UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA AVILA MIRANDA ALVES

.

INFÂNCIAS E MEMÓRIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁCERES-MT
2026

RENATA AVILA MIRANDA ALVES

INFÂNCIAS E MEMÓRIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Professora Doutora Rosane Duarte Rosa Seluchinesk.

CÁCERES-MT

2026

© by Renata Ávila Miranda Alves, 2026.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

A474i Alves, Renata Avila Miranda.
INFÂNCIAS E MEMÓRIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Renata Avila Miranda Alves. - Cáceres, 2026.
137f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Professora Doutora Rosane Duarte Rosa Seluchinesk.

1. Educação Infantil. 2. Infâncias ribeirinhas/pantaneiras. 3. Memórias docentes. I. Seluchinesk., Professora Doutora Rosane Duarte Rosa. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 373.23

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos 27 dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 14 horas, realizou-se por meio de videoconferência do Mestrado em Educação/UNEMAT no link: https://meet.google.com/xxs-hesc-mwe?authuser=0, a banca de Apresentação Pública de Dissertação de Mestrado do(a) mestrando(a) **RENATA AVILA MIRANDA ALVES,** intitulada: **"INFÂNCIAS E MEMÓRIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL"**. *A Banca examinadora foi constituída pela Prof(a). Dr(a). Rosane Duarte Rosa Seluchinesk (Orientadora), pela Prof. Dr. Adriano Batista Castorino (Avaliador Externo), pela Prof. Dr. Alceu Zoia (Avaliador(a) Interno(a), pelo Prof. Dr. Renato Fonseca de Arruda (Suplente Externo(a).* Após apresentação do(a) discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado **APROVADO**, devendo a mestranda proceder às adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, Prof(a). Dr(a). *Rosane Duarte Rosa Seluchinesk* e pelos demais membros da banca examinadora.

Observações da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROSANE DUARTE ROSA SELUCHINESK
Data: 30/03/2026 12:27:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Rosane Duarte Rosa Seluchinesk
Orientador(a)
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br
ADRIANO BATISTA CASTORINO
Data: 30/03/2026 17:08:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Adriano Batista Castorino
Avaliador Externo

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇO

gov.br Documento assinado digitalmente
ALCEU ZOIA
Data: 30/03/2026 15:09:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Alceu Zoia

Avaliador(a) Interno(a)

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

gov.br Documento assinado digitalmente
RENATO FONSECA DE ARRUDA
Data: 07/04/2026 10:32:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

***Prof. Dr.* Renato Fonseca de Arruda**

Avaliador(a) Externo(a) ao Programa

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Dedico esta produção ao amor José Dalmir,

aos frutos de amor

Alice e Lorena.

Minha mãe e incentivadora Divandir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, rendo graças a Deus, fonte de força, coragem e sustento ao longo de toda esta caminhada. Foi pela fé e pela confiança n'Ele que atravessei desafios, venci incertezas e consegui concluir esta etapa tão significativa da minha vida. Se cheguei até aqui, foi porque ele me sustentou quando minhas forças pareciam pequenas.

A minha amada família, meu porto seguro, àqueles que são meu alicerce e minha inspiração diária: meu esposo, Jose Dalmir e às minhas filhas Alice e Lorena, vocês compreenderam minhas ausências, meus silêncios em tantos momentos e os momentos em que o estudo me fez parecer invisível, insensível e até "surda mesmo".

Meus pais, Izaino (in memoriam) e Divandir, minha eterna gratidão pelos ensinamentos, pelas orações, pelo apoio e pela parceria de sempre. Carrego comigo tudo o que me ensinaram, e é isso que me sustenta. À minha irmã Regina e ao meu sobrinho Rene, por serem luz, cuidado e amor em minha vida. Amo vocês. Tudo valeu a pena porque vocês caminharam comigo.

Expresso minha profunda gratidão à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), por me acolher e proporcionar a oportunidade de qualificação acadêmica e humana.

Ao corpo docente do PPGEdu, que semearam conhecimento com generosidade, deixo meu reconhecimento e minha sincera gratidão. Suas contribuições foram decisivas para minha formação acadêmica e pessoal.

À Secretaria Municipal de Educação, pela concessão da dispensa para a qualificação de seus servidores, e à equipe pedagógica e colaboradores, pela acolhida generosa, pelas escutas e diálogos construídos, bem como pelo apoio essencial durante o percurso da pesquisa.

Agradeço, com entusiasmo, a esse grande grupo de colegas pesquisadores que conheci, com quem convivi e tanto aprendi. Em meio às inquietudes da pesquisa, às dúvidas e às descobertas, seguimos juntos, apoiando-nos, escutando-nos e crescendo coletivamente. Entre hipóteses e esperanças, fizemos importantes descobertas, mas, sobretudo, construímos laços.

À minha amiga Denise, companheira de todas as horas: pelas longas conversas ao telefone, pelas madrugadas de estudo, pelas trocas constantes, pelos pontos de interrogação e medos compartilhados, pelo ombro amigo, pelas lágrimas e pelos risos. Obrigada pelo crescimento mútuo e pela alegria da convivência. Sua presença tornou o caminho mais leve.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosane Duarte Rosa Seluchinesk, deixo um agradecimento especial. Obrigada pelo "sim" que me motivou a seguir. Suas palavras, seu

carinho, seu zelo e seu cuidado foram essenciais nesta trajetória. És inspiração! Os diálogos ampliaram horizontes, entrecruzaram concepções e ajudaram a delinear os rumos desta pesquisa. Agradeço pelo acolhimento, pela confiança, pelo compartilhamento de ideias, pelas ansiedades divididas, pelos momentos de desespero, pelas alegrias e risos e, sobretudo, pela condução segura até a conclusão desta etapa. O que antes era sonho hoje é realidade, graças à sua orientação e generosidade intelectual.

Expresso também minha gratidão à banca examinadora, cujas reflexões, apontamentos e contribuições foram fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa.

Grata a Deus por cada pessoa, cada encontro e cada aprendizado.

