizado para o ano de referência de 2015.

Fonte: IBGE (2019, grifo nosso).

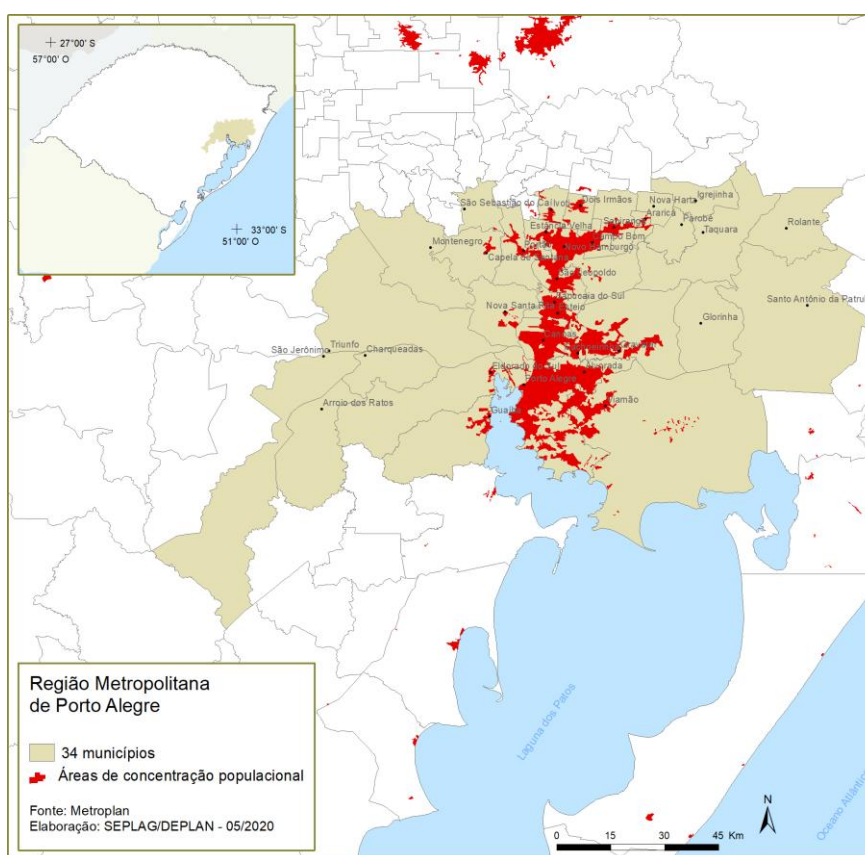
Trata-se de um crescimento expressivo da área urbanizada registrado pela pesquisa, da ordem de 25,62%, e que também pode nos levar a refletir sobre a importância e os impactos do crescimento em termos de estrutura, políticas públicas e planejamento, na relação que uma área com a concentração urbana e populacional requer, já que é a área mais densamente povoada do estado do Rio Grande do Sul (Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão [SPGG-RS], 2021). A *Lei n.º 13.089, de 12 de janeiro de 2015* (Brasil, 2015) – o Estatuto da Metrôpole – destaca que no desenvolvimento urbano se consideram questões como o planejamento de desenvolvimento urbano integrado, as funções públicas de interesse comum, o acesso a fundos públicos, a criação de consórcios, os convênios de cooperação, entre outras. No estabelecimento de diretrizes gerais para o planejamento, a gestão e a execução das funções públicas, são citadas ainda questões como o saneamento básico, a renda e o respeito ao território e às características ambientais.

Monteiro (2021), ao analisar a RMPA, ressalta a importância da gestão integrada da Função Pública de Interesse Comum (FPIC). No que se refere à mobilidade urbana há um deslocamento diário de pessoas entre os municípios da RMPA para trabalhar e/ou estudar, em que o principal destino é a capital, Porto Alegre. O autor ressalta que “Viamão, Alvorada e Canoas são os municípios que mais originam as viagens pendulares” (Monteiro, 2021, p. 4) e

coloca a falta de integração na gestão como um dos maiores problemas da mobilidade urbana²⁴. A necessidade de integração entre os municípios também foi apontada como questão importante no que se refere ao saneamento básico e ao uso do solo metropolitano. Castello, Peixoto e Mello (2015), em análise sobre a mobilidade, observam um aumento de frota veicular, no entanto, também houve a diminuição do número de passageiros, além de uma elevação no tempo de deslocamento nas cidades próximas à capital, o que afeta a qualidade de vida da população. Em diálogo com moradores do assentamento, durante a pesquisa, esse aspecto foi ressaltado diversas vezes, seja no deslocamento para trabalho, transporte e comercialização de produtos, seja no deslocamento para acesso a saúde, educação, entre outros direitos.

Na Figura 5 podemos ver, no mapa da RMPA, a localização de Viamão, próxima ao lago Guaíba e prolongando-se pela Laguna do Patos, com destaque às áreas de concentração populacional.

Figura 5 – RMPA



Fonte: SPGG (2021)

²⁴ O deslocamento de pessoas para trabalho e estudo entre Viamão e Porto Alegre foi destacado (IBGE, 2015) com base nos dados do Censo de 2010, que informa que 61.158 pessoas trabalham e estudam na ligação.

A relevância da proximidade de áreas de produção de alimentos às regiões urbanizadas pode ser encontrada no desenvolvimento e reconhecimento da importância de políticas de segurança alimentar, especialmente voltadas a populações economicamente desfavorecidas. Podemos apresentar um histórico na legislação de planos e ações que vêm sendo implementados nesse sentido: a *Portaria n.º 467, de 7 de fevereiro de 2018* (Brasil, 2018); o *Decreto n.º 11.700, de 12 de setembro de 2023* (Brasil, 2023); e a *Lei n.º 14.935, de 26 de julho de 2024* (Brasil, 2024), que tratam do Programa Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana. A agricultura urbana e periurbana é definida no art. 1.º da Lei 14.935/2024 (Brasil, 2024) como: “atividade agrícola e pecuária desenvolvida nas áreas urbanas e periurbanas e integrada ao sistema ecológico e econômico urbano, destinada à produção e à extração de alimentos e de outros bens para o consumo próprio ou para a comercialização”. Essa política tem como objetivos a promoção da segurança alimentar e nutricional; o estímulo à agroecologia e à produção orgânica; a economia popular e solidária; o cuidado com os resíduos, a reciclagem; a educação ambiental, entre outros. É possível estabelecer relações desses objetivos com a base da proposta do MST para a Reforma Agrária Popular, apresentada e debatida no 6.º Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Brasília, de 10 a 14 de fevereiro de 2014²⁵. Marques, Lucas e Gaspari (2014), analisando um projeto de assentamento próximo a grandes centros urbanos, destacam a importância da oportunidade de comercialização de seus produtos e serviços, pelos assentados, e salientam a possibilidade de uma gestão pública desses territórios para a inclusão social voltada primeiramente ao trabalho na agricultura. Todas essas questões sobre o local de pesquisa e o território em que está inserido reforçam a importância do assentamento em Viamão.

O município de Viamão apresenta uma população de 224.112 pessoas e ocupa a 8.ª posição no estado e a 140.ª no País. Possui uma área de unidade territorial com 1.496,019 km², e sua densidade demográfica é de 149,76 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022e). O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,4 salários-mínimos, e, com o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de 2021 – 30,6% da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo, o que pode impactar no custo de vida, nas possibilidades de emprego e na desigualdade de renda –, ocupa o 495.º de 497 no *ranking* do estado. Quanto à educação dos anos finais da Rede Pública, apresenta um Índice de Desenvolvimento da

²⁵ A leitura de Martins (2013), Brasil (2014) e Tavares e Quintans (2014) pode contribuir para a compreensão do contexto, da atuação dos movimentos sociais para suas pautas e da atenção do governo à presença no congresso da presidenta do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA).

Educação Básica (IDEB) de 4,3, ocupando o 406.º de 497 no *ranking* do estado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023), o que também pode estar relacionado a desigualdades regionais, evasão escolar, taxas de reprovação e avaliações do desempenho escolar.

O município está a uma distância de 20,61 km da capital (Viamão, 2025) e além de Porto Alegre, Alvorada, Gravataí, Glorinha, Santo Antônio da Patrulha e Capivari do Sul. Ao sul, o município ainda se limita com a Laguna dos Patos e a Lagoa do Casamento. Duas rodovias importantes atravessam o território: a ERS-040 (Rodovia Tapir Rocha), que conecta Viamão desde seu limite a Porto Alegre, indo até o Litoral Norte do estado; e a ERS-118 (Rodovia Mário Quintana), que interliga Viamão a outros municípios da Região Metropolitana e a rodovias como a BR 290, a BR 116, a ERS 020, desde o norte em Gravataí até o sul do município, no Parque Estadual de Itapuã (Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem [DAER-RS], 2025).

Na Figura 6, a seguir, podemos ver a imagem de satélite com o município de Viamão destacado em azul.

Figura 6 – Imagem de satélite do município de Viamão



Fonte: Plataforma Interativa do IBGE – PGI – (IBGE, 2022f).

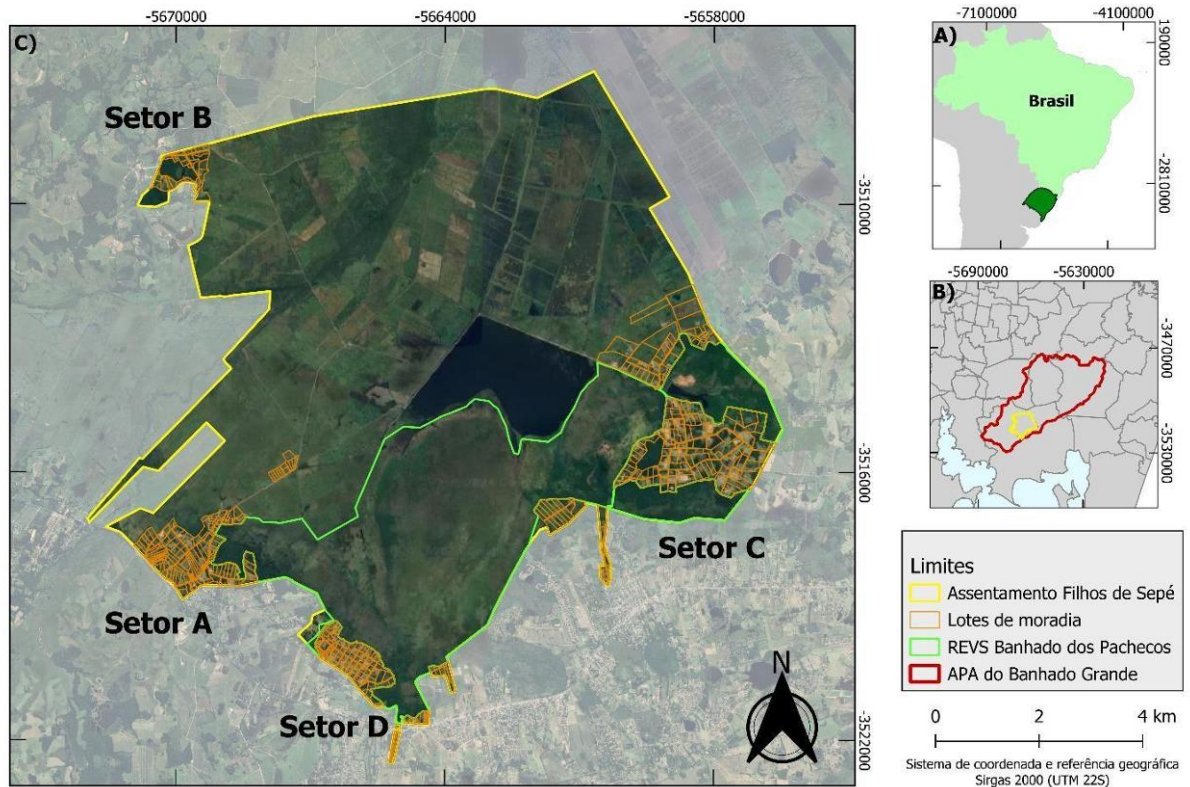
Na imagem, além das dimensões do município, também é possível visualizar as manchas urbanas, a concentração e sua proximidade a outras áreas urbanizadas da RMPA,

contribuindo para a visualização dos arranjos urbanos. Também é possível, ainda, observar os grandes corpos d'água que caracterizam a abundância hídrica, assim como as áreas cultivadas. Em Viamão, os principais cultivos são: arroz irrigado, milho, feijão, mandioca, batata-doce, batata-inglesa e hortaliças. Já em relação às principais culturas perenes destacam-se: laranja, abacate, goiaba, caqui e nozes. Também são criados bovinos de corte e leite, aves, caprinos e ovinos (Diel, 2011). Cheron *et al.* (2023) salientam que a atividade agrícola que mais se destaca é a rizicultura (cultivo agrícola do arroz). Em estudo que considerou os anos de 2005 a 2019, os autores constataram que, em média, 88% da área de cultivo foi destinada a essa produção.

O Assentamento Filhos de Sepé está localizado no Distrito de Águas Claras, 11 km a leste da cidade de Viamão, pela rodovia ERS040 em direção ao litoral. Fica a uma distância de cerca de 30 km da capital, Porto Alegre. Os principais acessos são pelas ERS 040 e ERS 118. O território do assentamento está dividido em quatro setores: A, B, C e D, onde se localizam os lotes de moradia. As famílias que conformaram o assentamento, em sua maioria, são oriundas do extremo norte do estado do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai. Há uma diversidade de experiências e atividades laborais que os sujeitos exerciam anteriormente ao assentamento, atuando como agricultores familiares, meeiros e arrendatários, trabalhando com plantio de fumo, hortaliças e arroz irrigado, produção pecuária e de leite. Também há os desempregados de múltiplas ocupações, como profissionais da construção civil e auxiliares de obras, trabalhadoras dos serviços domésticos remunerados, condutores de veículos de transporte rodoviário de cargas, trabalhadores do comércio e varejo (Instituto de Formação Desenvolvimento Humano e Ambiental [INFINDHA], 2004).

A seguir, na Figura 7, as imagens localizam o assentamento: A) no Rio Grande do Sul; B) no município de Viamão, dentro da Área de Proteção Ambiental (APA) Banhado Grande (BG); e C) nos setores com as áreas de moradia, na Unidade de Conservação (UC) Refúgio de Vida Silvestre (RVS) “Banhado dos Pachecos” e no restante do território, com áreas de cultivo e produção sobretudo de arroz irrigado.

Figura 7 – Assentamento Filhos de Sepé: localização e características



Fonte: Schunck (2025)

A totalidade dessa área está localizada dentro de uma UC estadual²⁶, a APABG, criada em 23 de outubro de 1998 (Rio Grande do Sul, 1998). Essa UC de Uso Sustentável possui um espaço territorial mais amplo que o assentamento e abrange quatro municípios: Santo Antônio da Patrulha, Glorinha, Gravataí e Viamão, totalizando uma área de 136.935 hectares, com os biomas Mata Atlântica e Pampa (Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Infraestrutura [SEMA], [2025?]b). O território da APABG possui áreas urbanas e de atividades agropastoris, com predomínio do cultivo de arroz. O assentamento ainda abriga em sua área a UC RVS “Banhado dos Pachecos”, criada em 24 de abril de 2002 (Rio Grande do Sul, 2002), uma área do INCRA cedida à SEMA, com 2.560 hectares (SEMA, [2025?]a). O assentamento apresenta uma riqueza hídrica com dois reservatórios artificiais, o Açude do Saibro e a Barragem das Águas Claras; além do Banhado dos Pachecos, da Nascente Águas Claras; dos Arroios Canita, do Arroio Vigário, do Arroio Alexandrina, e ademais, o Aquífero Guarani (Diel, 2011). A barragem que está localizada no centro do assentamento possui uma área de 2.199 ha, formada por 514 ha de lago e 1.685 ha de banhado, integrando o RVS Banhado dos Pachecos (Diel,

²⁶ Uma das 24 UC estaduais que conformam o Sistema Estadual de Unidades de Conservação (SEUC).

2011). A barragem mantém o banhado úmido, contribuindo para a preservação, e possibilita a utilização da água para a irrigação da lavoura por meio da vazão controlada por registros de gaveta²⁷.

As condições naturais, com os banhados e a riqueza hídrica, possibilitam o cultivo de arroz. Ademais, o fato de o assentamento estar localizado em uma APA conduziu a necessidade de um trabalho na perspectiva agroecológica. A maioria da população teve de aprender a produzir considerando essa relação com a natureza e a preservação ambiental e as características e normas estabelecidas na conformação dessas áreas. Beling, Cancelier e Flores (2019), ao discutirem os condicionantes ambientais e a produção orgânica no assentamento, ressaltam que a transição agroecológica se deu ao longo do tempo: alguns agricultores já apresentavam interesse desde o princípio do assentamento e outros foram obrigados a um processo de conversão pelas questões ambientais.

A produção do assentamento é orgânica e vai além dos lotes nas áreas irrigadas, que se encontram nas áreas mais baixas: a produção organizada por meio da associação e do cooperativismo acontece também nos lotes mais altos, onde as famílias produzem diversos produtos da agricultura familiar. São desde alimentos para comercialização; passando por aqueles para consumo e que também podem servir aos animais, como milho e cana; até os cultivos mais variados, como aipim, batatas, feijão, hortaliças, frutas, verduras e legumes, animais, ovos, leite, queijo e produtos de agroindústria – pães, biscoitos, compotas, geleias, sucos e bebidas. Algumas famílias, além de produzirem, se dedicam à comercialização e realização de feiras. Outras se dedicam à produção e comercialização segundo demandas da região e de programas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Compra Antecipada Especial da Agricultura Familiar (CAEAF) da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB). Beling, Cancelier, Flores (2021), ao analisarem a organização produtiva e a reprodução social no assentamento, ressaltam os desafios que vão além da luta e da conquista da terra. Destacam os programas e o acesso ao crédito, a adaptação às características da terra e do território, a construção e organização de estruturas e estratégias de organização produtiva e a importância de acesso a suporte técnico e conhecimento – portanto, mesmo que a organização produtiva venha possibilitando a reprodução social, as políticas públicas são essenciais.

Além das características do assentamento no desenvolvimento agroecológico, nas lutas e estratégias dos assentados para a produção da vida no território, na trajetória e história do

²⁷ É possível conhecer mais sobre os recursos hídricos consultando o trabalho de Diel (2011).

Movimento, há também a colaboração das educadoras e das famílias de assentados/as, que acolheram a pesquisa e contribuíram para ela e levaram a definição do campo empírico aos dois setores do assentamento (C e D) em que foram desenvolvidas as atividades. Passamos, no próximo tópico, a compreender esse processo de diálogo e aproximação com o MST e a importância dos desdobramentos que vão constituir o plano de sistematização da experiência e as propostas das atividades.

3.2.2 O processo de aproximação ao Movimento

O primeiro contato que o pesquisador teve com o MST foi no ano de 2011. Nessa época, ele morou em uma casa de estudantes com um companheiro do MST, filho de uma assentada que se graduou em Ciências Sociais. Ainda no mesmo ano, durante a graduação em Pedagogia, por meio do movimento estudantil universitário em conjunto com um grupo de teatro de rua, realizou, com esse companheiro, uma atividade com integrantes do Movimento, especialmente com as crianças, em um acampamento da Região Metropolitana. A articulação e a solidariedade entre as diversas frentes de lutas dos movimentos sociais são uma marca que ele pôde perceber desde aquela época. A participação em atividades, ações, diálogos, em geral desde a educação, nas periferias da cidade ou no campo, integra a vida de quem trabalha com o campo popular em busca da transformação social. Vale destacar a importância dos movimentos de aproximação ao MST ao longo dos anos para a compreensão das relações do Movimento e de sua atuação no fortalecimento do campo popular. As visitas aos distintos assentamentos, em diferentes oportunidades, foram relevantes para a construção da proposta de pesquisa, assim como para sua viabilidade. Ainda que não se tenha tratado do trabalho de campo proposto no projeto, pois este foi realizado após a qualificação do projeto de pesquisa, a submissão e autorização do Comitê de Ética da UNISC aportaram para sua realização.

Em 2018, participando das atividades de estudo e problematização da Educação do Campo, no Grupo de Pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, registrado no CNPq, sobretudo no diálogo com a EFASC, o autor reconhecia a importância de aprofundar o conhecimento sobre o contexto e as situações-limite enfrentadas pelas comunidades camponesas e as relações com a educação. O fechamento de escolas do campo, a nucleação escolar em instituições urbanas e sobretudo o impacto desse processo nas comunidades eram uma preocupação manifestada pelos sujeitos do campo. Relatos mencionando a escassez de recursos, dificuldades estruturais, entre outras demandas, foram sendo estudados e debatidos pelo grupo, como podemos encontrar nos trabalhos de Corrêa

(2016, 2022) e Vergütz (2021), que posteriormente se foram multiplicando, constituindo outros projetos e estudos, como o Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo – ObservaEduCampoVRP – (Lovato, 2023) e o ObservaEduCampo/RS, conformado pela Rede de Observatórios Regionais do Rio Grande do Sul (Apresentação [...], 2023), dos quais o autor participou por meio do Grupo de Pesquisa.

Construindo a proposta de pesquisa para as seleções do doutorado, o pesquisador comentou com uma amiga e professora aposentada da escola onde cursara o Ensino Médio sobre o projeto e o provável desenvolvimento de uma pesquisa com crianças do campo. Ela mencionou que gostaria de visitar um assentamento do MST onde mora um casal que havia conhecido e que poderiam ir juntos “um dia daqueles”. Passaram-se alguns meses e em princípio de 2019 conseguiram realizar a visita aos seus amigos no assentamento localizado em Eldorado do Sul, na RMPA, no Rio Grande do Sul. Tiveram a oportunidade de escutar o relato da história de luta de uma família de assentados que ressaltou as muitas dificuldades enfrentadas: desde a longa marcha até o cerco policial na ocupação que levou os homens e confinou mulheres e crianças, que se viram sem poder receber alimento ou auxílio externo. Mesmo depois de assentados, o endividamento pela perda da primeira safra pelo desconhecimento do terreno, que alagou, matando o milho e o feijão plantados, gerou a necessidade de buscar trabalho, e muitas mulheres iam à capital para trabalhar como domésticas e diaristas. A assentada destacou ainda a importância do movimento ecologista e do trabalho com o agrônomo José Antonio Lutzenberger no aprendizado de técnicas e manejo do solo, chegando à forma orgânica como cultivam arroz e outras culturas. Essa visita foi muito importante para fortalecer a compreensão do caráter permanente da luta do Movimento, envolvendo muito mais que a conquista e a viabilidade do trabalho no campo; e da importância da solidariedade e da construção coletiva dos movimentos sociais populares.

O autor também esteve em assentamentos do Movimento em outras oportunidades, por exemplo, no Assentamento Filhos de Sepé em Viamão, na 20.^a Festa da Colheita do Arroz de 2023, um momento importante em que o Movimento recebe milhares de pessoas, desde militantes assentados e acampados de outras regiões até integrantes de movimentos sociais populares, parceiros e colaboradores em projetos – como universidades e institutos de educação e pesquisa –, políticos/as e apoiadores/as. O Movimento mostra a importância da cooperação e do trabalho agroecológico ao liderar o *ranking* de maior produtor de alimento orgânico do Brasil

e da América Latina²⁸. Na ocasião, além de observar a presença das pessoas e dos apoiadores mencionados, o autor encontrou uma colega do movimento estudantil que constituiu família com assentados e passou a integrar o Movimento e residir no assentamento. Ela apresentou-lhe a família e convidou-o para visitá-la e conhecer um projeto que desenvolviam com assentados. O pesquisador retomou o contato depois de anos sem vê-la e pôde perceber também o modo como as relações da solidariedade vão se aprofundando e o quanto as lutas populares aproximam as pessoas. E mesmo alguém que não nasceu ou cresceu no campo pode tornar-se camponês e integrar a luta. Até porque muitas pessoas migraram e migram do campo para a cidade (êxodo rural), mas podem retornar, assim como as gerações posteriores de descendentes também podem migrar para o campo (êxodo urbano).

Em outra oportunidade, no contexto da Romaria da Terra de 2023, o pesquisador voltou ao assentamento em Eldorado do Sul e participou de uma tarde de atividades de diálogo e apresentações culturais no Acampamento dos Povos. Organizada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pela Via Campesina²⁹, contou com a presença de: comunidades indígenas mbya Guarani, comunidades Quilombolas, militantes religiosos e de diversos movimentos populares de base, Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) e pessoas de diversas localidades. Foi muito interessante observar novamente a prática da solidariedade e do fortalecimento das lutas sociais populares, integrando e compartilhando cultura, alimento e experiências. Entre diversas atividades, o autor pôde prestigiar uma Cantora autora, agricultora e educadora da EFASC, a qual também participa de atividades com o grupo de pesquisa e do ObservaEduCampoVRP.

Em outro assentamento também da RMPA, no município de Nova Santa Rita, ainda em 2023, foi possível realizar uma visita a uma cooperativa com um grupo de amigos e familiares que integram um coletivo de abastecimento e consumo com práticas de economia solidária. Assistiram à apresentação da história do assentamento e da formação da cooperativa feita por uma integrante e assentada que cresceu no assentamento. Foi interessante perceber a valorização da história e do esforço coletivo para a continuidade da luta do Movimento e dos princípios construídos na luta. A assentada reforçou que, mesmo depois de muitos anos e conquistas, não é fácil dar continuidade ao princípio do consenso e ao trabalho coletivo. Com o crescimento da cooperativa, o trabalho também aumenta e por vezes não são tantas mãos e

²⁸ É possível ter um panorama sobre a produção de alimentos orgânicos pelo Movimento em matéria publicada no *sítio web* do veículo de comunicação *Brasil de Fato* (Stropasolas; Chagas, 2023).

²⁹ MST, Comissão das Pastorais Sociais e a Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região Metropolitana (COOTAP) estiveram na organização.

braços para dividi-lo. A demanda laboral é enorme e deve ser conciliada com o número de cooperados. Entretanto, também percebemos que é grande o orgulho das conquistas, assim como o impacto e a importância que a cooperativa tem na produção e distribuição de alimentos, chegando até a outras regiões e famílias, como é o caso do grupo do pesquisador, que consome periodicamente produtos e estava a visitar naquela oportunidade. Na Figura 8, podemos observar uma das bandeiras expostas no ginásio do assentamento, em que encontramos vários elementos característicos do movimento, como os alimentos, os animais, as ferramentas de trabalho, entre outros. Também, algumas das mulheres na bandeira aparecem com uma bandana, tapando o rosto, com a mensagem: “Não ao deserto verde”. Ao mesmo tempo, essas mulheres têm um cartaz em que lemos: “Reforma agrária: por justiça social e soberania popular”. Outra expressão que observamos visivelmente é: “Rio Grande do Sul”, situando o estado onde está localizado o assentamento.

Figura 8 – Fotografia da bandeira encontrada no ginásio do assentamento



Fonte: acervo pessoal

Em 2023, o autor também retornou ao Assentamento Filhos de Sepé, em Viamão, onde realizaram a visita ao Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC – (Figura 9). O grupo foi

composto por pesquisadores/as do Observatório de Educação do Campo do Rio Grande do Sul e pessoas vinculadas a ao menos cinco instituições educativas (EFASC, EFASOL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS], Universidade Federal do Pampa [UNIPAMPA], UNISC), além de docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/UFRGS). Foram recebidos por integrantes do movimento, docentes e estudantes de uma turma da instituição. Depois de conhecerem algumas instalações da instituição, os estudantes apresentaram as características de organização curricular e de práticas pedagógicas desenvolvidas, responderam perguntas e dialogaram com o grupo. Foi um importante diálogo em que ficou evidente a colaboração de todos no desenvolvimento de diferentes atividades educativas e de funcionamento da instituição. Os estudantes participam de grupos de trabalho que se responsabilizam pela gestão, pela manutenção e pelo funcionamento da instituição – desde o cuidado e a limpeza de partes externas, jardins e corredores até a produção de alimentos na horta e na cozinha –; participam do desenvolvimento e da gestão de ações de cooperação e solidariedade e aprendem sobre isso na prática. Os estudantes vêm de diferentes regiões do País ou são estrangeiros. São militantes de diversos movimentos sociais populares. As práticas educativas que não se dissociam do trabalho fortalecem o movimento e a solidariedade na construção de transformações sociais.

Figura 9 – Fotografia da visita ao IEJC (2023)



Fonte: fotografia tirada pela professora Cheron Zanini Moretti

No registro da Figura 9, observamos, após uma série de atividades de diálogo com integrantes da instituição, desde cedo no café da manhã no refeitório, da visita ao espaço comercialização de produtos, onde o autor pôde adquirir livros e materiais sobre o movimento, da apresentação da organização e do funcionamento do Instituto pelos estudantes, além de conhecermos espaços com as salas de aula e atividades, e a biblioteca. Na foto, o autor estava em um espaço externo circular, de multiuso, com arquibancadas, onde era possível visualizar a horta e ao fundo áreas de campo e plantação do assentamento. A instituição funciona em regime de alternância, em que os estudantes no Tempo Escola estão reunidos no Instituto em tempo integral, com atividades na instituição e também saídas de campo; e os estudantes no Tempo Comunidade retornam aos seus territórios e grupos e desenvolvem atividades de sua formação vinculadas às suas comunidades. Essa dinâmica aparece no momento de registro da imagem sobre os aprendizados e também mostra a riqueza de experiências e de intercâmbio cultural vivida pelos/as estudantes e possibilita o diálogo com a comunidade por meio da Pedagogia da Alternância.

A convite da antiga colega de movimento estudantil, agora integrante do MST, o autor voltou ao assentamento na mesma semana da visita ao Instituto para conhecer a família dela. Quando contou que havia estado no IEJC, descobriu que o cunhado e a concunhada da amiga fizeram parte do grupo de estudantes que apresentou a eles a instituição. Também pôde conhecer seu filho, seu companheiro e seus sogros, que integraram o grupo de famílias que conformaram o assentamento. O casal possui uma longa trajetória de luta e liderança desde a juventude nos movimentos eclesiais de base e no trabalho com as pastorais, como a Pastoral da Criança, além de terem exercido diversas funções no Movimento como educadores e lideranças. Nossa intenção com o encontro era que o pesquisador pudesse conhecer mais sobre um projeto desenvolvido com as crianças do setor. A sogra de sua amiga, que foi educadora nas escolas itinerantes, nos acampamentos que estiveram em luta no ano de 1997, contava que o marido sempre foi muito criancero e que constantemente eles acolhiam sobrinhos e crianças que vinham brincar no espaço de sua casa. E o marido falava da importância de uma educação com liberdade, porém com amor à terra. A ideia de um projeto com crianças também se fortaleceu quando o irmão da sogra faleceu e havia a intenção de criar uma escolinha de futebol com seu nome para as crianças. Com a entrada para a família da amiga do autor, graduada em Serviço Social, foram desenvolvidos diversos encontros com as crianças do setor. Atividades com música, brincadeiras, teatro, capoeira, por meio do convite a amigos e profissionais voluntários, sobretudo no ano de 2020. Com a intensificação dos efeitos da pandemia, a fim de evitar que

as pessoas trouxessem o vírus para o assentamento, as atividades foram suspensas. E a intenção era a retomada do projeto.

A partir dessa visita e da conversa com a família, o autor foi convidado a participar das atividades do projeto que a família desenvolvia. O Projeto Ser Sabiá teve duas atividades chamadas de “Encontros brincantes” em 2023, uma em outubro e outra em dezembro. Alguns registros do encontro de outubro estão mostrados na Figura 10.

Figura 10 – Fotografias de uma atividade do grupo Ser Sabiá



Fonte: acervo pessoal

Nesses registros, podemos ver a presença da identidade do movimento na bandeira pintada na parede da Sede Comunitária do Setor C, onde se realizaram os encontros; o uso de camisetas e bonés do movimento; e a presença de elementos como místicas de abertura e fechamento das atividades. Também podemos ver o diálogo com elementos da cultura e da religiosidade de povos originários e africanos desde a fala até os elementos da vestimenta, a contação de histórias e a roda de capoeira. As crianças de várias idades brincaram e se divertiram muito com as propostas. Foi muito importante para o autor participar das atividades

,para conhecer as crianças, o contexto e as possibilidades de diálogo e inclusão de interesses do grupo na pesquisa.

Ainda sobre o aspecto da solidariedade, vale destacar o convite que o pesquisador recebeu de uma educadora do MST para acompanhar, em outubro de 2024, a Caravana de Solidariedade Sem Terrinha, da Grande Região Metropolitana, no contexto da Jornada Nacional Sem Terrinha. O encontro reuniu crianças e educadoras dos assentamentos da região metropolitana. Foram abordadas questões de emergência climática, com contação de histórias por dois grupos de mulheres e o depoimento de uma família atingida pela enchente de maio. Também aconteceram uma caminhada pelo assentamento e a visita a uma escola, em que a diretora relatou os impactos da enchente e a importância da solidariedade no mutirão de limpeza, conserto, pintura e reorganização. No fechamento do encontro, realizaram-se a pintura de um mural e a entrega de brinquedos e cartas de crianças atingidas pela enchente. Foi interessante observar e acompanhar as atividades propostas, que se caracterizavam pela ludicidade e pelo esforço de dialogar de forma divertida com as crianças sobre temas tão impactantes devido à calamidade ocorrida e, ao mesmo tempo, fundamentais sob o aspecto educativo: a questão ecológica e a importância da solidariedade. Também foi possível ser apresentado a educadoras de diferentes assentamentos e dialogar com elas; e ver as crianças brincarem e ocuparem os espaços, fazendo amizades e criando uma identidade coletiva na luta.

Todos esses movimentos de aproximação descritos colaboram para a construção da pesquisa e sua viabilidade. Conhecer os assentamentos do MST, acompanhar atividades do Movimento e observar a solidariedade e o estabelecimento de vínculos entre os movimentos sociais populares contribui para pensar os sujeitos e suas relações. Ouvir os relatos das histórias das pessoas e o cotidiano da luta colabora na compreensão dos desafios, do contexto e do universo em que as crianças e suas famílias vivem. Na construção da identidade, da solidariedade, das instituições; e na organização e na luta pela transformação da sociedade, os sujeitos aprendem e ensinam, construindo possibilidades. A aproximação e o diálogo com militantes do movimento, em especial com as educadoras, são fundamentais para a pesquisa, sobretudo para a construção solidária de conhecimento, por meio de uma pesquisa participante com crianças.

Com a colaboração de duas professoras das escolas locais assentadas e integrantes do MST, foi feito o convite a famílias para um encontro com a comunidade, com o intuito de apresentar o pesquisador e a pesquisa; e informar, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, os critérios de inclusão, os objetivos, a justificativa e os

procedimentos em que as crianças participarão, os riscos, os desconfortos e os benefícios e as alternativas às quais poderão ser submetidas. Fizemos essa apresentação por meio da distribuição de Termos de Consentimento para Responsabilizado (TCR) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Depois da apresentação e do diálogo com aqueles que manifestaram curiosidade e interesse, iniciamos a formação do grupo de crianças interessadas³⁰ e a consulta para acordarmos o melhor dia, horário e local, segundo a opinião das crianças, de seus/suas responsáveis e das lideranças do MST. Após o acordo, autorização e assentimento, deixando aberta a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ou constrangimento, demos início aos encontros a partir do plano de sistematização. Na sequência, será apresentado esse plano, juntamente com a relação ético-político-estética da pesquisa e a explicação dos círculos dialógicos e das brincadeiras.

3.3 PLANO DE SISTEMATIZAÇÃO

De acordo com Jara (2012), o plano de sistematização da experiência é composto pelos seguintes tópicos: quem sistematiza, qual a experiência que se pretende sistematizar, com que objetivo foi sistematizada essa experiência, qual o eixo da sistematização, quais as fontes de informação que serão utilizadas, quais os procedimentos, qual a recuperação histórica, quais as perguntas interpretativas e, por fim, quais são os produtos a serem elaborados com essa sistematização. No Quadro 2, abordamos cada um desses elementos, relacionados com o tema e o objeto da tese.

Quadro 2 – Plano de sistematização da pesquisa

Quem sistematiza
A sistematização da experiência de pesquisa com as crianças que participaram das atividades de investigação será desenvolvida pelo pesquisador em diálogo com as reflexões das crianças e as produções teóricas que colaboram na produção do conhecimento científico. Esta pesquisa é realizada no marco de uma tese doutoral em Educação e conta com o apoio de familiares, educadoras, lideranças do Movimento e a comunidade científica envolvida na pesquisa.
Qual a experiência que se pretende sistematizar

³⁰ Tínhamos estipulado como limite máximo a participação de 50 crianças para o estudo, considerando a capacidade do lugar das duas sedes (C e D) e o tempo disponível para a realização da pesquisa.

