

## **A infância do lugar: o território como matriz formativa de educadores da educação infantil do campo**

 Fabiana Castelo Branco de Santana, Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC/BA),  
 Idalina Souza Mascarenhas Borghi, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CETENS, PPGEcid (UFRB) Feira de Santana/Bahia- Brasil

*Autor para correspondência/Author for correspondence: ismborghi@ufrb.edu.br*

**RESUMO.** Em reconhecimento ao papel fundamental que o educador do campo ocupa para a formação das crianças camponesas de 0 a 5 anos, este artigo tem o objetivo de discutir a importância do território como uma matriz de formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo (EIC). O estudo de abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante, teve como dispositivos questionário e Círculos Epistemológicos. Participaram da pesquisa 17 educadoras que atuam na Educação Infantil, em escolas do campo da rede pública do município de Feira de Santana e 12 crianças com idades entre 3 e 5 anos, que estudam em uma escola exclusiva de Educação Infantil do Campo. Os resultados da pesquisa apontaram para a importância do território como uma matriz formativa docente, enxergando o campo como lugar de efetivação da identidade territorial camponesa infantil, que deve integrar as propostas formativas infantis promovidas para educadores da EIC. As educadoras evidenciaram a importância da escuta às crianças como via principal para debruçar-se sobre a vida da comunidade, permitindo-lhes conhecer a realidade das infâncias camponesas, vivências, necessidades e interesses, possibilitando conhecê-las e compreendê-las para melhor planejar o trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** território, formação continuada, Educação Infantil do Campo.

# **The Childhood of the Place: Territory as a Formative Matrix for Childhood Education of the Field Educators**

**ABSTRACT.** In recognition of the fundamental role that rural educators play in the education of rural children aged 0 to 5 years, this article aims to discuss the importance of territory as a matrix for the continuing education of Childhood Education of the Field educators. The research, which adopts a qualitative approach from the perspective of participatory research, used questionnaires and Epistemological Circles as research tools. Seventeen educators working in public rural schools in the city of Feira de Santana and twelve children aged between 3 and 5 years, enrolled in an exclusive Early Childhood Education school for rural children, participated in the study. The results highlighted the importance of territory as a formative matrix for educators, viewing the rural area as a place for the realization of rural children's territorial identity, which should be part of the children's training proposals promoted for Childhood Education of the Field educators. The educators emphasized the importance of listening to children as the primary means of engaging with the community's life, enabling them to understand the reality, experiences, needs, and interests of rural childhoods, thus allowing for a better understanding and planning of pedagogical work.

**Keywords:** territory, continuing education, Childhood Education of the Field.

# **La infancia del lugar: el territorio como matriz formativa de los educadores de la educación infantil en el campo**

**RESUMEN.** En reconocimiento al papel fundamental que el educador rural desempeña en la formación de los niños campesinos de 0 a 5 años, este artículo tiene como objetivo discutir la importancia del territorio como una matriz de formación continua para los educadores de la Educación Infantil en el Campo (EIC). La investigación, con enfoque cualitativo, en la perspectiva de la investigación participativa, utilizó cuestionarios y Círculos Epistemológicos como dispositivos de investigación. Participaron en la investigación 17 educadoras que trabajan en la Educación Infantil, en escuelas rurales públicas del municipio de Feira de Santana, y 12 niños de entre 3 y 5 años, que estudian en una escuela exclusiva de Educación Infantil en el campo. Los resultados de la investigación señalaron la importancia del territorio como una matriz formativa docente, viendo el campo como un lugar para la efectivización de la identidad territorial campesina infantil, que debe integrar las propuestas formativas infantiles promovidas para los educadores de EIC. Las educadoras destacaron la importancia de escuchar a los niños como el principal medio para acercarse a la vida de la comunidad, lo que les permitió conocer la realidad de la infancia campesina, sus vivencias, necesidades e intereses, posibilitando conocerlas y comprenderlas para planificar mejor el trabajo pedagógico.

**Palabras clave:** territorio, formación continua, Educación Infantil en el campo.

## Introdução

Discutir sobre as crianças do campo exige levar em conta os distintos processos aos quais seus grupos sociais, historicamente, foram submetidos, relativos ao acesso a bens materiais e imateriais, guiados por relações de poder a partir de lógicas de diferenciação que repercutem nas inúmeras dificuldades enfrentadas pela criança do campo para acesso e permanência na escola. Embora o acesso à Educação Infantil seja um direito garantido constitucionalmente às crianças, o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação” denuncia uma realidade em que “as crianças das áreas rurais brasileiras têm menos acesso à educação do que as que vivem nas cidades” (Brasil, 2009a, p. 48). Tal documento, ao evidenciar a desigualdade no acesso aos direitos infantis e a violação dos direitos sociais das crianças, questiona um grande obstáculo ao processo de democratização do país. Segundo o relatório, nas áreas rurais, a maioria das crianças não têm acesso às creches e pré-escolas.

Historicamente, construíram e fortaleceram o silenciamento e a invisibilização das culturas infantis de crianças que habitam o campo. Conceitos de socialização, práticas pedagógicas, formação de educadores, entre outros, são transpostos com uma visão urbanocêntrica para o cotidiano das crianças da Educação Infantil do Campo, sucedendo, que, quando conseguem acessar a este direito, há adesão a um currículo fechado hermeticamente, que não respeita as especificidades do campo. Tal cenário resulta em um trabalho pedagógico descontextualizado, que não considera as relações socioculturais estabelecidas no cotidiano das crianças, ignorando o que é singular na sua produção de cultura, no seu cotidiano, no seu conhecimento.