“Porque eu não queria que as palavras endurecessem. Queria que elas pegassem delírio. Queria que as palavras me servissem na invenção de mim e do mundo. O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.”

(Manoel de Barros, 1996)

RESUMO

A presente dissertação investiga as interfaces entre a Educação Infantil e as territorialidades ribeirinhas e pantaneiras no município de Cáceres–MT, analisando como o cotidiano escolar potencializa ou invisibiliza saberes, culturas e experiências vernáculas das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza narrativa, que se inscreve no campo dos estudos sobre memória, território e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, orientada por referenciais decoloniais. O objetivo do estudo consistiu em compreender como as memórias de infância das professoras, suas práticas pedagógicas e os documentos institucionais da Educação Infantil influenciam a construção das relações socioafetivas das crianças, podendo contribuir para o fortalecimento do pertencimento cultural e identitário ou, ao contrário, para o silenciamento das experiências ribeirinhas e pantaneiras. O percurso metodológico articulou narrativas de professoras da Educação Infantil, além de observações do cotidiano escolar registradas em diário de campo. Os resultados revelaram que a estrutura institucional opera, frequentemente, o que se define como um estreitamento curricular. Esse fenômeno caracteriza-se pela primazia de uma linguagem universalizante e performática que tende ao epistemicídio dos saberes locais, convertendo a riqueza do território ribeirinho em silêncio administrativo. No entanto, as narrativas biográficas das docentes colaboradoras identificadas pelas categorias analíticas Açucena, Lírio do Pantanal e Vitória-Régia demonstraram que a agência docente se constitui como um espaço de desobediência epistêmica. Conclui-se que o fortalecimento da identidade pantaneira no contexto escolar não advém das prescrições burocráticas, mas de uma "pedagogia do pertencimento" tecida nas frestas da padronização. A ação das professoras, ao "pantaneizar" os campos de experiência, rompe com a colonialidade do saber e reafirma o território não apenas como cenário geográfico, mas como rede de pertencimento e substrato essencial do desenvolvimento infantil. Reafirma que a Educação Infantil ribeirinha e pantaneira se fortalece quando reconhece as memórias docentes e os saberes locais como dimensões legítimas do processo educativo, apontando a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis ao território e comprometidas com a construção de identidades, vínculos e pertencimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infâncias ribeirinhas/pantaneiras. Memórias docentes. Relações socioafetivas. Território

ABSTRACT

This dissertation investigates the interfaces between Early Childhood Education and riverine and Pantanal territorialities in the municipality of Cáceres, Mato Grosso, analyzing how everyday school life either enhances or renders invisible the vernacular knowledge, cultures, and experiences of children. This is a qualitative, narrative-based study situated within the field of research on memory, territory, and socio-emotional development in Early Childhood Education, guided by decolonial frameworks. The aim of the study was to understand how teachers' childhood memories, their pedagogical practices, and institutional documents of Early Childhood Education influence the construction of children's socio-affective relationships, potentially contributing either to the strengthening of cultural and identity belonging or, conversely, to the silencing of riverine and Pantanal experiences. The methodological approach articulated narratives of Early Childhood Education teachers, along with observations of everyday school life recorded in a field diary. The results revealed that the institutional structure frequently operates what is defined as curricular narrowing. This phenomenon is characterized by the primacy of a universalizing and performative language that tends toward the epistemicide of local knowledge, transforming the richness of the riverine territory into administrative silence. However, the biographical narratives of the participating teachers—identified through the analytical categories Açucena, Lírio do Pantanal, and Vitória-Régia—demonstrated that teacher agency constitutes a space of epistemic disobedience. It is concluded that the strengthening of Pantanal identity within the school context does not stem from bureaucratic prescriptions, but from a "pedagogy of belonging" woven within the gaps of standardization. The actions of teachers, by "Pantanalizing" the fields of experience, break with the coloniality of knowledge and reaffirm the territory not merely as a geographical setting, but as a network of belonging and an essential foundation of child development. The study reaffirms that riverine and Pantanal Early Childhood Education is strengthened when it recognizes teachers' memories and local knowledge as legitimate dimensions of the educational process, pointing to the need for pedagogical practices that are contextualized, sensitive to the territory, and committed to the construction of children's identities, bonds, and sense of belonging.

Keywords: Early Childhood Education. Riverine/Pantanal childhoods. Teachers' memories. Socio-affective relationships. Territory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMM – Associação Mato-grossense dos Municípios

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CRV – Centro de Referência Virtual

DF – Distrito Federal

DOI – Digital Object Identifier

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIP – Festiva Internacional de Pesca

FIPE- Festival Internacional de Pesca Esportiva

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

URL – Uniform Resource Locator (endereço eletrônico)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Codificação das participantes 38

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS QUE EDUCAM.....16

2 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE MARGENS, OLHARES E ESCUTAS (Caminhos metodológicos da pesquisa) 25

2.1 O lugar de origem das vozes que ensinam 26

2.2.1. Cáceres: Princesinha do Pantanal.....27

2.2 Caminhos em contexto pantaneiro e ribeirinho.....33

3.....**CONTEXTUALIZANDO: O PANTANAL E ESPAÇOS RIBEIRINHO COMO TERRITÓRIO DE VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS** 40