A experiência de pesquisa sobre a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças, de 6 a 11 anos, de um assentamento do MST da RMPA, Rio Grande do Sul, e as possibilidades de contribuição para a Educação Popular.
Com que objetivo foi sistematizada esta experiência
Construir uma interpretação crítica da experiência de pesquisa vivida com as crianças, buscando: a) identificar e analisar a leitura de mundo e o horizonte de expectativas das crianças; b) problematizar as possíveis contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular. c) compreender o modo como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas das crianças participantes da experiência podem contribuir para a Educação Popular.
Qual é o eixo desta sistematização
Como a leitura de mundo e os horizontes de expectativas das crianças Sem Terrinha podem contribuir para a Educação Popular?
Fontes de informações utilizadas
As fontes são compostas por registros de diversos tipos, como: gravações de áudio e vídeos, fotografias, materiais impressos, diário de campo, transcrições, desenhos e escritas realizadas individualmente pelas crianças e a escrita coletiva de uma carta aos adultos e aos amigos, com cada um dos grupos que participaram da pesquisa. Ainda foram feitos alguns registros do caminho e do território; e houve a produção de tabelas documentando e quantificando as atividades e as participações.
Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> • O pesquisador coordena o desenvolvimento das atividades de pesquisa com as crianças. • Participaram da pesquisa 15 crianças e o pesquisador. Contudo, estavam presentes nos encontros outras crianças e jovens, assim como mães, tias, avós, pais e responsáveis que foram participar, observar e acompanhar as crianças participantes. • Contamos com a colaboração de educadoras e lideranças no convite e na divulgação das atividades às famílias, à escola e à comunidade. Além disso, responsáveis pelas Sedes Comunitárias dos Setores C e D também colaboraram, auxiliando na abertura e cedência do espaço onde foram realizadas as atividades. • Uma doutora professora e pesquisadora também colaborou com o registro de imagens (fotos e vídeos) e a gravação de áudios. Também acompanharam e deram suporte algumas mães de crianças participantes, atendendo a pedidos e necessidades das crianças durante as atividades, como água, alimentação ou orientação. • Cada um dos cinco encontros foi dividido em dois momentos, organizados por meio das propostas: 1) círculo dialógico; e 2) brincadeiras. • Assim que os registros foram produzidos, foram arquivados, documentados e transcritos, auxiliando no planejamento das atividades seguintes.
Recuperação histórica
<ul style="list-style-type: none"> • Como se iniciou o projeto? De quem foi a iniciativa e quem participou da sua formulação? Quais foram os objetivos propostos e quais as necessidades a que se pretendia atender? De que forma foi feito o diagnóstico dessas necessidades? Que etapas o projeto previa?

- A proposta metodológica com a qual foi concebido o projeto para identificar e analisar a leitura de mundo e os horizontes de expectativas.
- As atividades de pesquisa realizadas semanalmente: objetivos, metodologia, temas e participantes (meninas e meninos) - Setor C.
- As atividades de pesquisa realizadas semanalmente: objetivos, metodologia, temas e participantes (meninas e meninos) - Setor D.
- Sucessos e dificuldades organizativas que apareceram nas avaliações.
- O que apareceu (como destaque) das leituras de mundo (o que fala e como fala sobre o mundo?).
- O que apareceu (como destaque) de horizontes de expectativas (desejos, sonhos, etc.).
- Ações autônomas que emergiram do grupo. Visibilidade.
- Percepções, reflexões e sentimentos expressos pelas crianças do assentamento sobre sua capacidade de ação e propostas.

Algumas perguntas interpretativas

1. Houve alguma mudança nos objetivos? Por quê?
2. Qual a relação entre os objetivos e as necessidades (das distintas etapas)?
3. Para cada setor, quem foram as crianças que mais participaram das atividades? Por quê?
4. Quais mudanças aconteceram na metodologia? Existe uma relação interna entre essas mudanças? Por que aconteceram?
5. Quais foram os temas que as crianças trouxeram? Por quê?
6. Que leituras de mundo puderam ser identificadas? Como? Por quê?
7. Que horizontes de expectativas puderam ser identificados? Como? Por quê?
8. Foi possível encontrar tensões e contradições? Quais? A que se devem? Mantiveram-se no tempo?
9. Que ações apontam para um aprofundamento da leitura de mundo das crianças? Que tipo de propostas foram elaboradas? Analisar o papel das meninas e as razões de maior ou menor aprofundamento.
10. Como se relacionam os horizontes de expectativas com as leituras de mundo?
11. Que fatores (da metodologia e/ou de qualquer outro tipo) incidiram na leitura de mundo e no horizonte de expectativas? Quais potencializam? Quais incidiram negativamente? Foram superados? Por quê?
12. Que ações apontam para um aumento de participação das crianças (autonomia ou capacidade propositiva)? Que tipo de propostas foram elaboradas? Analisar o papel das meninas e as razões de sua maior ou menor participação autônoma.
13. Que possíveis contribuições à Educação Popular as crianças trazem em sua leitura de mundo e seu horizonte de expectativas? A que conclusões podemos chegar nesse aspecto?
14. A partir desta experiência, o que poderia ser reformulado para uma próxima? Que ações poderiam ser reforçadas? Quais abandonadas?
15. O que poderia ser recomendado para outras experiências de sistematização de pesquisas com crianças?
16. O que poderia ser sugerido para práticas, projetos e experiências de Educação Popular com crianças?

Produtos a serem elaborados com esta sistematização

- a. Registro do planejamento, do desenvolvimento e dos resultados da tese.
- b. Apresentação e diálogo sobre a sistematização na defesa da tese.
- c. Um relatório sucinto dos principais resultados obtidos na reconstrução histórica e na interpretação crítica, com observações sobre a metodologia utilizada.
- d. Uma apresentação de Power Point de 15 *slides* com objetivos, objeto e eixo, uma síntese da reconstrução histórica e as principais conclusões, aprendizagens e recomendações, para serem apresentadas e discutidas com a comunidade nos setores em que a pesquisa foi desenvolvida, convidando educadoras e lideranças do movimento para a atividade, com entrega do relatório e da Carta Manifesto dos Sem Terrinha, produzida pelas crianças, aos adultos e aos amigos.
- e. Uma apresentação de fotos e testemunhos pessoais que possa contribuir para a discussão em torno das aprendizagens e das recomendações.
- f. Um folheto – para divulgar em outras comunidades – com as reflexões e recomendações, enfatizando as proposições das crianças, a temática da autonomia e da participação.
- g. Um cartaz sobre as demandas das crianças Sem Terrinha com imagens da experiência e algum depoimento destacado para entregar ao Movimento, juntamente com um exemplar físico e outro digital da tese e de cada um dos produtos aqui listados.
- h. Ao menos um artigo para ser submetido a um periódico da área da Educação.

Fonte: elaboração própria com base na proposta de sistematização de experiências (Jara, 2012).

Como foi comentado anteriormente, além desses elementos, foi necessário incorporar no plano de sistematização a questão da relação ético-político-estética da pesquisa e a apresentação dos círculos dialógicos e das brincadeiras, por serem aspectos relevantes para a pesquisa e para o trabalho que foi desenvolvido no campo empírico. Na sequência, explicaremos esses dois aspectos.

3.3.1 Relação ético-político-estética da pesquisa

É importante destacar a relação ético-político-estética entre a transformação da sociedade e a educação. Compreender a criança como um sujeito histórico-social que integra uma cultura e é capaz de ação-intervenção também implica educativamente compreender o “[...] processo criativo da criança como condição de humanização. Só poderá haver realização humana se considerarmos todas as possibilidades do fazer, do sentir, do pensar, do criar e do transformar produzidos com base na sociedade e na cultura” (Redin; Redin; Müller, 2007, p. 7). Significa que é uma educação pensada para que os seres humanos possam *ser mais* (Freire, 2016).

Nesse sentido, podemos entender a estética como forma sensível de estar no mundo (Redin, 2010) e, assim, como possibilidade para a libertação e transformação da sociedade. A

mediação política exercida pela ética, presente nos processos educativos e de humanização, não se dissocia da estética e de nossa ação no mundo. Ética e estética devem andar de mãos dadas, conforme Freire (1996, p. 32) afirma: “Decência e boniteza de mãos dadas”. Uma ética humana, em que a sociedade considera as crianças como sujeitos e a importância da educação na formação e no desenvolvimento integral das potencialidades do ser humano. Essa é uma compreensão em que as crianças têm direito de viver com dignidade como todos os/as outros/as integrantes da sociedade. Vale destacar a importância, principalmente para as crianças, de encontrar e partilhar tempos e espaços amigos, construídos com respeito, ternura e aconchego. Proporcionar um espaço adequado para a participação da criança, com respeito à sua humanidade, é um compromisso social, assim como um compromisso desta pesquisa.

Com a compreensão da criança como sujeito que integra a sociedade, que possui direitos garantidos na *Constituição Federal*, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em outras leis e convenções, é preciso salientar as preocupações com o respeito e o cuidado com elas na pesquisa. Após a realização da banca de qualificação, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISC, já que se trata de uma pesquisa com crianças. Mediante aprovação no CEP foi retomado o contato com o MST para seu compartilhamento e a construção do trabalho de campo. Com a aprovação e o auxílio do Movimento foi feita a divulgação de um convite – a responsáveis de possíveis interessados na pesquisa –, reproduzido na Figura 11 e na Figura 12, para uma reunião no assentamento com a comunidade a fim de apresentar a pesquisa e o pesquisador.

Figura 11 - Convite para apresentação da proposta de pesquisa (Setor C)

Convite

- Apresentação de uma proposta de pesquisa com rodas de conversa e brincadeiras com as crianças Sem Terrinha

Quando: **Sábado 02/08/2025**
Horário: Tarde, **13:30** - 15:30

Onde: **Sede do Setor C**

Haverá lanche e as famílias podem trazer o chimarrão



Logos of CAPES, Ministério da Educação, and other institutions.



Educador e Pedagogo:
Jonas Hendler da Paz

Mais informações:
+5551 99412-9625

Fonte: elaborada pelo autor

Figura 12 - Convite para apresentação da proposta de pesquisa (Setor D)

Convite

Apresentação de uma proposta de pesquisa com rodas de conversa e brincadeiras com as crianças Sem Terrinha

Quando: **Sábado 16/08/2025**
Horário: Manhã, **10:00** - 11:30

Onde: **Sede do Setor D**

Haverá lanche e as famílias podem trazer o chimarrão



Collage of images showing educational activities: a book, a colorful ball, children playing with hula hoops, a child painting, and a paint palette.



Educador e Pedagogo:
Jonas Hendler da Paz

Mais informações:
+5551 99412-9625

Importante a presença de um responsável no início do primeiro encontro para autorizar a participação da criança



Logos of CAPES, Ministério da Educação, and other institutions.

Fonte: elaborada pelo autor

Na ocasião foram apresentados de forma detalhada e dialogada: o TCR³¹; a pesquisa, seus objetivos, justificativa e critérios de inclusão/exclusão; a dinâmica dos encontros e os procedimentos propostos; os riscos, desconfortos e benefícios; as alternativas possíveis, caso ocorram; e o compromisso do pesquisador. Foi ainda enfatizada a garantia da disponibilidade para diálogo com o pesquisador e da liberdade para desistência, a qualquer momento, por parte das crianças participantes ou do responsável, sem qualquer constrangimento. Também foi elaborado, de forma ilustrada, com linguagem e formato infantis, um TALE³², distribuído, lido e apresentado de forma clara e dialogada com as crianças e os responsáveis. Nesse sentido, a construção da pesquisa e seus protocolos observaram a *Resolução MS/CONEP n.º 466, de 12 de dezembro de 2012* (Brasil, 2012), e a *Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016* (Brasil, 2016); e as orientações do CEP e as reflexões produzidas pela área da Educação, sobretudo as encontradas na ANPEd, com destaque para Gatti (2019) e S. H. V. Cruz (2019).

Na possibilidade de qualquer desconforto ou divergência com outras crianças do grupo em razão da exposição das opiniões e da eventual diferença nas vontades e características individuais, ou ainda do surgimento de alguma lembrança desagradável em decorrência da reflexão coletiva, estivemos atentos à necessidade de realizar uma mediação por parte do pesquisador para acolher as crianças, interromper e intercalar as atividades e amenizar qualquer ocorrência nesse sentido. Além dessa mediação com as crianças, o pesquisador se comprometeu a informar pais e/ou responsáveis de qualquer ocorrência e dialogar com eles quando desejassem. Por outro lado, a participação das crianças deu a elas o benefício de: envolver-se nas brincadeiras; fazer amizades; aprender coisas novas; refletir sobre sua história e a dos/das vizinhos/as moradores/as do assentamento como também sobre o próprio território, possibilitando a criação de vínculos com as crianças com quem ainda não conviviam e ainda o fortalecimento de vínculos e qualificação do autorreconhecimento como crianças Sem Terrinha e integrantes do MST; divertir-se; e expressar o que pensam, sentem e desejam, permitindo que os adultos saibam das questões levantadas e do conhecimento produzido coletivamente e possam considerá-los.

Com o objetivo de apresentar o TALE às crianças, foram elaboradas as ilustrações mostradas na Figura 13, que possibilitaram o diálogo com elas sobre a pesquisa, buscando informá-las do tema de que trata o estudo, apresentar o pesquisador, falar sobre os objetivos, etc. Essa foi uma forma de consultar sobre o aceite das crianças, mesmo que os/as responsáveis

³¹ Disponível no Apêndice A.

³² Disponível no Apêndice B.

já tivessem autorizado aquelas que quisessem participar da pesquisa. Considerando a possibilidade de variação do termo em função da idade – crianças de 6 a 11 anos –, entre outras características dos sujeitos da pesquisa, entendemos a necessidade da produção desse termo com estas propriedades: uma linguagem mais simplificada, uso de desenhos e escrita com letras maiúsculas, levando em conta que também outras pessoas possam ler o documento e dialogar sobre ele.

Figura 13 – Ilustrações introdutórias do TALE



Fonte: elaborada pelo autor

Dessa forma, a preocupação com a integridade e o bem-estar das crianças fez parte da pesquisa, do início ao fim, desde as reflexões e os cuidados na elaboração do projeto de pesquisa e das propostas a serem desenvolvidas com elas até a linguagem e a atenção no contato com as crianças. Esse cuidado também esteve presente durante o desenvolvimento da pesquisa no campo empírico, ao conversarmos com as famílias que assinaram os documentos e dialogarmos com as próprias crianças, respeitando seus tempos e vontades.

Por isso, procurar elaborar um documento para seu assentimento que seja acessível e gere diálogo e compreensão; propor uma metodologia participativa, em que a criança possa se expressar, criar, brincar, desenhar, intervir e sugerir; valorizar sua palavra, a escuta e as reflexões das crianças a partir de sua vida, cultura e história; estar em seu território e refletir sobre ele e seu contexto; estar atento ao que é dito, assim como ao silêncio; estar disponível

para reflexão e escuta de qualquer necessidade ou anseio; comprometer-se com o conhecimento construído com as crianças e apresentá-lo em uma devolutiva da pesquisa realizada em seu território foram preocupações que implicaram a dimensão ético-político-estética deste estudo.

Este trabalho representou o esforço de uma pesquisa *com* crianças, aproximando-se de forma ética e comprometida com os sujeitos participantes. A construção solidária de conhecimento com as crianças, por meio da problematização de sua *leitura de mundo* e dos *horizontes de expectativas*, foi uma tarefa desafiadora, porém importante para a politização do campo da infância e para a colaboração na construção de uma ética humana com base na vida e que respeite a todos os seres, incluindo as crianças. No próximo subtítulo, serão apresentados os círculos dialógicos e as brincadeiras como parte dos movimentos metodológicos que permitiram garantir a dimensão ético-político-estética da pesquisa.

3.3.2 Círculos dialógicos e brincadeiras

Como foi apresentado anteriormente, a estratégia metodológica escolhida para a tese foi a sistematização de experiências, com base no aporte de Jara (1994, 2006, 2012). Para viabilizar essa estratégia, a pesquisa foi organizada a partir da realização de círculos dialógicos e brincadeiras desenvolvidas com crianças, entre 6 e 11 anos de idade, moradoras de um assentamento do MST da RMPA, Rio Grande do Sul.

Quanto aos círculos dialógicos, tomamos como inspiração a contribuição de Freire (2016) em *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2025), em que o autor reflete acerca da educação dialógica, da dialogicidade e das suas dinâmicas e intencionalidades. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2025) afirma que é urgente uma educação que forme homens e mulheres com consciência crítica, em oposição a uma educação alienada, bancária. Para isso, Freire (2025, p. 141) acredita que o melhor caminho é a educação com base “[...] num método ativo, dialogal, crítico e criticizador”. Ao mesmo tempo, Freire (2025, p. 141) realiza uma pergunta sobre o que é diálogo e, na tentativa de responder, afirma:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se de amor, de humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2016) aprofunda a sua reflexão sobre o diálogo, especialmente nos capítulos “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade” e “A teoria da ação antidialógica”. O diálogo traz consigo a palavra e nela encontramos dois elementos que a constituem: a ação e a reflexão, unidas na relação dialética da práxis. “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2016, p. 107). Caso a palavra seja privada da sua dimensão de ação, ela se converte em “[...] uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (p. 108).

O diálogo é um encontro coletivo, de homens e mulheres que convivem entre si na sua relação no mundo e com ele, e esse encontro não deve ser a pronúncia de uns com outros, e sim “[...] um ato de criação [...] para a libertação” (Freire, 2016, p. 110). O diálogo tem como fundamento o amor pelo mundo, pela vida e pelos sujeitos que a pulsam; e a humildade, contrária a um ato arrogante, como a arte de nos recriarmos constantemente. E, provocando a reflexão sobre a dialogicidade e o diálogo, Freire (2016, p. 111-112), compartilha as seguintes perguntas:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro e nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em que não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia do mundo* é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

Nesse contexto, a Teoria da Ação Dialógica de Freire (2016) aparece para adensar a discussão sobre o diálogo, a palavra e a ação-reflexão como práxis. Para Freire (2016) os elementos constitutivos dessa teoria são a “co-laboração”, a união, a organização e a síntese cultural. A primeira se dá na comunicação entre os sujeitos, com diferentes funções e responsabilidades, como coautores da ação transformadora: “Na co-laboração [...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizar que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (Freire, 2016, p. 229). O segundo elemento diz respeito à união dos sujeitos

oprimidos entre si para chegar à libertação. Aqui o perigo está no próprio processo de opressão, em que, o/a sujeito, “[...] ao dualizar o *eu* do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora” (p. 235-236). O terceiro elemento é a organização das massas populares como desdobramento da união delas. “Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas” (p. 240). O último elemento constitutivo da Teoria da Ação Dialógica é a síntese cultural, que retrata uma forma sistematizada e deliberada de ação que influi na estrutura social para mantê-la como está ou para transformá-la.

Uma vez abordados os conceitos de diálogo e dialogicidade em Freire, explicaremos o sentido do círculo. No *Dicionário Paulo Freire* (Streck; Redin; Zitkoski, 2010), o educador Brandão (2010, p. 69), no verbete “Círculo de Cultura”, afirma que “o círculo é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960”. Ao analisar a relação entre o círculo e o diálogo, Brandão (2010, p. 69) argumenta que “no círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’”.

No verbete, Brandão (2010) também sintetiza em quatro pontos os fundamentos dos círculos de cultura. No primeiro deles está a afirmação de que “cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber”; no segundo, lemos que “[...] cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, viver, se sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais”; o terceiro traz: “Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender a se instruir em algo por conta própria”; e o quarto indica: “Alfabetizar-se, educar-se [...] significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler criticamente e criativamente ‘o seu próprio mundo’” (Brandão, 2010, p. 70). Esses quatro pontos estão relacionados com os princípios da sistematização de experiência, abordados no subtítulo 3.1; e com o processo coletivo, dialógico e solidário, que busca na vida dos sujeitos e em suas palavras a expressão de suas leituras de mundo e seus horizontes de expectativas, tornando possíveis o registro e a reflexão em grupo sobre eles.

Juntamente com os círculos dialógicos, as brincadeiras também se tornaram um elemento próprio de organização, aprendizagem e reflexão. Na literatura acerca de pesquisas

com crianças, Müller e Carvalho (2009) fazem-nos refletir sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa, oriundas dos avanços na sociologia da infância e dos questionamentos da psicologia do desenvolvimento e amplificadoras de uma compreensão das crianças como sujeitos potentes e produtores de significados por meio de seus pares. As crianças constroem – não apenas a partir da interação com o mundo adulto, mas ainda em conjunto com outras crianças – os seus aprendizados e suas (re)produções culturais, ampliando o entendimento das perspectivas construtivistas e socioculturais.

Assim, Müller e Carvalho (2009, p. 53) contribuem com a compreensão de que, “[a]o reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima. A criança leva para a situação de brincadeiras os modelos de comportamento e de significados construídos em outros espaços interacionais”. Esse entendimento faz com que atentemos à construção da cultura infantil e aos seus aprendizados, por meio da interação entre os pares, das brincadeiras e do que a criança capta do mundo adulto. Dessa forma, ela articula e produz significados com seus membros de acordo com as diferentes situações que vão surgindo, mediadas pelo meio e por seus pares.

A seguir, no Quadro 3, descrevemos a organização e o planejamento de 5 círculos dialógicos e das brincadeiras que fizeram parte da proposta de pesquisa. Logo depois, no Capítulo 4, abordaremos em detalhe cada um desses encontros, assim como as mudanças no planejamento e os desafios enfrentados no campo empírico. Os círculos dialógicos ocorreram semanalmente, no próprio setor em que as crianças residem no assentamento, no melhor horário e espaço disponíveis segundo consenso das lideranças, dos responsáveis e dos participantes. Os encontros tiveram duração de 90 minutos, divididos em 2 momentos. A proposta consistiu na organização do tempo e das atividades de forma participativa, procurando alternar momentos de diálogo em grupo, produção de desenhos e registros, contação de histórias e brincadeiras. O intuito foi que as atividades fossem acolhedoras, divertidas e com a reflexão comprometida com as crianças sobre o que elas pensam, vivem e sonham.

Quadro 3 – Planejamento dos 5 encontros

Encontro	Planejamento
1	<ul style="list-style-type: none"> -Convite à pesquisa. -Diálogo coletivo a partir de uma temática geradora/problematizadora e a produção de um registro. -Apresentação da proposta do “Livro da História”. -Desenho autorretrato com a família. -Brincadeiras.

2	<ul style="list-style-type: none"> -Compartilhar descobertas, registros, imagens e histórias a que tivemos acesso, a partir da pesquisa em casa. -Socialização da sua história e da história da família, assim como da história de onde moram, o assentamento. -Produção de um mapa do território. -Introdução de perguntas para o terceiro encontro, que terá o Movimento, a luta e o cotidiano como foco. -Brincadeiras.
3	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexão sobre o que é ser sem-terra. O que faz um sem-terra?? Qual a importância do Movimento? -Brincadeiras.
4	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexão sobre as conquistas alcançadas pelo Movimento por meio da luta e o que as crianças apresentam como os desafios no contexto atual. -Descrever e pensar sobre o que se avançou e o que são os desafios, procurando aprofundar e valorizar as contribuições e reflexões. -Brincadeiras.
5	<ul style="list-style-type: none"> -Sínteses das reflexões que emergiram e a própria reflexão sobre o processo, destacando o que se aprendeu e sua importância. -Encaminhamentos? Proposições? Onde? -Síntese da sistematização de experiência junto com as crianças. -Brincadeiras.

Fonte: elaborado pelo autor

No primeiro encontro, a organização consistiu em um primeiro momento, com cerca de 40 minutos, para desenvolver o círculo dialógico, caracterizando-se pelo diálogo coletivo a partir de uma temática geradora e problematizadora; e a produção de um registro. Essa ordem pode ser alterada, com a formação do círculo e o diálogo com o suporte da reflexão individual desenvolvida na produção do registro. No segundo momento, com cerca de 50 minutos, a proposta foi dedicar o tempo para brincadeiras propostas pelas crianças, uma dinâmica que valorizou a partilha de várias brincadeiras, a cultura e os jogos lúdicos com os participantes. Além disso, pensamos em um momento de fechamento e despedida ao final de cada encontro. Em cada encontro fizemos um registro no “livro da história” entregue às crianças, um registro fotográfico, registro em diário de campo e também gravação audiovisual, buscando contribuir para a problematização das leituras de mundo das crianças e suas relações com seus horizontes de expectativas.

Os círculos dialógicos iniciaram-se com a apresentação – e reflexão sobre o que era apresentado – de quem somos, de como é onde vivemos e de coisas de que “mais” gostamos e das que não gostamos. No planejamento, o primeiro encontro teve por objetivo ser um “Convite

à pesquisa”, para nos conhecermos, brincarmos e dialogarmos, construindo a dinâmica e as propostas e explorando temas que logo foram aprofundados e desdobrados na continuidade das reflexões. Iniciamos com um desenho a lápis de cor feito pelo pesquisador, em que ele se apresenta e convida as crianças a fazerem pesquisa. Na sequência, foi feita a apresentação da proposta do “Livro da História”, entregue um caderno de desenho, que foi utilizado para realizar registros (escritas, desenhos, colagens), contando a história de cada um, a da família e do assentamento, assim como os sonhos e desejos que nascem das experiências vividas e das reflexões realizadas no processo. Também houve a proposta da produção de um desenho autorretrato com a família e das coisas que fazem e/ou de que gostam. Na continuidade, veio a formação do círculo, enfatizando a importância da escuta de todas/os na ordem em que sintam vontade de falar e o fato de que a escuta exige atenção e respeito a todos, pois todos/as somos importantes e podemos aprender algo. Além de estabelecermos um vínculo de confiança e podermos conhecer um pouco sobre cada criança, suas famílias e seu contexto, surgiram os primeiros temas e indícios da leitura de mundo que as crianças manifestam.

Para o segundo encontro, a proposta foi poder compartilhar descobertas, registros, imagens e histórias a que tivemos acesso, a partir da pesquisa em casa. As crianças puderam perguntar sobre sua história, a história da família e a história do local onde moram, o assentamento. O relato e as lembranças das pessoas mais velhas, da família e da comunidade puderam ser valorizados e foram compondo o estudo. Além disso, nesse encontro a proposta foi produzir um mapa do território, colocando as principais referências que as crianças destacaram. Assim, as crianças também tiveram a oportunidade de pesquisar e organizar registros sobre elas e a família e de refletir sobre as relações com o Movimento e com os relatos feitos pelas outras crianças. Na mediação, procuramos colaborar para o aprofundamento das reflexões e das relações com os temas que se problematizaram até o momento, valorizando os registros e as leituras de mundo produzidas.

Esse encontro foi a oportunidade também para introduzir perguntas para o terceiro encontro, que terá o Movimento, a luta e o cotidiano como foco. A partir da história da família e do assentamento e das relações com o Movimento foi possível saber quando e por que os familiares entraram no MST e ainda descrever a luta no contexto atual, as relações, os impactos e sua importância. Também foi uma oportunidade de questionar e refletir sobre: o que é ser Sem Terra? O que faz? Qual a importância do Movimento?

No quarto encontro, a temática proposta foi a reflexão sobre as conquistas alcançadas pelo Movimento por meio da luta e o que as crianças apresentam como os desafios no contexto

atual. Descrever e pensar sobre o que se avançou e o que são os desafios, procurando aprofundar e valorizar as contribuições e reflexões, foi a tarefa da mediação. Nesse encontro a ideia foi que as crianças pudessem se expressar sobre aquilo de que gostam para elas, para o Movimento, para todos.

O quinto e último encontro foi dedicado a sínteses das reflexões que emergiram e à própria reflexão sobre o processo, destacando o que se aprendeu e sua importância. Também pensamos se existem encaminhamentos e onde cada um pode colaborar. Esse encontro teve por proposta exercitar a sistematização da experiência junto com as crianças, recuperando o processo vivido, refletindo sobre ele e seus aprendizados (Jara, 1994). Também procuramos construir com as crianças a reflexão sobre as possibilidades para suas questões e proposições que emergiram ao longo dos encontros da pesquisa.

Como comentado anteriormente, no próximo capítulo, será apresentada a experiência por meio do processo vivido ao longo desses encontros, assim como de todo o estudo, levando em consideração o objetivo geral da tese: “Compreender o modo como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, podem contribuir para a Educação Popular”.

Com o intuito de transmitir ao leitor o caráter pessoal da pesquisa e a sua significância para o autor, optamos por reservar o capítulo para seu depoimento pessoal, escrito na primeira pessoa do singular.

4 APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: RECUPERAR O PROCESSO VIVIDO

*Oh, vou falar a verdade! Aqui é lugar de festa.
Aqui na sede é lugar de tudo.
Tem Dia das Crianças, tem festa de aniversário, tem de tudo.
Chá de fraudas, chá de revelação, tem tudo de criança
(Menina, 10 anos, Setor D).*

Na recuperação da experiência, apresento o processo de construção das atividades desde o convite às famílias e às crianças para participarem da pesquisa, passando pelo desenvolvimento dos encontros e suas características, até chegarmos aos registros da leitura de mundo e dos horizontes de expectativas apresentados pelas crianças que podemos encontrar no processo de pesquisa. O primeiro movimento caracteriza-se pelo procedimento descritivo e narrativo, expondo a trajetória da experiência e permitindo a objetivação de seus distintos elementos, ordenando e classificando as informações (Jara, 2012). Início esta exposição pela visão geral da trajetória realizada; e sigo pela narração do modo como foram acontecendo as experiências, descrevendo desde a organização até o desenvolvimento, a participação dos sujeitos, as adaptações ao planejamento e as impressões – oriento-me pelo eixo proposto para a sistematização e tomo como fonte os registros realizados durante a experiência. Nesta reconstrução da história da experiência procuro apresentar uma visão detalhada e global dos principais acontecimentos (Jara, 2012) e organizar e localizar diferentes aspectos do desenvolvimento da pesquisa.

4.1 RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EXPERIÊNCIA

As atividades de campo foram construídas a partir da constituição de relações com famílias assentadas. Conforme mencionado na descrição das aproximações ao campo do empírico, os contatos iniciais no assentamento contaram com a colaboração de pessoas com quem eu tinha relações anteriores à pesquisa: é o caso da professora e educadora popular do MST Dr.^a Isabela Camini e de minha colega de movimento estudantil, hoje assentada e integrante do Movimento. Ela graduou-se em Serviço Social na mesma universidade em que me licenciou em Pedagogia e realizei o Mestrado em Educação. A Professora Isabela, freiriana, integrante do MST, doutora em Educação, uma referência importante sobre a educação do Movimento, convidou-me para participar de atividades com as crianças Sem Terrinha, apresentou-me a outras professoras e educadoras e me colocou em contato com lideranças do MST. Dialogamos sobre as impressões e reflexões que formei das atividades de que

participamos. Por sua vez, minha antiga companheira de movimento estudantil abriu as portas de sua casa, apresentou-me a sua família e me convidou para participar de atividades que vinham sendo desenvolvidas com as crianças Sem Terrinha no assentamento. Todo esse processo foi formando uma relação fundamental com pessoas do Movimento para que ocorresse o encontro com as crianças e suas famílias.

É importante destacar ainda o diálogo com duas professoras assentadas, que atuam nas duas principais escolas frequentadas pelas crianças do assentamento, para a construção e desenvolvimento da metodologia, pois são lideranças importantes para a comunidade, além de fazerem parte da vida cotidiana das crianças. Essas professoras e integrantes do Movimento me receberam diversas vezes em suas casas, opinaram sobre as propostas que estavam sendo construídas e também divulgaram a pesquisa e conversaram com crianças e famílias sobre ela. Desde o Encontro Regional dos Sem Terrinha em 2024, quando nos conhecemos, apresentados pela Prof.^a Isabela Camini, que também me acompanhou no assentamento e na visita à casa de uma das professoras, estivemos em constante diálogo. Segui realizando visitas e contando com sua colaboração, o que foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

As atividades no campo empírico iniciaram-se imediatamente após a aprovação do projeto de tese pelo CEP da UNISC e foram realizadas com as crianças no mês de agosto de 2025. Depois disso, retornei ao assentamento em duas oportunidades: uma no mês de setembro e outra no mês de outubro, como parte da sistematização de experiências, respeitando ainda as atividades coletivas do Movimento e da escola em que os sujeitos estão envolvidos, contando com o compromisso das crianças, que ressaltaram a importância de se encontrar e brincar. Portanto, as atividades propostas buscaram articular o desejo das crianças, reconhecido também na expressão dos adultos, de se encontrar e brincar e as potencialidades da experiência na contribuição para a Educação Popular. Assim, foram promovidos encontros com círculos dialógicos e brincadeiras, objetivando na sistematização da experiência de pesquisa: a) identificar e analisar a leitura de mundo e o horizonte de expectativas das crianças; b) problematizar as possíveis contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular; e c) compreender o modo como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas das crianças participantes da experiência podem contribuir para a Educação Popular. A pergunta “Como a leitura de mundo e os horizontes de expectativas das crianças Sem Terrinha podem contribuir para a Educação Popular?” constituiu-se como eixo de sistematização. Na continuação relato o processo do convite às famílias e às crianças até o início e desenvolvimento das atividades nos

dois setores do assentamento “Filhos de Sepé” do MST, localizado na RMPA, Rio Grande do Sul.

4.1.1 Convite às famílias e às crianças

Após a aprovação no CEP – UNISC entrei em contato, por meio de troca de mensagens por telefone, com a Professora Cilone, indicada pela Coordenação Estadual de Educação do MST para acompanhar a pesquisa, a fim de comunicar a aprovação do projeto de pesquisa no CEP e iniciar os procedimentos de convite às famílias para as atividades com as crianças. Ela se alegrou com a aprovação, entretanto mencionou que estava com muitas demandas nas escolas em que atua em função do fechamento do trimestre e do início do recesso escolar. Além disso, comentou que iria viajar ao Mato Grosso para visitar seu filho. Assim, seu indicativo era de que poderia colaborar no início das atividades no Setor D do assentamento, no seu retorno do recesso.

Na manhã do dia seguinte conversei com a segunda professora assentada, à qual vinha em diálogo sobre o projeto, informando também da aprovação da pesquisa e de que gostaria de conversar para organizar as atividades com as crianças no Setor C do assentamento. Perguntei a ela o melhor dia, mencionando que estaria disponível para o momento mais oportuno, inclusive nos finais de semana³³. Ela também se manifestou feliz e disponível para colaborar nas atividades. O encontro ficou marcado para o sábado, mas algumas horas depois ela mencionou que teria uma reunião no sábado sobre um projeto de cítricos no assentamento de que participaria e que poderíamos nos encontrar diretamente no outro dia.

No dia seguinte, fui até a sua casa no assentamento pela manhã, tomamos café e conversamos sobre a pesquisa, seu processo até o momento e a continuidade. Ela também compartilhou a história de sua vida e trajetória no Movimento, os desafios vividos e os caminhos encontrados para superar dificuldades, enfatizando a importância da solidariedade. Contou de boas experiências educativas, como algumas lições de música de que recorda com carinho; e também das dificuldades para estudar onde cresceu – precariedade no transporte, distâncias muito longas, entre outras. Mencionou ainda que começou a lecionar por volta dos 16 anos e teve de mudar-se diversas vezes para continuar estudando e lutando. Além disso, esteve à frente da família como uma referência, auxiliando irmãos, mãe e parentes. A conquista do lote, da casa, do trabalho como professora na escola do Estado e o fato de que hoje a filha

³³ Sempre estive à disposição dos sujeitos da pesquisa, assim como procurei responder com brevidade qualquer demanda.

mais velha e o companheiro estão realizando um curso superior de Medicina Veterinária são fruto de muita luta e persistência.

Quando a filha mais nova se levantou, para tomar café conosco e acompanhar a conversa, mostrou um desenho que havia feito na escola, definindo-se como “a menina que anda a cavalo feliz!” e todos sorrimos. Mencionei à mãe que achava que a proposta de fazer um livro com as crianças em que elas pudessem desenhar e contar essas histórias, como sua história de vida que estava partilhando comigo, seria muito interessante e uma possibilidade de valorizar e conhecer as histórias das famílias. A professora concordou e em um papel começou a rascunhar uma lista de possíveis crianças para participar das atividades da pesquisa. Também contou sobre uma conversa que teve com uma criança vizinha, em que a criança mencionava a importância de haver mais veículos para o transporte escolar, pois, naquele que ela usava para voltar da escola, ficava dando muitas voltas até poder chegar à sua casa, já que a escola ficava na outra extremidade do assentamento, em direção oposta à sua residência. Achei interessante o relato e comentei que certamente, com as atividades e a disposição para a escuta e o diálogo, haverá diversas questões que as crianças abordarão.