Lutar pela qualidade da educação ofertada às crianças camponesas significa também refletir sobre os processos de formação docente, mais especificamente sobre o objetivo a que esta pesquisa se propõe, ou seja, os processos de formação continuada de educadores que, segundo Côco (2011), referem-se tanto às ações mobilizadas pelos sistemas e instituições escolares, partindo das demandas do seu lócus de trabalho, quanto às ações buscadas pelos próprios sujeitos, em função dos seus interesses e necessidades. Os processos interativos do exercício do trabalho, provenientes dos desafios, demandas, experimentações e diálogo com os pares e as crianças, também são considerados processos de formação continuada.

Esses elementos justificam a necessidade de se reconhecer a presença de pessoas que vivem em comunidades, produzem, constroem suas existências neste território, buscam atendimento educativo, seja em creches ou pré-escolas, para crianças que “vivenciam suas

infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas” (Silva & Pasuch, 2010, p. 01).

Ressalta-se a importância do educador que atua nesta etapa da educação, enfatizando a necessidade de compreender as diversidades culturais, sociais e econômicas em que a Educação Infantil do campo se insere em “... coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas e raciais...” (Arroyo, 2007, p. 161), na busca de uma formação de educadores da Educação Infantil do Campo, alicerçada na “... dinâmica social, política e cultural existentes no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seu direito à terra ... à educação e à escola” (Arroyo, 2007, pp. 161-162) e pelo direito a uma educação em que a vida do camponês, os seus saberes, sua cultura, seu modo de trabalhar a terra sejam considerados. Uma formação em que o educador do campo perceba que o seu “... papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 2021, p. 46), aquele que, ao constatar, mais do que adaptar-se, intervém e provoca mudanças. Rompe com a ingenuidade, encara a cômoda neutralidade e opta por ser um sujeito de decisão, escolha e intervenção na realidade.

Este artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de pós Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade-PPGECID (UFRB) e tem como objetivo discutir o território como uma matriz de formação docente para educadores da EIC. O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, ancorado na perspectiva da pesquisa participante e teve, como dispositivo de pesquisa, os Círculos Epistemológicos. Participaram do estudo educadoras que atuam na Educação Infantil em escolas do campo e crianças, com idades entre 3 e 5 anos, atendidas em um Centro Municipal de Educação Infantil situado no campo, na cidade de Feira de Santana/BA.

Após o texto introdutório, o artigo apresenta discussão teórica acerca do território camponês como uma das bases de formação docente da EIC, seguida dos procedimentos metodológicos, as análises e as conclusões que apontam o território como uma matriz formativa docente e lugar de efetivação da identidade territorial camponesa infantil, que deve integrar as propostas formativas infantis promovidas para educadores da EIC.

## **Educação do Campo e Educação Infantil: O território e a formação do educador da Educação Infantil do Campo**

A Educação do Campo é uma proposta educativa para os povos do campo, em todos os níveis de escolarização, que traz em seu fundamento uma concepção que privilegia a formação humana/emancipatória, concepção que está intimamente ligada aos processos de produção e luta pela preservação/continuidade da vida, na relação com a natureza, pelo trabalho.

Lutar pela Educação do Campo traz a necessidade de refletir sobre o processo de formação dos educadores das escolas do campo sob a ótica progressista, buscando fortalecer a dimensão crítica e emancipatória das propostas de formação docente que permitam vislumbrar formas de superação da opressão que ameaça estas populações.

Para compreender os desafios e perspectivas de formação docente na especificidade da Educação do Campo, mais especificamente dos educadores da Educação Infantil do Campo, é necessário debruçar-se sobre os seus fundamentos. Um deles, elemento que queremos enfatizar neste artigo, se relaciona com a ideia de território camponês, aspecto fundante para que, diante dos desafios e possibilidades a respeito dos processos de formação docente e em diálogo com os interesses formativos dos educadores da Educação Infantil do Campo, possa nos fornecer bases para o exercício de uma docência congruente com os princípios e concepções da Educação do Campo.

Conforme Caldart (2019), as raízes da Educação do Campo estão assentadas na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, na agricultura camponesa e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias. Essas raízes se vinculam à necessidade de construção de uma proposta educativa alinhada ao território onde são construídos os sujeitos, suas histórias, suas existências.

Assim, segundo a referida autora, as lutas coletivas dos sujeitos do campo pela escola são a força motriz da organização inicial da educação do campo. Luta que exige a garantia de escolas públicas no e do campo, ou seja, escolas situadas nas comunidades camponesas e pensadas a partir dos seus sujeitos, dos seus modos de produção, da sua cultura e do seu território. Entendendo com Caldart (2024, p. 103) que o território é “...lugar constituído de sujeitos humanos, pessoas e coletivos, em sua dinâmica de relações com o todo da natureza (terra, água, floresta...) e nas relações sociais organizadas pela forma de trabalho que desenha o modo de produção da vida do lugar”. Incluindo também as contradições que dinamizam a vida no campo.

A ausência da garantia do direito à educação aos povos camponeses, que historicamente, tem sido negado, sobretudo às crianças pequenas, marca a vinculação das diversas lutas enfrentadas, com destaque à luta pela terra e pela reapropriação social da natureza. Desta forma, a luta desses sujeitos, trabalhadores do campo, tem uma ligação orgânica com a luta pela terra e pelo território, principal identidade dos sujeitos que se associam.

Não por acaso, defendemos com Caldart (2024) um projeto de Educação do campo sustentado pela tríade Campo, Políticas Públicas e Educação, tendo suas raízes na agricultura camponesa, na luta para continuarem sendo agricultores, camponeses, pela permanência e sobrevivência na/da terra. Segundo Fernandes (2008), a luta dos camponeses é pelo “campo camponês” (p. 63), território que se diferencia do campo da agricultura do capital, do agronegócio baseado nas relações de produção capitalista, que expulsa as famílias camponesas do campo e destrói comunidades e suas organizações.