4 A INFÂNCIA E O ATO DE APRENDER: ENTRE EXPERIÊNCIAS E (RE)INVENÇÕES 56

4.1 Infâncias como experiências históricas e sociais.....56

4.2 O papel da escola na constituição da identidade das infâncias ribeirinhas e pantaneiras 63

4.3. Práticas pedagógicas, afetividade e currículo na educação infantil, em uma perspectiva decolonial 67

4.4 Memorias e significação de saberes na pesquisa.....73

5 CONHECENDO AS PROFESSORAS: SUAS INFÂNCIAS E PRÁTICAS DOCENTE PANTANEIRAS 77

5.1 Onde o olhar aprende a ver: A inserção da pesquisadora.....77

5.2 O diálogo com as professoras 81

5.3 Narrativas das professoras do Pantanal 83

5.4 Das águas que ensinam aos saberes que se desenham no percurso narrativo de Lírio do Pantanal 86

5.5 A Educação como rotina, Lírio do Pantanal.....87

5.5.1 Memórias de infâncias, o medo ressignificado em cuidado.....88

5.5.2 Prática pedagógica, rotina e currículo vivido: O chão da escola como território de sentidos..... 91

5.5.3 Memórias de outras infâncias 95

5.5.4 Ler o mundo antes da palavra: memórias de infância e pedagogias do território pantaneiro 97

5.6 Entre raízes, fé e permanência: o percurso narrativo de Vitória Régia 101

5.6.1 Práticas pedagógicas enraizadas em emoção, rotina e prazer pela profissão. 102

5.6.2 Memórias de infâncias: pertencimento, afetividade e desenvolvimento socioemocional 108

5.6.3 O Pantanal como fundamento pedagógico, infância, identidades e educação ... 111

5.6.4 O espelho da memória: entre a escola da infância e a sala de aula 112

5.7 O percurso narrativo de Açucena 115

5.7.1 A Educação como ritual de cuidado da criança e da família 117

5.7.2 Experiências de infância e construção da docência no território..... 118

5.7.3 O território, o afeto e a ética do abraço 120

6. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 125

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

8 ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....129

1 MEMÓRIAS QUE EDUCAM

> *No Pantanal, ninguém pode passar régua. Sobre muito quando chove. A régua é a existência de limite. E o Pantanal não tem limites (Manoel de Barros, 2003).*

Inicio este texto refletindo sobre a potente metáfora poética da natureza e das águas indomáveis e livres do Pantanal. Viver aqui é aprender, desde a infância, que o tempo não se mede pelo relógio e que a terra não se delimita com cercas ou réguas. Aqui, o rio da vida segue o curso das águas, dividindo-se em tempos de seca, em que a poeira nos ensina resistência, e em tempos de cheia, em que tudo vira rio, até mesmo as estradas. Isso ecoa em minhas memórias como um ensinamento profundo de quem nasceu e viveu no território ribeirinho pantaneiro.

Nosso chão, delimitado mais pelo sentido de pertencimento do que por linhas nos mapas, abriga inúmeras famílias que vivem de forma simples, mas repletas de saberes e conhecimentos. É nesse contexto que também se realiza nossa educação ribeirinha e pantaneira, baseada no diálogo com todas as formas de vida, mediado pelos saberes da cultura local.

O rio, presente por todos os lados, também chegou à sala de aula, e foi assim que, no terceiro semestre do curso de Mestrado em Educação do PPGEDU/UNEMAT, na disciplina Seminário de Pesquisa em Educação e Diversidade, ele se transformou em método de ensino e aprendizagem. Em nosso primeiro encontro, a professora nos apresentou, pedagogicamente, uma atividade diferente: trouxe uma poesia e nos desafiou a falar de nossas vidas utilizando a metáfora do percurso de um rio. A poesia de Manoel de Barros foi projetada na parede e adentrou nosso imaginário, despertando inúmeras lembranças, entre elas a do rio Paraguai, do qual vivemos próximos e do qual dependemos.

Ao imaginar o rio, pensei nas tantas histórias que já aconteceram em suas águas, nos movimentos que ele realiza, nas vidas que dele dependem, e, assim, comecei a refletir sobre as lições que ele nos ensina. Ao analisar a história do rio como percurso, fomos incentivados a pensar em nossas próprias vidas e em como pessoas e rio se assemelham nas interações e relações que se desenvolvem ao longo de suas existências. O texto apresentado abordava a percepção de quem vive o rio e de quem ousa definir o seu sentido.

> O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Acho que o nome empobreceu a imagem. (Barros, 2010, p. 303).

Durante a aula, refletimos sobre o excerto de Barros e o rio de nossas vidas — pessoal, acadêmica e profissional —, identificando seus significados e os afetos que influenciaram nossas escolhas. A dinâmica pedagógica fez reverberar não apenas a narrativa geográfica e histórica possibilitada pelo uso da metáfora, mas, sobretudo, a possibilidade de nos aproximarmos de nossos próprios percursos, caracterizados por movimentos intermitentes, que podem ser expressos por períodos alternados de crises e bonanças, bem como por momentos de espera que conferem ritmo aos processos de mudança.

Após as reflexões, que se transformaram em narrativas escritas, todos fomos convidados pela professora a apresentar nossas histórias entrelaçadas às histórias do rio. Iniciei a leitura narrando sobre a nascente do meu rio, que brotou no início do ano de 1985, na zona rural do município de Cáceres–MT, onde morei até os 10 anos de idade. Era mês de janeiro, tempo em que as águas se espalham e o Pantanal transborda, conectando margens e lagoas, alagando baías e baixadas e reavivando antigos caminhos esquecidos. Nasci na época da cheia, quando o rio se expande majestosamente e o horizonte parece apagar todas as impossibilidades.

Se a seca nos ensina a resistir, a cheia nos movimenta, impulsionando-nos a ir, voltar e transbordar. Talvez essa dualidade explique minha essência fluida e sensível aos contornos que nos rodeiam, mas também capaz de se fortalecer e se reinventar quando os limites se estreitam. A abundância das águas ensina, desde cedo, que a vida é feita de ciclos e fases; que nada permanece igual: ora tudo está cheio, ora tudo se esvazia. É assim que se moldam a paisagem, o corpo e a alma.

As crianças, mesmo em sua inocência, também aprendem com essas mudanças. Em tempos de cheia, descobrem que a vida é transbordante: observam as árvores verdes, alegres e abundantes, banham-se nas poças e lagoas que se formam no quintal, brincam com a lama e com o barro trazidos pelas inundações, sentindo a alegria que a água proporciona. No tempo de seca, os ensinamentos vêm da espera e das experiências dos mais velhos no preparo da terra, na semeadura e na esperança do ciclo que há de vir. A vida animal se recolhe, a terra racha, mas o coração permanece aberto, pois ribeirinhos e pantaneiros atravessam gerações sustentados por uma esperança que mantém vivo o

vínculo com o chão que habitam. A infância é feita dessa escola viva, tecida de ciclos: da poeira que sobe, da chuva que lava, da fartura e da escassez, do brincar e da esperança. Aprende-se, desde cedo, que somos feitos dos mesmos ciclos das águas.