Consultei a professora acerca da sua opinião sobre o melhor local, data e horário³⁴, com a proposta de realizar o encontro de apresentação da pesquisa para familiares e crianças no sábado à tarde, na sede do Setor C, às 14 horas, disponibilizando um lanche para partilharmos. Ela gostou da proposta, sugeriu divulgarmos o horário de 13 h 30 min para iniciar às 14 h e insistiu que poderíamos mobilizar algumas mães para colaborar no lanche e que teríamos uma mesa bem bonita. Comprometi-me em levar pães, pastas salgadas e doces, além de chá para acompanhar. Deixei também com ela uma cópia do projeto e mencionei que o grupo de crianças para a pesquisa teria a faixa etária dos 6 aos 11 anos, mas que, se outras crianças ou adultos quisessem acompanhar as atividades ou participar delas, não seriam impedidos, apenas não fariam parte da investigação. Revisamos a lista de crianças e seus responsáveis para convidar e anotei os nomes para partilhar com a família com quem também vinha dialogando no Setor. Ela se disponibilizou a conversar com as crianças no transporte escolar, para auxiliar no convite e na divulgação – além disso, criou um grupo pelo aplicativo de celular para convidar as famílias e facilitar a comunicação. Comentou ainda que visitaria a filha e o companheiro por três dias, mas que estaria presente no sábado para a atividade com a comunidade. Almoçamos e saímos

³⁴ Consulta já prevista e mencionada na proposta de pesquisa e na relação ético-político-estética da pesquisa, respeitando os sujeitos e sua disponibilidade.

juntos, ela e a filha foram para a escola e eu fui conversar com a família de minha antiga colega de movimento estudantil da universidade.

Quando cheguei à casa da família, a sogra de minha amiga estava trabalhando em um relatório de um projeto de formação de Agentes de Educação Popular em Saúde (AgPopSUS) do assentamento, pois ela também estava na coordenação dessa atividade. Além de coordenar essa atividade, essa militante trabalha com um grupo de mulheres – “Mulheres da Terra” – há mais de duas décadas; com um viveiro de produção de mudas de árvores nativas, por meio do projeto “Mulheres da Terra: Plantando Água”; e também com a extração de óleos essenciais, produção de alimentos e comercialização em feiras. Além disso, há o cuidado da casa, dos netos e da família; e outras atividades no Movimento, como atos de defesa da água e do território e contra poluição e instalação de aterro sanitário próximo a nascentes de água. Esse aspecto de muitas atividades de trabalho também foi percebido com a professora citada anteriormente, que, além dos afazeres laborais na escola durante o turno da tarde, ainda está envolvida em projetos do assentamento; cuidado do lote, dos animais e de produção; colheita e venda de produtos para o PAA; e o cuidado da casa e da filha. As mulheres colaboradoras da pesquisa estiveram sempre dispostas a dialogar e auxiliar na mobilização e realização das atividades com as crianças. Efetivamente, o mesmo também pode ser percebido com a outra professora colaboradora, que, além de trabalhar em duas escolas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, tem ainda o cuidado da casa e da família, com filha e neto, ademais de atividades e funções de liderança no Movimento. Quando do convite para participar de atividades estaduais de encontros dos Sem Terrinha, encontrei essas mulheres participando e atuando no Movimento.

Quando comentei sobre a aprovação da pesquisa no CEP e o início das atividades com as crianças, a sogra de minha amiga e sua outra nora ficaram muito contentes e animadas, assim como o neto, que estava junto com elas. Mencionaram que não haviam almoçado ainda e que logo fariam a comida, demonstrando-se sempre acolhedoras. Agradei, disse que havia estado com a professora e almoçado com ela e a filha e que passara para vê-las e conversar sobre a novidade. Apresentei a proposta que estava sendo desenhada da atividade na Sede do Setor C e a sogra de minha amiga já se dispôs a falar com a responsável pela sede para garantir o espaço. Também sugeri a aquisição de alguns copos para serem distribuídos com o *kit* que eu estava propondo (um caderno de desenho, uma caixa de lápis de cor e uma bolsa de pano para colocar os itens), assim, cada criança já teria o seu. Mostrei também a lista de crianças em que havíamos pensado e ela também já mencionou algumas outras para incluir na relação; e disponibilizou-se a me acompanhar para visitar as famílias e convidá-las no final de semana seguinte – pois neste

ela, assim como a professora, também estava envolvida com a atividade do projeto dos cítricos no assentamento. Agradei novamente e me comprometi a mandar o esboço do convite para apreciação e ir comprando os itens e montando o *kit* para as crianças, adicionando o copo sugerido.

No início da semana seguinte, compartilhei por mensagem de aplicativo de celular o convite e recebi a sugestão de nos referirmos ao local como “Sede do Setor C”, sem a palavra comunitária, pois assim as pessoas a identificariam, evitando dúvidas. Realizei a alteração e já compartilhei também com a professora. A professora me incluiu no grupo do aplicativo de celular, criado com os responsáveis das crianças que havia listado e também a sogra de minha amiga, que por sua vez adicionou ainda mais contatos. A professora mencionou a mim e disse que eu iria me apresentar aos integrantes do grupo. Compartilhei o convite e um vídeo me apresentando e convidando para a atividade, mencionando a apresentação da pesquisa, o lanche e a possibilidade de trazerem um chimarrão e encontrarem amigos.

Durante a semana, estive adquirindo os itens para os *kits* das crianças e cuidando da produção dos materiais impressos em gráfica: os convites para distribuir para as famílias no final de semana; os anexos ao livro de desenhos e histórias das crianças para a pesquisa; e os termos para os responsáveis e para as crianças (TCR e TALE). Os convites deveriam estar prontos para a distribuição no final de semana e o restante dos materiais prontos e organizados para a realização da atividade até o outro final de semana. Além desses materiais, fui constituindo algumas caixas plásticas grandes, com elementos variados, para fazer brincadeiras e propostas com as crianças: bolas, cordas, latas, bambolês, tintas, pincéis, papel *kraft*, folhas de ofício, tesoura sem ponta, tampinhas, palitos, argila, cola branca, canetinhas e pincéis permanentes. À medida que o material ia sendo adquirido, mandava alguma imagem e mensagem para o grupo no aplicativo de celular a fim de animar os integrantes para a atividade e manter o contato.

No sábado, fui até o assentamento e, acompanhado da sogra de minha amiga, visitei famílias para falar sobre a atividade e deixei o convite que elaboramos. Visitamos cerca de 12 famílias, considerando a existência de crianças com a faixa etária de 6 a 11 anos na casa. As pessoas foram receptivas e manifestavam a importância de atividades para as crianças. Esse mesmo comentário foi registrado durante as duas atividades que fui convidado a acompanhar no ano de 2023, do Projeto Ser Sabiá, em que os familiares e responsáveis pelas crianças já manifestavam o reconhecimento da importância de atividades voltadas especificamente a elas – também foram registrados alguns relatos da escassez dessas práticas no setor. Nesse sentido,

os relatos em diferentes momentos e realizados por distintos sujeitos colaboram para a importância dos objetivos e das propostas das atividades. Ainda outro aspecto que me chamou a atenção durante os convites foram as distâncias, pois o assentamento é bem grande, com estradas de terra de solo turfoso (rico em matéria orgânica fina) e certa arenosidade, o que torna importante a possibilidade de veículos para locomoção.

O convite às famílias e às crianças deu continuidade ao processo de construção da pesquisa desde o seguimento do contato com as colaboradoras, suas famílias e sua história, como também com outras famílias e as crianças que moram no assentamento. Poder contar com a visão das educadoras que estão diariamente com as crianças para a organização da experiência foi importante para a preparação e o desenvolvimento das atividades. Além disso, também foi possível ir adensando o conhecimento sobre o contexto e a história do assentamento e ampliando o contato com as famílias e as crianças do assentamento. A recuperação desse processo vivido ainda possibilitou apresentar elementos que também se conectam com a leitura de mundo e os horizontes de expectativas das crianças e contribuem para a compreensão da experiência de pesquisa. A seguir são tratados o início e o desenvolvimento das atividades com as crianças nos dois setores do assentamento.

4.1.2 Início e desenvolvimento das atividades com as crianças

No dia anterior ao início das atividades com as famílias e as crianças do Setor C, reuni os materiais para receber as crianças com brincadeiras e também para a apresentação da pesquisa aos responsáveis e às crianças. Iniciaria distribuindo e apresentando os termos de autorização (TRC e TALE), além dos *kits* montados para as crianças, a fim de dialogar e promover um encontro bonito e agradável com a comunidade. Para isso, também comprei alguns ingredientes e preparei com minha filha alguns pães para partilhar no lanche. Assim que assados, compartilhei uma foto no grupo de aplicativo da atividade – criado pela professora para nos comunicarmos –, a fim de animar os integrantes e reforçar o convite. A seguir, na Figura 14, estão o registro da produção dos pães com minha filha e, ao lado, a foto dos pães depois de assados, que compartilhei com as crianças e as famílias.

Figura 14 - Produção de pães para uma das atividades



Fonte: arquivo da pesquisa

Já passavam das 23 horas quando postei a foto no grupo, contudo, logo os integrantes viram a postagem. Entretanto, durante aquela madrugada ventou forte e choveu. Fiquei acompanhando o clima com apreensão. Além disso, a professora assentada no Setor C me escreveu comunicando que infelizmente ela e a filha não poderiam participar, pois, no retorno da cidade onde estuda a filha mais velha e o companheiro, a quem haviam ido visitar no recesso escolar, não conseguiram agendar um transporte para chegar ao assentamento a tempo para a atividade. Escrevi para a senhora que me havia acompanhado na semana anterior, na realização dos convites às famílias, para saber como estava o clima no assentamento e também sua opinião, considerando os ventos e a chuva. Ela e o marido me responderam que mesmo com intempéries climáticas seria importante realizar a atividade. Preparei uma pasta de grão-de-bico, duas geleias, um pote de mel, comprei algumas roscas de polvilho, chá e sucos, arrumei uma sacola com esses itens, além dos copos, dos guardanapos e dos talheres, e coloquei tudo no carro juntamente com os demais materiais. Percorremos os 90 quilômetros de minha casa até o assentamento ao tempo que víamos as nuvens espaírecerem.

Chegando à casa da senhora, pouco depois do horário de meio-dia, seu neto e a filha me aguardavam ansiosos para a atividade. Fomos até a Sede do Setor C, abrimos o espaço e, à medida que fui descarregando do carro os materiais, a senhora também reforçava o convite no grupo de celular, avisando que estávamos ali, e trocou algumas mensagens com as pessoas. Logo, chegaram minha filha, minha companheira e meu pai em outro veículo, pois nosso carro

vinha muito carregado e também havia de levar as duas adultas e a criança mencionadas. Fizemos algumas brincadeiras, as crianças pintaram com tinta guache, conversamos, mas ninguém mais apareceu. Tomamos café e dialogamos um pouco sobre a importância de reforçar os convites e realizar a atividade novamente no próximo sábado. Também comentei que poderia me disponibilizar para dar caronas até o espaço e que conversaria com a professora para auxiliar nesse reforço dos convites, já que as aulas retornavam na segunda-feira. Ponderamos ainda que o recesso poderia ser um motivo pelo qual as famílias não estiveram presentes, além do mau tempo na madrugada e da questão do transporte. O balanço foi que as crianças aproveitaram, experimentamos o espaço, os materiais e a administração do tempo – e, depois de reforçar o convite, estaríamos novamente ali no próximo sábado. A Figura 15 mostra a parte externa da Sede do Setor C.

Figura 15 – Registro fotográfico de parte externa da Sede do Setor C



Fonte: arquivo da pesquisa

Na Figura 15 vemos minha filha e a outra criança que esteve presente nesse dia brincando e correndo na área ao lado da sede, e o sol descendo entre as nuvens, se dissipando. Além desse gramado em toda a lateral e nos fundos da sede, ainda há uma cancha de jogo de bocha e um campo de futebol.

Contatei a professora no domingo e, na segunda-feira pela manhã, fui até a sua casa. Sua filha contou com felicidade como foi visitar o pai e a irmã, além da aventura de viajar e passear com a mãe. Elaborei o convite com a nova data e algumas imagens das atividades que havia preparado e já o revisamos, compreendendo que ficara adequado. Depois de almoçarmos, dei uma carona para a professora e a filha até a escola – e, como o comércio estava fechado pelo horário, ela perguntou se eu não gostaria de conhecer a escola. Aceitei o convite e ela me apresentou para a vice-diretora, o diretor, o coordenador pedagógico e algumas colegas docentes que estavam na sala de professores. Falei sobre a pesquisa e a atividade com as crianças no assentamento e todos se mostraram receptivos e interessados. Depois de imprimir e recortar os convites, fui entregar à professora e ela já me apresentou rapidamente à sua turma e falou para as crianças, indicando as do assentamento, que eu faria a atividade na Sede do Setor C e que elas estavam convidadas.

Ainda nessa segunda-feira retomei o contato com a Professora Cilone, assentada no Setor D, perguntando como foi seu recesso, contando que faria o encontro no Setor C no sábado seguinte e que gostaria de ver como poderíamos iniciar as atividades em seu setor. Ela respondeu que o recesso havia sido muito bom e que poderíamos iniciar as atividades também. Conforme sua sugestão anterior – sobre a qual vínhamos dialogando na construção do projeto –, pedi-me que encaminhasse o convite da atividade, para que pudesse distribuir e divulgar. Ademais, compartilhou o contato da pessoa responsável pela sede para que eu pudesse consultar a possibilidade de uso e disponibilidade na agenda. Consultei-lhe ainda sobre qual dia no final de semana seria mais adequado para a atividade e ela respondeu que ficaria melhor no sábado, porém naquele já haveria atividade na escola como dia letivo. A professora também me encaminhou outro contato, o da pessoa responsável pela Ciranda das crianças do IEJC, que poderia ser ainda uma outra possibilidade de espaço para desenvolver as atividades de pesquisa com um terceiro grupo de crianças. Escrevi para essa pessoa e trocamos algumas mensagens, em que compartilhei o projeto, e ela disse que levaria a consulta para reunião, porém não tive resposta. No dia seguinte, tive a confirmação do militante responsável pela sede para a realização do primeiro encontro no Setor D em 10 dias e pude encaminhar a proposta de convite para a professora. Ela aprovou e achou adequada a quantidade de 30 convites impressos, os quais solicitei a uma gráfica.

Na sexta-feira pela manhã, véspera da atividade no Setor C, reiterei a chamada no grupo de celular, encaminhando novamente o convite para recordá-los da atividade. Também busquei na gráfica os impressos que convidavam para o encontro no Setor D, a fim de deixá-los com a

Professora Cilone, depois do término da atividade no Setor C. Reuni ainda os materiais para a atividade; revisei as caixas e o roteiro planejado, começando pela minha apresentação e pela proposta de pesquisa com os termos (TCR e TALE); planejei o convite às crianças, o diálogo sobre suas preferências, um desenho da família no livro de histórias, o lanche e as brincadeiras a partir do que gostam.

Desde o encontro inicial, em que apresentamos os critérios de inclusão na pesquisa, também houve crianças que participavam das atividades sem integrar o grupo considerado dos sujeitos da investigação, mas, como explicitado desde o princípio dos encontros, não seriam impedidas de participar das atividades. Contudo, a pesquisa seguiria os critérios definidos e observaria o grupo composto pelos critérios. Portanto, 15 crianças (8 no Setor C e 7 no Setor D) conformaram o grupo da pesquisa. Participaram dos encontros 33 crianças no total – destas, 30 residiam no assentamento e 3 residiam fora, mas vieram acompanhar algum morador. Quanto ao recorte etário, 10 crianças tinham menos de 6 anos e 1 havia completado 12 anos. Outras 4 crianças estiveram participando de apenas 1 encontro esporadicamente sem demonstração de interesse na pesquisa.

A segunda atividade realizada na Sede do Setor C é compreendida como o primeiro encontro da experiência de pesquisa com as crianças Sem Terrinha, pois contamos com a presença de 7 crianças participantes – destas, 3 tinham menos de 6 anos e por esse motivo não integraram o grupo de pesquisa pelos critérios de inclusão (idade de 6 a 11 anos). Para as 4 demais que atendiam aos critérios, 3 meninas e 1 menino, com a autorização dos responsáveis, realizamos também uma roda de conversa mediada pelo livro de desenho das histórias, que entreguei a cada um/a, juntamente com uma caixa de 12 lápis de colorir e uma bolsa, para colocarem todos os materiais. Com o aporte do livro, que ao final continha o termo de assentimento (TALE), pude me apresentar por meio dos desenhos que produzi e falar sobre as dinâmicas propostas: as rodas de diálogo; a produção e o compartilhamento de desenhos feitos por eles e por elas. Também contei histórias, e depois lancharíamos e faríamos as brincadeiras de que mais gostassem. Expliquei ainda que, se quisessem, poderiam não participar ou desistir a qualquer momento, sem nenhum problema. Portanto, além de elas terem a autorização dos pais (TCR), convidei-as e consultei sua vontade de participar, e todas aceitaram e manifestaram vontade e entusiasmo em participar.

O encontro seguinte, o segundo da sistematização da experiência de pesquisa com as crianças, foi o encontro com maior número de participantes, em que 12 crianças participaram, das quais 7 atenderam aos critérios de inclusão. Vieram novamente as 3 meninas que já estavam

no primeiro encontro, e o menino justificou a ausência, pois tinha uma atividade com a família e os padrinhos. Foram 5 meninas e 2 meninos. Como havia 2 meninas e 2 meninos novos que poderiam integrar o grupo, entreguei os materiais e me apresentei a todos, assim como também a pesquisa, além de explicar a proposta – consultei-os, como já havia feito com as outras crianças no encontro anterior. As 4 crianças também responderam com entusiasmo afirmativamente ao convite de participar. Assim, foi conformado o grupo participante da pesquisa no Setor C, com as 8 crianças, 5 meninas e 3 meninos. A seguir, no Quadro 4, mostro quantas crianças participaram dos encontros, com a distinção das crianças que integram o grupo da pesquisa e também as principais atividades realizadas no encontro.

Quadro 4 – Número de crianças e principais atividades dos encontros no Setor C

N.º	Quant. de crianças na atividade	Crianças da pesquisa	Principais atividades
0	2	0	Pintura com tinta; brincadeiras com bola e corda; exploração do espaço; lanche; registro fotográfico
1	7	4	Apresentação da proposta da pesquisa; convite para participação; distribuição de materiais; diálogo sobre preferências; produção de desenhos; lanche; brincadeira com bola; brincadeira de pegar.
2	12	7	Combinados; distribuição de materiais; diálogos: as crianças apresentaram seus registros nos livros - desenhos, escritas, intenções; lanche; brincadeiras de pegar e batatinha frita 1, 2, 3.
3	10	5	Produção de pintura com tinta guache; registros de diálogos sobre a família e o cotidiano/rotina; lanche; brincadeira de esconder e com bambolês.
4	10	6	Diálogo sobre Sem Terrinha (futuro, coisas boas, etc.); contação da história da revista dos Sem Terrinha (carta, assembleia, etc.), lanche com bolo e parabéns a um aniversariante; brincadeira de pegar e batatinha frita 1, 2, 3.
5	8	5	Produção de carta coletiva das crianças Sem Terrinha aos adultos com demandas e sugestões para o assentamento em relação as crianças, lanche, brincadeira de batatinha frita 1, 2, 3 e de pegar.
R*	9	5	Encontro de retorno* para diálogo sobre a carta produzida no encontro anterior aprofundando temas levantados pelas crianças; andamos de balanço e brincamos de "faz de conta" de uma lojinha que vende de tudo.

Nota: *retorno realizado para organizar a entrega da carta elaborada com o grupo

Fonte: elaborado pelo autor

No Quadro 4, aparece que o número de crianças participando nunca foi menor que a quantidade de crianças que aceitou participar da pesquisa no primeiro encontro, assim como também estiveram em cada uma das atividades outras crianças interessadas em participar dos encontros. Todas as crianças gostaram de desenhar e demonstravam isso ao compartilhar na roda de diálogo os desenhos que haviam produzido em suas casas. As crianças também desfrutavam do momento em que partilhávamos o lanche. Como não conheciam o “grão-de-bico” – tanto as crianças como alguns adultos –, comprometi-me a levar um pacote com os grãos para que vissem como eram. Já no início da roda de diálogo do segundo encontro uma menina me questionou: “*Professor Jonas, você trouxe o grão-de-bico?*”. Respondi que sim e que ainda trouxera os lápis de escrever e as borrachas que me haviam pedido. Todos ficaram bem animados! O mel colhido por meu pai, bem como o pão que produzimos, igualmente, recebiam seus elogios. O momento de brincarmos também era muito desejado. As crianças gostavam muito de brincadeiras em que pudessem correr, como brincar de esconde-esconde, de pegador e suas variantes – congelado, infecção/zumbi, etc. –; e sobretudo de poder correr atrás de mim, como o momento registrado na Figura 16.

Figura 16 – Brincadeira de pega-pega Setor



Fonte: arquivo da pesquisa

Na sequência de imagens mostradas na Figura 16, é possível perceber um grupo de meninas e também uma jovem procurando me cercar e eu tentando fugir correndo. Também brincamos com bolas, bambolês, latas e cordas; e aos poucos ainda foram surgindo outras brincadeiras, como a de “faz de conta” de uma “lojinha”, que iniciou vendendo os bambolês que levei para a atividade e foi evoluindo, em outros encontros, até vender “de tudo”, como me explicou uma das crianças quando perguntei o que tinha para comprar ao me convidar para brincar – passaram a apoiar-se na imaginação e sem objetos físicos. Foi possível perceber ainda a união e a composição de um grupo, pois nem todos conviviam ou eram amigos, ainda que frequentassem a mesma instituição escolar. Esse aspecto foi ficando bastante evidente na expressão de alegria quando se encontravam, como também no processo de deslocamento, nas caronas de ida e retorno dos encontros, em que as crianças começaram a verbalizar a vontade de visitar os amigos em suas casas. Os deslocamentos foram uma questão que envolveu as características das atividades com o grupo no Setor C, sobretudo pelas distâncias das residências das crianças até a sede comunitária. Com a disponibilidade para caronas, tanto de minha parte quanto da professora e de um casal que levava a sobrinha e um primo, com o diálogo e o arranjo desde a necessidade de cada encontro no grupo de mensagens do celular, viabilizava a chegada e o retorno das crianças. Esses momentos de busca e entrega das crianças e amigos também eram um espaço importante de encontro e partilha.

Após o primeiro encontro, depois de levar as pessoas às suas casas e de arrumar e fechar a sede, consultei a Professora Cilone, do Setor D, se poderia passar por sua casa para deixar os convites impressos da atividade do próximo sábado em seu setor. Ela respondeu que poderia me receber. Fui até sua casa e a professora me aguardava com um chimarrão, sentei e tomei algumas cuias com ela. Conversamos sobre a atividade que havia feito no outro setor, mostrei o livro e os materiais com que trabalhei e entreguei os convites. Ela elogiou e gostou também da maneira como haviam ficado os materiais. Perguntou pela quantidade de crianças que estavam participando e disse que estimava que o grupo no Setor D também seria semelhante. A professora partilhou o modo como se deu sua atividade com as famílias na escola municipal naquele dia; e, quando eu mencionei que havia conhecido a outra escola em que ela trabalha, a escola estadual, comentou que também gostava de trabalhar lá e que havia mais colegas professores que residiam no assentamento, trazendo uma característica interessante para a instituição: mesmo localizando-se fora do assentamento, apresenta relação com o assentamento e o Movimento.

Durante a semana, além de trabalhar com os materiais e os registros produzidos no encontro com as crianças do Setor C, também havia de preparar a continuidade das atividades e organizar o início do trabalho no Setor D. Depois de salvar e ordenar os arquivos produzidos e iniciar as transcrições, elaborei outro convite para o Setor C, a fim de partilhar no grupo de mensagens do aplicativo, para gerar expectativas e manter o entusiasmo dos participantes. Também entrei em contato com a Professora Cilone para saber como estava a divulgação no Setor D e ela comentou que havia uma boa receptividade e que as crianças ficaram animadas. Outra questão da organização que alterei foi em relação à produção da comida. Como a demanda do lanche seria maior, com dois encontros no mesmo dia, decidi encomendar pães e roscas para garantir os alimentos do lanche. Busquei as encomendas no final da tarde da véspera da atividade e também organizei os materiais para poder sair cedo de casa.

A Sede do Setor D, que mostro na Figura 17, está localizada em uma área plana e com gramado amplo, rodeada de árvores centenárias. Além desses espaços, há também um campo de futebol, uma área de rodeio, uma cancha de bocha e uma pracinha com alguns brinquedos nos fundos.

Figura 17 – Sede Comunitária do Setor D



Fonte: arquivo da pesquisa

No dia do primeiro encontro do Setor D, marcado para 10 h, cheguei uma hora antes para poder organizar o espaço. Trazia tanto alguns materiais para brincar, como cordas para

pular, bolas para arremesso em latas e bambolês, quanto a mesa para o lanche, com bebidas e alimentos: pães, roscas, pastas salgadas e doces, mel; frutas; chás e água. Uma das vizinhas, que mora ao lado da sede, foi quem me atendeu e abriu o espaço da sede e os banheiros. Ela também me consultou sobre a maneira como se daria a atividade, porque além da sua filha poderiam participar primas e outras crianças próximas. Afirmar que todas poderiam participar e, ao explicar as atividades, mostrei o documento do termo de autorização como suporte da explicação e consultei-a. Ela assinou, autorizando a filha, assim como fizeram os pais e mães que foram chegando proximamente ao início da atividade. A proposta metodológica para o segundo grupo foi a mesma do primeiro grupo já iniciado no outro setor, o que auxiliou, pois havia uma experiência prática prévia dos procedimentos e da dinâmica.

Com as crianças, depois de acolhê-las, brincando um pouco, à medida que chegavam, fizemos um círculo no espaço interno da sede. Busquei no diálogo, além de nos conhecermos, apresentar a pesquisa, convidando e consultando sua vontade, deixando explícito que poderiam escolher não participar ou desistir a qualquer momento. Também fomos conversando sobre as coisas de que mais gostavam e o que poderíamos brincar na sequência logo após o círculo. Entreguei-lhes os materiais, o livro de desenho das histórias, as caixas de lápis para colorir com um lápis de escrever, borracha e apontador, um copo de acrílico e uma bolsa para colocar os materiais. Um menino que me auxiliou na distribuição me chamou a atenção com um comentário: “Tu gastou um monte nisso, né, tio?!”. Respondi com um sorriso e disse: “Mas vai ser legal!”. Assim como ocorreu no outro setor, as crianças gostaram dos materiais e da proposta das atividades.

Participaram da primeira atividade no Setor D 11 crianças – 8 meninas e 3 meninos. Desse grupo, 6 crianças integraram o grupo da pesquisa: 4 meninas e 2 meninos. Das 11 crianças, 2 tinham idade inferior a 6 anos, 1 menino e 1 menina; e 1 menina superava a faixa etária estabelecida como critério, com 12 anos. Além disso, 2 meninas estiveram apenas nesse encontro. Foram considerados, assim como já mencionado anteriormente, os critérios da faixa etária (6 a 11 anos) e o interesse em participar da pesquisa. O grupo da pesquisa com as crianças do Setor D se completou com a sétima criança integrante no terceiro encontro, ficando composto por 5 meninas e 2 meninos. Essa característica de haver mais crianças interessadas em participar das atividades, assim como no outro setor, esteve presente no Setor D. Apresento no Quadro 5 esses dados e também as principais atividades desenvolvidas a cada encontro.

Quadro 5 – Número de crianças e principais atividades dos encontros no Setor D

N.º	Quant. de crianças na atividade	Crianças da pesquisa	Principais atividades
1	11	6	Apresentação da proposta da pesquisa; convite para participação; distribuição de materiais; diálogo sobre preferências; lanche; brincadeiras: com bolas, cordas, bambolês; de pegar e esconder.
2	2	1	Produção de pintura com tinta guache e diálogo sobre a família e o cotidiano/rotina; lanche; brincadeira de arremesso e pular corda.
3	9	4	Diálogo sobre contexto-desafios (água, natureza, horta); contação da história da revista dos Sem Terrinha (carta, assembleia, etc.); lanche; pular corda; brincadeira com bola; pega-pega; esconder; e produção de desenhos.
4	3	1	Diálogo sobre os desenhos produzidos, contação da história da revista dos Sem Terrinha (carta, assembleia, etc.), lanche, jogo com bola e pular corda.
5	7	5	Diálogo sobre os aspectos destacados como importantes para a produção de uma carta; produção da carta; combinamos possibilidades de entrega e exemplos de adultos para recebê-la, lanche; brincadeira de esconder, ovo choco.

Fonte: elaborado pelo autor

Podemos ver que no Setor D, assim como no C, houve um número expressivo de crianças interessadas em participar das atividades ao longo dos encontros. Pelos registros também foi possível encontrar que o grupo de crianças da pesquisa se manteve participando das atividades. As diferenças de quantidade de participantes nos encontros justificaram-se por compromissos individuais mencionados pelas crianças e também compromissos com atividades do movimento; e ainda pela influência de fatores climáticos e de características do território.

A partir do diálogo com as famílias assentadas, conforme mencionado anteriormente, tomei o posicionamento de realizar as atividades mesmo com questões climáticas desfavoráveis. O segundo encontro no Setor D e o terceiro no Setor C ocorreram com chuva e uma temperatura mais baixa. No Setor D, do grupo de crianças da pesquisa participou apenas a menina que o pai a levava em seu carro. Já no Setor C, no encontro realizado na tarde desse mesmo dia, com condições climáticas semelhantes, compareceram cinco crianças do grupo da pesquisa, quatro meninas e um menino, além de outras cinco crianças. Entretanto, além da influência climática ou de característica do território, outras atividades influenciaram o desenvolvimento dos encontros. Além da atividade escolar mencionada anteriormente, a qual foi considerada para estabelecer o início dos encontros com o grupo no Setor D, também houve atividades de que o Movimento participou. Foi o caso do quarto encontro desse setor, em que

associações comunitárias, como a dos Moradores do Distrito de Águas Claras; e entidades ambientais convocaram uma manifestação em frente à Associação Comunitária de Moradores de Águas Claras, contra a retirada de água do território sem diálogo com a comunidade³⁵. O MST também esteve presente com os militantes do assentamento que está localizado nesse território.

No desenvolvimento dos encontros, tive a colaboração de uma pesquisadora profissional. Além de contar com o apoio das professoras, das mães e das lideranças, a partir do segundo encontro no Setor D, conversei ainda com essa professora, doutora e pesquisadora de um Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação³⁶ – para o qual já havia contribuído no primeiro encontro do Setor C –, para me auxiliar com os registros fotográficos, as gravações dos áudios dos círculos dialógicos e suporte para as atividades também no Setor D. Esse apoio foi muito importante para garantir os registros bem como para o próprio desenvolvimento das atividades propostas, e pude me dedicar a mediar e coordenar enquanto alguém qualificado que conhecia a dinâmica e a proposta de pesquisa contribuía para o seu desenvolvimento.

Nas atividades da pesquisa com as crianças desenvolvidas nos dois setores, C e D, cada encontro apresentava momentos únicos e também continuidades e processos em andamento. Se, por um lado, a variação de sujeitos, com as diferentes crianças que também acompanhavam as crianças do grupo da pesquisa, traz elementos e situações novas, como os interesses para as brincadeiras, entre outros, por outro lado, demonstra também a valorização do espaço de encontro e de brincar. Outro aspecto ainda percebido nos dois setores foi a aproximação das crianças, tanto das que não conviviam entre si ou não se conheciam quanto daquelas que não integravam os grupos de interesse e amizade nos espaços onde conviviam. Como mencionado anteriormente, as crianças, além de se alegrarem em reencontrar-se nas atividades, também manifestavam a vontade de solicitar aos responsáveis permissão para ir até a casa do amigo ou da amiga para brincar. Ainda foi possível escutar comparações das atitudes dos sujeitos nos espaços em que conviviam. Quando uma menina pequena estragou um calçado, a prima ofereceu o seu calçado para que a menina não ficasse de pés descalços. Por sua vez, um menino ofereceu à prima, agora descalça, o seu calçado, e a prima, surpresa, aceitou e disse ironicamente “igualzinho como na escola!”. A ironia também demonstrava o quanto ela tinha gostado do gesto gentil do menino. Esse cuidado com os outros, evidente especialmente nas

³⁵ É possível encontrar mais informações sobre essa questão na matéria de Piccini (2025).

³⁶ Agradeço à Professora Maria Julieta Abba pela colaboração na pesquisa.

crianças menores, esteve presente nos dois setores, assim como o processo de construção de amizade mencionado.

Ao longo dos encontros, as crianças foram explorando as possibilidades dos espaços, dos materiais e das dinâmicas. Na observação do modo como o espaço era explorado para a brincadeira, esse aspecto foi encontrado nas brincadeiras de pegador e de esconder ou até na “lojinha” de faz de conta que ocorreu no Setor C. Ao irem conhecendo também os/as companheiros/as, suas formas de brincar, de se comunicar, suas preferências, as possibilidades e as formas de negociação, a exploração desses aspectos e possibilidades foi sendo olhada, tocada, ouvida, sentida, analisada. O que isso diz do exercício de ler e expressar o mundo? Desenhar coisas de que gostam ou com que se identificam, pessoas da família, personagens, divertir-se com os amigos ou conversar sobre fatos que acontecem no cotidiano foram dinâmicas que vivenciamos na experiência. Ainda que as propostas ou os materiais fossem os mesmos, as dinâmicas como o diálogo, o desenho e a brincadeira, os conteúdos e as possibilidades variavam. Mas, para responder ao eixo da sistematização – *como a leitura de mundo e os horizontes de expectativas das crianças Sem Terrinha podem contribuir para a Educação Popular?* – existem muito mais pontos de encontro, semelhanças, entre as crianças, as reflexões e as possibilidades de contribuições das experiências individuais, sobretudo olhando o coletivo. Mesmo a variação das atividades e das colocações pode ser entendida também como uma riqueza que auxilia na complexidade da realidade, e ela se conecta sobretudo pelos elementos que impactam a todos. Por isso, passo agora a ver o que podemos afirmar sobre a leitura de mundo e os horizontes de expectativas mediante a experiência da pesquisa com as crianças Sem Terrinha dos Setores C e D do assentamento, considerando o eixo da sistematização.

4.2 LEITURA DE MUNDO

A primeira categoria analítica abordada na apresentação da experiência das crianças do assentamento “Filhos de Sepé” do MST, localizado na RMPA, Rio Grande do Sul, é a leitura de mundo e, a seguir, o horizonte de expectativas. Conforme foi abordado no Capítulo 2 – “Contexto teórico-empírico: fundamentos de nossas práxis” –, a leitura de mundo está relacionada não apenas à nossa percepção, mas também à nossa ação no mundo, objetivando a possibilidade de transformá-lo mediante nossa prática consciente (Freire, 1999). Essa categoria analítica foi organizada em três temas geradores definidos a partir dos dados produzidos no campo empírico, mediante a realização dos círculos dialógicos e da sistematização da

experiência. De acordo com Freire (2016), a relação do educador, do pesquisador e do povo deve estar mediada pela dialogicidade do universo temático destes últimos, sendo o que caracteriza a educação como prática da liberdade. Essas temáticas significativas se constituem em temas geradores relacionados com a realidade mediatizada e com a consciência crítica que dela seja produzida. Nas palavras de Freire (2016, p. 121-122),

o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

Aqui, concordamos com Freire (2016, p. 122), quando alerta que o “[...] ‘tema gerador’ não é uma criação arbitrária ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada”, mas sim “[...] é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (p. 122). Por isso, optamos pelos temas geradores como universos temáticos das crianças Sem Terrinha que participaram da pesquisa e de sua vida no assentamento. Nesse sentido, para a categoria da leitura de mundo, os temas geradores que surgiram foram: natureza e território, família e social, e gênero e raça. Os temas geradores envolvem – e são afetados por – situações-limite “[...] que se apresentam aos homens como se fossem determinações históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as situações-limite e a descobrir [...] o inédito viável” (p. 130). Por esses motivos, na presente pesquisa, relacionamos o inédito viável com o horizonte de expectativas, um processo crítico de ação libertadora “[...] que é histórica, sobre um contexto, também histórico” (p. 130).

Na continuação, abordo os temas geradores “natureza e território”, “família e social” e “gênero e raça”, com as falas das crianças, os desenhos e os registros fotográficos dos círculos dialógicos e das brincadeiras desenvolvidas durante os encontros realizados nos setores C e D do assentamento “Filhos de Sepé” do MST, localizado na RMPA, Rio Grande do Sul.

4.2.1 Temas geradores: natureza e território

Na expressão da linguagem oral e gráfica das crianças encontramos a natureza e o território relacionados pela ação do ser humano. Nós estamos em constante relação e podemos produzir a vida e nos humanizarmos nessa relação com a natureza e o território. Encontramos os dois elementos presentes na expressão das crianças, nas produções, nos desenhos, nas

brincadeiras, em seu cotidiano. O chão, a terra, as plantas, as árvores, as flores, o céu, as nuvens, o sol estão juntos com a casa, as pessoas e os animais, a escola, a igreja, a cooperativa, a horta, a área de plantio, a estrada e as diferentes paisagens. Nas ações das crianças, de suas famílias, do movimento e da sociedade, as crianças vão construindo suas compreensões e suas leituras de mundo. A natureza e o território, constituídos e impactados pelas ações do ser humano, vão ser expressos pelas crianças dos dois setores (C e D) em sua leitura de mundo em diferentes momentos ao longo da experiência de pesquisa. Vou apresentar esses temas geradores e descrever a maneira como os encontramos.