A Educação do Campo assenta-se, ainda, em mais uma de suas raízes, como considera Caldart (2019), numa concepção de intervenção crítica, criativa e transformadora de sua realidade. O acesso à educação é exigido, nessa perspectiva, como um dever do Estado e um direito de todos, que não pode ser visto como mercadoria e, assim, negado à parte da população. Uma educação que se desenvolve a partir “das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (Fernandes, 2008, p. 41) e se constitui, assim, como uma estratégia de confronto ao modo capitalista de desenvolvimento das forças produtivas.

Diante disso, pode-se enfatizar a necessidade de considerar o território camponês como uma das bases de formação docente, contribuindo para que o educador seja capaz de implementar transformações na sua prática político-pedagógica e assumir o seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

A docência na Educação Infantil abarca a especificidade de pensar nos saberes específicos que envolvem o cuidar e o educar das crianças, as relações que estabelecem com o mundo, suas linguagens, suas necessidades e seus modos de aprender, exigindo atenção à formação desse profissional. Ao se referir à atuação em contextos específicos, como é o caso das crianças de comunidades do campo, agrega-se à docência mais um desafio, que é o de ofertar uma educação de qualidade articulada às diversidades que a compõem, compreendendo a importância e significância dos elementos vitais oriundos dos territórios que as constroem e pelos quais são construídas.

Defendemos que as crianças possam fortalecer seus laços com suas famílias e com a terra, as águas, ou as matas, perpetuando os elementos culturais de seu povo, que tenham seus

direitos reconhecidos e suas identidades valorizadas. Que reconheçam a escola como parte de seu território, que estejam inteiras também neste espaço, não somente com suas mentes, mas também com seus corpos, suas emoções, seus desejos. Ser criança na escola de Educação Infantil do Campo é poder viver a infância da sua cultura. Ser respeitada e ter suas vidas, seus tempos, suas brincadeiras, suas concepções igualmente respeitadas.

A diversidade que constitui as infâncias do campo, marcada nas relações que as crianças constroem com os seus espaços e tempos, nas construções identitárias, pessoais e coletivas, demarca a necessidade, para além de serem reconhecidas como sujeitos históricos de pouca idade, que seja assegurado a elas um atendimento educativo, enquanto direito constitucional, a partir de experiências educativas que as reconheçam e as respeitem em sua multiplicidade.

Tal necessidade convoca-nos a refletir sobre os saberes necessários à formação docente que contribuam com uma educação que respeite as singularidades e especificidades dos territórios das crianças camponesas. A ocupação da escola pelas crianças pequenas e suas famílias configura atitude de resistência e afirmação. Exigir que a educação da criança do campo seja feita em escolas do campo é reivindicar a ocupação legítima de seu território. Exigir que esta formação seja pautada no seu reconhecimento enquanto criança do campo é requerer que esta criança seja vista como sujeito histórico e de direitos, compreendendo ainda que, nas relações, interações e práticas cotidianas que vivencia, está a construir conhecimentos e a produzir culturas.

Ocupar a escola é uma reivindicação, que vem acompanhada da exigência da oferta de uma Educação Infantil efetivamente “do campo”, feita a partir da concretude de seus sujeitos e da materialidade de suas vidas. As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 1/1999), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, trazem um parágrafo que se dedica a tratar da organização pedagógica das escolas voltadas para as crianças do campo. Nesse parágrafo (§ 3º do art. 8), estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, reconhecendo a diversidade das infâncias do país, o caráter heterogêneo do campo, as particularidades em seus processos educativos e a necessária articulação com as condições gerais da Educação Infantil, garantidas para todas as crianças, determinando, assim, que as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas do campo devam:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como à práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009b).

A ênfase dada aqui a esses artigos das DCNEI's destaca a atenção dirigida por esta legislação às particularidades das instituições educativas de Educação Infantil do Campo, reconhecendo as diferentes infâncias que habitam estes territórios, estabelecendo a necessidade de se criarem condições pedagógicas que respeitem estas especificidades e reconhecendo o campo como lugar de vida e de relações, onde se constroem modos próprios de viver a infância e interpretar o mundo.

Segundo Sarmento e Pinto (1997), considerar as crianças como atores sociais de direito pleno implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Reconhecê-las enquanto atores sociais implica reconhecer sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações, de produzir culturas, de considerar suas diversas condições de concretude de suas existências, o que resulta numa extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade de seus modos de vida.

Ao olhar para a criança e para infância do campo, Rocha (2013) reconhece que elas estão submetidas a processos que fazem parte do seu contexto histórico e sociocultural. As infâncias do campo são múltiplas, em virtude dos diversos povos e das especificidades que constituem o campo brasileiro. Podemos compreender as infâncias do campo através das suas relações sociais identitárias com o território em que estão inseridas, na convivência formativa com os adultos, através da sua inserção nas formas de gerir as atividades do cotidiano do campo, da sua interação com a natureza, através das brincadeiras, da sua criatividade inventiva, da autoria de suas próprias histórias, sua vida cotidiana, suas diferentes linguagens, suas experiências construídas no tempo e no espaço. As crianças se apropriam do que acontece no seu entorno, no encontro dos olhares e das mãos, na relação com a terra, água, floresta e animais, de modo que esses seres da natureza fazem parte de sua cultura, substanciam os modos particulares diversos de viver suas infâncias.

Múltiplas são as infâncias, múltiplos são os campos que compõem os cenários rurais brasileiros, uma vez que se encontram, nesse cenário, crianças assentadas, ribeirinhas,

acampadas da reforma agrária, quilombolas, pantaneiras, dentre outras que são advindas de relações sociais identitárias, em que constroem sua sociabilidade, suas subjetividades e identidades. Enquanto vivem suas infâncias, produzem seus modos de pensar, sentir e agir e constroem existências materiais e simbólicas numa intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural.