Sou filha de um agropecuarista cuja atuação no campo se caracterizava por múltiplas funções produtivas, alicerçadas em saberes herdados entre gerações. Meu avô era fazendeiro, dedicava-se à criação de gado de corte e à produção de carne seca e rapadura em sua propriedade, produtos que eram comercializados na cidade de Cáceres. Meu pai (hoje in memoriam), herdeiro desses conhecimentos e modos de fazer, iniciava sua jornada antes do nascer do sol, trabalhando com gado de corte e leiteiro, sendo este último o eixo central de sua rotina. Começava o dia recolhendo as vacas para a ordenha — momentos que, muitas vezes, reuniam toda a família para tomar o chamado "leite de curral", consumido ainda quente, logo após a ordenha.

Posteriormente, selava o cavalo para realizar o manejo diário do rebanho, percorrendo pastos, observando o comportamento dos animais e garantindo os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Seu vínculo com a terra e com os animais também se expressava no apoio aos vizinhos, colaborando em tarefas como manejo, vacinação e tratamento das criações. Essa prática de reciprocidade e ajuda mútua caracteriza relações sociais frequentemente presentes em contextos rurais, evidenciando formas de cooperação que fortalecem os laços comunitários.

Além da pecuária, dedicava-se à criação de outros animais, como porcos, galinhas e patos, em um grande quintal com árvores frutíferas — laranjeiras, poncã, mexeriqueiras, limoeiros, amoreiras, cajueiros, goiabeiras, entre outras —, bem como ao cultivo de milho, arroz, feijão, abóbora, melancia e cana-de-açúcar para a produção de rapadura, ofício aprendido com seus pais. A produção era comercializada tanto na zona urbana quanto nas comunidades vizinhas, compondo um sistema produtivo diversificado, baseado na subsistência e na complementaridade da renda familiar.

Minha mãe, por sua vez, exercia múltiplas funções, conciliando o trabalho docente na escola da comunidade com as responsabilidades domésticas, o cuidado com os filhos e a produção de doces, queijos e outros alimentos para a subsistência e complemento da renda familiar. Atuava também na organização de eventos comunitários, na merenda escolar, em festividades de aniversário e celebrações religiosas, demonstrando forte engajamento social e contribuindo para a manutenção dos vínculos entre família,

comunidade e escola. Minha irmã compartilhou comigo essa formação ancorada nos saberes e práticas do contexto rural pantaneiro.

As experiências vivenciadas nesse ambiente — marcado por risos, brincadeiras, trabalho, cooperação e pela presença constante da natureza, dos animais e dos ciclos naturais — constituíram e eternizaram referências fundamentais em nossas trajetórias. Atualmente, essas aprendizagens compõem memórias familiares que orientam nossos modos de ser e que buscamos transmitir às novas gerações, reconhecendo seu valor como patrimônio imaterial que estrutura nossas identidades.

Meu irmão, que hoje habita minhas lembranças, compõe parte significativa da tessitura afetiva que sustenta minha formação. Sua presença na infância marcou meu modo de compreender o mundo ao redor, seja pelas experiências compartilhadas nas lidas do cotidiano, seja pelas convivências permeadas por aprendizagens implícitas, inscritas no corpo, no olhar e na memória. Sua ausência física não o retira do campo simbólico que sustenta minha trajetória; ao contrário, suas vivências permanecem como referência e pertencimento, integrando quem sou.

O curso do meu rio atravessa muitas paisagens da infância, marcadas pelo cheiro da terra molhada, pelo sabor das frutas colhidas no quintal e das comidas preparadas no fogão a lenha, pelo mugido do gado ao amanhecer, pelo canto dos pássaros e pelo som dos sapos e grilos ao anoitecer, além das histórias contadas por meu pai e por minhas avós. Essas atmosferas constituíram um repertório sensorial e afetivo que orientou minha relação com o território e com seus ciclos.

As cantigas de roda, que ecoavam nas brincadeiras comunitárias, também fazem parte dessas memórias formativas. Versos transmitidos oralmente entre gerações educavam o corpo e os sentidos para os ritmos do coletivo, fortalecendo o pertencimento e a continuidade cultural.

Entre observar as estrelas e acompanhar o nascer e o pôr do sol filtrados pelas árvores e pelos córregos, a infância se constituía como um território de experiências plenas, no qual natureza, família e comunidade produziam aprendizagens que ultrapassavam o âmbito escolar. Todas essas vivências compõem o leito simbólico do meu rio interno, que segue fluindo mesmo quando a paisagem muda.

Meu pai sempre fez questão de compartilhar os saberes do campo com os filhos, inserindo-nos, desde cedo, nas atividades rurais: acordar às cinco da manhã, moer a cana para fazer rapadura, buscar os cavalos, prender as vacas, tirar o leite, apartar os bezerros,

contar os animais e ajudar na lida da terra. O campo era espaço de trabalho, mas também de aprendizagens silenciosas e afetos cultivados em meio à natureza.

Minha mãe era professora da pequena comunidade, lecionando na Escola Nossa Senhora Aparecida, uma construção simples de bambu, com chão batido e cobertura de palha e lona. Sempre acordava cedo para dar conta dos afazeres domésticos e preparar as aulas. Eu, com cerca de sete anos, já a ajudava a organizar a sala: enquanto ela varria, eu molhava o chão de terra; depois organizávamos as cadeiras e os poucos livros. Às vezes, auxiliava no mimeógrafo ou na preparação da merenda.