No segundo encontro do Setor D e no terceiro do Setor C, que ocorreu em um dia chuvoso, com vento e baixa temperatura, trabalhamos a pintura de um painel em papel *kraft* com tinta guache, sobre o tema “como é ser criança no assentamento”. Tanto na produção da pintura quanto na expressão oral, por meio de comentários e histórias, aparecem registros de aspectos significativos de suas experiências no assentamento. O encontro e a brincadeira com amigas e amigos, a casa e o pátio, brinquedos e elementos da natureza que permeiam o brincar e compõem o território. Durante o processo de produção as intenções vão trazendo recordações e relatos de histórias: “*Aqui embaixo eu estou pensando em fazer eu e ela brincando, porque nós brincamos muito, nós vivemos juntas! Um dia a gente botou roupa de calor e saiu na rua, curtindo a vibe da vida!*” (Menina, 8 anos, Setor C³⁷). As crianças vão experimentando os materiais, conversando e procurando aquilo de que gostam, como as cores, os brinquedos ou as árvores do entorno da casa, que, além de frutificarem e ofertarem a sombra, também nelas as crianças podem se pendurar, subir, se esconder, entre tantas possibilidades. A seguir, na Figura 18, mostro uma série de registros fotográficos do processo de produção das pinturas e também, abaixo de cada imagem, o que as crianças expressaram quando foram convidadas a mostrar suas produções.

³⁷ Na pesquisa, optei por identificar as crianças participantes da pesquisa pelo gênero, pela idade e pelo setor de moradia, preservando a sua identidade, de acordo com os critérios éticos da investigação.

Figura 18 – Registros das produções do painel “Ser criança no assentamento”



“Eu, a amiga e a bicicleta”
(Menina, 8 anos, Setor C)



“Eu fiz duas nuvens em formato de coração,
eu, a amiga, a grama e um coração com as
minhas digitais” (Menina, 8 anos, Setor C)



“Eu fiz a minha casa, o sol, as nuvens e as
flores (Menina, 9 anos, Setor C)



“Eu fiz o carimbo da minha mão, a árvore de
maçã, a janela, o patinete e o sol.”
(Menina, 6 anos, Setor C)



<p>“Eu fiz o dia” (Menino, 7 anos, Setor C)</p>	<p>“Minha mãe, eu e a minha prima” (Menina, 7 anos, Setor D)</p>
---	--

Fonte: arquivo da pesquisa

A atividade foi desenvolvida nos dois setores (C e D) e as crianças contam de suas experiências retratando sua vida, a natureza e o território. A presença do verde, do sol, das flores, juntamente com os pátios, as casas, as amigas, os brinquedos para estar na rua e as digitais e carimbos de mão, que além de experimentar os materiais imprime uma assinatura, uma identidade, expressa os textos desse contexto. Conversando individualmente, durante a elaboração do painel, sobre o que diriam para quem não conhece o assentamento, como é viver ali, as crianças respondiam: “*É bem legal e gosto de lá*” (Menino, 7 anos, Setor C); “*La dizer que é legal, que a gente brinca bastante, que a gente tem um monte de amigos para brincar*” (Menina, 9 anos, Setor C). “*É bom! É legal!*” (Menina, 6 anos, Setor C). E as crianças mais falantes estão em concordância com o que foi expresso pelos demais, no entanto ampliam alguns aspectos:

No assentamento tem muitas coisas legais para fazer! Tem como andar de bicicleta, brincar de banho de areia, porque tem muita terra. Dá para brincar bastante. Dá para tu fazer caminhada, porque o assentamento é muito grande, dá para fazer muita caminhada. Dá para também fazer piquenique. A maioria é mais terra, mas tem muita casa, muita área e muita grama. Eu, por exemplo brinco de... Eu como sou um pouquinho aventureira, eu tenho coragem. Eu gosto de..., lá em casa, tem uma árvore muito grande, aí tem vezes que eu pego e vou subir lá em cima. Tipo assim, quando eu quero uma fruta, eu posso subir lá em cima. Tem uma árvore que eu plantei, um pé de pitangueira, dá sempre... quando começa o outono, e também quando tem verão, ela dá muita fruta! E também eu brinco com a [amiga], ela vai lá em casa, a gente brinca, anda de bicicleta, faz um monte de coisa (Menina, 8 anos, Setor C).

As crianças apresentam a compreensão do modo como se constitui o território do assentamento, desde o aspecto das dimensões, passando pelas características geográficas, até as formas de ocupação e de atividades. Esses elementos aparecem por meio de seus desenhos, seus relatos e também nos deslocamentos com eles para as atividades na Sede do Setor C, onde reconheciam os lugares e comentavam sobre as casas dos colegas, dos conhecidos, dos parentes. As crianças brincam, deslocam-se com a família, usam diariamente o transporte escolar e também acompanham diferentes atividades dos adultos no cotidiano, como compras; cuidado e saúde; lazer; e atividades do Movimento. Como já mencionado na Subseção 3.2, que apresenta o campo empírico, é uma área extensa de terra, com áreas irrigadas dedicadas sobretudo ao

plântio de arroz e áreas mais altas onde se encontra a maioria das moradias, com produções variadas. A totalidade do território está dentro de uma Área de Preservação Ambiental (APA), ademais de abrigar a UC RVS “Banhado dos Pachecos”. Portanto, a vida, a ação dos sujeitos nesse território, apresenta características que estão na relação desse contexto também valorizado pelas crianças.

Um exemplo ocorreu no deslocamento para o segundo encontro com as crianças no Setor C, quando avistamos uma família de bugios próxima a um arroio dentro da UC RVS. As crianças conheciam os animais e fizeram relatos de outros avistamentos. A seguir, na Figura 19, o registro fotográfico feito de dentro do carro na estrada a caminho da sede do setor.

Figura 19 – Imagem de um bugio avistado com as crianças no caminho para a atividade na sede do Setor C



Fonte: arquivo da pesquisa

A ecologia e a preservação ambiental integram o cotidiano do assentamento e suas práticas orgânicas e agroecológicas. Estão presentes nas características do território desde a conformação das APA e do assentamento. As crianças também manifestaram preocupação com a preservação da natureza e com a forma de viver nesse território. No terceiro encontro do Setor D, quando convidei as crianças a refletir sobre o futuro, emergiu a reflexão sobre a exploração

hídrica por meio de poços no território por uma companhia de abastecimento de água. “*Tem uns poços ali, que têm uns canos, que estão querendo puxar a nossa água*” (Menino, 9 anos, Setor D). Ao concordar com as crianças sobre o fato de que isso pode ser um problema, questiono o que pode acontecer e elas respondem em conjunto: “*Nós ficarmos sem água!*”. E seguem argumentando: “*Para fazer a comida, para tomar*” (Menina, 10 anos, Setor D); “*Nós ficarmos com sede, por causa que eles puxam muito*” (Menino, 9 anos, Setor D); “*Sabe eles usam muita água*” (Menina, 10 anos, Setor D); “*Muita água*” (Menina, 9 anos, Setor D). “*Pode chegar a transformar a nossa colheita em terra!*”. E, na continuação, a criança ainda manifesta o receio quanto aos impactos nas características do território, que poderá se transformar em “*concreto, em cidade*” (Menino, 9 anos, Setor D). Outra criança ainda manifesta a preocupação com a atividade que estão iniciando: “*Estamos fazendo a plantação de frutas*” (Menina, 7 anos, Setor D). As crianças demonstraram estar apropriadas da discussão e dos argumentos para a proteção da natureza e do território. O conflito da água gerou denúncias e protestos, em que a comunidade tem recebido o apoio de diversas entidades e do Movimento, pelo risco que a extração de grandes volumes de água representa.

As crianças ainda expuseram outras situações em que encontram o descaso e a falta de cuidado com o ambiente. “*Lá no colégio a gente tem uma horta... que destruíram*” (Menina, 7 anos, Setor D). “*Eles estavam pisando tudo daí acabou, não tem mais horta*” (Menino, 9 anos, Setor D). Questionei se haviam dito algo aos adultos, mas argumentaram que a diretora apenas prometeu conversar com os responsáveis pelo estrago, mas não ocorreu nada. Para animar e aprofundar o diálogo, apresentei um exemplo de situação em que crianças de outro assentamento se organizaram e apresentaram uma carta em assembleia, para impedir que os adultos realizassem uma obra que acabaria com um campinho que elas utilizavam para brincar. Perguntei o que apresentariam como proposta aos adultos em uma carta em relação ao setor e ao assentamento. E elas relataram: “*Sor, eu ia falar para eles não colocarem lixo, não cortarem as árvores*” (Menina, 7 anos, Setor D); “*Tem várias coisas que estragam o Setor D, não só o Setor D como o mundo todo*” (Menina, 10 anos, Setor D). Questionei sobre que coisas são essas, e a menina continuou: “*Tipo a poluição da água, a gente está estudando, eu e ela, e também tirar ela daqui*” (Menina, 10 anos, Setor D), referindo-se ao conflito da água. E um menino complementou: “*[...] jogar lixo no mundo. Sor, e deixar os lixos descartados nas águas, os animais podem comer, engolir e morrerem*” (Menino, 9 anos, Setor D). Os impactos da poluição e do desmatamento são relacionados com a natureza e a continuidade da vida. “*Cortar as árvores por causa que também sem árvores não tem como a gente respirar, daí a gente pode*

falecer” (Menina, 10 anos, Setor D). E também apareceu uma visão da natureza que, além de alimentar e prover a vida, como a mãe, também sente e pode reagir aos maus-tratos. “*Sor, as pessoas cortam as árvores e elas são a mãe natureza. A mãe natureza fica brava. Daí ficam cortando árvores que não é para cortar. Tem algumas que são grandes, tem algumas que são pequenas*” (Menina, 7 anos, Setor D). Portanto, o desmatamento, a poluição e a degradação do ambiente e da natureza são um risco não apenas para a vida do ser humano, mas também a dos animais e a do planeta.

As crianças expressaram em sua leitura de mundo características da vida e do contexto do território. A natureza e as relações com a comunidade fazem parte desse contexto, desde as brincadeiras, o cotidiano, até a importância do cuidado, da responsabilidade e das possibilidades de continuidade da vida e da cultura. Foram destacadas pelas crianças a valorização das características do território e também a relevância da coerência e do cuidado da vida, das flores, das árvores e dos animais – sejam os mais próximos, no entorno da casa ou da escola, sejam os mais distantes, pensando no próprio planeta. A seguir, os temas geradores são apresentados por uma dimensão social, desde a família. Aparecem relações entre os diferentes temas geradores, mas passo a focar nos destaques da sistematização que emergiram na “família e social”.

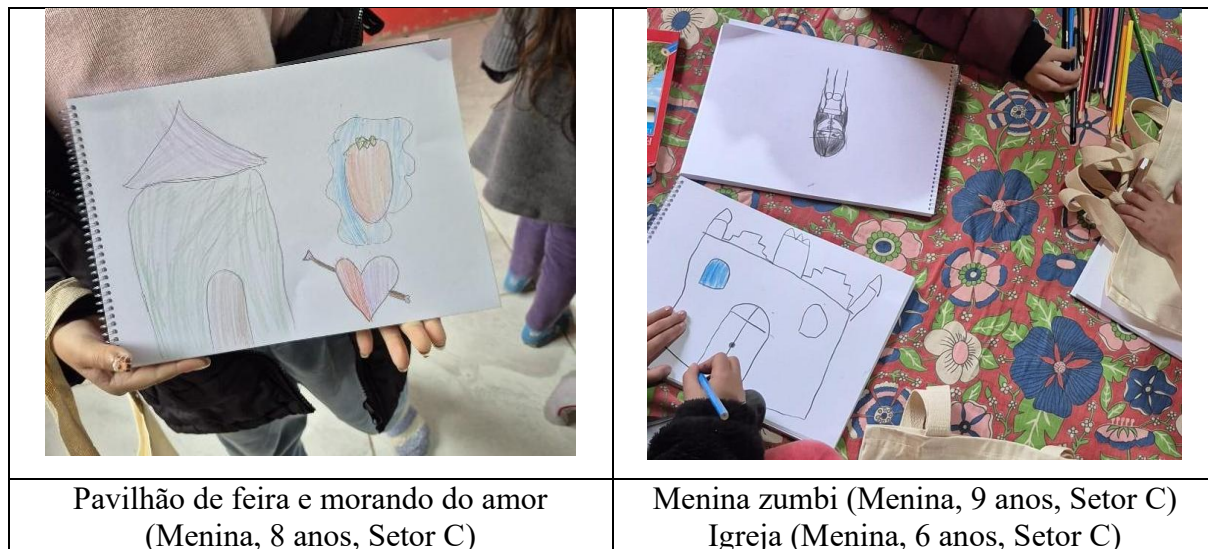
4.2.2 Temas geradores: família e social

As crianças demonstraram, na sistematização da experiência a partir de uma dimensão social, que partem da referência nos familiares. Falam do convívio com pais, irmãos, madrastas, padrastos, primos/as, sobrinhos/as, tias, tios e avós e pensam em temas mais amplos a partir dessas relações com outros que são próximos, os familiares. As crianças representam os seus familiares, falam de suas experiências em casa e a partir daí vivem e refletem também a escola, o Movimento, a religiosidade na igreja ou em outros espaços. A partir das experiências nesses diferentes espaços coletivos também vão ampliando e aprofundando suas leituras de mundo e relacionando os temas e as experiências vividas.

No primeiro encontro do setor C, as crianças quiseram explorar os materiais de desenho que receberam enquanto organizávamos o lanche. Começaram a produzir os primeiros registros, ainda que a proposta fosse para lancharmos e, após o encontro, elas realizarem a produção em casa – um autorretrato com as coisas de que mais gostam. Das crianças integrantes do grupo de pesquisa, apenas o menino quis realizar os registros posteriormente, as três meninas quiseram fazer a atividade naquele momento. Na Figura 20, apresento os registros dessa atividade: uma criança fez um registro do passeio que realizou com a mãe durante o recesso

escolar, outra desenhou a fachada da igreja que frequenta com a família e a terceira desenhou uma menina como se fosse zumbi.

Figura 20 – Produções do primeiro encontro no Setor C



Fonte: arquivo da pesquisa

Os desenhos registram alguma relação ou vínculo com experiências que vive cada criança no seu cotidiano. Com o decorrer das atividades e o processo de sistematização, em que se conhecem o contexto de cada criança e as características que cada uma apresenta, é possível encontrar ainda relação de identidade com as produções e as experiências escolhidas, sobretudo desde a família e a rotina das crianças.

No segundo encontro do Setor C, após os momentos iniciais de acolhida das crianças, oportunizamos uma rodada de partilha aos participantes que realizaram algum registro em seu livro de histórias e tiveram vontade de compartilhar com o grupo. A menina que iniciou, além de mostrar o que já havia produzido no encontro anterior, também apresentou uma página em que colou a foto de sua mãe lecionando e escreveu ao lado: “Essa é a minha mãe. Aí foi o começo de toda a nossa história” (Menina, 8 anos, Setor C). No círculo dialógico com o grupo, fomos entendendo que a sua história tem relação com a trajetória da mãe na carreira docente. Na página seguinte, ainda fez o registro da brincadeira de pega-pega zumbi realizada no encontro anterior e da brincadeira de telefone sem fio que havíamos falado em fazer – contudo, não a realizamos, ficou para um outro momento, em razão do tempo. Outra menina também mostra os desenhos de algumas árvores e corações, estrelas e um barco. Pergunto se já havia andado de barco, e ela relata que já andou. Hoje sei, por uma conversa realizada em outra

ocasião, que seus avós têm açudes e criam peixes, que ela e a irmã entram nos açudes e que eles são profundos, segundo a conversa com a menina.

O diálogo seguiu pelos relatos sobre onde residem e quem são as crianças que moram próximas umas das outras, e me contaram que vão à casa dos amigos mais próximos para brincar, mas que a frequência varia conforme o horário da escola. Este ano, como as atividades são à tarde, há menos tempo e os encontros são menos regulares. Pergunto ao grupo sobre o que fazem no cotidiano, além de brincar e das atividades escolares, como ajudar os pais, por exemplo, e uma menina me conta que *“Eu ajudo a colher aipim, a colher batata, e só”* (Menina, 8 anos, Setor C). E pergunto se não planta, e ela responde que sim, planta, e complementa: *“E também ajudo o pai e a mana quando vão fazer algumas coisas com os bichos”* (Menina, 8 anos, Setor C). Com o relato as outras crianças vão contando também as pequenas tarefas e atividades que realizam junto com os adultos: *“[...] lavar a louça e limpar o chão”* (Menino, 7 anos, Setor C); *“Eu ajudo a minha vó em casa, eu ajudo ela a varrer a casa, lavar a louça e também eu ajudo meu vô. E também eu planto bastante coisa. E também eu ajudo meu vô no trator, que ele tem e faz canteiro”* (Menina, 8 anos, Setor C); *“Eu ajudo a minha mãe a cata aipim e também arrumando a casa, lavando louça, varrendo, arrumando a cama, lavando”* (Menina, 6 anos, Setor C); *“Eu ajudo a mãe a fazer as coisas lá de casa, ajudo às vezes ela a limpar a casa, lavar a louça e ir no mercado e também tirar o lixo”* (Menina, 9 anos, Setor C) – a tia, que estava ali perto, prestando atenção no diálogo, complementa com orgulho a fala da sobrinha, relatando que já sabe fazer bolo sozinha.

No final do terceiro encontro do Setor D, assim como já havia ocorrido no primeiro encontro do Setor C, as crianças também tiveram a iniciativa de produção de registros em seus livros de histórias. Após a realização do círculo dialógico, que abordou diversas situações-limite, as crianças mostraram os desenhos que haviam feito em casa. Na continuidade das atividades, passamos ao segundo momento do encontro, em que realizamos diversas brincadeiras na área externa da sede do setor. Encerramos as brincadeiras com o limite do horário proposto e combinamos o encontro seguinte. Nesse momento, algumas crianças que residiam próximo à sede pegaram seus materiais e começaram a desenhar enquanto fui organizando o espaço, recolhendo e guardando os brinquedos e os objetos que utilizamos nas brincadeiras. Foi possível perceber alguns movimentos de finalização e intervenções nos desenhos da família e também nas produções de autorretratos. A Figura 21 mostra alguns desenhos das crianças.

Figura 21 – Desenhos das crianças representando as famílias do Setor D



Fonte: arquivo da pesquisa

Na Figura 21, é interessante perceber, além do gosto pelo desenho, a valorização dos registros, sobretudo na importância conferida à família. Também é possível ver a representação da família com diferentes contextos, daquelas crianças que vivem com os pais; ou das que desenharam o casal de pais, mesmo que vivendo separados; ou ainda o registro da criança com a madrasta e o pai. Nos dois setores, estiveram presentes os diferentes contextos familiares, assim como relatos das crianças, afirmando o quanto percebem que recebem atenção e carinho no cuidado com elas e concordando com os companheiros quando diziam o mesmo. As crianças falam com alegria de suas atividades com os adultos, sobretudo a respeito de estar junto com a família. No início do terceiro encontro do Setor C, uma menina disse: *“Eu fiz uns desenhos e eu queria falar que o meu pai chegou e eu estou muito feliz!”* (Menina, 8 anos, Setor C). Outra menina no primeiro encontro do Setor D relata com alegria que era o aniversário de seu pai.

Entretanto, no segundo encontro do Setor D, houve a expressão de uma criança que gostaria de brincar mais com os pais. Quando conversávamos individualmente, em um

momento de produção, sobre quem estava junto nas brincadeiras em casa, ela relatou: “*Meu pai e a minha mãe só tiram para brincar comigo quando não tem luz*” (Menina, 7 anos, Setor D). Para a continuação do diálogo, busco compreender melhor sua afirmação, concordando e demonstrando curiosidade em saber mais. E ela diz: “*É que meu pai e minha mãe ficam no TikTok. E quando é eu, eles reclamam. Ele trabalha, chega em casa, não faz nada, só quer saber de TikTok*” (Menina, 7 anos, Setor D). Quando pergunto sobre o trabalho do pai, conta que trabalha na construção civil e, sobre a mãe, relata: “*Minha mãe tira leite e mete a mão em muita horta para vender para o PAA para a prefeitura*” (Menina, 7 anos, Setor D). Pergunto se ela também ajuda nas hortas, a plantar, a regar, e ela responde: “*mais ou menos*” (Menina, 7 anos, Setor D). Quando questiono sobre o preparo dos canteiros, ela diz: “*Não. Fazer canteiro eu não faço, eu não gosto. E tem que fazer com trator, e é meu vô quem faz. E meu pai tem um tratorito*” (Menina, 7 anos, Setor D). Entendo, por suas falas, que a menina pode estar próxima em algumas atividades, pois demonstra conhecimento delas, porém trata-se do trabalho desenvolvido pelos adultos. Além disso, percebo que os familiares, ademais de trabalharem bastante, privilegiam para a criança a brincadeira no quintal com sua casinha de madeira e outros brinquedos ou até andando a cavalo próximo de sua casa.

Contudo, acolhendo e atentando à sua compreensão, procuro problematizar nos diálogos e reflexões a relação com os adultos. Foi interessante também a resposta da menina quanto ao que ela acredita que poderia ser algo que falta no cotidiano das crianças e responde: “*Falta muita coisa de internet, porque as crianças são apaixonadas por isso*” (Menina, 7 anos, Setor D). Como na sequência do diálogo ela deixa implícita a ideia de brinquedo, questiono para procurar entender se seria para “brincar sozinho ou junto”, a menina responde que seria para “brincar junto”. Também indago sobre o local e ela afirma que poderia ser na sede do setor. Assim, ela, além de compreender que os adultos poderiam brincar mais com as crianças, entende que os brinquedos também poderiam envolver tecnologia e estar à disposição da comunidade. Percebi o uso do celular *smartphone* por outras crianças, entretanto, as crianças da pesquisa demonstraram que brincam muito entre elas, com seus vizinhos e também com os familiares, com brincadeiras que envolvem movimento do corpo e imaginação.

No círculo dialógico do terceiro encontro, após dialogarmos sobre a problemática da exploração da água, do desmatamento e da degradação da natureza, pudemos refletir ainda sobre algumas questões da relação com os adultos. Na reflexão sobre os comportamentos quanto aos cuidados com a natureza e à poluição em casa, surgiu uma crítica de uma menina às atitudes do padrasto em sua relação com ela, sobretudo a respeito de alguns conflitos

envolvendo o celular. O tema do uso do celular apareceu como “motivo de briga”: *“É porque um dia eu peguei o telefone e começou a briga”* (Menina, 7 anos, Setor D). Outra criança entra no diálogo, dizendo: *“Ela só vai olhar a hora para ir no colégio e ele fala: solta este telefone”* (Menina, 10 anos, Setor D). Na continuação do diálogo, foi possível perceber a existência do conflito em razão do uso do celular, ademais da crítica da criança quanto à forma como o adulto reage ao uso do aparelho por ela; entretanto, e ante a possibilidade de uma compreensão negativa do adulto, apareceu também a afirmação das duas crianças de que ele dá presentes e é carinhoso.

Ainda nesse encontro do Setor D, quando dialogávamos sobre lugares para as crianças brincarem, questionava-se se no setor havia um lugar onde as crianças poderiam brincar, onde ocorressem brincadeiras, e uma menina vizinha da sede afirma: *“Oh, vou falar a verdade! Aqui é lugar de festa. Aqui na sede é lugar de tudo. Tem Dia das Crianças, tem festa de aniversário, tem de tudo. Chá de fraldas, chá de revelação, tem tudo de criança”* (Menina, 10 anos, Setor D). Expresso apoio, afirmando *“que legal!”*, e ela completa: *“E eu vou ganhar um sobrinho ou uma sobrinha!”*, reforçando a presença e a valorização da família. No Setor C, em nosso quarto encontro, no momento do lanche comemoramos o aniversário de 4 anos de uma das crianças que sempre acompanhava as atividades. Além dos pães, das roscas e das misturas, a avó preparou um bolo e eu levei alguns litros de sucos, para partilharmos com as crianças aquele momento de celebração da vida, comemorando o aniversário do amigo. Na preparação do encontro, bem como nos diálogos com a avó, percebia a importância de comemorar e partilhar com os amigos nesse espaço coletivo que eram os encontros da pesquisa na sede do setor. Foi possível perceber a ampliação dos laços presentes na casa e com familiares, como primos e tios, também no coletivo das atividades na sede.

A escola também apareceu como um espaço coletivo importante, de referência e de reflexão crítica, sobre a sociedade e o mundo, para as crianças na sistematização da experiência de pesquisa. Nos dois setores, apareceram durante os encontros práticas que se desenvolvem no espaço escolar, desde brincadeiras e músicas até a citação de conhecimentos desenvolvidos no diálogo com a escola ou ainda a crítica das práticas. No primeiro encontro do Setor C, quando as crianças estavam trabalhando na exploração do material de desenho, e questionei se gostariam que eu colocasse música, as músicas pedidas tinham relação com a escola. A primeira música pedida foi “Aquarela” de autoria de Toquinho (1983), e a criança também disse que a canção é utilizada na escola como sinal sonoro de início das atividades. Outra criança, que frequenta outra instituição, pediu para reproduzir primeiramente a canção popular “Alecrim

dourado” e comentou que a professora coloca na escola para a turma. Em geral, foi possível perceber que as brincadeiras escolhidas também são feitas na escola. Nos dois setores as crianças mencionaram que as realizam nas instituições que frequentam. Brincadeiras como “Batatinha frita 1, 2, 3” e “Pega-pega gelo” são feitas tanto no recreio quanto com professores, sobretudo na atividade de Educação Física.

Além das atividades mencionadas, como brincadeiras e músicas, as crianças também falaram sobre outras práticas da escola, como as avaliações ou o tempo destinado à brincadeira. No terceiro encontro do Setor C, quando começamos o círculo dialógico, abrindo espaço para comentarmos como estávamos, a menina que inicia afirma: *“Minha semana foi muito legal! Fiz desenhos e, também, a semana foi muita prova. A gente ficou a semana inteira fazendo prova e quinta-feira a gente fez matemática financeira que foi muito legal. Só que eu tirei 6 na prova”* (Menina, 8 anos, Setor C). Portanto, além de avaliar positivamente a semana e comentar que fez desenhos em nosso livro de histórias, também pondera o esforço empregado na escola ao fazer inúmeras provas e atividades e diz que, mesmo apreciando a disciplina, não obteve um bom resultado em sua avaliação.

No segundo encontro do Setor D, dialogava sobre a escola com uma menina enquanto ela pintava. Ela me contou que sua turma tem 21 estudantes, em sua maioria meninos. Perguntei quais as brincadeiras que faziam e ela respondeu enfática: *“Não brinca na nossa sala”* (Menina, 7 anos, Setor D). Fico surpreso e, para que ela pudesse me falar mais sobre a sua consideração, continuo o diálogo, perguntando: *“Não brinca?”*. A menina responde: *“Só no recreio! E demora um monte para o recreio!”* (Menina, 7 anos, Setor D). Entendo a importância dessa avaliação, em que a criança manifesta o descontentamento com a prática escolar, pela distância entre a atividade entendida como educativa e a brincadeira, o lúdico, como o corpo em movimento. Menciono o corpo em movimento, pois quando pergunto sobre as brincadeiras que as crianças fazem no recreio ela responde *“É, pega-pega... É pega-pega e esconde-esconde, só. E os meninos jogam bola e as meninas brincam com a gente”* (Menina, 7 anos, Setor D). Além da endorfina e de outros hormônios importantes que a corrida e o movimento do corpo podem gerar, ademais do trabalho simultâneo com diversas habilidades, como lógica e estratégia, entre tantas combinações resultantes da atividade que essas brincadeiras podem proporcionar, pode haver uma relação com o aprendizado distanciado das características infantis ou até o aparecimento de desafios no contexto escolar.

No terceiro encontro com o grupo do Setor D, também emergiram algumas reflexões das crianças sobre a escola, relacionadas com a brincadeira. Ao falarmos sobre a escola e a

brincadeira no círculo dialógico, as crianças trazem a relação com as práticas educativas, o comportamento e a recompensa ou a punição por meio da regulação do tempo livre para brincar. “*Os colegas não ficam quietos, eles começam a gritar, bater cartinha, daí a sora fica brava e passa um textão pra nós*” (Menina, 10 anos, Setor D). Um menino complementa, dizendo que só é possível ir para a pracinha depois de terminar a cópia. Outra menina menciona que, no segundo ano, a brincadeira também pode irritar a professora: “*aí eles trazem brinquedo e a sora não gosta*” (Menina, 7 anos, Setor D); e ela segue, dando um outro exemplo, em que agradaram a professora e ela os premiou com mais tempo para brincar: “*Teve uma vez que fizemos uma festa de aniversário e a sora ficou tão feliz que deixou os dois períodos brincando*” (Menina, 7 anos, Setor D).

As situações da escola que envolvem conflitos na relação com outras crianças também emergem como desafios enfrentados pelas crianças dos grupos nos dois setores. Uma menina relatou: “*Essa semana uma colega chegou empurrando por trás e machucou a colega da frente. Eu chorei no colégio*” (Menina, 10 anos, Setor D). Ela contou ainda que queria buscar consolo com uma amiga de outro grupo no recreio e a professora não deixou. Foi possível perceber que ela havia ficado bastante sentida pelo incidente e que precisava falar sobre o que ocorreu com alguém que a escutasse. Quando conversávamos individualmente com outra menina, do Setor C, ela contava:

Também tem a minha colega que todo dia fica implicando comigo. Sabe aqueles ursinhos que é chamado de Bobby Goods, que tem que pintar com canetinha, os Bobby Goods daí todo dia ela fica me provocando e eu já falei para a minha mãe. A minha mãe conversou com a mãe dela e aí deu tudo certo (Menina, 6 anos, Setor C).

Aqui, a intervenção do adulto foi destacada como auxílio para superar a situação. Foi possível perceber que as crianças apresentam essas situações entendendo que não precisariam e/ou não deveriam acontecer. Outro aspecto importante é a observação e intervenção dos adultos, sobretudo mantendo um diálogo constante com as crianças.

A reflexão com o círculo dialógico que ocorreu no terceiro encontro do Setor D traz elementos que contribuem para a problematização desse aspecto de diálogo com os adultos e a escola a partir da leitura de mundo das crianças da pesquisa. Quando refletimos sobre as questões do cuidado com a natureza, uma menina levanta uma situação-limite vivida pelas crianças na escola: “*Lá no colégio a gente tem uma horta, mas destruíram por causa que eles estavam entrando, daí a nossa horta acabou*” (Menina, 7 anos, Setor D). Quando questionei se haviam falado com os adultos sobre isso, responderam-me que não, justificando que não isso

teria efeito: *“Porque não adianta de nada. A diretora fala que vai conversar com eles, mas no final ela não conversa”* (Menina, 10 anos, Setor D). Solidarizo-me com sua observação e questiono: *“Mas então ela sabe quem é?”* As crianças ficam em silêncio e se olham entre si.

Opto por mediar a reflexão mediante o diálogo com a história da revista dos Sem Terrinha, proposta que preparei pensando como possibilidade de refletirmos sobre o diálogo com os adultos e as ações para conquistá-lo. Pergunto se alguém conhece a revista, e algumas crianças dizem que *“acho que conheço”*, mas essa edição e a história nenhuma das crianças conhecia. Quando questiono se alguém já participou de encontros dos Sem Terrinha, uma menina responde: *“Eu já fui em vários encontros”* (Menina, 10 anos, Setor D) – e, de fato, encontramos essa criança e pelo menos outras quatro do grupo de pesquisa do Setor C em encontros e atividades que os Sem Terrinha realizaram no estado do Rio Grande do Sul. Comento que na revista há uma história que tem relação com o que estavam relatando. A história trata de uma tensão em que as crianças ficam sabendo que os adultos inicialmente tomam uma decisão sobre construir o escritório da cooperativa no campinho das crianças, local onde elas brincam diariamente. Na história, as crianças então se organizam, escrevem uma carta e vão apresentar aos adultos.

Pergunto o que poderíamos escrever em uma carta assim, como os Sem Terrinha do Assentamento Nova Esperança tinham feito. Uma menina responde: *“Eu ia pedir para eles se retirarem, porque estavam estragando o lugar em que as crianças estavam brincando e aí ir para outro lugar”* (Menina, 10 anos, Setor D). O grupo concorda e outra menina argumenta: *“eu ia falar para eles se retirarem porque as crianças brincam, aí elas não têm mais lugar para brincar”* (Menina, 7 anos, Setor D). Então, questiono-as sobre o que poderíamos escrever aqui do assentamento, aqui do setor, o que seriam as coisas que as crianças gostariam de escrever para os adultos. A menina que havia comentado que não havia efeito no diálogo com a diretora se manifesta: *“Se eu pudesse... é que tem gente... É que tem gente dormindo até segunda de manhã e tem uma música muito alta”* (Menina, 10 anos, Setor D). As crianças começam a dialogar sobre a música alta, sobretudo em horários de descanso. *“Tem igreja também que fica fazendo muito barulho eu ia pedir também para elas pararem de fazer isso”* (Menina, 10 anos, Setor D). Outra menina afirma que bem em frente à sua casa ocorre isso, concordando com a amiga, e elas argumentam que as atividades vão até tarde da noite.

Sobre a questão da horta na escola, emerge uma reflexão sobre a troca da gestão e possível interesse sobre quem venha a assumir o cargo de diretora. Uma menina argumenta: *“Eu acho que a questão da horta da escola não vai adiantar muito falar, porque logo, logo,*

estão falando que vão trocar de diretora. Daí eu acho que a outra diretora, acho que provavelmente ela vai querer arrumar a horta” (Menina, 10 anos, Setor D). Procuo contribuir para a reflexão, ressaltando a importância de nos manifestarmos, e relaciono a situação com as conquistas do Movimento, questionando: se não fosse a luta feita pelos militantes estaríamos ali? Será que hoje estaríamos aqui na Sede? Será que ia ter terra? Será que ia ter essa água que estão defendendo? E as crianças respondem que não. Reitero a importância de acreditarmos e nos organizarmos, animando-os e valorizando sua história. A reflexão continua e vai se aprofundando, pensando na relação do ser humano com a natureza. As crianças falam sobre a poluição, o desmatamento e as consequências para a vida.

As crianças então relacionam a importância do cuidado da natureza com as questões que observam no cotidiano, na escola: *“Não dão águas para as plantas e tem muito lixo. Muito lixo! Daí depois sabe para quem sobra tio? Para nós. Tem que sobrar para nós ir arrumar”* (Menina, 10 anos, Setor D); *“Nós temos que pegar o lixo e colocar no lixo, porque eles não pegam o lixo e não colocam, não querem”* (Menina, 9 anos, Setor D). As crianças chamam atenção para a responsabilidade de quem não cuida, de quem suja e degrada o espaço coletivo, a escola. E dizem, apresentando um sentimento de injustiça, que, além disso, é solicitado a elas que ajudem a limpar o espaço. Elas relatam observar adultos jogando lixo de forma disfarçada e ponderam generalizações: *“A tia do nosso ônibus é bem querida! Ela não faz muito isso. Eu nunca vi ela fazer isso. Mas tem uns tios de uns ônibus lá...Que olha só... assim...”* (Menina, 10 anos, Setor D).

Também foi interessante um diálogo que surgiu, mediante a utilização da *Revista Sem Terrinha* que imprimi, quando uma menina que está no segundo ano escolar manifestou o desejo de ter mais livros. Ela diz: *“Eu só tenho um livro”* (Menina, 7 anos, Setor D), e quando pergunto se gostaria de ter outros, afirma: *“eu queria ter mais”* (Menina, 7 anos, Setor D). Outra menina questiona: *“Que tipo de livro? Eu tenho bastante livro de ler e também de estudar. Tenho bastante”* (Menina, 10 anos, Setor D). As demais crianças do círculo dialógico vão mencionando outros tipos de livros que possuem além dos escolares, como os de desenho, mas constatamos que o maior contato está com os livros didáticos e de desenho para fins recreativos. Além disso, uma criança fez uma afirmação interessante sobre os livros de colorir, que comumente são ofertados às crianças: *“Eu gosto de desenhar mesmo”* (Menina, 10 anos, Setor D). Com o decorrer das atividades nos dois setores foi possível encontrar crianças que fizeram diversas produções, sentindo-se cada vez mais seguras para compartilhar com os colegas e até solicitar outro livro, pois os seus já haviam acabado.