As reflexões tecidas aqui apontam para a ideia de que os educadores das escolas do campo, que acolhem as infâncias camponesas na perspectiva da formação humana, necessitam de formação continuada específica, enfatizando o conceito de território como uma das bases formativas docentes, a fim de compreender o universo das mesmas como seres ativos e criativos, que se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e alteridade.

## **Procedimentos Metodológicos**

O estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa participante, por apresentar pressupostos que se mostram coerentes com a investigação realizada. A pesquisa participante é definida por Gabarrón e Landa (2006, p. 113) “como uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos”.

Assim, na perspectiva assumida nessa busca investigativa, as educadoras foram reconhecidas como produtoras de saberes e os relatos produzidos por elas considerados valiosos para a compreensão de como atribuem significados à suas ações e interações, apontando os saberes mobilizados em suas práticas pedagógicas no interior das escolas de Educação Infantil do Campo, colaborando também na identificação de demandas formativas para sua atuação em atendimento às especificidades das infâncias do campo.

Os participantes desta pesquisa foram 17 educadoras que atuam na Educação Infantil em escolas do campo e 12 crianças, com idades entre 3 e 5 anos, atendidas por um Centro Municipal de Educação Infantil situado em Feira de Santana-BA. Para preservar a identidade das educadoras, optamos por utilizar nomes fictícios e as crianças são apresentadas como membros da roda de conversa, diferenciadas pelas idades cronológicas.

Como instrumento de pesquisa foi proposto um questionário, socializado com todas as educadoras que se interessaram em participar da pesquisa, com o intuito de construir uma primeira aproximação com os participantes da pesquisa e realizar o mapeamento das escolas que ofertam Educação Infantil do Campo no município de Feira de Santana. Responderam ao

questionário 18 educadoras com atuação na EIC. Dessas, 17 assinaram o termo de aceite, mas apenas quatro educadoras compareceram aos encontros virtuais. Imaginamos que as diversas dificuldades atribuídas ao momento, já que a pesquisa se desenvolveu durante o período de pandemia da Covid-19, tenham dificultado uma maior participação das educadoras na etapa seguinte de produção de informações, como por exemplo, dificuldade de acesso à internet e acúmulo de atribuições, advindas do período de ensino remoto.

Foi utilizado também o dispositivo Círculos Epistemológicos, instrumento de pesquisa inspirado nos Círculos de Cultura freirianos. A composição dos Círculos Epistemológicos se deu a partir de dois grupos. Inicialmente, com a situação emergencial por decorrência da Covid-19, as educadoras foram convidadas a participarem via plataforma virtual. Neste grupo, como já dito anteriormente, participaram 04 educadoras oriundas de escolas distintas que ofertam a EIC. Com a abertura das atividades escolares e para ampliação do número de participantes da pesquisa, convidamos as educadoras de uma escola do campo que oferta exclusivamente a Educação Infantil. Este grupo foi composto por 10 educadoras. Organizamos, com ambos os grupos, três encontros para realização dos Círculos Epistemológicos, sendo que, com o grupo virtual, foi utilizado o Google Meet e, no grupo presencial, os encontros foram realizados na própria escola, fazendo sempre o uso de máscaras e respeitando os protocolos de distanciamento social.

A escuta das crianças ocorreu de forma indireta, por meio da observação participante de uma Roda de Conversa mediada por uma educadora que atua na escola. Apesar de considerarmos essencial trazer as falas das crianças na pesquisa, por conta das condições apresentadas no contexto de reabertura das escolas pós-pandemia, não foi possível realizar uma escuta com profundidade.

A proposição de novas possibilidades, as quais foram emergindo das próprias educadoras, protagonistas da pesquisa, as envolveu em um movimento dinâmico que permitiu a emersão e imersão nas/das temáticas geradoras, em que cada uma foi pronunciando o seu sentir/pensar/agir num movimento permanente. “Ao proceder dessa forma, elas denunciam suas condições existenciais, movidas pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para o impasse, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade” (Romão et al., 2006, pp. 179-180).

Os Círculos epistemológicos foram compostos por educadoras e crianças que vivenciam as dinâmicas de escolas de Educação Infantil. Contudo, cada realidade, trajetória profissional, experiências de formação, concepções que sustentam o trabalho docente e os saberes

construídos no exercício da docência eram diversos, possibilitando no contexto de aproximações e distanciamentos, criando condições para evocar uma multiplicidade de percepções, posicionamentos, inferências, críticas e opiniões, a despeito dos desafios vivenciados no seu fazer docente, apontando demandas formativas para atuação na Educação Infantil do Campo.

### **Território como matriz de formação docente da educação infantil do campo**

Consideramos que realizar uma aproximação com o debate sobre territórios e territorialidades campesinas é indispensável para entender o significado do que é o campo para a Educação do Campo. Tão importante quanto as discussões pedagógicas que envolvem a Educação do Campo é a discussão sobre o território, as disputas/conflitos de territorialidades, os modos de vida campesina, entre outros.

O modo de vida e a identidade territorial campesina, que se dão na materialidade das relações sociais no campo, são partes integrantes do projeto educativo dos campesinos. Logo, identificar as relações dos territórios/territorialidades campesinas é de suma importância para a construção de uma concepção teórica, política e ideológica de Educação do Campo, para a compreensão dos seus processos de lutas e conquistas, resistência social, política, econômica e cultural. Essa construção deve permitir a recriação dos territórios campesinos, sua lógica material e simbólica e cultural que dá identidade a cada um dos “campos”, encontrados no Brasil afora.