Era uma única sala multisseriada, atendendo crianças da 1ª à 4ª série. Nesse contexto, aprendi não apenas conteúdos escolares, mas também o valor da escuta, do silêncio, do diálogo e do cuidado com a natureza. Lembro-me da história viva da cigarra e da formiga, que víamos e ouvíamos sob o cajueiro.

Havia tempo para tudo. Eu realizava rapidamente as atividades e depois ficava observando as nuvens pela janela, imaginando formas e histórias. À noite, contávamos as estrelas e ouvíamos histórias do folclore brasileiro, que encantavam e assustavam.

Recordo-me das rodas de conversa, de aprender a ver as horas pelo relógio solar, de observar girinos e sapos, de realizar operações matemáticas com pedrinhas e galhos. As brincadeiras no terreiro eram livres e criativas, com brinquedos simples e jogos coletivos. Nos fins de semana, festas, rezas e aniversários fortaleciam os vínculos entre escola, infância e território.

Essas memórias entrelaçam-se com o rio, que deixa de ser apenas metáfora e se torna testemunha dessas histórias. Conforme Assis (1988), nossas vivências e interações são complexas, pois envolvem sentimentos e ideias sobre o espaço e o lugar, carregados também pela criança que fomos. Quando o espaço se torna familiar, transforma-se em lugar (Machado, 1988).

A aproximação com essa temática despertou memórias de uma infância rica em afetos e experiências. Ao recordar esse tempo, também emergem reflexões sobre o papel da escola na vida das crianças ribeirinhas e pantaneiras, que, como eu, aprenderam a nomear o mundo e a escrever suas palavras.

Utilizando a metáfora do rio da vida, inspirada em Manoel de Barros, compreendi que a vida é trajetória. No poema, o rio era visto como imagem viva e mágica; porém, ao ser nomeado tecnicamente, perde-se parte de seu encanto. Essa mudança revela como a linguagem pode afastar a sensibilidade e a imaginação.

Essa reflexão aponta que, quando os saberes se desconectam das experiências sensíveis, podem reduzir a potência da aprendizagem. Na educação, essa desconexão pode afastar as crianças de seus modos de ser e interpretar o mundo. A cultura, afinal, nasce das relações entre as pessoas e o ambiente em que vivem.

Assim, este estudo se insere na perspectiva de valorizar e preservar os conhecimentos tradicionais do contexto ribeirinho pantaneiro de Cáceres. Esses saberes, presentes no cotidiano e nas memórias, muitas vezes são invisibilizados por políticas e currículos padronizados.

Ao revisitar minha história e escutar as narrativas docentes, foi possível compreender os processos socioafetivos que permeiam o aprender, ampliando as possibilidades de repensar a Educação Infantil a partir de uma perspectiva local, sensível e plural.

A tradição oral configura-se como principal forma de transmissão de saberes na região, sendo fundamental na educação comunitária. No entanto, diante do avanço de valores externos, esses saberes correm risco de desaparecer.

Nesse sentido, registrar e valorizar essas práticas é essencial para preservar a memória coletiva e fortalecer uma educação comprometida com o território e com as identidades das crianças.

A pedagogia decolonial propõe justamente essa ruptura com modelos hegemônicos, valorizando saberes locais e subjetividades historicamente silenciadas.

Como as práticas pedagógicas e os registros docentes na Educação Infantil contribuem para o fortalecimento ou para o silenciamento das experiências, saberes e identidades das infâncias ribeirinhas e pantaneiras?

Como tornar o ensino algo que vá além da transmissão de conteúdos, sendo capaz de potencializar não apenas a dimensão informacional, mas também a riqueza imagética, emocional e sensorial da aprendizagem?

Para responder a essas inquietações, foram analisadas as percepções e práticas de professoras(es) da Educação Infantil pantaneira acerca do desenvolvimento socioemocional das crianças, à luz da pedagogia decolonial, dos documentos curriculares e das vivências territoriais.

Dessa forma, estabeleci como objetivo geral realizar uma releitura das construções socioemocionais das crianças a partir das narrativas de professoras da Educação Infantil

pantaneira/ribeirinha, analisando como essas profissionais percebem o desenvolvimento socioemocional das infâncias em relação ao território, à cultura e aos saberes infantis.

Para alcançar o objetivo proposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas que favorecem (ou fragilizam) o acolhimento das emoções, da escuta sensível e dos afetos no cotidiano escolar de crianças ribeirinhas; analisar registros e planejamentos docentes como expressão da escuta, da memória e da presença no processo de ensino-aprendizagem socioemocional; refletir sobre os sentidos atribuídos pelas(os) professoras(es) à infância pantaneira e sua influência nas escolhas pedagógicas e nos vínculos construídos com as crianças; e, por fim, analisar as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no que se refere ao campo das competências socioemocionais, à luz da realidade cultural e territorial das infâncias pantaneiras.

Em um espaço como o Pantanal, onde a infância é construída em meio à cultura, às tradições, às águas, às matas, aos animais, às plantas e aos vínculos comunitários, o desafio é construir uma prática pedagógica que abarque as vivências da criança pantaneira e ribeirinha, reconhecendo-a como um sujeito integral, repleto de saberes e emoções. Essa é a nascente que me move a explorar caminhos que articulem afetividade, infâncias ribeirinhas/pantaneiras, identidade e práticas pedagógicas, na perspectiva de uma pedagogia das relações socioemocionais, conduzida por professoras que educam com afeto, respeito e presença.

A atenção a essa temática está diretamente conectada aos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), bem como na Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação básica. Ambas reforçam a necessidade de que o currículo escolar dialogue com as realidades locais e promova práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade identitária e as dimensões socioculturais e territoriais dos estudantes.

“Fui menino criado no mato, a vida me ensinou a escutar os silêncios e a conversar com formigas” (Barros, 2015). Essa passagem de Manoel de Barros provoca um deslocamento do olhar sobre a infância, compreendendo-a não como ausência, mas como potência, pertencimento e escuta. Suas palavras, marcadas pela simplicidade e pelo aparente despropósito, dialogam com Santos (2007), ao afirmar que os saberes são

incompletos e que nenhum saber é superior a outro; portanto, diferentes objetivos demandam diferentes saberes.