Uma provocação que fiz nos círculos dialógicos foi quanto ao que as crianças entendiam por Sem Terrinha. Quando perguntava isso a elas, nos grupos dos dois setores, alguma criança iniciava a resposta, as outras se olhavam, arriscavam alguma complementação ou pergunta, e meu papel era também de auxiliar na reflexão coletiva, dizendo inclusive que não havia uma resposta certa e que todos podiam auxiliar. Percebi que – além de uma questão importante que envolve uma identidade, que também é coletiva, construída no Movimento – talvez fosse, para muitos, a primeira vez que refletiam sobre o tema. No Setor D, o menino começa respondendo com uma pergunta: “*Sem Terrinha? Que não tem sua própria terrinha?*” (Menino, 9 anos, Setor D); e uma menina complementa “*Que não tem casa*” (Menina, 7 anos, Setor D). E o menino então afirma: “*Que não tem colheita. Porque sem-terra não tem colheita*” (Menino, 7 anos, Setor D).

Um movimento semelhante ocorreu no Setor C, porém havia proposto iniciar a reflexão pensando sobre “o significado ser parte do Movimento Sem Terra” e as crianças questionaram a pergunta, levando a análise para o significado a partir das crianças e não dos adultos. Uma menina iniciou, refletindo: “*Ah.. tipo... é tipo uma turma de crianças que...*” (Menina, 8 anos, Setor C) e outra questiona a amiga “*Crianças ou adultos?*” (Menina, 8 anos, Setor C). Aproveitei o questionamento para mencionar que todos podemos ir falando, uns depois dos outros, pois vamos ouvindo e pensando juntos. E a menina segue “*É tipo uma turma de crianças que é Sem Terra umas moram no setor C, que é aqui, aqui é o Setor C, tem outras que é do D e do A*” (Menina, 8 anos, Setor C). Então, foi interessante perceber que mesmo que a reflexão não tenha se dado anteriormente, a leitura de mundo das crianças apontou para suas vivências, para o movimento; e que entendem que o que fazem é o que faz uma criança Sem Terrinha.

Foi surpreendente notar que os adultos também se sentiam provocados pela reflexão. No Setor C, uma mãe acompanhava os filhos na atividade e, à medida que viu as crianças refletindo sobre o significado de ser do MST, questionou se eu me referia às crianças ou aos adultos, acampados ou assentados. Respondi a ela que eu estava querendo ouvir as crianças e que isso ia surgindo e fazendo parte da reflexão. Ela também quis responder, mencionou que cresceu no movimento, lutando com os familiares no acampamento até assentar-se. Refletiu e afirmou que a maioria das crianças ali não passaram pelo acampamento; ressaltou que as crianças são fonte de força para a luta dos pais, pois é necessário persistência e muita luta, e destacou que hoje estão muito bem. No Setor D, uma vizinha da sede trouxe sua filha de 3 anos para brincar, pois viu as crianças e se aproximou para saber o que eram as atividades. Recebi-as e, quando expliquei sobre a proposta da pesquisa com as crianças Sem Terrinha, a mãe da

menina menciona que as crianças ali já tinham terra, mas que era bem importante que elas pudessem se encontrar e brincar, ocupando o espaço da sede. Mencionou ainda, como já haviam comentado outros pais, que no princípio do assentamento havia o trabalho de grupos de Educadores Populares e Movimentos de Base, que desenvolviam diversas atividades com a comunidade e principalmente com as crianças nos finais de semana.

Outro aspecto muito interessante que observei com o decorrer dos encontros foi o processo de fortalecimento da identidade Sem Terrinha das crianças participantes da pesquisa. À medida que elas se conheciam e que realizávamos as reflexões nos círculos dialógicos, utilizando inclusive o espaço da sede que carrega a identidade da comunidade, também percebia o aumento do autorreconhecimento na condição de Sem Terrinha. Nas primeiras reflexões, percebia sobretudo nas crianças mais novas, mesmo as crianças mais comunicativas, que apresentavam dúvidas quanto a serem Sem Terrinha. As crianças com maior idade, principalmente as que já haviam participado de diversas atividades do Movimento, manifestavam ser Sem Terrinha com maior convicção.

Com o desenvolvimento das atividades, as crianças também passaram a falar como Sem Terrinha, colocavam ainda camisetas e bonés do Movimento para vir aos encontros e manifestavam a vontade de dar o seu grito de guerra. Em um dos encontros, no momento em que refletíamos sobre ser Sem Terrinha, uma menina de 8 anos pediu se poderiam cantar a música dos Sem Terrinha e, com a ajuda da amiga, puxou: *“Quem são vocês? Os Sem Terrinha outra vez! O que é que traz? A vitória e nada mais! Essa onda pega? Essa onda já pegou! Para anunciar: que o Sem Terrinha já chegou! Já chegou! Já chegou! Já chegou!”* (Sem Terrinha). Foi um momento de alegria e emoção, em que as crianças transmitiam a todos os presentes, pela força e pelo entusiasmo do seu grito, que ali estavam os Sem Terrinha.

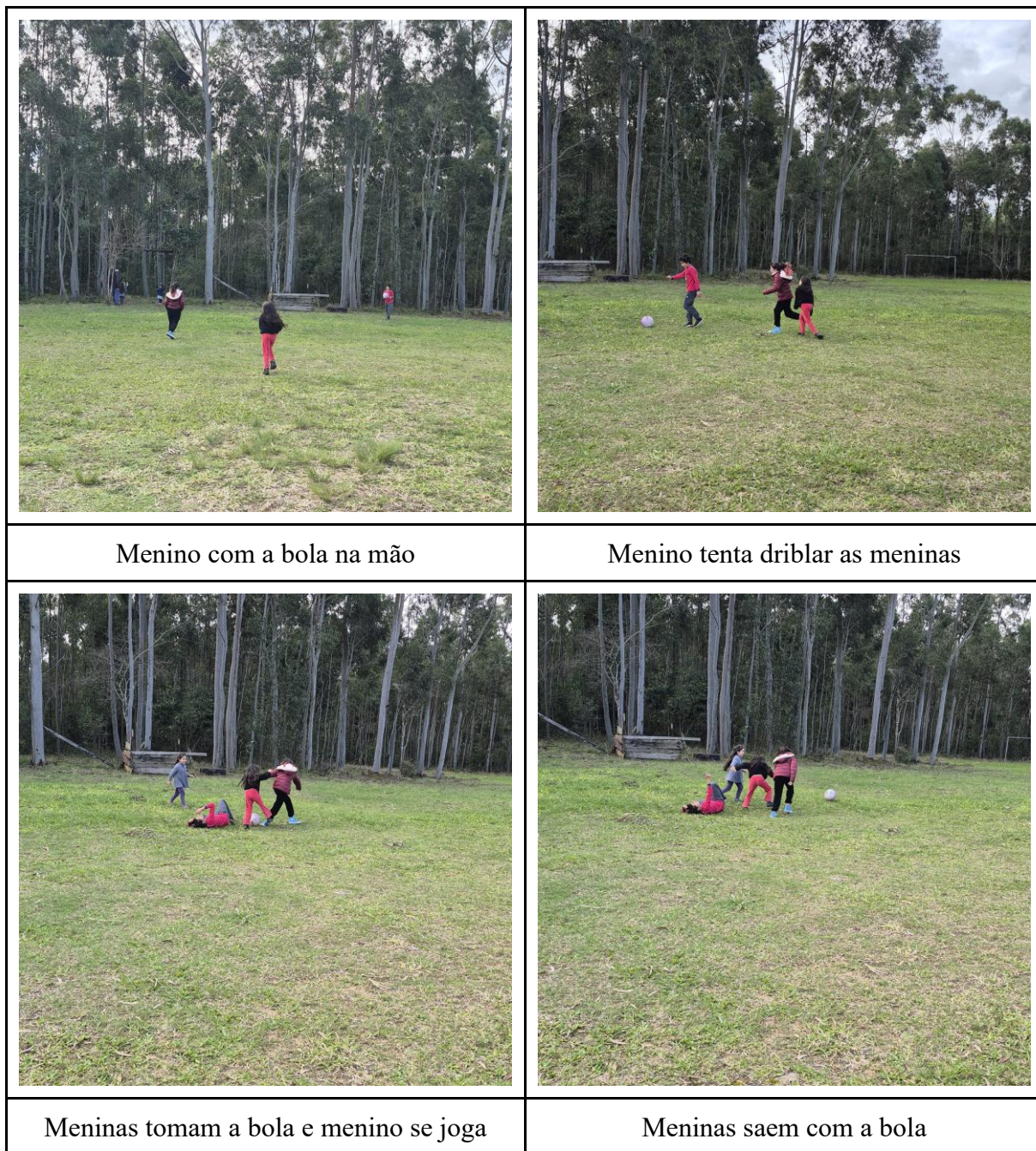
Na leitura de mundo apresentada pelas crianças a partir dos temas geradores “família e social” apresenta-se a importância da família e do convívio com os familiares como uma referência que vai se expandindo e dialogando com as experiências vividas em outros espaços sociais. A escola como um espaço social importante de encontro e reflexão e que também pode ser qualificada com maior coerência na práxis de alguns adultos. O respeito ao convívio social e o compromisso com ele, de mais espaço para as brincadeiras, inclusive com a participação dos adultos; e ainda o respeito aos momentos de descanso de todos. A mediação dos adultos também apareceu como potente no enfrentamento de diferentes situações-limite. Passo a seguir a abordar os temas geradores “gênero e raça”.

4.2.3 Temas geradores: gênero e raça

Os temas geradores “gênero e raça”, assim como os demais temas, podem ser encontrados em diversas situações descritas e com inter-relações entre eles. Nas atividades de pesquisa que realizamos com as crianças nos dois setores, os temas geradores surgiram durante os círculos dialógicos, emergindo da importância atribuída pelo grupo; e também em momentos de brincadeira, durante as atividades ou mesmo nos intervalos entre elas. Neste tópico, as crianças traziam experiências vividas por elas, sobretudo no espaço escolar, mas também vividas ou observadas em outros espaços, sem necessariamente descrevê-los. Procurei mediar a reflexão sobre a problemática nos círculos dialógicos, observando a disposição das crianças e a relação com as situações-limite que marcaram a experiência. Nas outras circunstâncias fora dos círculos, houve momentos com maior ou menor diálogo e, ainda, aqueles que se constituíram a partir da observação e do registro. Vou tomar aqui principalmente as situações em que houve um destaque do tema.

Nos primeiros encontros do Setor C pude perceber a manifestação dos meninos, classificando algumas brincadeiras por gênero. Após a realização dos círculos dialógicos, fazíamos uma parada para lancharmos e logo realizávamos brincadeiras geralmente a partir do repertório que conheciam e de que mais gostavam, e eu também apresentava alguma proposta – no entanto, a escolha era do grupo. Em mais de uma ocasião em que dialogávamos sobre as propostas de brincadeiras para decidir quais faríamos, surgiram comentários por parte dos meninos, de que “*essa é brincadeira de menininha!*”. Procurava provocar uma reflexão, questionando o que seria uma brincadeira de menina, mas não havia muita disposição para aprofundamento em função da vontade de brincar tanto de meninos quanto de meninas. Percebia o predomínio do futebol como proposta para os meninos, independentemente da idade. Entretanto, mesmo que não fosse talvez a primeira opção das meninas, elas se dispunham a jogar. Às vezes havia a necessidade de exploração, ou mesmo o processo de exposição prática da proposta, procurando estimular a vontade dos demais. É o caso da sequência de imagens apresentada na Figura 22, em que o menino pegou uma bola e saiu “convidando” e provocando as meninas a jogar, e dizendo que poderiam ir todas contra ele. As meninas aceitam a provocação e acabam conseguindo tirar a bola dele.

Figura 22 – Sequência com bola: menino e meninas no Setor C



Fonte: arquivo da pesquisa

Foi interessante observar que à medida que as crianças foram se conhecendo e as meninas foram se impondo, como fizeram na sequência anterior, também emergia um ambiente de reflexão crítica, com questionamento dos comentários. Tanto os comentários foram deixando de aparecer quanto a liberdade para brincar do que tivessem vontade foi abrindo espaço para experimentações – não apenas faziam as brincadeiras mais comuns de seus repertórios, como pega-pega e futebol, mas também criavam em brincadeiras como a de faz de conta.

No Setor D também apareceu o relato sobre a divisão das brincadeiras por gênero. No relato de uma menina sobre as brincadeiras que realizavam na escola no horário de recreio, ela conta: *“Os meninos jogam bola e as meninas brincam com a gente”* (Menina, 7 anos, Setor D). Na continuação do diálogo, questionei se as meninas podem jogar futebol ou não, ela respondeu: *“Podem. Mas as meninas não costumam jogar muita bola. Só uma que ama jogar bola. Só uma que é do quinto ano”* (Menina, 7 anos, Setor D). Ela relatou que as meninas brincam de pega-pega e esconde-esconde. A escolha dessas brincadeiras pode ter relação com a necessidade de movimentar-se, contrapondo-se ao período que as crianças estão sentadas, e/ou ao receio de que o tempo disponível do recreio para organizar outros tipos de brincadeiras possa não ser suficiente.

Durante o diálogo sobre brinquedos e espaços comuns para as crianças do assentamento brincarem, considerando o gosto pela brincadeira de casinha da menina com quem dialogava, perguntei se poderia haver uma casinha em algum lugar comum para as crianças brincarem, ela respondeu que não, porque haveria a possibilidade de pais que não aprovassem a brincadeira, como o caso de seu vizinho: o *“Pai ia vir lá do lado e ia expulsar da minha casinha o meu amigo”* (Menina, 7 anos, Setor D). Procurei refletir com a menina sobre o motivo pelo qual o pai do amigo tomaria essa atitude, mas ela não soube explicar.

No final do terceiro encontro no Setor C, após o término das atividades e a despedida da maioria das crianças, estávamos organizando os materiais usados para levar as pessoas que precisavam de carona, quando a presença de uma viatura policial provocou um diálogo entre duas crianças. Elas começaram a levantar hipóteses dos motivos pelos quais a polícia poderia estar ali e, com o meu interesse na conversa, relataram que a polícia prende bandidos, pessoas que fazem coisas erradas. Porém, me chamou a atenção a relação que foi feita entre a violência de gênero doméstica e o alcoolismo. As crianças falaram que a polícia prende *“cachaceiro que faz coisa errada”*, e quando perguntei o que seria a coisa errada, obtive a resposta: *“quebrar as coisas em casa e bater na mulher”* (Menina, 6 anos, Setor C). Não houve uma descrição mais detalhada do modo como elas apresentaram essa leitura, porém as crianças não estão isoladas da sociedade, compartilham diferentes temas, relatos, notícias e experiências e refletem sobre isso. Em geral, a escola, por ser um espaço de encontro diário das crianças, também é um lugar de compartilhamento e reflexão.

Em outra situação de intervalo, no quinto encontro realizado também com o grupo no Setor C, após o lanche, antes de iniciarmos o segundo momento com as brincadeiras escolhidas, uma menina recolheu algumas flores do chão e outra, vendo a cena, sugeriu que brincassem de

casamento. Um menino (9 anos) falou, já entrando na brincadeira, que seria o pai da noiva, que iria tomar muita cerveja olhando um jogo de futebol de seu time, atuando como se estivesse alcoolizado. Outra menina, vendo a cena, assume o papel de companheira do alcoolizado, puxa ele pela camiseta e diz: “*Vem pra cá homem!*” (Menina, 6 anos, Setor C). A brincadeira de “faz de conta” desse casamento acabou se dissolvendo na falta de interesse dos demais integrantes do grupo. Entretanto, pode trazer diversos elementos de que as crianças foram tratando, desde a relação das flores com as celebrações até as posturas possessivas, violências e outras situações-limite que podem envolver a cena do casamento retratada.

Durante a reflexão sobre a escrita da carta dos Sem Terrinha aos amigos e aos adultos, um menino sugeriu que era importante acabar com o racismo. O diálogo surgiu porque questionei se haveria alguma questão sobre a escola e as crianças para adicionar na carta, além das que já haviam sido mencionadas, como o cuidado com a horta, o espaço e as plantas. O menino mencionou a questão do *bullying* e outra colega lembrou de situações com amigas e de casos em que houve diferentes tipos de agressões entre as crianças. Quando questionei sobre o modo como se deu a questão do racismo, o menino contou que aconteceu com a prima dele e também com ele duas vezes. As crianças começaram a dialogar entre elas e a concordar com os relatos. O menino contou que um colega havia chamado ele de macaco e que ele havia ficado bastante chateado com o episódio. Outra menina mencionou ainda outro episódio em que uma menina disse a sua amiga que não gostava de gente negra. As outras crianças no círculo dialógico nomeiam os episódios, dizendo que isso é racismo e que isso não pode acontecer. Todos concordamos, entendendo que devemos assumir uma postura de combate ao racismo e discutir também coletivamente.

As crianças apresentaram na leitura de mundo sobre os temas geradores “gênero e raça” desde as experiências que separam as brincadeiras de meninas e meninos, reforçando visões machistas sobre a mulher e os possíveis papéis, até situações-limite que envolvem diferentes tipos de violência, fundadas tanto em questões de gênero quanto de raça. Elas relataram experiências vividas na escola e o modo como enfrentaram as situações de acordo com as formas de que dispõem, mas também buscando com os adultos e os amigos auxílio para lidar com elas. Dessa forma, a brincadeira também foi um espaço de trabalho com as situações-limite. Passamos agora a refletir sobre os horizontes de expectativas que emergem da sistematização da experiência de pesquisa com as crianças Sem Terrinha.

4.3 HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Como visto no Capítulo 2 – “Contexto Teórico-Epistemológico: fundamentos de nossas práxis” –, no subtítulo 2.3, o horizonte de expectativas, de acordo com o aporte de Mignolo (2010), emerge da própria experiência sistematizada e possui uma relação intrínseca com o projeto da modernidade/colonialidade. Ele também está relacionado com a leitura de mundo e contribui para a compreensão crítica e consciente dos processos históricos de dominação e opressão amparados pela modernidade/colonialidade. Assim, neste subtítulo apresento o horizonte de expectativas das crianças do assentamento “Filhos de Sepé” do MST, localizado na RMPA, Rio Grande do Sul, como possibilidades críticas e conscientes materializadas em distintas narrativas das crianças e nas iniciativas por elas desenvolvidas. Após o trabalho desenvolvido no campo empírico e o material produzido, decidi organizar a apresentação desta categoria teórico-analítica do horizonte de expectativas em três subcategorias: a brincadeira, a infância-mundo e, finalmente, a carta manifesto dos Sem Terrinha.

4.3.1 Brincadeira

Na sistematização da experiência de pesquisa com as crianças Sem Terrinha, a partir dessa prática, das leituras de mundo e das situações-limite apresentadas pelas crianças na pesquisa, é possível afirmar que a brincadeira teve um papel fundamental, como horizonte de expectativas no processo de superação das situações-limite. A brincadeira foi um espaço de possibilidades, um espaço para poder lidar com as situações da realidade vividas ou observadas de alguma forma pelas crianças. Possibilidade como modo de poder elaborá-las, experimentando de forma segura para poder compreendê-las, e também para poder transformá-las. Ou, ainda, a brincadeira como um lugar de extrapolar, correr e ficar alegre e feliz, ou chorar, aprendendo também a lidar com os sentimentos e construir inteligência emocional por meio do acolhimento e da solidariedade dos outros, seja em casa, seja na escola, nos espaços da comunidade ou no Movimento. Brincar como uma necessidade que deveria ser possível em todos os lugares. As crianças mostraram que podem trabalhar com diferentes situações e complexidades, vividas por elas ou por outras pessoas.

Quando as meninas enfrentam a divisão das brincadeiras, mostrando que podem jogar futebol, provam inclusive ao amigo que podem brincar com ele e que ele deve respeitá-las. Ou também, que um amigo menino pode brincar de casinha e outras brincadeiras com as meninas, e essas serão divertidas e saudáveis para todos. Ou, ainda, no enfrentamento das violências de

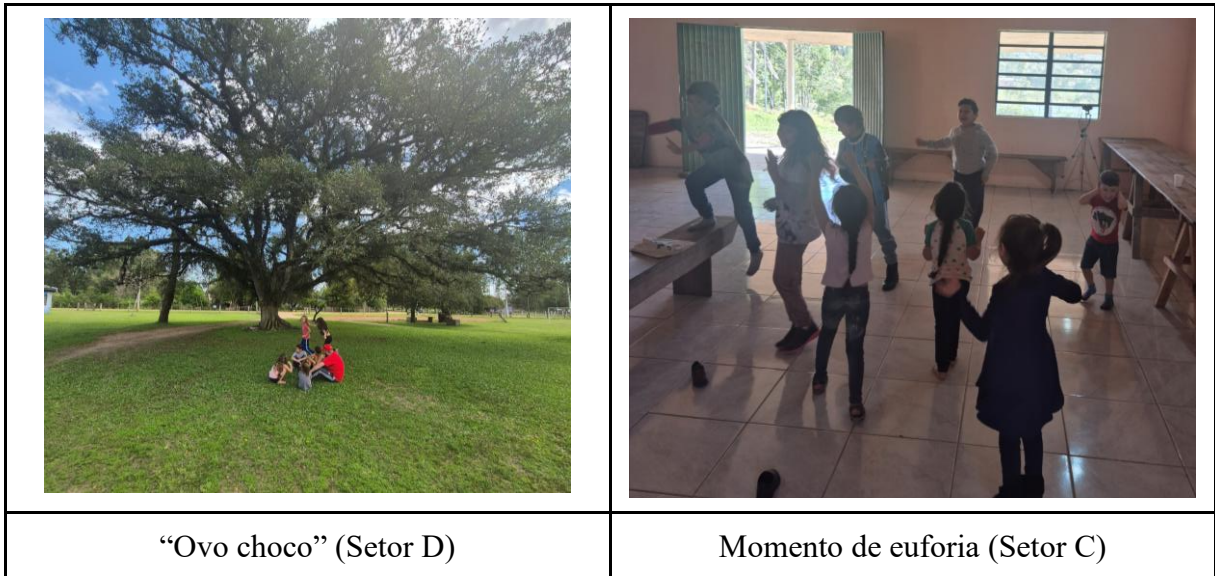
gênero que existem no mundo, dos homens que bebem e quebram as coisas dentro de casa, situação representada também na brincadeira do casamento. Apresentar coragem para agir pode possibilitar sair de situações de perigo e também procurar ajuda com outras pessoas amigas, ou mesmo com a polícia, que também tem esse papel. A busca do auxílio das amigadas no apoio amigo para superar os desafios foi relatada pela menina que na escola buscou as amigas de outras turmas – amigadas que fez durante as brincadeiras – para ouvi-la e acolhê-la, pela situação em que ficou muito triste, pois ao ser empurrada acabou acertando a amiga da frente. A solidariedade também está presente quando o menino empresta seu calçado e fica descalço, compartilhando o chinelo para que a amiga, que também havia emprestado o seu para uma criança menor, não ficasse descalça sozinha, e assim todos podiam seguir brincando.

A brincadeira como um lugar de criar vínculos com os amigos, com a natureza e o território. Relacionar-se com a paisagem; andar de bicicleta com os amigos, “curtindo a *vibe* da vida”; brincar de banho de areia com a terra; brincar na água, no açude dos avós; brincar na casa, no quintal, na igreja, nos caminhos do território. Ao andar e brincar também descobrir o bugio, a casa do amigo, imaginar coisas e intrigar-se com o que vê, subir na árvore, comer uma fruta da árvore que plantou, fazer um piquenique. Nos encontros dos Sem Terrinha, brincar e fazer amigos de outros assentamentos, fortalecendo a identidade coletiva. Brincar com brincadeiras tradicionais que conectam com as infâncias dos pais e dos avós – e principalmente poder estar junto. Junto com as crianças, os amigos e os familiares, pois é bom ter mais pessoas para brincar.

Independentemente das condições climáticas, se o dia possibilitava estar ao sol ou à sombra, ou se chovia e estava frio, foi possível brincar e também contribuir para o fortalecimento da identidade do grupo na condição de crianças Sem Terrinha. Pudemos ver – e refletir sobre isso – que existem espaços comuns para se encontrar e brincar, mas que é importante a presença de algum adulto, seja para abrir o espaço e os banheiros, seja para auxiliar em alguma situação. As fotografias inseridas na Figura 23 mostram registros de alguns momentos de brincadeiras que realizamos.

Figura 23 – Momentos de brincadeiras nos Setores C e D

	
<p>Bola ao alvo (Setor D)</p>	<p>Bambolês em duplas (Setor C)</p>
	
<p>Brincadeiras com corda e bolas (Setor D)</p>	<p>“Pé com pé, tira o chulé” (Setor C)</p>
	
<p>Passar por debaixo da corda (Setor D)</p>	<p>Escolhendo brincadeiras (Setor C)</p>



Fonte: arquivo da pesquisa

As imagens mostram diferentes brincadeiras, em duplas, trios ou grupos maiores, escolhidas pelo interesse – e, ainda que não haja um objetivo educativo para seu desenvolvimento, ao nos reunirmos e nos desafiarmos na brincadeira, vamos procurando superar limites, propor, dialogar, ser parte de um coletivo, aprendendo a escutar, reconhecer, respeitar, cuidar, partilhar e ser solidário com os demais, sobretudo os menores. Compartilhamos conhecimentos e estratégias do modo como brincar durante a brincadeira, como também muitas outras coisas fora dela, como a alegria de reencontrar amigos, que está imbricada com a brincadeira, como o ato de relacionar-se e fazer uma nova amizade.

A brincadeira, como horizonte de expectativas, configura-se como possibilidade que surge a partir de relações com as outras crianças e sujeitos, com o território, com as experiências, as leituras de mundo e as situações-limite, gerando compreensões e posturas frente às circunstâncias e ao mundo. Posturas e compreensões que podem contribuir para o enfrentamento dos desafios atravessados pela modernidade/colonialidade, reforçados pela sociedade capitalista. Nas brincadeiras notei a importância do respeito, do reconhecimento do outro, da solidariedade e da amizade. Na continuidade abordarei a segunda categoria dos horizontes de expectativas, infância-mundo, que surgiu com a sistematização da experiência de pesquisa com as crianças Sem Terrinha.

4.3.2 Infância-mundo

Os horizontes de expectativas sobre a “infância-mundo” que emergem da sistematização da pesquisa com as crianças Sem Terrinha vão ao encontro de uma infância desde o presente e para todos, com muita brincadeira, prazer e alegria em viver e explorar o mundo. Infância com amorosidade, aconchego, cuidado e respeito. Momento em que todos os seres tenham seus direitos respeitados. Um mundo com afeto, sensibilidade e gentileza, sem desmatar, sem poluir o ambiente e as águas, sem maltratar os animais e a vida. Onde as pessoas possam ter terra, água, casa, trabalhar e viver da forma como mais gostam. Para as crianças Sem Terrinha, o horizonte de expectativas sobre a infância e o mundo emerge desde o lugar onde vivem, e este é muito legal e tem muitos amigos. A infância também é feita da construção dos sonhos, da luta e do fortalecimento do Movimento. São constituídos ainda no encontro com as outras crianças oprimidas, pela brincadeira, pela solidariedade, na luta pela escola, pelo lazer, pela defesa da natureza e das diferentes formas de viver com respeito aos demais.

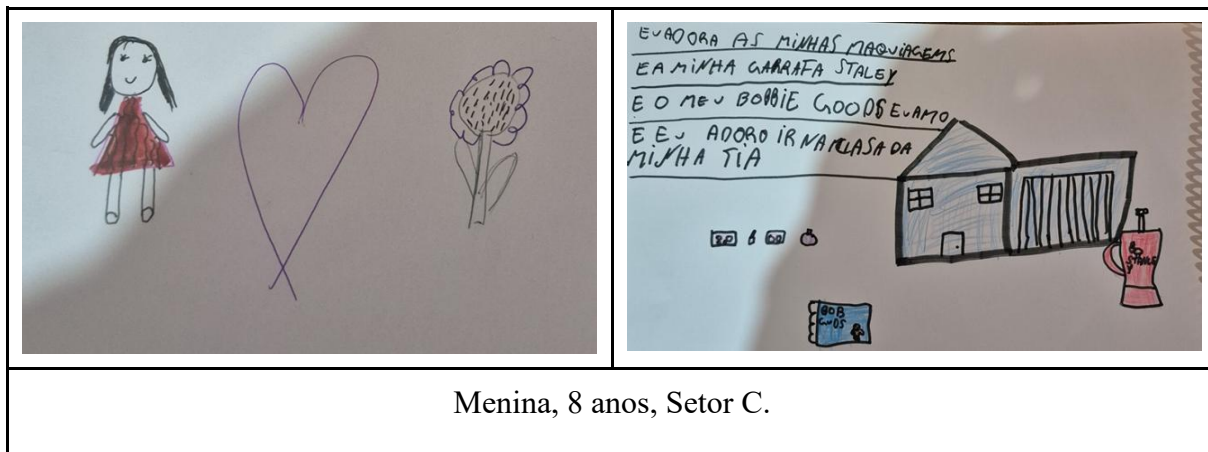
As crianças defendem o direito de brincar e se encontrar com os amigos, os vizinhos e também os adultos. Esperam que os adultos, além de cuidar das coisas da escola e do cotidiano e dar atenção a elas, não estejam sequestrados pelas telas e pelas demandas de trabalho e também possam dedicar um tempo para brincar com as suas crianças. Que haja espaços abertos à comunidade para se encontrarem com outras crianças e amigos, fazer amizades, espaços com banheiros que funcionem e estejam sempre limpos. Que haja mais estrutura pública e transporte para poder se locomover, ir à escola, aos diferentes lugares, sem ter de ficar muito tempo esperando ou dentro do transporte. Que os adultos tenham mais cuidado com as estradas, postos de saúde e serviços públicos, pois as crianças, além de necessitarem desses espaços, também acompanham os adultos no seu uso.

O horizonte de expectativas ainda envolve as instituições onde as crianças do mundo vivem também a sua infância, sobretudo a escola. Por isso, ela pode reservar mais tempo para brincar. O desejo é de que as crianças possam ter liberdade e segurança para brincar do que quiserem, e que os adultos estejam atentos e comprometidos com as demandas das crianças. Que todos tenham acesso e cuidem também da estrutura, das flores, das plantas e da natureza, dos livros, e que estes últimos não sejam apenas didáticos, contenham histórias, poesias e outros registros gráficos. Que também haja espaço para diversas formas de expressão, para o desenho, para a música, para a dança e tantas outras expressões que se possam inventar e que valorizem a cultura e as pessoas. E, ainda, que o aprendizado sobre o cuidado da escola e do meio ambiente

não seja apenas limpar o lixo que os outros jogam disfarçadamente. E, especialmente, que os projetos e trabalhos desenvolvidos pelas crianças sejam cuidados e valorizados por todos, sobretudo pelas pessoas que estão na gestão e possuem essa atribuição em relação às pessoas e às instituições educativas e seus objetivos.

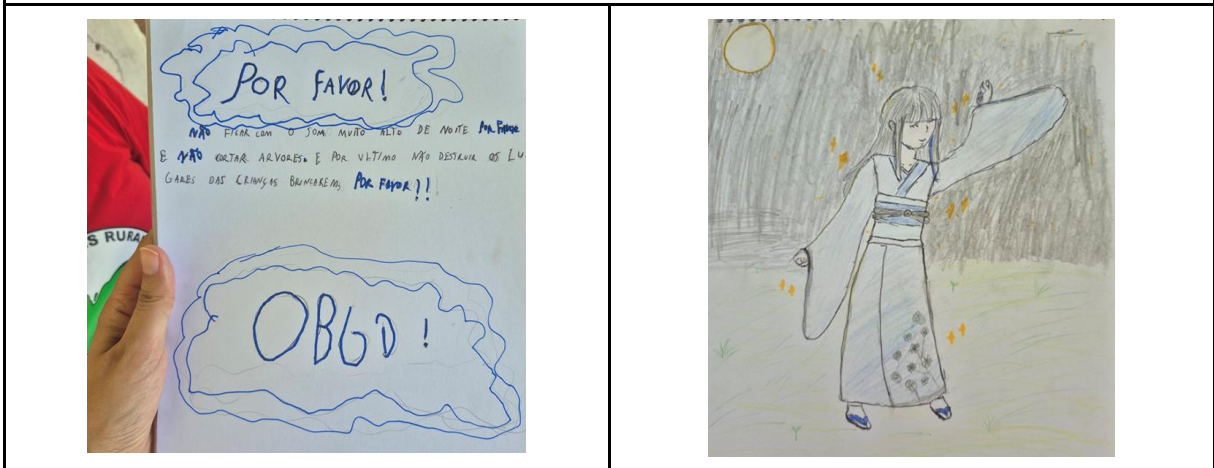
A infância está relacionada com seu mundo imediato, assim como este também a um contexto, a um mundo mais amplo. A infância está ligada à casa, à família, ao pátio, amplia-se nos espaços coletivos, na igreja, na escola, no Movimento, na sede comunitária, nos espaços de cultivo e comercialização das produções. Porém, desde a gestação e a casa onde vive, a cultura infantil também possui conexões, práticas e relações mais amplas. Podemos pensar que, mesmo antes do nascimento, as possibilidades da infância já estão sendo construídas. A gestação, os desejos, a relação com o bebê e as pessoas, sua casa, como o mundo espera e recebe as crianças. Os elementos que envolvem as possibilidades da vida e do cotidiano das crianças também estão conectados ao mundo mais amplo. Foi possível encontrar tanto as manifestações das crianças à família, à casa, à natureza, ao território e ao Movimento como também aos produtos, às marcas e aos desenhos animados, conexões com esse mundo mais amplo e que está em relação com infâncias de lugares e contextos diversos. A seguir, na Figura 24, aparecem essas relações nos registros dos desenhos produzidos pelas crianças.

Figura 24 – Infância-mundo: desenhos das crianças nos Setores C e D





Menino, 7 anos, Setor C.



Menina, 9 anos, Setor D.



Menina, 8 anos, Setor C.

Menina, 7 anos, Setor D.

Fonte: arquivo da pesquisa

Nos desenhos das crianças dos dois setores surgem elementos do seu contexto relacionados com a família, com o território e com o Movimento; e também aqueles que podemos relacionar com o mundo infantil mais amplo. Nos dois primeiros desenhos da menina

de 8 anos do Setor C, emerge primeiramente sua autorrepresentação, os sentimentos de amor e bem-querer pelo desenho de um coração e, ao lado, um elemento natural, uma flor. No segundo registro, além de desenhar uma casa, um perfume, um caderno de desenhos e maquiagens, ela escreve: “Eu adoro as minhas maquiagens, e a minha garrafa Stanley, e o meu Bobbie Goods, eu amo, e eu adoro ir na casa da minha tia” (Menina, 8 anos, Setor C). Nos dois registros seguintes o menino de 7 anos, também do Setor C, desenha um globo terrestre, usando as cores verde, azul e branca, e ao lado há a figura do desenho animado estadunidense “Bob Esponja”. Nos registros seguintes, feitos por uma menina de 9 anos do Setor D, aparece primeiramente a escrita que registrou sobre nossos círculos dialógicos, e que também foi mediada por uma história da *Revista Sem Terrinha*, de 2022 (Anexo A): “Por favor! Não ficar com o som muito alto de noite por favor. E não cortar árvores. E por último não destruam os lugares das crianças brincarem, por favor!!! OBGD” (Menina, 9 anos, Setor D); e, ao lado, uma menina com trajes e traços orientais. No sétimo desenho a menina fez uma figura feminina de vestido e botas, muito semelhante à forma como a mãe se veste; uma casa com corações e estrelas; uma marca de beijo feita com batom; e o rascunho de um “morango do amor”. No último desenho, a menina de 7 anos do Setor D fez a sua casa com quatro cômodos mobiliados e com eletrodomésticos, e do lado de fora aparece ela dentro do carro do pai.

Vemos na sistematização da experiência a infância e o mundo que as crianças manifestam desde a vida no assentamento, junto de sua família e do Movimento, com seus amigos e as pessoas que as rodeiam, na escola, no transporte, na igreja, nos espaços em que vivem, porém também em contato com elementos de um mundo mais amplo. Elementos presentes na infância de crianças de diversos contextos. Vão desde semelhanças em instituições e práticas escolares até os produtos direcionados e consumidos pelas crianças de diferentes públicos infantis. Desenhos animados, marcas e produtos para meninas e para meninos, com características do tempo em que vivemos. Entretanto, o contato com o Movimento, com a luta e a história de seus familiares, com as crianças e a defesa da vida e das coisas que amam são possibilidades de problematização da infância-mundo desde horizontes de expectativas que projetam mudanças, com base no respeito à vida, às pessoas e à natureza; e contra a exploração, o preconceito e a injustiça. Quando as crianças se manifestam em relação ao mundo e aos seus horizontes de expectativas, encontramos essas relações potentes para transformações necessárias e possibilidades de infâncias e mundos desde as crianças Sem Terrinha. A seguir trato desses horizontes de expectativas presentes nas cartas feitas pelos Sem Terrinha dos dois setores, C e D, do assentamento.