As informações produzidas nos Círculos Epistemológicos mostram a percepção de algumas educadoras sobre a relação entre as identidades territoriais e as marcas culturais produzidas, constructo das diversidades do campo. Nessa perspectiva a educadora Marina afirma que:

A escola atende também um conjunto habitacional, na sede, em Governador Carneiro, que foi feito próximo à área rural. Essas crianças têm uma característica, elas têm a questão do contato com a natureza, mas as casas não tem quintal, não tem tanto contato assim com a vida rural, digamos assim, a maioria dos pais trabalham em Feira de Santana, então, de certa forma, elas têm um perfil mais urbanizado. As crianças que moram no Umbuzeiro, Vera Cruz, que é uma área mais natural, (...) as casas são mais isoladas, têm mais área verde, você percebe que elas têm outro perfil, elas têm mais esse contato. Tem também as crianças da comunidade da Amarela da Brava, que a gente percebe que são crianças mais tímidas, são mais retraídas e tem o pessoal do Mergulho que é o pessoal que mora mais perto das águas; a maioria tem contato com a pesca, são da cultura da pesca do camarão que a família trabalha com isso, então tem outra vivência. Ainda tem outra comunidade da Gamelinha que as pessoas plantam hortaliças. Então a depender da comunidade que ela está inserida ela vai ter um perfil. Então assim, das

comunidades mais distantes a gente percebe que o contato da natureza é muito maior. As crianças que moram na sede, a gente percebe uma diferença apesar de terem características que são comuns como os pés descalços, o ir e vir com mais liberdade, uma comunicação mais desenvolvida, mas tem as questões específicas ... Lá não existe uma cultura única, cada comunidade ela produz basicamente algo diferente da outra (Marina, 2021, 40 anos).

Esse relato traz a percepção da educadora, enfatizando a diversidade dentro de um mesmo grupo social que forma o campo, demarcando as marcas culturais advindas da criação humana, resultantes das relações entre os seres humanos e deles com a natureza, levando ao estabelecimento dos distintos modos de vida (Tardin, 2012). Assim, a cultura camponesa se constitui a partir da diversidade de sujeitos sociais e históricos que se constituíram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades em favor da produção de suas existências.

A educadora Marina (2021), ainda, ao relatar o trabalho pedagógico desenvolvido no grupo em que atua, enfatiza a importância de superar o currículo hegemônico que tende a hierarquizar saberes, invisibilizar os modos de ser e produzir conhecimento e cultura das crianças do campo, promovendo experiências formativas em que o território e suas produções simbólicas, políticas, econômicas, socioculturais posicionam-se em lugares mais centrais no currículo escolar. Sobre isso, a educadora Marina colabora:

Lá tem projeto que vem falando sobre o distrito, trata de conhecimentos sobre o nosso distrito e aí a pró foi tratar sobre os peixes. As crianças do Mergulho tinham muito mais propriedade pra falar, pra mostrar o que conheciam, como era a questão do camarão... Então, assim, essas crianças eram que praticamente ensinavam os professores! Tem também o projeto Sertão. Quando a gente trabalha sobre as plantas, têm crianças dessa comunidade que conhecem melhor do que o professor né, questão do vaqueiro, da rotina, a depender de onde essa criança está inserida ela vai ter muito mais conhecimentos, vivências, sobre determinados assuntos (Marina, 2021, 40 anos).

Tal relato evidencia que a educadora considera as marcas das territorialidades das crianças na proposição das experiências curriculares das crianças, considerando como centro do trabalho pedagógico as relações socioculturais estabelecidas no cotidiano das crianças, tirando das margens e valorizando o que é singular na sua produção de cultura, no seu cotidiano, no seu conhecimento.

Ao falar sobre seu cotidiano, as crianças evidenciam as marcas da sua territorialidade através das vivências rotineiras, da interação com a natureza e os demais espaços da comunidade, revelando o desenvolvimento da identidade e do sentimento de pertencimento, quando relatam<sup>i</sup>: “Eu gosto de morar aqui... Eu gosto de brincar no pé de cajá, eu me penduro

igual o homem aranha e cato cajá" (criança a, 4 anos). Já a criança b afirma que "Aqui tem também pé de goiaba, banana, acerola, tudo lá no meu quintal" (criança b, 2 anos). "Eu gosto de brincar na areia, quando o caminhão chega, eu subo no caminhão e brinco na areia" (criança c, 5 anos).

Essa relação intrínseca das crianças do campo com a natureza revela a importância de evidenciar a Agroecologia na relação das comunidades com o conjunto das dimensões da vida humana social camponesa. Por centrar o conhecimento da vida e suas relações com a natureza e ser uma necessidade formativa básica das crianças pequenas do campo é que a Agroecologia também se mostra um componente essencial para a formação continuada de educadores. Em uma perspectiva emancipatória, a Agroecologia deve ser percebida como práxis entendida em sua perspectiva histórica e política, devendo estar contida nas bases da construção do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil do Campo. Com isso, os saberes em torno de uma concepção voltada aos processos vivos de reconstrução ecológica e social da agricultura colocam-se em pauta na discussão da formação continuada de educadores do campo, bem como a compreensão da Agroecologia como totalidade histórica em suas relações está presente nos territórios de atuação dos educadores da EIC.

Conhecer as marcas socioculturais a partir do relato das vivências infantis e dos conhecimentos construídos pelas crianças, nessa relação de interação com o seu território, é apontado pelas educadoras como um saber importante ao educador da EIC, na construção de proposições educativas. Essa escuta da criança, tomada pelas educadoras como ponto de partida para construção do trabalho pedagógico, valida a criança como produtora de um saber que contribui para compreensão das suas necessidades e especificidades educativas.