Na perspectiva de Maldonado (2017), a infância pantaneira não se constitui apenas como uma etapa etária, mas como uma experiência coletiva e territorializada. As crianças ribeirinhas, conforme descrito em suas produções, estabelecem relações intensas com o ambiente, com os animais e com os silêncios, sendo nesse entrelaçamento que se constrói uma subjetividade que escapa às lógicas rígidas da modernidade. O autor ainda provoca ao questionar: é possível harmonizar escola, diversidade de experiências e desejo? Essa indagação atravessa o núcleo desta pesquisa, configurando-se como eixo central para compreender as infâncias nesses territórios.

Nessa mesma direção, dialoga-se com Zoia (2010), que evidencia a diversidade de territórios e sujeitos que os habitam e transformam. Sua atuação junto a comunidades tradicionais e povos originários de Mato Grosso destaca a importância de uma pedagogia que reconheça os saberes locais, as expressões culturais e os modos de vida como fundamentos do currículo. Zoia e Peripolli (2010), em *Infância indígena e outras infâncias*, reforçam que não existe uma infância universal, mas múltiplas infâncias, constituídas em contextos sociais, históricos e culturais diversos. Tal compreensão sustenta a ideia de que o espaço escolar deve incorporar os saberes locais e as experiências culturais como parte integrante do processo educativo.

Para Rubens Alves (2001), educar vai além da transmissão de conteúdos: é cultivar o encantamento, a escuta e a liberdade. A infância, nesse sentido, é tempo de imaginação, descoberta e expressão poética. Sua crítica à escola que silencia afetos e padroniza sonhos reforça a necessidade de uma pedagogia que valorize o sentir, o brincar e o imaginar como formas legítimas de conhecer o mundo.

No campo das políticas curriculares, a BNCC (2018) apresenta, ainda que de forma generalista, a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, propondo que afeto, escuta, diálogo e vínculos sejam elementos centrais para um aprendizado humanizado. Contudo, quando essas competências são tratadas de maneira descontextualizada, corre-se o risco de reforçar narrativas normativas e enfraquecer o potencial emancipador dos saberes tradicionais e culturais.

Nesse contexto, as práticas docentes emergem como elementos fundamentais na construção de identidades e pertencimentos. A análise das narrativas pedagógicas evidenciam que tais práticas podem acolher emoções, silêncios, gestos e linguagens das

infâncias e de seus territórios, ampliando as possibilidades de uma educação mais sensível e contextualizada.

Entretanto, historicamente, as escolas brasileiras têm reproduzido modelos baseados em uma racionalidade eurocêntrica, frequentemente dissociada das realidades locais. Conforme Walsh (2013), a colonialidade do saber se manifesta na padronização curricular e na hierarquização dos conhecimentos, silenciando outras epistemologias. Nesse sentido, Santos (2019) propõe as epistemologias do Sul como um movimento de valorização dos saberes subalternizados, especialmente em contextos como o ribeirinho/pantaneiro, onde a vida se organiza em estreita relação com os ciclos naturais, as tradições e as experiências sensíveis.

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa, com base bibliográfica e caráter descritivo, ancorada na perspectiva decolonial. As narrativas das professoras não são compreendidas como relatos isolados, mas como expressões de memórias, experiências e sentidos construídos ao longo de suas trajetórias. Conforme Bosi (1994), a memória é um processo vivo de reconstrução das experiências, enquanto Oliveira (2000) destaca a importância do olhar, do ouvir e do escrever como práticas fundamentais na compreensão do outro.

O diálogo com autores como Milton Santos (1996), Freire (1996; 2003), Arantes (2007), Maldonado (2009; 2012), Zoia (2010), Barreto (2019), Vygotsky (2007), Wallon (2007), Damásio (2012), Rosa e Rosa (2019), Barbosa (2006), Walsh (2009), Candau (2012), Santos (2019), Larrosa (2002) e Friedman (2019) possibilita uma compreensão crítica e sensível das infâncias, das práticas pedagógicas e das epistemologias que as sustentam, articulando dimensões socioculturais, afetivas e territoriais.

Convido o(a) leitor(a) a percorrer este caminho de saberes, afetos e territórios das infâncias ribeirinhas/pantaneiras.

A presente dissertação organiza-se na introdução onde apresenta a problemática, os objetivos e as motivações da pesquisa. Em seguida, o percurso metodológico explicita as escolhas investigativas, fundamentadas em uma abordagem qualitativa. Posteriormente, discute-se o território pantaneiro como espaço de vida e produção de saberes. Na sequência, são abordadas as concepções de infância e aprendizagem, culminando nas narrativas das professoras, que revelam modos de ensinar, aprender e sentir a educação nesse contexto. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados e contribuições do estudo para a Educação Infantil em territórios pantaneiros.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE MARGENS, OLHARES E ESCUTAS (CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA)

A metodologia desta pesquisa está em estreita relação com o movimento das águas dos rios: lenta, paciente e profunda. Inspirada na ideia de navegar, que desloca o olhar para ver novamente, esta investigação assume o exercício de desacelerar para perceber aquilo que, no cotidiano, costuma passar despercebido. No território pantaneiro e ribeirinho do município de Cáceres, onde tudo flui — as águas, as estações, as pessoas e também os silêncios —, a pesquisa se constrói como travessia. Navegar, nesse sentido, é deslocar-se de um olhar apressado para um olhar que se detém, que observa e que se deixa afetar pelo vivido.