4.3.3 *Carta Manifesto dos Sem Terrinha*

A *Carta Manifesto dos Sem Terrinha* surgiu como uma proposta para dialogar com adultos e amigos das crianças do assentamento acerca de ideias e reivindicações que foram emergindo nos círculos dialógicos realizados em nossos encontros. Em cada um dos encontros havia uma proposta construída para auxiliar no processo de pesquisa e sistematização da experiência sobre a leitura de mundo e os horizontes de expectativas das crianças Sem Terrinha. No entanto, cada encontro também sofria alterações em suas propostas de acordo com a reação das crianças e o andamento do círculo dialógico. As crianças traziam elementos conforme suas experiências e suas leituras de mundo, e também havia crianças com distintas vivências sobre participação, sobretudo em atividades do Movimento – das que já estiveram em alguns encontros às que pouco participaram deles. No desenvolvimento da sistematização da experiência, cada encontro e seus elementos impactam também o planejamento e o desenvolvimento dos encontros seguintes e acumulam contribuições sobre determinados temas.

Com a continuidade das reflexões sobre cada um, suas preferências, suas famílias, suas histórias, seu cotidiano; com a produção e partilha dos desenhos, a reflexão sobre o Movimento e sobre ser Sem Terrinha, fomos avançando com a pesquisa e a sistematização da experiência. Em uma das atividades trabalhamos com um material do MST, a *Revista Sem Terrinha*. Entre as revistas, estava uma edição de outubro de 2022, em que havia o relato da experiência das crianças Sem Terrinha do Assentamento Nova Esperança (Anexo I), em que escreveram uma carta e apresentaram aos adultos, posicionando-se contra a construção do escritório da associação na área do campinho em que elas se reuniam para brincar. Como é um material produzido pelo MST e possui uma identidade e uma história que fazem parte do Movimento que as crianças integram, era interessante para o diálogo com os grupos. Além disso, poderia provocar a reflexão sobre a relação das crianças com os adultos e a importância da participação e da organização das crianças Sem Terrinha. No dia em que lemos a história, dialogamos sobre essas características e a possibilidade de haver situações-limite que colocaríamos em uma carta. Esta também poderia ser a oportunidade de observar a ênfase das crianças em determinados temas. Plantamos a ideia e a retomamos, dedicando o quinto encontro para a realização dessa proposta.

As crianças se envolveram com a proposta, discutiram os temas, o conteúdo e a forma de registro. Houve aproximações sobretudo quanto à importância de brincar e aos temas discutidos nos círculos dialógicos; e também alguns elementos que emergiram nessa

oportunidade. Sobre as diferenças, elas podem ser vistas também pelas experiências que ocorreram em cada setor, assim como o diálogo sobre as experiências vividas e as leituras de mundo dos participantes de cada encontro. Entretanto, as diferenças não são divergências e podem ser entendidas inclusive como ampliação de temas que também apareceram em outros momentos e registros nos dois setores.

O Setor C, como iniciamos lá os encontros uma semana antes do que no outro setor, foi o primeiro em que realizamos a prática. Alteramos também um pouco a dinâmica dos encontros, dispondo o lanche juntamente com o diálogo e a produção da carta, porque um dos participantes não havia almoçado, já que a família estava se mudando para a casa nova que haviam construído – e a criança queria participar do encontro. Usamos o espaço interno da sede, fixamos na parede duas cartolinas, tínhamos um edredom grosso e confortável para quem quisesse estar no chão, a mesa com o lanche de um lado e bancos do outro. A seguir, na Figura 25, estão dois registros da atividade.

Figura 25 – Registros fotográficos da produção da carta com as crianças do Setor C



Fonte: arquivo da pesquisa

A preocupação com o espaço, com as pessoas, com a alimentação e a hidratação, com o conforto das pessoas é importante para a Educação Popular, para o círculo dialógico e para a coerência com os princípios ético-político-estéticos: “decência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 1996, p. 32), na construção solidária do conhecimento (Brandão, 2014). Podemos ver nos registros fotográficos que, além desses elementos, há a participação das crianças ao dialogarem e acompanharem os registros; minha mediação e escrita no papel; e a assinatura das

crianças, firmando a carta e seu conteúdo. Na sequência, na Figura 26, apresento a transcrição da carta.

Figura 26 – Transcrição da carta produzida no Setor C

Carta das crianças Sem Terrinha

Aos adultos e amigos

Nós gostaríamos que tivessem mais encontros com mais crianças e amigos.
Gostaríamos que houvessem mais espaços de brincar no assentamento.
Gostaríamos que os banheiros fossem consertados e estivessem mais limpos.
Que fizessem brinquedos com água, gira-gira, escorrega, pula-pula, outras brincadeiras e jogos além do futebol; vôlei e queimada
Infláveis, mais mercado, brincadeira de toro maluco, mais espaços de brincar e desenhar, amarelinha, bambolê, loja de sorvete, jogo de alvo, boliche, telefone sem fio
Que os adultos pudessem brincar com a gente também
Laguinho com peixes da sorte para ver
Bola para andar na água
Mais transporte para ir na Sede ou lugares de brincadeira
Cozinha mais completa com talheres, pratos para não precisar trazer

Fonte: arquivo da pesquisa

Ao iniciarmos o diálogo sobre a carta, questionamos as crianças sobre as pessoas para as quais gostariam de direcioná-la, além dos adultos, aquelas em quem elas buscam apoio para suas demandas, e elas também entenderam que seria importante escrever aos amigos. Na continuação da carta, o primeiro desejo manifestado pelas crianças é que possam continuar se encontrando e que mais crianças e amigos possam participar desses encontros. São perceptíveis o reconhecimento e a valorização dos encontros e o desejo de que também outras crianças e amigos tenham a oportunidade de participar deles. Ainda foi mencionada a estrutura física do espaço para que esteja adequada ao uso. Naquela ocasião, um dos banheiros encontrava-se estragado e o outro estava sobrecarregado – além disso, no diálogo as crianças citaram a importância dos itens de cozinha e a necessidade de adquirir mais copos, assim elas não

precisariam trazer os seus em todos os encontros. Também foi dialogado sobre a questão do transporte, pois este é fundamental para viabilizar a participação.

Entretanto, o elemento que teve maior destaque foram as possibilidades de brinquedos ou estruturas que permitissem atividades diversificadas, além do futebol. As crianças chamam a atenção dos adultos e dos amigos para que elas também sejam contempladas nos espaços comuns. Para que seja possível brincar e refrescar-se com água, para que possam escorregar, girar, pular, ter espaços para desenhar, experimentar e se expressar. Citam brincadeiras e brinquedos que conhecem, no entanto ainda ressaltam a possibilidade de que os adultos também possam brincar, refrescar-se e alimentar-se junto com elas. As crianças ainda trazem a questão da beleza e da contemplação da natureza na possibilidade de um “*Laguinho com peixes da sorte para ver*”.

No Setor D, como já mencionado anteriormente, houve muitas aproximações tanto nas características da atividade quanto no conteúdo. As crianças se envolveram com muito interesse e compromisso no diálogo e na produção da carta. Como os encontros nesse setor se realizavam nas manhãs dos sábados, deixávamos uma mesa com o lanche disponível, caso alguém tivesse fome ou sede. Organizávamos uma roda com bancos e deixávamos o edredom no chão, entretanto as crianças preferiam sentar-se nos bancos. Naquele dia, após recebermos as crianças, passamos ao círculo dialógico, em que apresentei algumas folhas impressas com diversas imagens – selecionadas considerando os diálogos anteriores –, que mostravam crianças fazendo coisas do cotidiano, brincando, na escola, com suas famílias, em uma horta ou com uma torneira com água; uma pessoa tentando falar com a outra que estava olhando o celular; uma placa que diz “Não pise nas plantas”; um casal na cama que parecia incomodado com algum ruído. As crianças foram fazendo relações com as imagens e mencionando nossos diálogos.

Após esse primeiro momento, recordei também que havíamos conversado sobre fazer uma carta e as consultei sobre se gostariam de fazê-la. As crianças mostraram-se empolgadas e com seu auxílio abrimos o papel *kraft* no centro dos bancos. Deixei as canetas ao lado do papel para ver se alguma criança gostaria de tomar a frente para escrever. Essas ideias também foram possíveis porque já havia desenvolvido a proposta no outro setor e já conhecia um pouco melhor o grupo. Começamos a dialogar sobre as pessoas para quem escreveríamos e acabei mencionando os adultos e os amigos da outra carta – e as crianças gostaram da ideia. A partir daí, procurei mediar com a pergunta “o que vocês gostariam de escrever?” A seguir, na Figura 27, mostro dois registros fotográficos da produção da carta com as crianças do Setor D.

Figura 27 – Registros fotográficos da produção da carta com as crianças do Setor D



Fonte: arquivo da pesquisa

As imagens na Figura 27 mostram também que as crianças se aproximaram do papel em que eu estava escrevendo para poder acompanhar a escrita e, também, foram dialogando sobre cada ponto que registrávamos e as palavras que usávamos. Foi interessante porque eu apenas escrevia e perguntava “e o que mais?”. E as crianças falavam e eu registrava. Já havia feito dinâmicas de escritas coletivas com crianças na minha experiência como educador, porém sentia que nessa carta havia acúmulo dos diálogos e o desejo de manifestar-se sobre questões carregadas de muito sentido para as crianças. Houve, como já mencionado anteriormente, reflexões com base nas experiências vividas pelas crianças e também naquelas vividas por amigos e parentes. A maioria das questões já havia aparecido em relatos, diálogos ou mesmo em brincadeiras. No entanto, as reflexões aqui foram aprofundadas, e o caráter de desejo e de anúncio, como horizonte de expectativa, fez emergir as manifestações nomeadas pela primeira vez.

A seguir, na Figura 28, apresento a transcrição da carta das crianças Sem Terrinha e logo continuo com a sistematização da experiência e com as reflexões sobre sua produção.

Figura 28 – Transcrição da carta produzida no Setor D

Carta das Crianças Sem Terrinha

Para adultos e amigos

Nós gostaríamos que tivessem mais brincadeiras com crianças, adolescentes e adultos

Que houvesse mais cuidado com plantações, animais, natureza e flores

Brincadeiras com água, e brincadeiras em duplas e grupos

Carrinho de rolimã

Cuidado ambiental, não jogar lixo na rua, não maltratar os animais e as árvores

Gostaríamos que cuidassem mais da horta do Colégio Nossa Senhora de Fátima

Que não tivesse bullying, agressão nem racismo

Gostaríamos que as pessoas parassem de maltratar os outros, porque eles não querem que nós fizemos com eles, eles não podem fazer com nós

Todos nós temos direitos iguais

Fonte: arquivo da pesquisa

As crianças iniciaram manifestando o desejo de que houvesse mais brincadeiras e que estas também inserissem os adolescentes e os adultos. Também incluíram a diversidade de brincadeiras, que podem ser desenvolvidas em duplas ou grupos, com o uso de água e ainda de brinquedos tradicionais como o carrinho de rolimã. Essa proposta também é interessante para atender a diferentes reivindicações, porque pode envolver outras gerações, tanto para a produção dos brinquedos quanto para o desenvolvimento das brincadeiras. Pode ser uma forma de valorizar e aproximar pessoas e experiências de diversos tempos e locais, inclusive podem emergir outras brincadeiras e brinquedos que as crianças desconhecem, mas que fizeram parte da infância e da história de familiares, amigos e vizinhos.

Elas mencionaram a importância do cuidado relativo a suas plantações, aos animais e à natureza e às flores, e nessa consideração encontramos a conexão com os diálogos sobre a água, a vida no assentamento e o descuido com as plantas que ornamentam a escola. Reforçaram esse aspecto, explicitando atitudes que *não devem* acontecer, como *jogar lixo na rua e maltratar animais e árvores*. Foi interessante, também, ver a participação de algumas crianças que se manifestaram um pouco menos em razão de outras mais expressivas. Um menino que era bastante enfático e preocupado com a forma de viver e mencionava recorrentemente as plantações não esteve presente nessa ocasião. No entanto, outra menina também manifestou a preocupação com a sustentabilidade da plantação e das práticas camponesas.

As crianças mencionaram ainda a importância de mais cuidado com a horta da escola, que foi feita também por elas. Esse aspecto fortalece as reflexões sobre o cuidado com as produções das crianças e sua valorização. Na continuidade do diálogo, quando questionei se haveria mais alguma questão sobre a escola, emergiu também a reflexão sobre as violências, sobre as experiências vividas na escola e também fora dela. As crianças mencionaram o *bullying* e o racismo, como foi apresentado no item 4.2.3 sobre os temas “gênero e raça”, e foram enfáticas no seu desejo: “*Gostaríamos que as pessoas parassem de maltratar os outros*”, e falaram sobre a importância da igualdade de direitos. As marcas da modernidade e da colonialidade que estruturam a sociedade e a exploração capitalista também desafiam as crianças na escola e fora dela. E elas buscam de diferentes maneiras – seja na inconformidade, na luta, na busca de apoio com amigos e adultos, seja na brincadeira, na reflexão e na manifestação por meio do diálogo, da escrita ou do desenho – enfrentar e construir horizontes com justiça e amorosidade. A seguir o estudo retoma a pergunta da tese e abordará também as reflexões de fundo que emergem da sistematização da experiência de pesquisa com as crianças Sem Terrinha.

5 REFLEXÕES DE FUNDO: ANÁLISE, SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA

*De vez em vez con los ojos del otro.
Tratar de ver cómo se lee la vida y
así tejer las miradas distintas en una
red al horizonte unida
(Orozco, 2012, p. 218).*

Na abordagem das reflexões de fundo, procuramos, por meio das análises e das sínteses, realizar a interpretação crítica das experiências apresentadas na recuperação do processo vivido. Mediante a reflexão sobre as inter-relações e as interdependências dos elementos apresentados na composição da experiência, que conformam os temas geradores da leitura de mundo bem como os horizontes de expectativas, podemos compreender, ainda, as suas causas e também as possibilidades de produção de conhecimento, sensibilidades e capacidades. Dessa forma, retomamos a pergunta da tese – “Como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento de reforma agrária do MST podem contribuir para a Educação Popular?” –, buscando contribuir para o objetivo da pesquisa. Assim, por meio da investigação do pensamento e da linguagem sobre a realidade e a percepção, em que estão envolvidos os temas geradores (Freire, 2016), recuperados no processo vivido, apresentamos as reflexões de fundo.

Podemos ver na experiência de pesquisa que a natureza e o território são parte do mundo – transformado pela ação humana mediante a história na relação dos sujeitos no mundo e com ele –, mediados também pelas relações entre sujeitos-sujeitos. Os canais, a barragem, o uso da água e o plantio de arroz, assim como a criação de áreas de preservação, conformam o território e as possibilidades da natureza. As relações dos sujeitos no território e com ele e a natureza também vão mediando as leituras de mundo e os horizontes de expectativas dos sujeitos que ali vivem. Esses temas geradores aparecem problematizados pelos sujeitos da pesquisa em suas relações com outros sujeitos, desde as relações com a família até outras relações e espaços sociais em suas vidas. Também podemos ver que as relações apresentam ainda situações-limite presentes na estrutura da sociedade, como as questões de gênero e raça. Os horizontes de expectativas emergem das possibilidades de enfrentamento das situações-limite encontradas pelos sujeitos por meio da brincadeira, da infância-mundo e da carta manifesto.

Quando as crianças descrevem o território, partem de suas experiências e de suas relações. Descrevem-no como grande, porque as crianças o percorrem diariamente, tomam o transporte escolar, deslocam-se de uma extremidade a outra do assentamento, ademais dos

percursos internos do itinerário, feitos para buscar e levar todas as crianças. Elas também andam a pé, de bicicleta, vão ao armazém, aos vizinhos, acompanham os familiares nas atividades, na horta, na área de plantio, no supermercado, na igreja, nos espaços de entrega e comercialização dos produtos. As crianças veem a paisagem, os animais, sabem da existência das áreas de preservação e da importância dessas ações para a sustentabilidade da vida de todos os seres que com elas se relacionam. Sabem que o assentamento como conhecem e a forma como vivem dependem também do reconhecimento e de ações para sua preservação, uma relação de interdependência. As crianças entendem que a exploração da natureza pode transformá-la, assim como ao território e suas vidas.

São muitas as experiências em que as crianças vão refletindo e ampliando sua leitura de mundo, desde a casa e a família, a escola e o Movimento até a igreja e outros espaços. As crianças vivem diariamente a relação com a natureza e o território, com o mundo, a sociedade e suas características. O aspecto natural na brincadeira de banho de areia, que necessita de um tempo sem chuvas, pois do contrário seria brincadeira com água e/ou na lama; os aspectos sociais em que esse tipo de brincadeira pode ser visto como sujeira ou possibilidade de risco à saúde; ou até mesmo os aspectos materiais, em relação ao tempo para limpar a roupa e a criança, estão em inter-relação e interdependência. Poder andar de bicicleta ou subir no alto da árvore, buscando uma fruta fresca; ou ver uma empresa transformar a paisagem ao abrir poços e grandes valos, derrubando as árvores e a vegetação; encontrar os grandes canos deixados pelo caminho para depois serem enterrados, como o que ocorreu como parte do projeto de exploração da água por uma empresa privatizada pelo estado, são aspectos presentes na experiência e na profundidade da leitura de mundo das crianças. Elas observam tudo isso diariamente, escutam os familiares e os amigos dialogarem sobre as questões, e algumas participam diretamente em espaços de denúncia, discussão e protestos.

A ecologia presente no Movimento, na escola, na sociedade está no cotidiano dessas crianças, nas hortas, nas áreas de produção, no convívio com os animais silvestres e a natureza e na experiência de pesquisa, no episódio de avistamento da família de bugios que ocorreu no caminho para um de nossos encontros. As práticas ecológicas estão habitualmente na vida, em suas ações e nas problematizações sobre elas. Nos projetos que as famílias desenvolvem e de que participam. Por isso, também é compreensível a crítica das crianças tanto ao descuido das plantas e da horta da escola, feita com a participação delas, quanto ainda à prática de solicitar que recolham lixos – que, como relataram, não foram jogados por elas. As crianças problematizam as práticas, os discursos e a coerência ou sua falta, naquilo que observam na

escola e nos adultos. Mesmo que a escola faça relações com a natureza e discursse sobre a importância do cuidado com o ambiente ou sobre o desmatamento e a poluição, quando essas questões emergiram, também surgiram a avaliação e a crítica às práticas escolares.

A família e a escola são espaços muito importantes para as crianças. A dimensão social na leitura de mundo das crianças foi um tema presente e sua referência se inicia na família, ampliando-se na escola e em outros espaços, como na igreja ou no Movimento. A família é encontrada como uma referência na fala e nos registros das crianças. Quando as crianças vão dialogar sobre sua história, começam por se referir à sua família. A mãe, o pai, os irmãos, os avós, os primos, as tias e os tios e os sobrinhos são mencionados com afeto e como uma marca importante em suas vidas. Estar junto com eles, visitá-los, fazer coisas do cotidiano e principalmente brincar junto fazem parte do diálogo que as crianças vão construindo e apresentando. Quando a produção e a reprodução da vida impõem desafios e situações-limite, como o estudo ou o trabalho longe de casa, ou mesmo a fadiga, as crianças demonstram compreensão, mas manifestam a vontade de estar juntas e brincar – e, quando isso acontece, fazem questão de revelar e expressar a sua felicidade. Da mesma forma, o enfrentamento de outras situações-limite como doenças, as tensões na família, as separações ou os conflitos causados por diferentes razões também é manifestado, o que mostra o quanto a família é importante. Mesmo com variadas configurações e contextos familiares, as crianças falam com muito orgulho e alegria de sua casa e sua família.

Na sistematização da experiência de pesquisa, a escola também apareceu como uma instituição importante, reconhecida pelas crianças, onde houve relações com todos os temas geradores. As crianças falam de aprendizados e das relações com as pessoas, das situações-limite enfrentadas e também da importância da escuta, do acolhimento e da mediação de outros sujeitos em momentos de dificuldade. O papel dos familiares, das/os professoras/es, dos/as gestores/as e dos demais adultos, assim como das amigas, foi enfatizado no enfrentamento das situações. Seja nos pequenos conflitos dos grupos de interesse das crianças, seja nas circunstâncias com algum nível de violência ou ainda na presença de questões de gênero, *bullying* ou racismo, as crianças expuseram suas compreensões e a importância do apoio no enfrentamento. De maneira geral, elas realizam críticas, mas também se referem com carinho àquilo de que gostam. Falam de aprendizados e também das amigas, dos afetos e dos desafetos. Encontramos ao longo da realização da pesquisa referências a práticas escolares as mais diversas, como músicas, brincadeiras, provas e a mediação dos adultos.

Outra instituição que também podemos mencionar a partir da sistematização é a Igreja, que aparece como uma referência, seja na presença de representação pelo desenho, seja na referência ao culto, ao pastor, aos irmãos ou mesmo na menção a Deus ou ainda na brincadeira. No entanto, também percebemos sua presença como uma tensão. Se por um lado existe uma diversidade religiosa, de práticas e instituições, existem ainda alguns elementos de fragmentação e tensão. As diferenças e contradições presentes na sociedade também alcançam as crianças. Por exemplo, o argumento do ruído das igrejas fora de horário é relevante na discussão, porém as reflexões também podem aparecer dentro de um contexto de tensão ou diferença religiosa. As questões de gênero, como a divisão das brincadeiras ou mesmo a violência contra a mulher, assim como o preconceito e o racismo, do mesmo modo que o ruído, também aparecem como questões em tensão. A mediação pelo diálogo e a defesa dos direitos dos sujeitos são pontos que mostram o aprofundamento da leitura de mundo e a emergência de horizontes de expectativas baseados no respeito à diferença, à vida e à busca por justiça.

Por meio da sistematização da experiência de pesquisa com as crianças, destacamos a brincadeira como horizonte de expectativas. Além de demonstrar sua importância, porque está presente nas diferentes situações-limite, também foi reivindicada pelas crianças – tanto a sua ampliação de possibilidades, tempos e espaços quanto as oportunidades com mais crianças, amigos e adultos. A alegria, o fortalecimento de vínculos de amizade, a confiança, a fantasia do real e a reiteração, a expressão e a reflexão sobre elementos da realidade, (re)elaborando inclusive situações-limite vividas ou observadas, são aspectos que reiteram a importância da brincadeira. A infância e um mundo – desde o local onde vivem e de uma perspectiva infantil – que reconhece a importância da brincadeira, da amorosidade e do cuidado da vida, desde já e para todos, encontram-se inter-relacionados com as leituras, as ações e as compreensões que as crianças vão elaborando em suas experiências. É importante escutar a manifestação das crianças de forma comprometida com suas demandas para as possibilidades de transformação da realidade.

Por isso, indo ao encontro da pergunta que guiou a tese – “Como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento de reforma agrária do MST podem contribuir para a Educação Popular?” –, avançamos na síntese e interpretação crítica da sistematização da experiência. Primeiramente, mencionamos a importância de considerar as leituras de mundo e os horizontes de expectativas das crianças nas práticas educativas e na transformação do mundo. Pensar a brincadeira, os espaços-tempos, as possibilidades e o modo como superar limites. Realizar um trabalho político, com as classes populares, por meio da

educação, que constitua e fortaleça um movimento político em defesa de mundos e infâncias desde os contextos locais, as situações-limite e os horizontes de expectativas que deles emergem. Avançar no rompimento da colonialidade do ser, do poder e do saber, que se renovam na globalização da exploração capitalista e estão presentes nas estruturas sociais, impedindo a transformação e promovendo a injustiça.

O autor tem acompanhado ao longo dos anos, conforme já mencionado no capítulo sobre as aproximações ao Movimento e ainda em outros pontos ao longo da tese, diversas ações do MST, das quais destacamos sobretudo os encontros dos Sem Terrinha, desenvolvidos anualmente no mês de outubro, além de cirandas e atividades com as crianças em acampamentos, ocupações e assentamentos. São atividades muito importantes e que proporcionam momentos de encontro e aprendizagem que fortalecem o Movimento e a identidade das crianças Sem Terrinha. A brincadeira e o aspecto lúdico de desenvolvimento de atividades pedagógicas são evidentes nas práticas das educadoras e no esforço do Setor de Educação do Movimento. O MST e os Sem Terrinha realizam um trabalho político com as classes populares, fundamental para a transformação da sociedade.

No entanto, os desafios das escolas do campo também são grandes, conforme acompanhado na audiência pública sobre a situação das escolas do campo, realizada no dia 9 de outubro de 2025 na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul³⁸. A precariedade de estradas, pontes e transportes, que dificulta a mobilidade de crianças, professoras/es e funcionários e prejudica o funcionamento de escolas; a própria falta de estrutura e materiais; e a necessidade de manutenção foram demandas apresentadas por educadoras, familiares e crianças Sem Terrinha. Ainda foi enfatizada a reincidência das demandas e o descaso do poder público com obrigações básicas. Além disso, é necessário o comprometimento com as demandas das crianças e o aprofundamento sobre suas leituras de mundo e seus horizontes de expectativas.

Ao final dessa assembleia, após as educadoras e as crianças apresentarem a necessidade do atendimento às demandas básicas (infraestrutura de rede elétrica, banheiros, espaços cobertos, reformas em telhados, estradas, transporte, etc.) e também do reconhecimento da luta e do trabalho feito pelas educadoras e pelos militantes, o espaço foi aberto para manifestações das inscrições feitas no momento da audiência. Algumas crianças já haviam destacado a dificuldade de brincar em dias de chuva ou de muito calor, em função da falta de espaços

³⁸ A gravação da audiência citada está disponível no canal da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (Comissão [...], 2025).

cobertos, e uma menina, após vencer a vergonha e se apresentar, relata: “*Eu queria falar sobre a minha pracinha, que só tem um escorregador e tá quase caindo também. E tem uma gangorra que também já está quebrada. Minha diretora já pediu para ir lá arrumar, não arrumaram ainda, é só isso!*” (Comissão [...], 2025, 00:44:40–00:45:00).

Além do gesto solidário e sensível da coordenadora do Setor de Educação, que, observando a vergonha da criança se levanta e fica ao lado da menina, acolhendo e dando apoio, foi muito interessante presenciar a coragem da menina em inscrever-se e tomar o microfone em frente ao público para trazer a demanda de todas as crianças de sua escola: arrumar a pracinha. Foi um gesto corajoso e espontâneo, sem combinação prévia, surpreendendo inclusive a mãe, que estava ao lado do pesquisador. Uma experiência como essa pode ser muito significativa para a menina e ter importância para todas as crianças. A brincadeira e suas possibilidades também foram defendidas pelas crianças de nossa experiência de pesquisa e registradas nas cartas dos dois setores do assentamento. Nós adultos, e sobretudo aqueles que de alguma forma podem contribuir diretamente para o atendimento das demandas, como gestores públicos, ademais dos movimentos sociais e da Educação Popular, devemos estar comprometidos com as crianças, sensíveis às infâncias e às suas possibilidades e manifestações.

Finalmente, olhando para o problema de pesquisa da tese “Como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças de um assentamento de reforma agrária do MST podem contribuir para a Educação Popular?” e o desenvolvimento do trabalho investigativo, apresentamos o Quadro 6, no esforço de síntese das principais contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular.

Quadro 6 – Principais contribuições das crianças Sem Terrinha para a Educação Popular

1. A importância de reconhecer e considerar as crianças e suas contribuições
As crianças contribuem com o trabalho político desde o conhecimento produzido na ação no mundo. A partir de suas experiências em sua casa, no Movimento, na escola e em outros espaços, elas apresentam um conhecimento importante para problematizar e transformar a realidade. É fundamental que educadores/as também possam refletir sobre suas compreensões e suas práticas no esforço de reconhecimento das crianças.
2. Construir possibilidades de participação e construção solidária de conhecimento com as crianças das classes populares e movimentos sociais

<p>Buscar que a construção do trabalho político com as classes populares através da educação também apresente possibilidades de novas contribuições das crianças, considerando sua ação no e com o mundo, suas leituras de mundo e seus horizontes de expectativas, gerando mais conhecimentos e colaborando com os processos de transformação da realidade.</p>
<p>3. Lutar ao lado das crianças</p>
<p>Comprometer-se com os sujeitos na transformação da realidade e no enfrentamento das situações-limites, apresentando compromisso com a educação libertadora e coerência na práxis. Assim, colaborar na defesa e no avanço da participação das crianças e no exercício democrático em diferentes espaços da sociedade.</p>
<p>4. Sistematizar e contribuir com a produção de conhecimentos e sensibilidades</p>
<p>Procurar desenvolver a prática de sistematização das experiências de Educação Popular com as crianças, colaborando com o desenvolvimento de conhecimentos e sensibilidades, valorizando a educação, e também as diferentes práticas e sujeitos, suas características, possibilitando colaborações com outras práticas.</p>
<p>5. Contribuir para a politização do campo da infância</p>
<p>A visibilização e problematização de situações-limites, e o reconhecimento dos sujeitos, das experiências e também a construção/fortalecimento da identidade coletiva (Sem Terrinha), pelas ações de transformação do mundo, contribuem para a politização do campo da infância. Potencializar o espaço de reflexão crítica na construção de suas ações, a partir da auto problematização e das relações políticas com o campo ampliado.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 6 inicia a síntese destacando a importância do reconhecimento e da consideração das crianças e suas contribuições, entendendo que a própria pesquisa também procura colaborar com esse movimento. As crianças trazem elementos de sua ação no mundo desde a infância, as situações limites e a cultura que participam. Elas apresentam em diversas oportunidades exemplos de situações desafiantes e/ou com resistência dos adultos em escutá-las e/ou considerá-las. Alguns exemplos podem ser encontrados: no relato da menina em que manifestou a necessidade de ser acolhida, pois foi empurrada e acabou derrubando uma colega que estava à sua frente, e os adultos além de negar a possibilidade dela buscar acolhimento com

a melhor amiga, tampouco auxiliaram as meninas neste momento; como ainda na falta de ação frente a reclamação das crianças com a questão do descuido com a horta que elas produziram no colégio; ou também como em outro círculo dialógico, onde as crianças criticaram a proposição de que realizassem uma limpeza no pátio da escola, no entanto, muito do material recolhido foi jogado por adultos, o que trouxe também um sentimento de injustiça, já que as crianças cuidam, mas mesmo assim têm de recolher o lixo de quem não se importa com o cuidado; ou as escassas possibilidades para as crianças poderem contar com adultos para desenvolver brincadeiras, se encontrarem e usarem diferentes espaços além de datas comemorativas e algum momento de lazer. Estes são alguns exemplos, entre outros que podemos recuperar, e que se interrelacionam contribuindo para o desenvolvimento da Educação Popular comprometida com as crianças.

Com o comprometimento da Educação Popular com as crianças, encontramos a necessidade de ações para ampliar as possibilidades de participação delas enquanto sujeitos de sua história. Nesse movimento de enfrentamento das situações limites e de produção solidária de conhecimento os sujeitos vão se reconhecendo, construindo e ampliando a luta. O que também colabora na ampliação das relações, sobretudo a partir do trabalho com temas centrais que estruturam o modelo de opressão e exploração das classes populares. Assim, outros espaços e instituições, como escolas, associações, movimentos sociais, e a academia, estão envolvidos na disputa pela libertação, e podem ir sendo transformados. A Educação Popular tem como base a luta com os oprimidos e, na medida que mais ações se desenvolvem, sujeitos e conhecimentos se acumulam, a esperança vai sendo construída.

O processo de sistematização pode colaborar com o trabalho da Educação Popular tanto no desenvolvimento de conhecimentos, sensibilidades e capacidades dos sujeitos envolvidos nos processos, quanto na contribuição com outros sujeitos de experiências semelhantes, ou ainda, onde as produções desenvolvidas têm potencial para colaborar com novas experiências. Nestes sentidos, possibilidades de enfrentamento dos desafios do campo da infância podem ser potencializados. Para que as crianças participem de espaços democráticos de decisão, planejamento e mudança da sociedade, além do seu reconhecimento, da escuta e comprometimento com as demandas que as envolvem, este processo implica a disponibilidade dos adultos lhes acompanharem, tempo, consciência. Em síntese, um processo de luta e politização do campo da infância que vimos que a Educação Popular pode colaborar.

6 CONSIDERAÇÕES: PONTOS DE CHEGADA E PARTIDA

*Punto y seguido, que esta história no termina;
cada llegada es nuevo punto de partida.
El remolino de mil voces se
agiganta, vamos, que el pueblo ya se
aclara la garganta
(Orozco, 2012, p. 218).*

Neste capítulo, buscamos fazer considerações sobre a experiência sistematizada com as crianças Sem Terrinha a partir das possibilidades de contribuir para a Educação Popular. Retomando nossos objetivos a partir dos caminhos percorridos, ressaltando os conhecimentos solidariamente produzidos, esperamos, em alguma medida, também poder colaborar em outras experiências e nas possibilidades de transformação social. A partir do estudo da leitura de mundo e dos horizontes de expectativas das crianças Sem terrinha, identificamos que uma das contribuições importantes para a Educação Popular é a emergência e o comprometimento social com as infâncias e suas demandas. O trabalho com as situações-limite e os temas geradores que surgiram na pesquisa refletem sobre a natureza e o território, a família e o social, o gênero e a raça, articulados com a importância da brincadeira, com a infância e o mundo.

Com a pesquisa, conseguimos compreender que o trabalho com as classes populares por meio de uma educação libertadora, da sua leitura de mundo e da problematização das situações-limite também pode potencializar-se desde as experiências das crianças e seus horizontes de expectativas. As crianças, a partir de uma compreensão afetiva e amorosa da infância e do mundo, defendem o direito à igualdade para todos, a liberdade para viver de diferentes formas, o fim das injustiças e o respeito à vida. Mesmo fazendo uma análise crítica do mundo, partindo de suas experiências e das características do território em que vivem, valorizam os vínculos com a natureza, com as pessoas e com as instituições e defendem a importância do cuidado. Expressam o quanto também valorizam a família e a tomam como referência para pensar temas mais amplos. Demonstram a consciência de que a sociedade deve ter responsabilidade com a natureza e com o mundo. E frente a situações-limite procuram superá-las, contando ainda com a solidariedade e a força dos vínculos afetivos.

A brincadeira, como um espaço de possibilidades, foi uma forma de experimentar, de relacionar-se com o mundo e com os outros, de criar, imaginar e conhecer. As crianças desejam que outras crianças, amigos e adultos também venham a brincar. Querem fazer amizades; socializar; desafiar-se; relacionar-se com o ambiente, as emoções e os sentimentos; alegrar-se.

E também encontrar segurança, acolher e serem acolhidas quando houver desafios, medo, tristeza, raiva. Buscar ajuda se necessário. Ser reconhecidas e respeitadas. Ampliar as possibilidades, espaços e tempos para brincar foi defendido como importante para elas. Além disso, elas reivindicaram mais transporte e cuidado com a escola e as estruturas públicas – e ainda com a natureza e a vida. Refletiram sobre o fim da violência, do *bullying* e do racismo, defendendo a luta contra essas agressões. E se a partir do que trazem a infância e as crianças estivéssemos realmente comprometidos com essas demandas? Que transformações o(s) mundo(s) poderia(m) sofrer?

Foi importante procurar mapear e caracterizar o território do assentamento *com* as crianças que nele vivem, pois ampliou as possibilidades de compreensão e análise de suas relações com o contexto e as questões de investigação. Pesquisamos e buscamos informações sobre o território, sua história e suas características. Realizamos visitas ao assentamento em diferentes ocasiões, desde momentos de abertura ao público em geral, como na Festa da Colheita do Arroz ou na visitação do IEJC, até diversas visitas às educadoras, às famílias e aos projetos desenvolvidos no assentamento. Todos esses movimentos foram trazendo informações importantes e colaborando para a compreensão do território. No entanto, ao dialogarmos com as crianças sobre o território, desde suas experiências e sua leitura de mundo, foi possível ter uma visão diferenciada dos vínculos e da importância da relação com o local e com as pessoas que ali vivem. É possível encontrar inter-relações com os dados sobre as características geográficas, a população, o uso do território e as suas relações com a região metropolitana e ainda algumas problemáticas, como geração de renda e infraestrutura. Entretanto, andar com as crianças pelo território e dialogar com elas enriqueceu de maneira única a compreensão sobre ele. As atividades que as crianças desenvolvem, desde brincadeiras até percursos e ações com os adultos e a família, produzem uma leitura profunda e afetiva que conforma sua visão sobre o território.