A educadora Letícia (2021) também exemplifica, a partir de recortes da sua práxis pedagógica, como as produções/ações humanas do grupo social com o qual atua são levadas em conta na construção das propostas formativas:

Dar uma aula para as nossas crianças sobre frutas da nossa região é espetacular, porque se você apresenta uma fruta típica, eles sabem o que é, o que é umbu, o que é uma goiaba, acerola... eu lembro que no ano passado eu dei uma aula sobre as frutas aqui da região de São José e aí nós pesquisamos e fomos trabalhar com cor e fruta. Eu não coloquei nenhuma fruta que não era da nossa região, mas eu achei que eles não iam conhecer as frutas; bastavam eles verem no cartaz as imagens que eles já diziam que conheciam aquelas frutas. Então ele já tem essa bagagem de muitas coisas... Assim como tem elementos da cultura. Quando você fala sobre o São João, eles conhecem porque aqui, na região deles, o São João é uma festa muito presente, então eles sabem sobre as bandeirolas, as brincadeiras típicas do São João, as comidas, é uma cultura que eles vivenciam no dia a dia... Dizem assim: Mamãe faz bolo de aipim, cozinha amendoim, então assim eles conhecem a culinária do São João, aquela cultura que eles têm contato no dia a dia (Letícia, 2021, 37 anos).

Esses relatos confrontam um trabalho pedagógico que privilegia currículos urbanocêntricos e que se afasta dos interesses, necessidades e realidades das crianças do campo, levando-nos a validar a importância dada à cultura dos educandos na construção dos saberes necessários à educação das crianças pequenas.

Percebemos assim, pelos relatos dessas educadoras sobre algumas de suas práticas pedagógicas, que estas concebem a importância do território na construção das proposições formativas das crianças, em consonância com o que defende a Educação do Campo. Tal aspecto é fundamental na construção de uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade camponesa que está inserida no interior da totalidade das relações sociais.

Entre os relatos, também percebemos que, ao revisitar suas concepções e práticas, as educadoras refletem e as problematizam, percebendo de que forma podem valorizar, ainda mais, as produções das culturas infantis de meios populares e oriundas de territórios fora dos grandes centros urbanos. Ao conversarmos sobre alguns aspectos que as educadoras consideram importantes conhecer sobre as crianças e suas famílias para sua atuação na escola de EIC, a educadora Lia (2021) faz uma descoberta, durante o Círculo Epistemológico, sobre a importância de conhecer melhor a realidade das crianças:

É importante sim, porque quando você vai trabalhar, quando se vai fazer uma sequência didática você pensa no que pode contribuir para ele em relação a região onde mora... as brincadeiras...na minha turminha eu peço a cada 15 dias uma brincadeira de tradição, peço para perguntar para vovó se brincava com essa brincadeira, é fundamental, importantíssimo... essa pesquisa, é importante... (Lia, 2021, 49 anos).

Percebemos, nesse relato, a potência formativa, já anunciada por Romão et al. (2006), que os Círculos Epistemológicos podem apresentar. Tal movimento se dá mediado pelo diálogo coletivo fomentador da crítica reflexiva, que pode se transformar em uma metodologia de intervenção, provocando os sujeitos da pesquisa a pensarem sobre ações de intervenção. A proposição de novas possibilidades, que emergem dos próprios participantes da pesquisa, envolve os educadores em um movimento dinâmico que permite a emersão e imersão nas/das temáticas dialogadas, em que cada um vai pronunciando o seu sentir/pensar/agir num movimento permanente. Assim, as educadoras, a partir dos diálogos circulares, movidas pela ação-reflexão-ação, puderam pensar em possibilidades de intervenção na realidade, levantando maneiras de territorializar o currículo da EIC, na medida em que buscam considerar as especificidades e a alteridade das crianças em relação aos aspectos que envolvem a valorização e o reconhecimento da vida e da cultura nos diversos territórios não urbanos.

Consideramos que a perspectiva de leitura da realidade sob o prisma territorial traz muitas contribuições para o entendimento das identidades territoriais que resistem, sob o modo de produção capitalista, dentro dos mais diversos territórios indígenas, camponeses e quilombolas, dentre outros, e podem contribuir para que os educadores da EIC possam construir uma proposta educativa alinhada aos princípios da Educação do Campo. Uma Educação Territorial (Fernandes, 2008), que está diretamente relacionada com a perspectiva de criação de territórios a partir de uma “lógica camponesa”, onde os povos do campo sejam os sujeitos da produção de suas territorialidades, marcadas pelos seus anseios e necessidades, exigindo uma proposta formativa que assim os reconheça.

As produções dialogadas, constituídas nos Círculos Epistemológicos, apontam para a aproximação de um entendimento do território camponês como espaço de vida da criança, que influencia, de maneira particular, na forma com a qual a criança camponesa se relaciona com a sociedade, permitindo às educadoras identificarem na expressão do território, os “modo de vida”. A cultura camponesa é aqui entendida como um conjunto de práticas, valores e significados definidos em seu movimento de reprodução, o qual enfrenta oposição de outros grupos ou classes sociais.

O modo de vida é a forma como um determinado grupo social ou comunidade manifesta a sua cultura (Marques, 2004, p. 153), compreendendo que as culturas “[...] têm suas singularidades, seus significados, que se exprimem com suas linguagens, gestos, significados e artefatos próprios, sem, no entanto, ser superiores uma às outras, a não ser por imposição de uma cultura que se faz hegemônica pelas relações de poder” (Batista, 2007, p. 187). Portanto, consideramos que as identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo e defendemos uma proposta formativa territorializada, ou seja, que compreenda as especificidades do campo, reconhecendo que o modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo das crianças camponesas.