Essa perspectiva aproxima-se do que Manoel de Barros propõe ao valorizar o insignificante, o miúdo e aquilo que, à primeira vista, parece sem importância. O poeta nos convida a reaprender a ver o mundo, a "desformar" o olhar acostumado e a descobrir poesia nas pequenas coisas da vida. Ver novamente, portanto, é permitir-se sair da posição cotidiana e abrir brechas no instituído para, assim, "cultivar a arte de inventar" (Oliveira, 2010) outros modos de perceber, sentir e pensar o cotidiano e as práticas pedagógicas das escolas da cidade ribeirinha e pantaneira de Cáceres.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa dialoga com a perspectiva de memória proposta por Ecléa Bosi (1994), para quem lembrar não é apenas recuperar fatos passados, mas reconstruir experiências a partir do presente, em um processo sensível de narração e escuta. A memória, segundo a autora, emerge das histórias contadas, dos gestos e das experiências compartilhadas, revelando dimensões do cotidiano que muitas vezes não aparecem nos registros oficiais, mas que permanecem vivas nas narrativas das pessoas.

Assim, ao longo da pesquisa, ao ouvir as professoras que nasceram, cresceram e se formaram entre margens, barrancos, vazantes e cheias — entre quintais, brinquedos e brincadeiras que perpetuam histórias —, percebi que os gestos miúdos, quase imperceptíveis, carregam uma pedagogia própria. Como sugere Bosi, na narrativa das lembranças emergem saberes tecidos na experiência, saberes que revelam modos de viver, ensinar e aprender profundamente enraizados no território. São memórias que correm como as águas do Pantanal: às vezes silenciosas, às vezes caudalosas, mas sempre carregadas de vida e sentido.

Nesse movimento de escuta e atenção ao cotidiano, a pesquisa busca reconhecer que as práticas pedagógicas também se constituem dessas pequenas experiências — dos

detalhes, dos afetos, das memórias e das histórias que atravessam as trajetórias das professoras. Assim, tal como as águas do rio revelam novas paisagens a cada curva, a investigação se constrói na abertura para ver novamente e descobrir, nas margens da experiência vivida, outras formas de compreender a educação no território pantaneiro e ribeirinho de Cáceres.

O objetivo desta seção consiste em apresentar o contexto no qual a pesquisa foi tecida, compreendendo-o não apenas como um ponto no mapa, mas como um espaço simbólico e afetivo, onde as professoras constroem suas práticas, suas memórias e suas infâncias compartilhadas com as crianças. É desse contexto que germinam as narrativas que compõem o corpus deste estudo.

Na sequência, serão apresentados os caminhos metodológicos que orientam esta pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa fundamentada em princípios decoloniais, reconhecendo a importância da escuta sensível, da convivência e da valorização das vozes femininas que inspiram, ensinam e aprendem com o lugar onde vivem e atuam. Assim como os rios carregam histórias em seu percurso, também as narrativas, memórias e aprendizagens dessas três mulheres-professoras florescem no coração do Pantanal.

2.1 O lugar de origem das vozes que ensinam

As coisas pequenas não envelhecem.
(Manoel de Barros, 2003)

Esta pesquisa reúne vozes de territórios onde o tempo flui com as águas, onde o cotidiano se revela como uma pedagogia viva. As professoras pantaneiras e ribeirinhas, cujas narrativas ganharão forma nas páginas seguintes, trazem consigo a força das pequenas coisas, aquelas que Barros (2003) reconhece como atemporais, pois persistem no tempo e continuam a existir nas lembranças, nos gestos e nos afetos.

Nesse sentido, a memória não se apresenta apenas como recordação do passado, mas como experiência viva que se atualiza na narrativa e no cotidiano. Como nos lembra Ecléa Bosi (1994), lembrar é um trabalho de reconstrução que tece passado e presente, permitindo que experiências aparentemente simples revelem sentidos profundos sobre modos de viver, ensinar e aprender.

Assim, nas memórias narradas pelas professoras, emergem saberes tecidos entre margens, cheias e vazantes — saberes que permanecem e se reinventam no tempo. É nesse horizonte que apresentamos, a seguir, o lócus da pesquisa e as vozes que o habitam.

As narrativas centrais às quais nos referimos situam-se no município de Cáceres, no Mato Grosso, localizado na região sudoeste do estado, a aproximadamente 220 km da capital, Cuiabá, configurando-se como o espaço onde este conhecimento é produzido. Cáceres, carinhosamente chamada de "Princesinha do Pantanal", é um dos portais da planície pantaneira e possui uma história enraizada em disputas territoriais e na presença de uma diversidade de povos (Ferreira, 2017).

2.2.1. Cáceres: Princesinha do Pantanal

Tudo o que não invento é falso.
Manoel de Barros (1996).

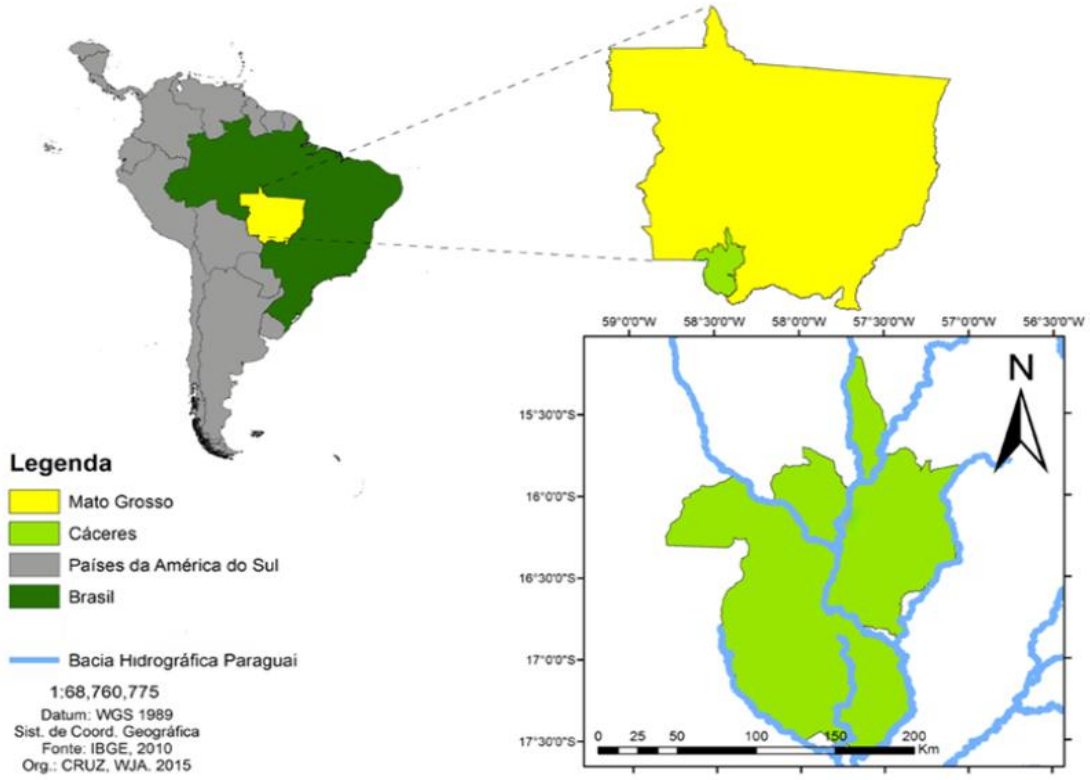
Cáceres nasce onde o rio faz a curva no mapa com delicadeza. Situada na margem esquerda do rio Paraguai, foi fundada em 06 de outubro de 1778 com o nome de Vila Maria do Paraguai, pelo Tenente de Dragões Antônio Pinto Rego e Carvalho, enviado por determinação do quarto governador e capitão-general da Capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres.