Encontramos a valorização das famílias e do Movimento ao refletir *com* as crianças sobre a história de suas famílias e do assentamento, seu cotidiano e sua participação no Movimento. A reflexão sobre a história de suas famílias foi feita com amorosidade pelas crianças, ressaltando a importância delas em suas vidas. As crianças falam com orgulho de seus pais e avós, do cotidiano em diferentes atividades e principalmente da alegria de estar juntas, de brincar e de ir até a sua casa. Dialogamos também sobre a luta, a perseverança e o trabalho no Movimento, destacando sua relevância e os impactos das conquistas nas vidas de todos. As crianças, mesmo que muitas já façam parte da terceira geração e não tenham vivido a

experiência dos acampamentos e das ocupações, sabem que a conquista da terra e das possibilidades da vida de hoje é fruto da luta constante. Existem diferentes níveis de participação: algumas crianças acompanham mais atividades e lutas do Movimento e para outras as participações são mais pontuais, dependendo da organização no território ou variando de acordo com o envolvimento da família no Movimento. Porém, com o desenvolvimento dos encontros das crianças na pesquisa, notamos o crescimento e a valorização da identidade Sem Terrinha.

Na identificação e análise da leitura de mundo e dos horizontes de expectativas das crianças Sem Terrinha vimos a relação da vida e do contexto com o território e a natureza. As crianças enfatizam a importância da família, do cuidado e da responsabilidade social para a possibilidade da continuidade da vida e da cultura camponesa. Refletiram sobre as experiências e situações-limite vividas na escola e em outros espaços, marcando a relevância da mediação e do apoio dos adultos e dos amigos, da solidariedade e do diálogo como formas de enfrentar os desafios. A brincadeira também apareceu como contribuição na relação com os sujeitos e com o mundo. Vimos ainda a presença de elementos de uma cultura infantil globalizada, como desenhos animados e produtos orientais e ocidentais. O assédio capitalista e o incentivo ao consumo chegam à infância dos diversos continentes e localizações geográficas. É importante destacar também o reconhecimento dos elementos locais e de seu mundo imediato: muitas crianças ressaltaram o prazer de andar a cavalo, de bicicleta, de subir em árvores e de estar com seus amigos e vizinhos.

Ao investigarmos e sistematizarmos a experiência de pesquisa com as crianças Sem Terrinha, fomos problematizando – ao longo do trabalho, especialmente na recuperação do processo vivido e nas reflexões sobre ele – as possíveis contribuições para a Educação Popular. Contudo, reunindo algumas considerações, podemos ressaltar que as crianças chamam a atenção para os vínculos afetivos com a natureza, o território e as pessoas. Que, para além do aparente, do que se pode ver, as relações passam pelos sentidos e sensibilidades que diferenciam a experiência infantil do mundo adulto. A casa, o pátio, a árvore, onde se vive a infância, onde se relaciona afetivamente, marcam a experiência e a leitura que pode ser produzida. Considerando a investigação, podemos pensar que são potentes esse lugar – conquistado com uma história de luta coletiva, de problematização da sociedade – e a relação com essa história e seus sujeitos, sujeitos que ademais são seus avós, pais, familiares e, portanto, com quem também têm uma relação afetiva particular, única. Quando as crianças, desde a infância e suas características, vão vivendo experiências que colocam em contato esses elementos, realizando

um processo crítico-reflexivo sobre a experiência e seus elementos e aprofundando sua leitura de mundo, potencializam horizontes de expectativas vinculados a essa história, uma leitura de mundo crítica e possibilidades de contribuir para a transformação da realidade.

A partir desta investigação, podemos pensar nos pontos de partida de outros trabalhos. Possibilidades de trabalhos com diferentes grupos de crianças, articulando formas de experimentar e se relacionar com as pessoas, a natureza e o mundo; considerando as características infantis e a importância da brincadeira; problematizando as experiências desde suas leituras de mundo e sua história; potencializando assim horizontes de expectativas que emergem desse processo e contribuem para múltiplas possibilidades de transformação amorosa das realidades. As questões e as demandas levantadas pelas crianças contribuem também para o combate ao projeto único da modernidade por meio da colonialidade e da exploração capitalista que têm oprimido e atacado a vida. É necessário desde já, da infância e da centralidade da vida, colaborar na construção de mundos pluriversais, considerando a vida, a história, a filosofia, a cultura e as diversas ciências, oprimidas e colonizadas pela modernidade e impactadas pelas suas extensões na colonialidade. A contribuição para a perspectiva libertadora da educação, para a pedagogia do oprimido, também impõe esse diálogo entre a Educação Popular e a (des)colonialidade.

A experiência com as crianças Sem Terrinha mostrou que, com base no vínculo com o contexto, o território, a história e as relações, podemos pensar na existência de uma diversidade de horizontes de expectativas que podem colaborar na luta contra as opressões do projeto universal da modernidade justamente por emergirem dos processos de opressão e serem diversos. Essa diversidade também pode fortalecer cada experiência e ainda os movimentos sociais em seu trabalho político. As dimensões políticas e educativas do trabalho com os oprimidos se inter-relacionam e devem produzir-se na luta pela libertação e na transformação da realidade injusta. Assim, o trabalho com diferentes crianças do campo, das florestas, das águas e das cidades pode fortalecer a importância das infâncias. Também as infâncias na sua diversidade podem colaborar na possibilidade de mundos diversos. Movimentos que se fortalecem e se complementam.

Com a sistematização da experiência de pesquisa com as crianças Sem Terrinha, vimos que mesmo com a construção participativa da proposta, considerando o reconhecimento das educadoras, das lideranças, das famílias e das crianças para a importância do trabalho com as crianças do assentamento, algumas alterações tiveram de ser realizadas ao longo de seu desenvolvimento. Foi necessário ampliar os espaços de apresentação e divulgação da pesquisa,

ir também a uma das escolas que as crianças do assentamento frequentam, conversar com a equipe diretiva, professores/as e sermos apresentados a algumas crianças por sua professora. Também foi necessário apresentar a proposta e responder a uma iniciativa de uma das educadoras colaboradoras em um grupo de mensagens por aplicativo. Além da apresentação e da divulgação dos convites da pesquisa no grupo, o autor ainda esteve à disposição para dar caronas para chegar até a sede do setor onde se realizavam as atividades. Com longas distâncias e questões climáticas, foi importante estar disponível para buscar e levar as pessoas para os encontros. Essas atividades, somadas ao processo de sistematização e organização dos encontros, também levaram à necessidade de comprar os alimentos para os lanches – o pesquisador inicialmente pretendia produzi-los, mas a demanda de trabalho não viabilizava a produção.

Finalmente, destacar que no trabalho de construção solidária de saberes pude aprender mais sobre a solidariedade e os saberes que vêm das experiências, da luta e do trabalho. Com a experiência de pesquisa pude conhecer as histórias de luta e vida de muitas pessoas. Participar de inúmeras atividades do MST, com a presença de outros movimentos sociais. Pude aprender que a luta do Movimento vai muito além da difícil conquista da terra, conformando-se com um projeto de sociedade na relação com o mundo, buscando justiça e fraternidade. Pude escutar o grito das crianças Sem Terrinha: “MST, a luta é pra valer!”. Grito que arrepiava e constrói esperança. Esperança feita de muita luta, amorosidade, trabalho e solidariedade. O afeto e a empatia de sujeitos e famílias que compartilham. Compartilham sorrisos, história, trabalho – pois foram muitas as vezes que fizeram questão de preparar uma refeição, um alimento, uma cuia de chimarrão para compartilhar. Dificilmente saía sem uma sacola com algum alimento. Na verdade, acredito que isso não aconteceu.

Os abraços e o carinho que recebi de todos, e sobretudo das crianças, afetam a relação, o saber. A relação que foi construída e estabelecida pela confiança e colaboração, no “labor”, trabalho, que é colaborativo, compartilhado, com a partilha de saberes, que geram novos saberes, novas sensibilidades, novas possibilidades. Que reforçam o compromisso ético-estético-político com a transformação da realidade e com os sujeitos oprimidos. As crianças também me ensinaram sobre as possibilidades de nos relacionarmos com o mundo, construindo leituras de mundo, em que sensibilidade e as formas de sentir infantis podem construir sentidos potentes e amorosos. E que, mesmo assim, há espaço para melhorar, para criticar, para ser mais legal. Minha leitura de mundo também foi ampliada, com novos horizontes de expectativas, a

partir das experiências com as crianças. Podemos aprender mais com a infância e espero que este trabalho também contribua para isso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Suzy de Castro. **As experiências educativas das crianças no acampamento Índio Galdino do MST**. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Prefácio. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 9-11.

APRESENTAÇÃO OBSERVA EDUCAMPO/RS. *Observa EduCampo/RS*. 2023. Disponível em: Acesso em: nov. 2025.

BARCELLOS, Luis Henrique dos Santos. **A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, Marília, 2020.

BELING, Helena Maria; CANCELIER, Janete Webler; FLORES, Carmen Rejane. Os condicionantes ambientais e a produção orgânica no Assentamento Filhos de Sepé, Viamão/RS. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/40179/html?inline=1> Acesso em: nov. 2025.

BELING, Helena Maria; CANCELIER, Janete Webler; FLORES, Carmen Rejane. Organização produtiva e estratégias para a reprodução social: o caso do Assentamento Filhos de Sepé, Viamão/RS. **Revista de Geografia**, Recife, v. 38, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/248158> Acesso em: nov. 2025.

BELMONTE, Maurício Mendes. **Futebol callejero: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/0c5e70dd-0302-42c8-841f-2b386bbcb37b> Acesso em: nov. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular e Pesquisa Participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. *In*: STRECK, Danilo Romeu; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla (org.). **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2014a. p. 39-73.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O menino que lia o mundo: uma história de pessoas, letras e palavras**. São Paulo: Expressão Popular, 2014b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. 2. ed. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 11.700, de 12 de setembro de 2023**. Institui o Programa Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana e o Grupo de Trabalho do Programa Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana. Brasília, DF: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11700.htm Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.089, de 12 de janeiro de 2015**. Institui o Estatuto da Metrópole, altera a Lei n.º 10.257, de 10 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113089.htm Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.935, de 26 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14935-26-julho-2024-795999-publicacaooriginal-172485-pl.html> Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Portaria n.º 467, de 7 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana (AUP). Brasília, DF: MDS, 2023. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/Portaria%20n.%20467%200%20Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de%20AUP%20e%20suas%20retificações.pdf Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **MST realiza 6.º Congresso Nacional**. Brasília, 11 fev. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/consea/noticias/2014/mst-realiza-6o-congresso-nacional> Acesso em: nov. 2025.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CASTELLO, Iára Regina; PEIXOTO, Nívea Maria Oppermann; MELLO, Oberon da Silva. Mobilidade Urbana na Região Metropolitana de Porto Alegre. *In*: FEDOZZI, Luciano Joel; SOARES, Paulo Roberto Rodrigues (org.). **Porto Alegre**: transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2015. Disponível em: https://observatoriodasmetroles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/serie_ordemurbana_p_ortoalegre.pdf Acesso em: nov. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 169-186. (Colección Sur).

CASTRO, L. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, v. 7, n. 14, 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=32> Acesso em: ago. 2018.

CEREZOLI, Jaqueline. **Educação e linguagem: a construção das identidades em sala de aula.** 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

CHERON, Cibele *et al.* Evolução da produção agrícola de Viamão: grandes culturas. Nota Técnica n.º 9. **ObservaViamão**, jun. 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/viamao/wp-content/uploads/sites/11/2023/07/NT-09-Observaviamao.pdf> Acesso em: nov. 2025.

COMISSÃO de cidadania e direitos humanos - 09/10/2025. [S. l, s. n.], 2025. 1 vídeo (55 min 15 s). Publicado pelo canal Assembleia Legislativa – RS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qASy11tvSA4&t=14s> Acesso em: nov. 2025.

CORDEIRO, Betânia do Santos. **Educação popular e Estado: abordagens em teses de doutorado nos anos 2000.** 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131054> Acesso em: mar. 2016.

CORDEIRO, Paula; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias.** 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1301>. Acesso em: fev. 2023.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Tendências descoloniais na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.** 2022. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3462> Acesso em: fev. 2023.

CORREIA, Luciana Oliveira. **Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social.** 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COSTA, Camila Lordy. **Taba, histórias e músicas brasileiras: novos usos da MPB para o público infantil em tempos de redemocratização (1982 a 1986).** 2023. 110 f. Dissertação

(Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/253024> Acesso em: fev. 2024.

COSTA, Debora Carolinna Pereira. **Sem Terrinhas e a Educação como Movimento de Luta**: Campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos. 2021. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4763> Acesso em: fev. 2023.

CRIANÇAS. ACNUR Brasil. 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/o-que-fazemos/temas-especificos/criancas> Acesso em: mar. 2025.

CRUZ, Antonio Tiago Rodrigues da. **O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo**: realidades, tensões e perspectivas no município de Cedro-PE. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-17072019-150441>

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 47-52.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **O conceito de livre expressão infantil no Brasil**: sentidos e designações entre arte e educação (1920-1970). 2021. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/73493/R%20-%20T%20-%20AMANDA%20SIQUEIRA%20TORRES%20CUNHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: fev. 2023.

DADOS: refugiados no Brasil e no mundo. ACNUR Brasil. 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo> Acesso em: mar. 2025.

DEPARTAMENTO AUTÔNOMO DE ESTRADAS DE RODAGEM – DAER-RS. Mapa rodoviário interativo do Rio Grande do Sul. 2025. Disponível em: <https://mapa.daer.rs.gov.br/i3geo/interface/ol.htm> Acesso em: nov. 2025.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 31-60.

DIEL, Ricardo. **Gerenciamento de recursos hídricos**: um estudo de caso no assentamento Filhos de Sepé, Viamão (RS). 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95139/297532.pdf?sequence=1> Acesso em: mar. 2025.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70. (Colección Sur).

DUSSEL, Enrique. **Filosofias del Sur: Descolonización y Transmodernidad.** Ciudad de México: Edicionesakal, 2017.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 133-168. (Colección Sur).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINE, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a prática pedagógica no encontro dos Sem Terrinha.** 2002. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Fábio Accardo; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Ação política e intencionalidade formativa na participação das crianças no Movimento Sem Terra. **DESIDADES: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 194-210, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i37.62038>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil – 2017 a 2023. **Unicef.org**. Jan. 2025.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 36-42.

GONÇALVES, Barbara de Oliveira. **Sorrisos infantis na luta pela terra**: a participação das crianças na vida política da sociedade. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Isabel de Oliveira e. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237436>

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/arranjos_populacionais/2015/pdf/publicacao.pdf Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Áreas urbanizadas do Brasil**: informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101973_informativo.pdf Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Rio Grande do Sul**: panorama. Cidades @. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama> Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil**: panorama. Cidades @. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama> Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Sudeste concentra mais de um terço das áreas urbanizadas do país. **Agência de Notícias IBGE**. 23 nov. 2022c. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35585-sudeste-concentra-mais-de-um-terco-das-areas-urbanizadas-do-pais> Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores**. Panorama do Censo 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022d. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html> Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades:** Viamão (RS) – Panorama do Censo 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022e. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/viamao/panorama> Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Plataforma Geográfica Interativa:** Censo 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022f. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/mapa/?share=WyJvc20iLDQuMzEwMzg5MDk4NDg0MjM2LFstNjA1MTE3My4yODI4MDAwNjksLTE2MDQyODYuMTM4MjU2ODA2XSxbWyJuYXQiLDQ4OSx0cnVILDEsMCwwXSxbIm5hdCI5NDk0LHRydWUsMSwwLDBdXV0%3D%2F> Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. População estimada do país chega a 213,4 milhões de habitantes em 2025. **Agência de Notícias.** 28 ago. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44305-populacao-estimada-do-pais-chega-a-213-4-milhoes-de-habitantes-em-2025> Acesso em: nov. 2025.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DESENVOLVIMENTO HUMANO E AMBIENTAL – INFINDHA. **Plano de Consolidação do Projeto de Assentamento de Viamão Parte I – Aspectos Metodológicos e Diagnóstico.** Viamão: INFINDHA, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. Assentados celebram primeira safra de arroz agroecológico após enchentes no Rio Grande do Sul. **Portal Gov.br.** 19 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/assentados-celebram-primeira-safra-de-arroz-agroecologico-apos-enchentes-no-rio-grande-do-sul> Acesso em: nov. 2025.

JARA, Oscar Holliday. **Para sistematizar experiências:** uma propuesta teórica y práctica. Lima: Tarea, 1994.

JARA, Oscar Holliday. Sistematização das experiências: algumas apreciações. *In:* RODRÍGUES BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo, Romeu (org.). **Pesquisa participante:** o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

JARA, Oscar Holliday. **A sistematização de experiências:** prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília: CONTAG, 2012.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. *In:* BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53. (Colección Sur).

LIMA, Tania Maria. **Marchas da infância:** práticas educativas e discursivas de resistência das crianças do acampamento José Maria do Tomé - Chapada do Apodi-CE. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (org.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LOVATO, Bruna. Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo é exemplo de defesa da agricultura familiar. Notícias. UNISC, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.unisc.br/en/noticias/observatorio-da-educacao-do-campo-do-vale-do-rio-pardo-e-exemplo-de-defesa-da-agricultura-familiar> Acesso em: nov. 2025.

MACHADO, Ana Maria; BEDINELLI, Talita; BRUM, Eliane. “Não estamos conseguindo contar os corpos”. **Sumauma**, 20 jan. 2023. Disponível em: <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/> Acesso em: fev. 2025.

MANIFESTO dos Sem Terrinha ao Povo Brasileiro. São Paulo, 1996. *In*: RAMOS, Márcia Mara. **Educação, trabalho e infância**: contradições, limites e possibilidades no movimento dos trabalhadores sem-terra. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. p. 216. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/970959> Acesso em: set. 2018.

MARCON, Carine. **Culturas infantis e a Educação Popular**: o brincar nas cirandas infantis sob uma dimensão sociológica. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020.

MARQUES, Paulo Eduardo Moruzzi; LUCAS, Ademir de; GASPARI, Luciane Cristina de. Desenvolvimento territorial em questão: estudo sobre assentamento periurbano no Estado de São Paulo. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 161-178, 2014. Disponível em: <https://www.retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/134/120> Acesso em: nov. 2025.

MARTINS, Marinete Souza Marques. **A infância do Movimento em movimento**: linguagem e identidade Sem Terrinha. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MARTINS, Miguel Stedile. **Reforma agrária popular, por terra e soberania alimentar**. São Paulo: MST, 21 out. 2013. Disponível em: <https://mst.org.br/2013/10/21/reforma-agraria-popular-por-terra-e-soberania-alimentar/> Acesso em: nov. 2025.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Deyvid Aléx de Bitencourt. O estatuto da metrópole e funções públicas de interesse comum: o caso da região metropolitana de Porto Alegre, RS. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE GESTÃO E ENGENHARIA URBANA, 3., 2021, Porto Alegre. **Anais**

[...]. Porto Alegre: ANTAC, 2021. p. 1-8. DOI: 10.46421/singeurb.v3i00.678. Disponível em: <https://eventos.antac.org.br/index.php/singeurb/article/view/678> Acesso em: nov. 2025.

MORAES, Elisângela Marques. **A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MOREIRA, Elenir Santana. **A produção da identidade e diferença da criança com deficiência no ambiente educacional que se denomina inclusivo**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4112847 Acesso em: nov. 2025.

MORETTI, Cheron Zanini. **Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina**. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000c/00000c19.pdf> Acesso em: jul. 2016.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxQCLp7PW6b/?lang=pt> Acesso em: 30 nov. 2024.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. IN: REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Amélia (org.). **Teoria e prática de pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NICHOLS, Michelle. OMS: uma criança é morta a cada 10 minutos na Faixa de Gaza. **Agência Brasil**, 11 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2023-11/oms-uma-crianca-e-morta-cada-10-minutos-em-media-na-faixa-de-gaza> Acesso em: fev. 2025.

NÚMERO de crianças mortas em Gaza supera estatísticas de quatro anos de conflitos globais. ONU News, 13 mar. 2024. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/03/1829057> Acesso em: fev. 2025.

OLIVEIRA, Izis Fernanda de. **Educação em saúde no autocuidado de hábitos posturais de escolares: é um jeito da gente mostrar o que sabe e, se estiver errado, a gente aprende algo novo**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1689a02b-b9e9-4804-9de9-8fdd98cd2b7a>
Acesso em: nov. 2025.

OLIVEIRA, Maria Isabel Baptista Barbosa de. **O escuro dos meus pés é o branco dos seus:** o encontro de dois universos por meio de cartas entre crianças brasileiras e angolanas. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6786408 Acesso em: nov. 2025.

OLIVEIRA, Thiago Menezes de. **Infância, construções de si e agenciamentos de Sem Terrinhas mediados pela relação com os desenhos animados.** 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OROZCO, Efrén. Punto y seguido. *In:* JARA, Oscar Holliday. **A sistematização de experiências:** prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília: CONTAG, 2012. p. 218.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In:* STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-141

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura de mundo. *In:* STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 238-240.

PAZ, Jonas Hendler da. **O olhar da criança sobre sua escola e sua comunidade:** um estudo com crianças em uma escola de bairro em São Leopoldo. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PAZ, Jonas Hendler da. **Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil:** uma análise a partir da (des)colonialidade. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6249/Jonas+Hendler+da+Paz_.pdf?sequence= Acesso em: jul. 2017.

PAZ, Jonas Hendler da Paz. Uma leitura crítica e (des)colonial para a participação infantil: possíveis reflexões. *In:* JORNADA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISC, 14., 2023, Santa Cruz do Sul. **Anais [...].** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/23611> Acesso em: mar. 2024.

PAZ, Jonas Hendler da; SEVERO, Diego Fernandes Dias. A educação entre os Kaingang em São Leopoldo. *In:* CORREDOR DAS IDEIAS DO CONE SUL, 12., 2011, São Leopoldo. **Anais [...].** São Leopoldo: Unisinos, 2011.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2362> Acesso em: maio 2021.

PICCINI, Matheus. Comunidade denuncia captação ilegal de água pela Corsan em Viamão. **Extra Classe**, 16 set. 2025. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/ambiente/2025/09/comunidade-denuncia-captacao-ilegal-de-agua-pela-corsan-em-viamao/> Acesso em: nov. 2025.

POSSETTI, I. F. O. **Educação em saúde no autocuidado de hábitos posturais de escolares**: É um jeito da gente mostrar o que sabe e se estiver errado a gente aprende algo novo. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204182> Acesso em: out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Colección Sur).

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes**. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAMOS, Marcia Mara. **Infância do campo**: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

REDIN, Euclides. **A representação da criança Pré-Escolar no Brasil**. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Euclides. Boniteza. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 60-63.

REDONDO, Patricia. Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, v. 25, n. 1, p. 153-172, jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100010&lng=es&nrm=iso Acesso em: 6 mar. 2025.

RICCI, Izabel da Silva. **Leitura da literatura na escola**: análise da produção e da recepção dos contos “O terceiro irmão” e “A menina dos fósforos”, por alunos do 9º ano da Escola Estadual André Luiz Da Silva Reis, em Cuiabá/MT. 2022. 214 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Cáceres, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=10Q44ZZxNT9KjHIQvNLZvHLzdkKC2XU-5> Acesso em: fev. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. **Decreto n.º 38.971, de 23 de outubro de 1998**. Cria a Área de Proteção Ambiental do Banhado Grande, e dá outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado, 1998. Disponível em: <https://www.sema.rs.gov.br/upload/arquivos/201612/06145400-decreto-38971-98-cria-apabanhadogrande.pdf> Acesso em: nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. **Decreto n.º 41.559, de 24 de abril de 2002**. Cria o Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos e dá outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado, 2002. Disponível em: <https://www.sema.rs.gov.br/upload/arquivos/201612/08171239-decreto-41559-02-cria-rvsbanhadospachecos.pdf> Acesso em: nov. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SCHUNCK, Lucas Rodrigues. **“Esse aí eu já vi”**: conhecimento ecológico local dos moradores do Assentamento Filhos de Sepé sobre a última população de cervo-do-pantanal (*Blastocerus dichotomus*) do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/289217/001243913.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: nov. 2025.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO – RS (SPGG-RS). **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SPGG-RS/Departamento de Planejamento Governamental, 2021. Disponível em: https://issuu.com/spggrs/docs/atlas_socioeconomico_do_rio_grande_do_sul Acesso em: nov. 2025.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E INFRAESTRUTURA – SEMA. Unidades de Conservação Estaduais. **Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos**. [2025?]a. Disponível em: <https://www.sema.rs.gov.br/unidades-de-conservacao-estaduais> Acesso em: nov. 2025.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E INFRAESTRUTURA – SEMA. Unidades de Conservação Estaduais. **Conheça as Unidades de Conservação administradas pela Sema**. [2025?]b. Disponível em: <https://www.sema.rs.gov.br/unidades-de-conservacao-estaduais> Acesso em: nov. 2025.

SILVA, Aliny Rodrigues Pereira. **Olhos de descobrir: nosso primeiro aprendizado poético de Manoel de Barros**. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9567> Acesso em: fev. 2023.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da (org.). **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Francielle Suenia da. **O Eu que ser quer negro: recepção de contos de Cuti por professores.** 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2422> Acesso em: fev. 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Leticia Roberta Gomes Martins da. **A participação das crianças na alfabetização e na avaliação deste processo: uma pesquisa sobre a própria prática.** 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22917> Acesso em: nov. 2025.

SILVA, Mirian Cardoso da. **Dos primórdios às apropriações: road novel (contemporâneo) de autoria feminina.** 2022. 318 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/39769> Acesso em: fev. 2023.

SILVA, Vivian Parreira da. **Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13202> Acesso em: nov. 2025.

SIXEL, Gustavo Farias. **Identidade e memória nos quadrinhos de Marcello Quintanilha: um olhar sobre o cotidiano das classes subalternas.** 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/35896> Acesso em: fev. 2023.

SOARES, Isabel Aparecida Mozella. **Literatura juvenil: a importância da personagem leitora na formação do jovem leitor.** 2023. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/253595> Acesso em: fev. 2024.

STRECK, Danilo Romeu (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade.** Curitiba: CRV, 2014.

STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. **Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais.** Curitiba: Appris, 2019.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Paulo Freire Encyclopedia**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2012.

STRECK, Danilo Romeu; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla (org.). **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2014.

STROPASOLAS, Pedro; CHAGAS, Rodrigo. Maior produção de arroz orgânico da América Latina: conheça a experiência agroecológica do MST. **Brasil de Fato**, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/podcast/momento-agroecologico/2023/04/19/maior-producao-de-arroz-organico-da-america-latina-conheca-a-experiencia-agroecologica-do-mst/> Acesso em: fev. 2025.

SURGE o MST. O MST: nossa história. 2026. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/> Acesso em: jan. 2026.

TAVARES, Ana Claudia Diogo; QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana. VI Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Percepções e vivências. *In*: NERI, Eveline Lucena; MARCHIONI, Alessandra (org.). **Direitos, gênero e movimentos sociais I**. Florianópolis: Conpedi, 2014. p. 509-536. v. 1. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=0aff028f25c8fe99> Acesso em: nov. 2025.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas considerações. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. 2002. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/mariaterezatavarest06.rtf Acesso em: 2 abr. 2014.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos”, a escola da infância e o direito à cidade. *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (org.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 133-148.

VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke. **Pedagogia das vozes e dos silêncios: experiências das mulheres na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC**. 2021. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3112> Acesso em: fev. 2023.

VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke; OLIVEIRA, Adroaldo. **Contextualização das Escolas do Campo do Vale do Rio Pardo**. Audiência Pública Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Campo e Reforma do Ensino Médio. Santa Cruz do Sul: CEED/RS, 2017.

VIAMÃO. Prefeitura Municipal de Viamão. **Dados gerais – Viamão (RS)**. Viamão: Prefeitura Municipal, 2025. Disponível em: <https://www.viamao.rs.gov.br/portal/servicos/1001/dados-gerais> Acesso em: nov. 2025.

WELCH, Clifford Andrew. Movimentos sociais no campo até o golpe militar de 1964: a literatura sobre as lutas e resistências dos trabalhadores rurais do século XX. **Lutas & Resistências**, Londrina, v. 1, p. 60-75, set. 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/revista1aeducacao/lr60-75.pdf> Acesso em: set. 2018.

ZIBORDI, Máira Isabel. **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel**: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217315> Acesso em: fev. 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para facultar a participação de seu/sua responsabilizado/a como voluntário/a na pesquisa intitulada “Leitura de mundo e horizonte de expectativas: contribuições das crianças Sem Terrinha para a educação popular”, que pretende compreender como a leitura de mundo e o horizonte de expectativas de crianças moradoras de um assentamento do MST, na região sul do Brasil, podem contribuir para a educação popular, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Professor e doutorando Jonas Hendler da Paz, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do telefone de número (51) 9 9412-9625.

Podemos entender a leitura de mundo como sendo a forma como vemos o mundo, interpretamos as coisas, a partir das experiências que cada um vive e assim vai atribuindo significado. Já o horizonte de expectativas pode ser entendido como os desejos que nascem das experiências e das coisas que vivemos. São aspectos do ser humano que se complementam e dizem da forma que sentimos, vivemos, pensamos e sonhamos.

A participação na pesquisa acima indicada de seu/sua responsabilizado/a é possível porque ele/a atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são crianças de seis (6) a onze (11) anos de idade, que residem no Assentamento XXXX e após a sua consulta querem participar da pesquisa. A participação de seu/sua responsabilizado/a consiste em rodas de conversas; contação de histórias; momentos para desenhar; além de brincadeiras e atividades planejadas com as crianças a partir de suas sugestões. Os encontros terão a duração máxima de noventa minutos (90 min.) divididos pelas diferentes atividades intercaladas. Queremos fazer atividades descontraídas e uma reflexão comprometida com as crianças sobre o que elas pensam, vivem e sonham. Ocorrerão uma (1) vez por semana, totalizando no máximo cinco (5) encontros, no próprio setor em que as crianças residem no assentamento, no melhor espaço disponível segundo consenso das lideranças, responsáveis e participantes.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como divergências com outras crianças do grupo em razão da exposição das opiniões e da eventual diferença nas vontades e características individuais, ou ainda surgimento de alguma lembrança desagradável em decorrência da reflexão coletiva. Caso aconteça este tipo de situação, farei uma mediação para acolher as crianças e intercalar a atividade amenizando qualquer ocorrência nesse sentido. Além desta mediação com a(s) criança(s), me comprometo em informar e dialogar com pais e/ou responsáveis de qualquer ocorrência. As propostas são pensadas para que todas as crianças possam participar e considerar caso alguma não queiram interagir. Sua vontade será sempre respeitada. Não havendo nenhum prejuízo ou necessidade de explicação. Estarei atento e na escuta, caso a criança, familiar ou responsável, queiram conversar. Não sendo possível imediatamente, haverá ainda a possibilidade de dialogar antes ou após as atividades. Também acima, está o meu contato para comunicação (ligação ou escrita) a qualquer momento. Avaliando-se a necessidade de encerramento da atividade por qualquer fator, e havendo demanda, poderei orientá-la/o e encaminhá-la/o para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos/as os/as participantes.

Por outro lado, a participação de seu/sua responsabilizado/a trará benefícios, como participar de brincadeiras; fazer amizades; aprender coisas novas; refletir sobre sua história e a dos/das vizinhos/as moradores/as do assentamento, como também sobre o próprio território, possibilitando o fortalecimento de vínculos e qualificação do autorreconhecimento; se divertir e expressar o que pensa, sente e deseja possibilitando que os adultos saibam e possam considerar as questões levantadas e o conhecimento produzido coletivamente. A participação nesta pesquisa auxiliará na importante construção solidária de conhecimentos sobre o tema, além da visibilidade e registro das experiências e o olhar das crianças através de reflexões feitas por elas. Neste sentido, pais, familiares e o território, assim como o próprio Movimento e a sociedade, podem se beneficiar desta produção e seus resultados. Poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades no trabalho educacional. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Para a participação de seu/sua responsabilizado/a nessa pesquisa não haverá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através de uma apresentação e diálogo com o pesquisador sobre o processo e seus resultados, neste trabalho com as crianças do assentamento, em um encontro no local onde realizamos a pesquisa ou onde o grupo avaliar mais adequado, entregando também um exemplar físico da tese produzida.

Assim, pelo presente Termo de Consentimento de Responsabilizado (TCR) eu, _____ declaro que autorizo a participação de meu/minha responsabilizado/a neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que ele/a será submetido/a, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderá ser submetido/a, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização da imagem e voz de meu/minha responsabilizado/a de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que ele/a não possa ser identificado/a através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar o consentimento de meu/minha responsabilizado/a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de seu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que meu/minha responsabilizado/a não será identificado/a quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de receber informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade de meu/minha responsabilizado/a em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos à saúde de meu/minha responsabilizado/a diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos quanto a participação de meu/minha responsabilizado/a nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o responsável pelo participante legal da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

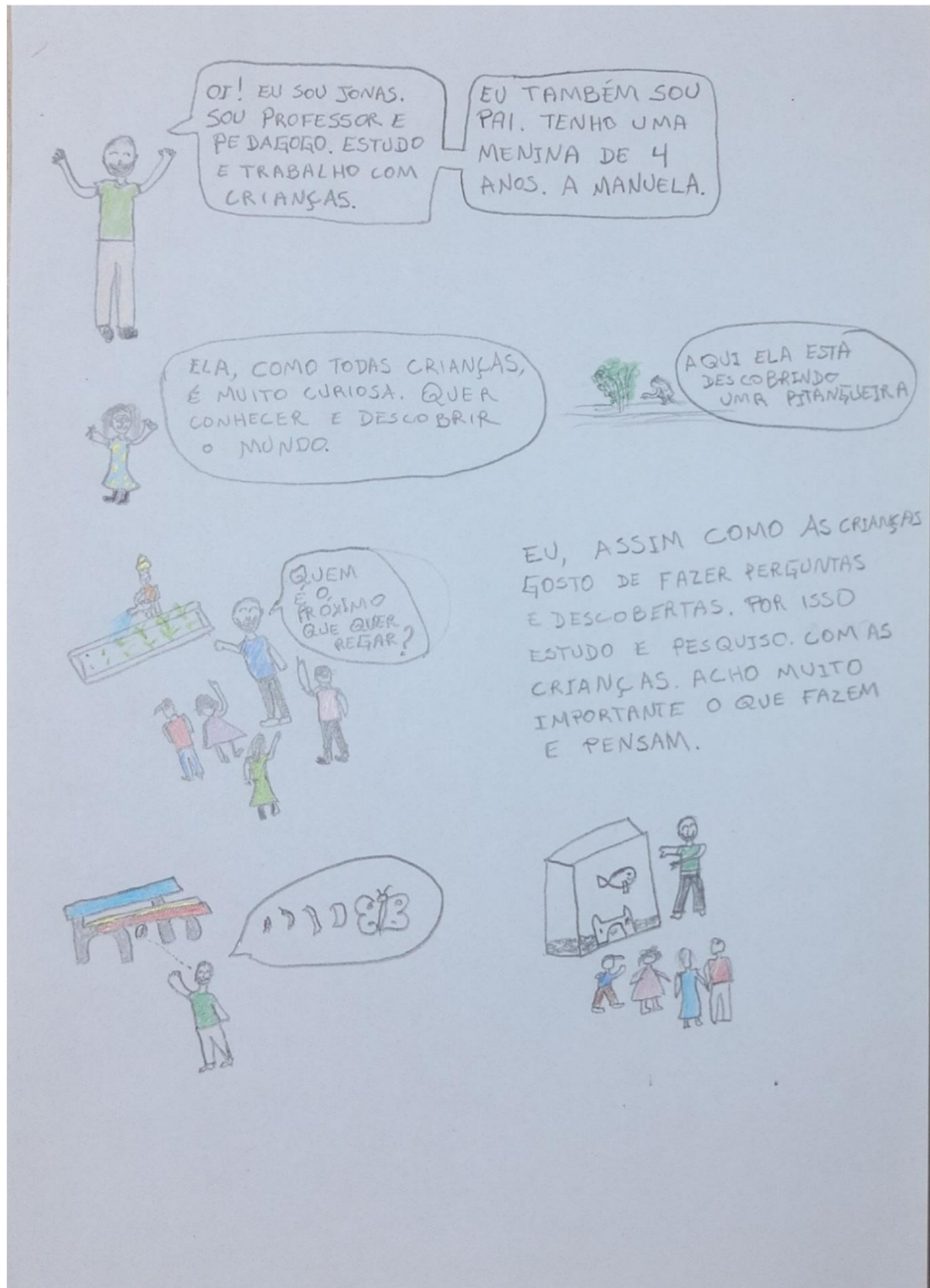
Local:

Data:

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela
apresentação desse Termo de
Consentimento para Responsabilizado

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO





(Conforme Resolução MS/CONEP nº 466/2012 e Resolução MS/CONEP nº 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Leitura de mundo e horizonte de expectativas: contribuições das crianças Sem Terrinha para a educação popular”. Estamos convidando você a participar, pois você é uma criança de seis (6) a onze (11) anos de idade, que reside no Assentamento XXXX e se quiser pode participar da pesquisa. Seus pais [ou tutores] permitiram sua participação. Nesta pesquisa, queremos saber:

- O que as crianças pensam?
- Como é o assentamento?
- Quem são as pessoas que moram aqui e sua história?
- O que as pessoas aqui fazem?
- Do que gostam e do que não gostam?
- O que as crianças gostariam/sonham?