Eu vejo pelo caminho ainda, que estou sempre atentando para o currículo. Pra mim Educação Infantil do Campo é um momento de aprendizagem que você deve considerar aquilo que está ao redor da criança, que são os elementos do campo, sem perder de vista as outras identidades culturais e geográficas, mas não deixar de ensinar o que é um pertencimento dela; então o que é a Educação Infantil do Campo? Retomo: é você partilhar o conhecimento agregando àquilo que o rodeia sem dicotomizar a identidade dela... Cidade- Campo, Campo-Cidade! (Mara, 2021, 38 anos).

Apesar desse reconhecimento da importância das marcas da identidade da criança camponesa na territorialização da proposta educativa, proposto pelas participantes da pesquisa,

percebemos, entretanto, muitas vezes, nas falas das educadoras, que há uma dificuldade em traduzir esta concepção na proposta educativa, apontando que esta é uma lacuna na formação docente, que influencia na adoção de um currículo urbanocêntrico, que não se aproxima da realidade das crianças camponesas. Nas palavras da educadora Letícia (2021), é evidenciado que ainda precisamos avançar no conhecimento da realidade da criança camponesa, o que pode ser observado nas palavras da professora.

Eu sinto a ausência desse saber, é o que a gente já falou aqui, falta um estudo da comunidade, de onde vêm essas crianças para que assim nós possamos trabalhar cada região de uma forma que a gente possa se aproximar mais e valorizar mais essas comunidades, para que elas se sintam valorizadas e que valorizem também o local. Esse é um saber importante que a gente não tem conhecimento, não temos esses estudos... E o que é que eu acredito? Que a gente costuma trabalhar muito assim, a gente valoriza muito o que a criança traz, o que a criança oferece. Geralmente, além do que já é comum, do que você já falou para todas as crianças da Educação infantil, já é comum... tanto pra zona urbana como pra zona rural, além desse, a gente realmente precisa ter os conhecimentos específicos para Educação do Campo (Letícia, 2021, 37 anos).

O relato da educadora Letícia (2021) revela como é importante considerar a compreensão e o conhecimento a respeito do território camponês para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo que contribua em seu processo de resistência.

Durante a observação da Roda de Conversa realizada com as crianças da EIC, observamos que elas trazem muitos conhecimentos a respeito dos seus modos de vida, sobre a organização social e econômica de suas famílias, conhecimentos que contribuem para que o educador se aproxime da sua realidade e possa promover propostas pedagógicas alinhadas aos anseios e necessidades das crianças do campo. A experiência observada traduz um esforço e comprometimento da educadora em conhecer e compreender a realidade das crianças, para ofertar experiências educativas próximas de suas vivências. Nesta oportunidade, em que a professora os convida para falarem sobre as atividades profissionais de seus pais, as crianças relatam:

Eu moro com a minha mãe e com meu pai... ele faz escada... (3 anos).

Meu pai compra brinquedo pra mim, ele consegue dinheiro pra tudo... minha mãe fica trabalhando na rua; vende abacaxi, ela come também... (4 anos).

Meu pai trabalha no trabalho da rua, ele vende roupa... minha mãe vende fruta e também compra doce pra vender e os outros doces ela deixa um pouquinho em casa pra gente comer (5 anos).

Mamãe vende geladinho e chocolate... Eu passeio com minha mamãe e meu papai na rua... A gente compra e papai paga... compra comida, lanche 'pra eu' (4 anos).

Eu também gosto de ir pra casa da minha avó, ela tem um monte de galinha, de comida, cata ovo e vende (5 anos).

O reconhecimento da implicação do território na identidade do sujeito pode ser percebido também quando a educadora Sara (2021) compartilha sua origem e vivências como sujeito do campo:

Eu acho também que implicou diretamente inclusive na minha escolha do lugar de atuação. Eu fiz até os estudos do magistério na escola do campo. E aí eu fui fazer o segundo grau na escola urbana. Quando a professora perguntou, no segundo ano do magistério: Quem quer estagiar na escola da zona rural? Eu disse: Eu! E aí eu fui para um distrito também. Então é bem plantações, rodas, bata do feijão, implica nas minhas escolhas e como eu conduzo a compreensão de alguns conteúdos... Tudo fala comigo diretamente" (Sara, 2021, 39 anos).

A educadora Sara (2021), ao partilhar sobre a sua origem camponesa e trajetória formativa em escolas do campo, reflete como o território camponês, enquanto espaço de vida do sujeito do campo, influencia de maneira particular na construção da sua identidade, impactando também na identidade profissional como educadora do campo, trazendo este fator como decisivo para a escolha do local de atuação. Essa identificação, carregada de significados e vivências, interfere diretamente na sua forma de compreensão deste território, de seus sujeitos, de seus modos de vida, de suas especificidades, reconhecendo que o reconhecimento da identidade territorial camponesa das crianças deve ser elemento constituinte do projeto educativo proposto nas escolas de EIC. Esta compreensão, que parte da sua identidade territorial, colabora para aproximar a professora da sua realidade de atuação, especificidades e necessidades formativas das crianças do campo.

Visto a importância de considerar o território e sua relação com a identidade dos sujeitos, trazemos à discussão os processos de nucleação e de fechamento das escolas que geram o deslocamento forçado das crianças para outras localidades, distantes de seus territórios de origem e/ou até mesmo para os grandes centros urbanos. Consideramos que este distanciamento de seu território impacta nocivamente as crianças do campo na sua condição e perspectiva identitária, já que implica o apagamento do pertencimento das crianças com seus territórios, com a sua identidade camponesa, ao adentrarem uma escola urbana que não comprehende estas especificidades e invisibiliza estas marcas culturais em seu currículo escolar.

A educação das crianças do campo precisa ser entendida como uma proposta que reconhece e respeita o território dos povos do campo, lugar onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, produzir suas existências, enfim, viver com dignidade. O campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa infantil, que deve ocupar a centralidade das propostas formativas infantis promovidas pela escola de EIC.

## Considerações Finais

A defesa do direito das crianças à Educação Infantil exige compreendê-la como fenômeno social, resultado de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora, que envolve processos contraditórios, uma vez que a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação desses direitos.

Nesse sentido, abordar as lutas pela Educação Infantil como política pública e, mais especificamente, como defesa histórica da Educação Infantil do Campo, inclui evidenciar as lutas e conquistas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento de mulheres, reconhecendo-as como precursoras em reivindicar políticas públicas a favor do reconhecimento do dever do Estado em promover o direito à educação infantil e à proteção integral das crianças.

Com esse debate, evidenciamos os desafios da Educação Infantil do Campo (EIC), destacando a histórica invisibilidade e a desigualdade no acesso e na permanência das crianças camponesas na escola, frequentemente submetidas a um currículo urbanocêntrico e descontextualizado. Essa realidade viola o direito constitucional à educação e silencia as culturas infantis do campo, impondo a urgência de uma Política Pública de Educação Infantil que valorize as identidades e os modos de vida camponesa, exigindo um olhar atento às especificidades socioculturais e econômicas do campo.

Conhecer a realidade das crianças, e as relações que estabelecem com seus contextos, são elementos vitais e podem constituir-se indicadores de planejamento de ações curriculares consonantes com as realidades das crianças. Essa discussão foi evidenciada também nos relatos das educadoras, participantes desse estudo, ao afirmarem que a inclusão dessas marcas territoriais nas propostas curriculares é um ato de resistência contra o currículo hegemônico, valorizando o que é singular na produção cultural dessas crianças e validando-as como produtoras de saberes.

Com esse debate, entendemos que territorializar a proposta educativa das escolas do campo é um movimento de afirmação e resistência. É reconhecimento e respeito às marcas identitárias e à multiplicidade que o campo representa. Com isso, concluímos ser o território uma importante matriz de formação de educadores da EIC, o que aponta para a necessidade de refletir sobre um processo formativo pautado no reconhecimento dos sujeitos a quem a escola se destina: a criança do campo, sujeito do seu espaço-tempo, sujeito histórico e de direitos, compreendendo que, no estabelecimento de suas relações e interações com seus pares, adultos e práticas cotidianas constrói conhecimentos e produz culturas.

A escola precisa ser reconhecida como parte de seu território, para que as crianças possam ser e viver suas culturas, suas infâncias na escola de Educação Infantil do Campo, ou seja, serem respeitadas em suas formas de ser e estar no mundo, de produzir cultura e conhecimento, de viver plenamente seus tempos, suas brincadeiras, suas práticas cotidianas.

Oportunizar aos educadores uma formação nesta abordagem é valorizar a dimensão cultural e sociocultural das crianças que habitam no campo e que, coletivamente, em suas comunidades, lutam por políticas que estão vinculadas a sua identidade enquanto seres históricos que pertencem a uma sociedade. É preciso acreditar que, sendo o campo um lugar onde se constroem, se constituem as relações culturais, modo de vida, nesse território, as crianças são sujeitos sociais que vivem suas infâncias de forma diversa, mas particular. Assim sendo, a escola precisa refletir a identidade cultural contida nestes territórios e nas territorialidades camponesas.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes, Campinas* 7 (2), 157-176 <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>
- Batista, M. S. (2007). Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In E. Jezine & E. Almeida. *Educação e movimentos sociais: novos olhares* (pp. 169-190). CEDES.
- Brasil (2009a). *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. MEC, SEB, Unesco.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873&politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873&politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192).
- Brasil (2009b). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, ( pp. 18).
- Caldart, R. S (2019). Concepção de educação do campo: um guia para estudo. In M. Molina& M. Martins (orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil* (pp. 55-78). Autêntica Editora.
- Caldart, R. S (2024). O MST e a Educação do Campo Uma pedagogia de perspectiva socialista em construção. São Paulo. Expressão Popular.
- Côco, V. (2011). *Educação Infantil do campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo*. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34, Natal. <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>.

Fernandes, B. M (2008). Educação do Campo e território camponês no Brasil. In C. A. Santos (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação* (pp. 39-66). NEAD.

Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). Paz e Terra.

Gabarrón, L. R., & Landa, L. H. (2006). O que é pesquisa participante? In C. R. Brandão, & D. R. Streck (orgs.). *Pesquisa Participante: a partilha do saber* (pp. 91-103). Ideias & Letras. Marques, Marta Inês Medeiro2004). Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra p. 145-164.

Rocha, M. I. (2013). *Infâncias do Campo* (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica.

Romão, J.E.; Cabral, I. E.; Carrão, E. V. de M.; Coelho, E. P. 2006). Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de investigação. *Educação & Linguagem*, 13, 173-195.

Sarmento, M. J., & Pinto, M. (Coord.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho.

Silva, A. P., & Pasuch, J. (2010). *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7396-oreint-curricpdf&category\\_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7396-oreint-curricpdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192).

Tardin, J. M. (2012). Cultura Camponesa. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentajano, P., Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular.

---

<sup>1</sup> Registro da roda de conversa.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/02/2025  
Aprovado em: 09/10/2025  
Publicado em: 17/12/2025

Received on February 05th, 2025  
Accepted on October 09th, 2025  
Published on December, 17th, 2025

---

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

##### **APA**

Santana, F. C. B., & Borghi, I. S. M. (2025). A infância do lugar: o território como matriz formativa de educadores da educação infantil do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19743.

##### **ABNT**

SANTANA, F. C. B.; BORGHI, I. S. M. (2025). A infância do lugar: o território como matriz formativa de educadores da educação infantil do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 10, e19743, 2025.