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se não participar ou se quiser desistir depois de iniciada a pesquisa. A pesquisa será feita aqui no assentamento, onde as crianças vão desenhar, conversar, contar histórias e brincar, uma vez por semana, durante 5 encontros de uma hora e meia. Para isso, será usado/a um livro de história da pesquisa de cada um e um mapa que faremos juntos. O uso: lápis, folhas, cola, livros de história, é considerado(a) seguro(a), mas é possível ocorrer alguma discussão, ou que alguém não concorde com algo que o outro diga ou queira fazer. Mas há coisas boas que podem acontecer como vamos nos divertir brincando, poderemos falar o que pensamos, conhecer e aprender coisas novas e ainda poder pensar e dizer aos adultos o que gostaríamos, ajudando a fazer escolas e projetos legais. Você não terá nenhum custo para participar da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelas despesas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não contaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa os resultados dela serão apresentados na universidade, em revistas, em sites da internet e aqui no assentamento. Se você tiver alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode me perguntar ou perguntar a/o pesquisador/a Jonas Hendler da Paz, (51) 9 9412-9625, e-mail jh.dapaz@gmail.com.

Assim, eu _____ aceito participar da pesquisa “Leitura de mundo e horizonte de expectativas: contribuições das crianças Sem Terrinha para a educação popular”, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a

qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo comigo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

Nome e Assinatura do(a) pesquisador(a)

Nome e Assinatura do/a responsável pelo/a menor

APÊNDICE C – CARTA DE ACEITE DE INSTITUIÇÃO PARCEIRA

Santa Cruz do Sul, _____ de _____ de 20__.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul, CEP-UNISC

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o protocolo de pesquisa intitulado: “Leitura de mundo e horizonte de expectativas: contribuições das crianças Sem Terrinha para a educação popular”, desenvolvido pelo acadêmico Jonas Hendler da Paz do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação da professora Dr.^a Cheron Zanini Moretti, bem como os objetivos e a metodologia da pesquisa e autorizamos o desenvolvimento no Assentamento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Filhos de Sepé.

Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir as Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/2016 e demais Resoluções Éticas Brasileiras e a Norma Operacional 001/2013. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente protocolo de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos pesquisados nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto.

Atenciosamente,

Nome do responsável na instituição: _____

Cargo do responsável na instituição: _____

Assinatura do responsável na instituição: _____

APÊNDICE D – LIVRO DA HISTÓRIA DAS CRIANÇAS

ESTE LIVRO FOI PRODUZIDO NO CONTEXTO DA PESQUISA

*LEITURA DE MUNDO E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA PARA A
EDUCAÇÃO POPULAR*

SE AGRADECE A TODAS E TODOS QUE COLABORARAM!

A SEGUIR OS ANEXOS QUE AJUDAM A CONTAR A HISTÓRIA DO LIVRO:

INSPIRAÇÕES DA PESQUISA E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

VERSÃO DA "FÁBULA DA ASSEMBLEIA DOS RATOS"

[A ORIGINAL SE ATRIBUI A AUTORIA A ESOPHO]

VIVIA FELIZ UMA COMUNIDADE DE RATOS
ALEGRES, COMIAM, BRINCAVAM EM SEU LINDO LAR

EIS QUE CHEGA UM GATO AMEÇADOR
GRANDE, ESPERTO E MUITO RÁPIDO

COM MEDO, OS RATOS PASSARAM A SE ESCONDER
JÁ NEM PODIAM COMER

UMA ASSEMBLEIA DECIDIRAM FAZER
POIS PRECISAVAM JUNTOS ENCONTRAR UMA SOLUÇÃO

MUITAS IDEIAS DISCUTIRAM
MAS NÃO CHEGAVAM A NENHUMA CONCLUSÃO

EIS QUE UM RATINHO NO ALTO
PROPÕE POR UM GUIZO NO GATO CAÇADOR

ASSIM QUANDO PERTO A AMEAÇA CHEGASSE
PODERIAM CORRER E SUA VIDA SALVAR

TODOS CONCORDARAM APLAUDINDO
ACLAMANDO A SOLUÇÃO

MAS AINDA RESTAVA UMA QUESTÃO
UM SENHOR RATO LEVANTOU A MÃO

QUEM SE ARRISCARÁ NESTA MISSÃO?

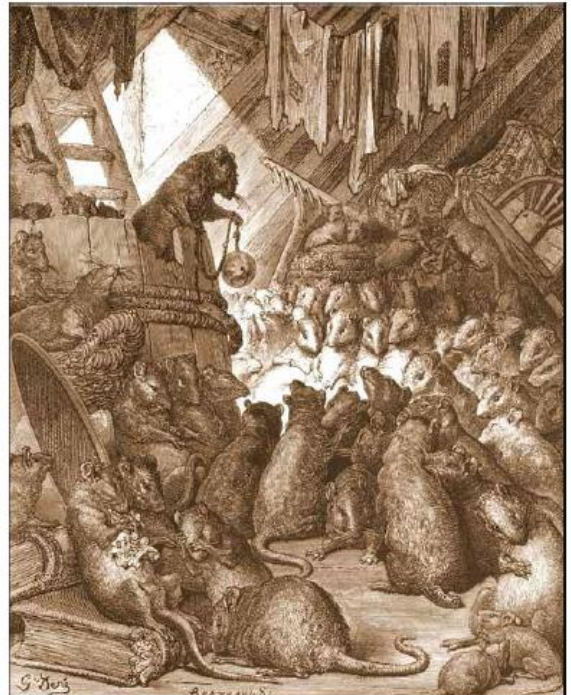


ILUSTRAÇÃO: GUSTAVE DORÉ, EM FÁBULAS DE JEAN DE LA FONTAINES, DISPONÍVEL
EM: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Reuni%C3%A3o_Geral_dos_Ratos

“HISTÓRIA DO MENINO QUE LIA O MUNDO”

A PROPOSTA DA PESQUISA SE INSPIROU NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR, PRINCIPALMENTE AS DESENVOLVIDAS COM A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE. CARLOS RODRIGUES BRANDÃO, UM EDUCADOR POPULAR, PROFESSOR PESQUISADOR BRASILEIRO, COMPANHEIRO DE PAULO FREIRE, ESCREVEU UM LIVRO “HISTÓRIA DO MENINO QUE LIA O MUNDO” CONTANDO A HISTÓRIA DE PAULO FREIRE PARA AS CRIANÇAS E CONVERSANDO COM A GENTE SOBRE A LEITURA DE MUNDO. VAMOS VER UM POUCO SOBRE?



“NA VERDADE, SÃO AS LINGUAGENS DOS “MUNDOS” DO NOSSO MUNDO. ISSO NÃO QUER DIZER QUE UMA PESSOA ACABA APRENDENDO A ENTENDER E A FALAR A LINGUA-GEM DAS FLORES, A LINGUAGEM DAS BORBOLETAS, DOS CANTOS DOS PASSARINHOS, DOS LATIDOS DOS CACHORROS E DOS MIADOS DOS GATOS. SERIA ATÉ BOM, NÃO É MESMO? MAS NÃO É ISSO.” (p. 18)

“ELE QUER DIZER QUE O MUNDO ENSINA, E QUE SE APRENDE COM A VIDA. SE APRENDE SEMPRE, UM POUCO POR DIA, VIVENDO COM CARINHO E ATENÇÃO CADA MOMENTO DE CADA MINUTO DE CADA HORA DE CADA DIA DA VIDA DA GENTE. É BEM ISSO QUE AS CRIANÇAS APRENDEM SEM PRECISAR ESTUDAR NA ESCOLA. E ELAS APRENDEM CONVIVENDO COM OS OUTROS: COM AS PLANTAS, COM OS BICHOS E COM AS PESSOAS, COM TUDO E

COM TODOS COM QUEM A GENTE REPARTE MOMENTOS ALEGRES E MOMENTOS TRISTES DA NOSSA VIDA.” (p. 19).

“NA ESCOLA, APRENDEMOS OS NÚMEROS E AS CONTAS DA MATEMÁTICA, E AS LETRAS, AS PALAVRAS E AS FRASES DO PORTUGUÊS. E ISTO É MUITO IMPORTANTE. APRENDEMOS A DAR NOMES E A PÔR NÚMEROS NAS COISAS DO NOSSO MUNDO. E ISSO ÀS VEZES É BOM E OUTRAS VEZES NÃO É. MAS, ANTES DA ESCOLA, A VIDA ENSINA O ESCURO E O CLARO, O ALTO E O BAIXO, O FRIO E O QUENTE, O GRANDE E O PEQUENO, O MUITO E O POUCO, O BONITO E O FEIO, O ALEGRE E O TRISTE. E O QUE MAIS? E MUITO, MUITO MAIS AINDA!” (p. 19).



ILUSTRAÇÃO: ANDERSON AUGUSTO DE SOUZA PEREIRA, “HISTÓRIA DO MENINO QUE LIA O MUNDO” (BRANDÃO, 2014, P. 19).

APÊNDICE E - LISTA DE TRABALHOS DA REVISÃO DE LITERATURA ENCONTRADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CONFORME OS DESCRITORES

A lista é composta por um total de 105 trabalhos, 79 Dissertações e 26 Teses. Foi dividida em duas partes I e II. Na primeira, apresenta os 96 trabalhos que correspondem as buscas com os descritores:

- Criança AND MST
- Criança AND "Sem Terra"
- Criança AND "Sem Terrinha"
- Infância AND MST
- Infância AND "Sem Terra"
- Infância AND "Sem Terrinha"

Na segunda parte, apresenta os 9 trabalhos correspondentes aos descritores:

- "Horizonte de expectativa" AND Criança
- "Horizonte de expectativa" AND Infância

E repetem-se 2 referências que já foram apresentadas na primeira parte, mas que correspondem a busca com os descritores:

- "Leitura de mundo" AND Criança AND MST
- "Leitura de mundo" AND Infância AND MST

Lista de referências da revisão de literatura Parte I

REFERÊNCIAS
ABREU, RENATA GOMES DE. USO DE ECOSSISTEMAS FLORESTAIS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO RURAL: O CASO DO PROJETO FLORESTA DAS CRIANÇAS, ASSIS BRASIL, ACRE' 31/10/2009 146 f. Mestrado em ECOLOGIA E MANEJO DE RECURSOS NATURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
AGUIAR, MARCONES HERBERTE DE SOUZA LIMA. A juventude e a luta pela terra no Piauí: memórias do processo de construção do assentamento Marrecas - PI (1985 - 1994) ' 17/06/2018 156 f. Mestrado em MEMÓRIA:LINGUAGEM E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Antonio de Moura Pereira
ALMEIDA, CLEUMA MARIA CHAVES DE. SEREIA PRETA-MÃED'ÁGUA: O CORPO FEMININO DAS ÁGUAS DA AFRODIÁSPORA E O COTIDIANO ESCOLAR DAS CRIANÇAS EM CHAPADINHA-MA' 07/10/2020 241 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
ALVES, SUZY DE CASTRO. As experiências educativas das crianças no acampamento Índio

Galdino do MST.' 31/08/2001 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU, PPGE
ARAGÃO, WELLINGTON ALVES. QUESTÕES AGRÁRIAS E EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO ASSENTAMENTO CAMPO VERDE / MICRORREGIÃO DO LITORAL SUL PARAIBANO' 31/08/2011 160 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB
ARENHART, DEISE. A MÍSTICA, A LUTA E O TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO CONQUISTA NA FRONTEIRA: SIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÕES INFANTIS.' 31/01/2003 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca Setorial - CED
BARCELLOS, LUIS HENRIQUE DOS SANTOS. A CIRANDA INFANTIL E AS CRIANÇAS SEM TERRINHA: EDUCAÇÃO E VIDA EM MOVIMENTO' 10/03/2020 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
BASSI, ADELIA CAROLINA. “À TERRA, AO TRABALHO E À VIDA RURAL”: POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DESVALIDA EM MINAS GERAIS E A ESCOLA PADRE SACRAMENTO, SÃO JOÃO DEL-REI, 1929-1972' 21/02/2017 187 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG
BIHAIN, NEIVA MARISA. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MST: DE CIRANDA EM CIRANDA APRENDENDO A CIRANDAR.' 31/10/2001 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
BOEMER, JULIA. Contribuições da Escola Itinerante Caminhos do Saber para a auto-organização das crianças: fundamentos da Pedagogia Soviética' 27/08/2018 238 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined
BONAMIGO, CARLOS ANTONIO. O TRABALHO COOPERATIVO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A TRAJETÓRIA DE UMA COOPERATIVA DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA' 30/11/2001 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
BRANDAO, PRISCILLA PANTOJA DO NASCIMENTO. SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP.' 22/04/2019 193 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Bueno, Juliana Dourado. De camponesas a operárias: experiências do transitar feminino' 31/01/2011 209 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
CAMINI, ISABELA. Escola Itinerante dos Acampamentos do MST - Um contraponto à Escola Capitalista?' 28/02/2009 266 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação
Candido, Renata Roveri. "Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo" 30/06/2009 90 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Carvalho, Luzeni Ferraz de Oliveira. Práticas de leitura e homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire - Bahia' 31/08/2008 345 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação
Carvalho, Regiane Sbroion de. Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana' 30/06/2011 229 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus de Ribeirão Preto
CARVALHO, REGIANE SBROION DE. Política e infância: aproximações a partir da escuta de crianças de movimentos sociais de luta pela terra' 18/11/2015 249 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus de Ribeirão Preto
CHAGAS, ANDERSON MOISES BARBOSA SOUZA. ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA' 26/02/2020 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório UFScar
CORREIA, LUCIANA OLIVEIRA. OS FILHOS DA LUTA PELA TERRA: AS CRIANÇAS DO MST. SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS MORADORAS DE UM ACAMPAMENTO RURAL AO FATO DE PERTENCEREM A UM MOVIMENTO SOCIAL' 30/11/2004 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
COSTA, DEBORA CAROLINNA PEREIRA. SEM TERRINHAS E A EDUCAÇÃO COMO MOVIMENTO DE LUTA: Campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos' 28/10/2021 315 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Puc Goiás
COUTO, GUSTAVO BELISARIO DARAUJO. BRINCANDO NA TERRA: TEMPO, POLÍTICA E FAZ DE CONTA NO ACAMPAMENTO CANAÃ (MST – DF)' 17/04/2016 106 f. Mestrado em ANTROPOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE/UnB
CRUZ, ANTONIO TIAGO RODRIGUES DA. O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades, tensões e perspectivas no município de Cedrope' 08/04/2019 144 f. Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes FFLCH USP
CRUZ, JAIR PEREIRA DA. O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE, ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, BARRA DO BUGRES/MT.' 18/11/2015 158 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de UNEMAT - Campus Cáceres
Dias, Luciene de Oliveira. Não vê que neste mundo não tem cabaça: Espacialidades e identidades em Barra de Aroeira - TO' 30/11/2011 253 f. Doutorado em ANTROPOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB
DORIGONI, DAIANE CRISTINE. A construção do sentido do trabalho para a vivência da infância nos assentamentos' 24/08/2016 156 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Iрати Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Centro-Oeste
DURVAL, BEATRIZ ARAUJO LOPES. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E MST: O DESAFIO DE EDUCAR, CONSCIENTIZAR E ORGANIZAR A LUTA. UM ESTUDO DE CASO DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO FRANCO MONTORO E TEREZINHA DE MOURA RODRIGUES GOMES, ITAPEVA SP' 10/11/2020 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE

SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP
FARIA, ALESSANDRA RIOS DE. Escola, família e movimentos sociais: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais' 30/09/2007 288 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação
Felipe, Eliana da Silva. Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará.' 28/02/2009 215 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
Fernandes, Natália Rigueira. Tem dia que a gente é Sem-Terra, tem dia que não dá": as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural.' 31/10/2008 150 f. Mestrado em EXTENSÃO RURAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: UFV
FERREIRA, MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA. O LÚDICO E O REVOLUCIONÁRIO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENCONTRO DOS SEM TERRINHA' 31/01/2002 222 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPE
FILHO, JOSE PEREIRA. OS SITIANTES DE CÓRREGO DAS PEDRAS (MT): trajetórias de vida e memórias da terra de trabalho' 12/06/2019 255 f. Doutorado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
FRANCA, LEILA SOUSA. ASSENTAMENTO FORTALEZA: DINÂMICAS DE (DES)TERRITORIALIZAÇÕES, LUTA PELA TERRA E MODOS DE VIDA NO NORTE DO ESTADO TOCANTINS' 21/12/2020 136 f. Mestrado em ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS, Araguaína Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DIGITAL UFT
FREITAS, FABIO ACCARDO DE. Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST' 22/03/2015 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp
FREITAS, FABIO ACCARDO DE. Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)' 26/05/2022 308 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG
GALINA, CAROLINE MARI DE OLIVEIRA. AS RELAÇÕES CONTRADITÓRIAS ENTRE MST E ESTADO NA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DE 1990' 21/03/2013 328 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM
Gehrke, Marcos. ESCREVER PARA CONTINUAR ESCRIVENDO: AS PRÁTICAS DE ESCRITA DA ESCOLA ITINERANTE DO MST' 31/01/2010 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR
GONCALVES, BARBARA DE OLIVEIRA. Sorrisos infantis na luta pela terra: A participação das crianças na vida política da sociedade' 20/12/2018 241 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
Gonçalves, Marli Clementino. JUVENTUDES DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: O CASO DO ASSENTAMENTO MARRECAS EM SÃO JOÃO DO PIAUÍ' 31/01/2009 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA JORNALISTA CARLOS CASTELO BRANCO

Gonzaga, José Guilherme Franco. Possibilidades Educativas nas ações coletivas do MST: Reflexões Teóricas e Epistemológicas. ' 30/11/2006 236 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Central do Gragoatá
Jordão, Regiane de Almeida. A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (Erte): paradigma freiriano na alternância' 29/02/2012 193 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli
Junior, Francisco Jose Avelino. A QUESTÃO DA TERRA EM MATO GROSSO DO SUL: POSSE/USO E CONFLITOS' 31/07/2004 300 f. Doutorado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CAPH - FFLCH - USP
KOLMAR, ANGELITA VARGAS. Escolas multisseriadas na região arroseira de São Lourenço do Sul/RS (décadas de 1970-1990)' 13/08/2020 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: setorial
LIMA, MONICA SUELY GUERRA DE. Práticas Pedagógicas na Escola Waldorf Rural Turmalina: um estudo de caso' 26/11/2020 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE
LIMA, TANIA MARIA. MARCHAS DA INFÂNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E DISCURSIVAS DE RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO JOSÉ MARIA DO TOMÉ - CHAPADA DO APODI-CE. ' 23/04/2019 203 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Professor Antônio Martins Filho.
LUEDKE, ANA MARIELI DOS SANTOS. A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos trabalhadores rurais sem terra)' 11/12/2013 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina
MARCON, CARINE. CULTURAS INFANTIS E A EDUCAÇÃO POPULAR: O BRINCAR NAS CIRANDAS INFANTIS SOB UMA DIMENSÃO SOCIOLÓGICA' 23/08/2020 154 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Erechim Biblioteca Depositária: UFFS- Campus Erechim
Martins, Dinorah Nogueira de Souza. A educação nos assentamentos de sem terra no sudoeste da Bahia: o caso do Assentamento de Amaralina em Vitória da Conquista' 31/05/2009 105 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP
MELIGA, LAURA LUVISON. Educação infantil do campo : a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra' 13/07/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: undefined
MESQUITA, LIVIA APARECIDA PIRES DE. SABERES E FAZERES DE MULHERES ASSENTADAS: RELAÇÕES DE GÊNERO E OS PROCESSOS DE EMPODERAMENTO NO TERRITÓRIO DO VÃO DO PARANÁ (GO)' 01/04/2019 279 f. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Banco de teses e dissertações UFG
Moraes, Elisangela Marques. A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação.' 30/09/2010 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Profª Eley Rodrigues Lacerda - ICED - UFPA
MOURA, LIDIANE DE MELO SOUZA. Ecoalfabetização: Hortas e áreas verdes como incentivadores de aprendizagem sistêmica e significativa' 14/05/2020 undefined f. Mestrado Profissional em PROJETOS EDUCACIONAIS DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ENGENHARIA DE LORENA, Lorena Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Engenharia de Lorena (EEL/USP)
NASCIMENTO, HOSTINA MARIA FERREIRA DO. MALA NA MÃO, PÉ NA ESTRADA, à

<p>procura de uma pedagogia das singularidades.' 31/01/2008 184 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ZILA MAMEDE</p>
<p>NASCIMENTO, MARCILIA NOGUEIRA DO. Políticas públicas de formação continuada para a educação do campo no Ceará: trajetória, impactos e perspectivas' 02/09/2019 117 f. Mestrado Profissional em PLANEJAMENTO E POLITICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central</p>
<p>OLIVEIRA, ARLEUSSON RICARTE DE. O TRABALHO DO ENFERMEIRO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE RURAL NO BRASIL' 20/02/2019 177 f. Doutorado em ENFERMAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: J. Baeta Vianna</p>
<p>OLIVEIRA, DEBORA MOREIRA DE. PERCEÇÃO AMBIENTAL, CONHECIMENTO E USO DE RECURSOS VEGETAIS NO ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA SÃO SEBASTIÃO, PIRAMBU, SERGIPE.' 31/12/2011 165 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - BICEN UFS; Biblioteca Setorial PRODEMA.</p>
<p>OLIVEIRA, JOAO CESAR ABREU DE. MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MST: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ASSENTAMENTO 10 DE ABRIL NO MUNICÍPIO DO CRATO-CE.' 31/05/2008 165 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC</p>
<p>OLIVEIRA, MARIA FERNANDA CUNHA. ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO COM ESCOLARES DA ZONA RURAL (MST) E SEUS PROFESSORES' 14/12/2020 110 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina</p>
<p>Oliveira, Mirna Gertrudes Ribeiro de. Cerrado e Escola: os saberes tradicionais como alternativa metodológica à educação ambiental formal' 31/03/2007 317 f. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Campus Santa Mônica - UFU</p>
<p>OLIVEIRA, THIAGO MENEZES DE. INFÂNCIA, CONSTRUÇÕES DE SI E AGENCIAMENTOS DE SEM TERRINHAS MEDIADOS PELA RELAÇÃO COM OS DESENHOS ANIMADOS' 26/05/2013 232 f. Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Centro de Humanidades</p>
<p>PEREIRA, LIZEANE HEREN CANDIDO. CRIAÇÃO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARANAÍ - PR' 30/03/2020 220 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Paranaíba Biblioteca Depositária: UNESPAR</p>
<p>PIERI, NEUCÉLIA MENEGHETTI DE. ORGANIZAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: CRIANÇAS DA ESCOLA ITINERANTE DO MST.' 31/08/2002 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO</p>
<p>PINTO, GLEISE CAMPOS. O Camponês na Lógica Capitalista: Dependência e Estratégias de Reprodução no Município de Itabaiana/SE.' 30/06/2011 139 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN e BIBLIOTECA DO NPGE</p>
<p>PUHL, RAQUEL INÊS. ESCOLA ITINERANTE DO MST: O MOVIMENTO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO' 31/05/2008 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU</p>
<p>RAMOS, MARCIA MARA. EDUCAÇÃO, TRABALHO E INFÂNCIA: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA' 21/03/2016 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL</p>

DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp
RAMOS, MARCIA MARA. INFÂNCIA DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PAPEL EDUCATIVO DA LUTA PELA TERRA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA DO MST' 25/05/2021 300 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
RIBEIRO, JULYANNA DE MELO. O SABER-EXISTÊNCIA DAS MULHERES RURAIS: HISTÓRIAS DE VIDA A PARTIR DOS FEMINISMOS SUBALTERNOS E DECOLONIAIS ' 16/08/2020 143 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária:
Ribeiro, Valdivino Souza. Resistência e conquista da terra a partir de Dt 26,5-11' 30/11/2002 134 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: UCG
ROCHA, DEUSCELIA ALVES SILVA. Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral' 31/08/2010 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH
Rodrigues, Adriana. A violência institucional como método para lidar com a miséria social: a trajetória dos/as sem terra do assentamento Dom Hélder Câmara/PR, no difícil percurso de luta até chegar “em cima do lote”. ' 28/02/2006 201 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Central
RODRIGUES, ERICA. HORTA ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONEXÕES COM OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL' 28/10/2019 83 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Marechal Cândido Rondon Biblioteca Depositária: Unioeste - Campus de Marechal Cândido Rondon
RODRIGUES, ROSANA MARA CHAVES. O Projeto Pedagógico do MST: a intenção e o gesto.' 31/03/2003 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: B.M.E.C. - B.C.UNEB - B.C.ESTADO DA BAHIA
ROSSETTO, EDNA RODRIGUES ARAUJO. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CIRANDAS INFANTIS DO MST: LUTAR E BRINCAR FAZ PARTE DA ESCOLA DE VIDA DOS SEM TERRINHA ' 22/02/2016 270 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp
Rossetto, Edna Rodrigues Araujo. Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST' 31/05/2009 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
Severo, Mirian Jaqueline Toledo Sena. Mulheres assentadas e cooperadas (re)construindo caminhos: trajetórias de vida e experiências de empoderamento.' 31/07/2010 247 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFGD e Centro de Documentação Regional da UFGD
SILVA, ANDRESSA LIMA DA. Infâncias da Terra: histórias, memórias e suas repercursões na prática docente, um estudo nas escolas rurais de Ariquemes.' 17/05/2019 202 f. Mestrado Profissional em Educação Escolar Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR
Silva, Edvaneide Barbosa da. Encontros e desencontros: a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista - (1984-2006)' 30/04/2008 239 f. Doutorado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: SBD; CAPH
Silva, Juliana Bezzon da. Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações' 30/11/2012 162 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus de Ribeirão Preto
SILVA, LUZIA ANTÔNIA DE PAULA. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA ENTRE OS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA' 31/07/2002 204 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: UFG
SILVA, MAURO OTEIRO E. QUESTÃO AGRÁRIA, COOPERAÇÃO E MERCADOS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O MST.' 10/12/2020 171 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE), São Paulo Biblioteca Depositária: IPPRI
SILVA, NICEIA ANDRADE DA. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETOS DE VIDA: DIALOGANDO COM A PROPOSTA METODOLÓGICA DO SERTA (SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA)' 30/07/2020 212 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UFRPE
SILVA, NILVANIA DOS SANTOS. Formação Moral das crianças: Construção de Regras Fundamentais aos Valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)' 31/08/2008 148 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE/UFRN
SILVA, NILVANIA DOS SANTOS. Construção de Regras Fundamentais aos Valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)' 31/08/2008 148 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE/UFRN
Silva, Robson Amaral da. Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST' 31/01/2010 212 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar
SILVA, VERA LUCIA OLIVEIRA. ECO-VIVÊNCIA E PROCESSOS EDUCATIVOS: A CONSTITUIÇÃO INDIVÍDUONATUREZA NA COMUNIDADE DE ASSENTAMENTO TERRA DA LIBERDADE ' 02/03/2020 102 f. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Juazeiro Biblioteca Depositária: Rômulo Galvão
SOARES, IASSANA RODRIGUES. "A experiência da diversidade cultural na Escola Classe Sítio das Araucárias (Sobradinho-DF): o encontro como oportunidade de diálogo e educação intercultural " 28/09/2020 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB
SOUZA, HADMA MILANEZE DE. Assentamentos de reforma agrária como promotores de desenvolvimento: um estudo do município Cardoso Moreira-RJ a partir do conceito de desenvolvimento como liberdade' 28/09/2020 166 f. Doutorado em EXTENSÃO RURAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: UFV
SOUZA, LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS. POTES QUE GUARDAM VIDAS, VIDAS QUE VIRAM HISTÓRIAS: A POTECA COMO AÇÃO INTERATIVA NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO ROSE, NA REGIÃO SISALEIRA DE SANTALUZ, BA. ' 26/05/2019 249 f. Doutorado em CULTURA E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: sala do pós-cultura
SOUZA, LUZIA DE KASSIA ROCHA DE. O TRABALHO INFANTIL NO CAMPO EM TOCANTINS: AGRONEGÓCIO E FAMÍLIAS EXTRATIVISTAS' 08/07/2020 127 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: UFGD
SOUZA, PEDRO JOSE LUSZ DE. MUDANÇAS CLIMÁTICAS E EDUCAÇÃO

<p>AMBIENTAL: UMA PESQUISA AÇÃO PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS E JOVENS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO' 29/09/2020 129 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: UnB</p>
<p>STIVAL, DAVID. “VINCULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O TRABALHO E AS PRÁTICAS SOCIAIS” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL COM ALUNOS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA' 27/08/2020 253 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade La Salle</p>
<p>TEIXEIRA, DAVID ROMÃO. A NECESSIDADE HISTÓRICA DA CULTURA CORPORAL: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA-MST/BAHIA' 30/06/2009 245 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU</p>
<p>URQUIZA, PAULO ROBERTO URBINATTI. História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira - PR' 30/11/2009 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</p>
<p>Vale, Samila Bernardi do. O assentamento Dezesete de Abril e seu projeto de escola integral para o campo' 31/01/2011 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar</p>
<p>WOLLZ, LARISSA ESCARCE BENTO. Percepções de infância, adolescência e juventude do e no campo' 10/04/2014 undefined f. Doutorado em CIÊNCIAS MÉDICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius</p>
<p>Zingarelli, Joice Eliete Boter. A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada : a experiência de Araraquara' 31/07/2009 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar</p>

Lista de referências da revisão de literatura Parte II

<p>REFERENCIAS (Descritores: "Horizonte de expectativa" AND Criança; e "Horizonte de expectativa" AND Infância</p>
<p>COSTA, CAMILA LORDY. Taba, histórias e músicas brasileiras: novos usos da MPB para o público infantil em tempos de redemocratização (1982 a 1986)' 27/11/2023 110 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (FRANCA), Franca Biblioteca Depositária: UNESP/FCHS/Franca</p>
<p>CUNHA, AMANDA SIQUEIRA TORRES. O conceito de livre expressão infantil no Brasil: sentidos e designações entre arte e educação (1920-1970)' 28/10/2021 394 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: sibi ufpr</p>
<p>RICCI, IZABEL DA SILVA. LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO E DA RECEPÇÃO DOS CONTOS “O TERCEIRO IRMÃO” E “A MENINA DOS FÓSFOROS”, POR ALUNOS DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ LUIZ DA SILVA REIS, EM CUIABÁ/MT' 29/03/2022 214 f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, Cáceres Biblioteca Depositária: UNEMAT/MTSCB</p>
<p>SILVA, ALINNY RODRIGUES PEREIRA. OLHOS DE DESCOBRIR: NOSSO PRIMEIRO APRENDIZADO POÉTICO DE MANOEL DE BARROS' 31/03/2019 190 f. Mestrado em</p>

LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás
SILVA, FRANCIELLE SUENIA DA. O Eu que ser quer negro: Recepção de contos de Cuti por professores' 30/07/2015 133 f. Mestrado em LINGUAGEM E ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária
SILVA, MIRIAN CARDOSO DA. DOS PRIMÓRDIOS ÀS APROPRIAÇÕES: ROAD NOVEL (CONTEMPORÂNEO) DE AUTORIA FEMININA' 25/08/2022 318 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL, UEM - MARINGÁ/PR
SIXEL, GUSTAVO FARIAS. Identidade e memória nos quadrinhos de Marcello Quintanilha: um olhar sobre o cotidiano das classes subalternas' 30/08/2021 167 f. Mestrado em Mídia e Cotidiano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)
SOARES, ISABEL APARECIDA MOZELLA. LITERATURA JUVENIL: A IMPORTÂNCIA DA PERSONAGEM LEITORA NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR' 19/12/2023 210 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ASSIS), Assis Biblioteca Depositária: FCL-Assis
ZIBORDI, MAIRA ISABEL. A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor.' 03/02/2022 142 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ASSIS), Assis Biblioteca Depositária: FCL - Assis
REFERÊNCIAS (Descritores: "Leitura de mundo" AND Criança AND MST; e "Leitura de mundo" AND Infância AND MST)
COSTA, DEBORA CAROLINNA PEREIRA. SEM TERRINHAS E A EDUCAÇÃO COMO MOVIMENTO DE LUTA: Campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos' 28/10/2021 315 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Puc Goiás
CRUZ, ANTONIO TIAGO RODRIGUES DA. O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades, tensões e perspectivas no município de Cedro-PE' 08/04/2019 144 f. Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes FFLCH USP





DEM COM A GENTE, CRIANÇADA!

Sua Revista Sem Terrinha chegou!

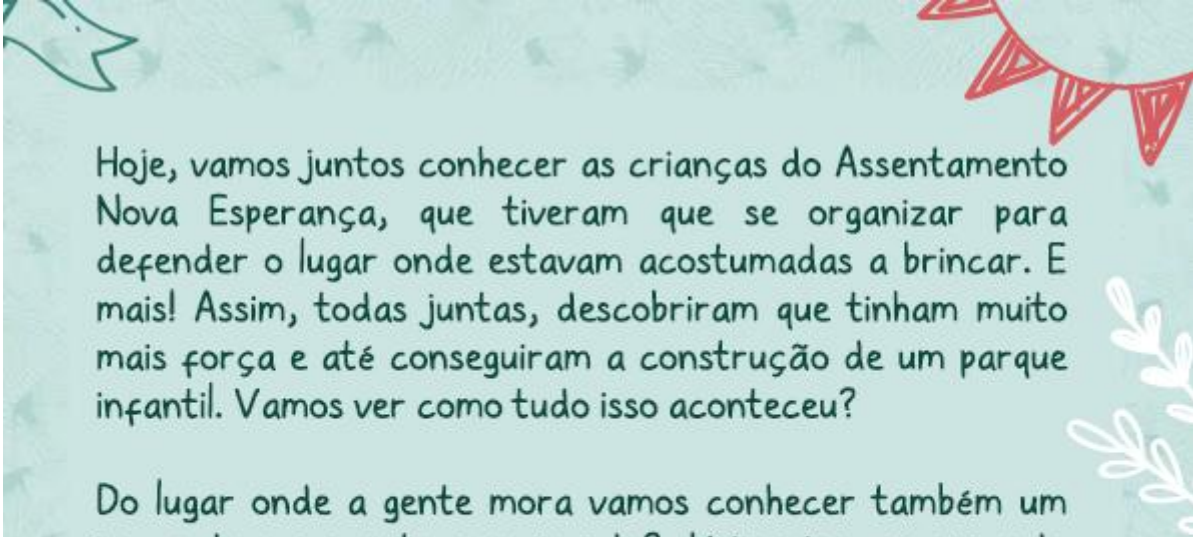


Olá, Sem Terrinha!

Estamos de volta com mais uma edição da Revista Sem Terrinha. Foram tantas as coisas que aconteceram nos últimos tempos, não é mesmo?! Esperamos que vocês estejam com bastante saúde e animação para as aventuras que vamos encontrar nas próximas páginas.

A gente bem sabe que aí no acampamento ou no assentamento em que moram sempre tem um lugar onde as crianças gostam de brincar e de se reunir não é mesmo?!





Hoje, vamos juntos conhecer as crianças do Assentamento Nova Esperança, que tiveram que se organizar para defender o lugar onde estavam acostumadas a brincar. E mais! Assim, todas juntas, descobriram que tinham muito mais força e até conseguiram a construção de um parque infantil. Vamos ver como tudo isso aconteceu?

Do lugar onde a gente mora vamos conhecer também um pouco do que acontece no mundo? Já imaginou se o mundo fosse um grande parque onde todas as crianças brincam livremente e de repente alguém decidisse ser o dono do parque todo?! Com certeza seria uma verdadeira confusão.

E se essa grande confusão acontecesse entre os países? Na história **UM PARQUE CHAMADO MUNDO** também vamos conhecer os nomes de alguns países e como eles estão participando da organização desse parque.

**A sua Revista Sem Terrinha tá
muito especial e cheia de aventuras.**

BOA LEITURA!



As aventuras dos Sem Terrinha na construção Poder Popular

No Assentamento Nova Esperança, as crianças Sem Terrinha brincavam no campinho, que fica ao lado da escola, como faziam todos os dias depois da aula. Elas se reuniam para pular elástico e pular corda, jogar bolinha de gude, soltar pipa e tudo mais que crianças fazem quando se juntam. Aquele era o espaço delas, em que podiam se encontrar, conversar e brincar... Naquele dia, elas ouviram um barulho de máquinas ali perto. Quando foram ver, eram tratores com escavadeiras que se aproximavam.