Popularmente conhecida como "Princesinha do Paraguai", a cidade de Cáceres possui uma área territorial de 24.351,408 km² e uma população estimada em 91.626 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Sua economia é fortemente marcada pela atividade pecuária, destacando-se pelo expressivo número de rebanhos bovinos que ocupam suas extensas fazendas e pastagens.

O território cacerense configura-se como um mosaico de águas, privilegiado por sua riqueza hídrica, sendo banhado por quatro importantes rios do estado de Mato Grosso: Paraguai, Jauru, Sepotuba e Cabaçal, que atravessam cidades e o imaginário de seu povo. Esses rios possuem grande relevância para a região, pois alimentam tanto a economia quanto a ecologia local. Mais do que compor a paisagem com delicadeza — para além das linhas azuis desenhadas no mapa —, são veias líquidas que percorrem o corpo da cidade. Como diria Manoel de Barros: "os rios são palavras que correm dentro da gente". Em Cáceres, essas palavras dão forma ao chão e ao espírito cacerense.

A posição geográfica de Cáceres, conforme destacado na Figura 1, localizada a sudoeste de Mato Grosso, integrando a microrregião do Alto Pantanal e a mesorregião do Centro-Sul mato-grossense, foi estratégica devido à necessidade de garantir a defesa e o abastecimento da fronteira sudoeste do estado. Tal localização possibilitou o elo entre os municípios de Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade e a Capitania de São Paulo (Mendes, 1998).

Figura 1: Localização cartográfica do Município de Cáceres - MT



Fonte: IBGE, 2010.

Neste lugar, o tempo se assentou como quem finca raízes; a fertilidade da terra e a abundância de recursos hídricos consolidaram sua importância econômica e geopolítica. Ao longo da história, Cáceres destacou-se pela atividade pecuária e extrativista, especialmente nas fazendas Jacobina e Descalvados, figurando entre importantes polos produtivos, com a produção de charque, borracha e poaia, que impulsionaram o comércio regional e internacional.

Houve um tempo em que o povoado de Cáceres era apenas uma vila muito pobre, que nascia devagar, ao redor de uma pequena igreja chamada São Luiz de França, que parecia rezar, em silêncio, pelos canoeiros e pelos pássaros. Em 1919, iniciava-se a construção da atual Catedral São Luiz, concluída em 1965, erguida como quem imita o céu — um monumento magnífico que se aproxima, em sua grandiosidade, das belas catedrais francesas. Ao mesmo tempo, constitui-se como símbolo da colonização europeia, católica e predatória que marca a história da cidade.

Às margens do rio Paraguai, a vida, calma e cativante, crescia como crescem as folhas, sem alarde, dando origem a costumes, crenças, peculiaridades no falar, comidas, danças que imitam o voo dos pássaros e festas tradicionais que misturam a resistência

cultural dos povos escravizados e dos povos indígenas dizimados com a ideia de sagrado do credo católico. Ali brotava a cultura pantaneira, não como conceito, mas como experiência viva — como um tempo que caminha em patas de onça. Ela ainda habita o lugar: nas calçadas tortas, nas rodas de conversa dos pescadores, nos diálogos com o rio e com os peixes, nos sotaques, nos cheiros de lenha e de água.

Atualmente, a cultura também se configura como objeto de estudo no meio acadêmico, por carregar marcas de tempos imemoriais, fundamentais para a reflexão e compreensão de um povo e de suas formas de viver. Aquilo que era chão tornou-se conteúdo, e o que era memória tornou-se ciência. Ainda assim, quem percorre o Pantanal sabe que há saberes que não cabem nos livros — há histórias que apenas os olhos do rio conseguem narrar.

A cidade carrega, em sua paisagem urbana, registros que atravessam distintas fases históricas. Sua arquitetura é marcada por imponentes construções que remontam aos séculos XVIII e XIX, nas quais predominam os estilos colonial e neoclássico nos antigos casarões que estruturam o núcleo urbano. Em suas fachadas e beirais, ainda se observam elementos do neogótico, eclético e art déco, características que contribuíram para seu reconhecimento como patrimônio histórico.

O cenário atual resulta de múltiplos processos históricos de ocupação, conflitos, inclusão e exclusão de povos, edificações e outros elementos que compõem esse espaço. Segundo Mendes (1998), Cáceres foi palco de acontecimentos marcantes que lhe conferem um papel singular na memória nacional.

Dentre esses eventos, destaca-se a visita do ex-presidente norte-americano Theodore Roosevelt, em 1914, durante a Expedição Roosevelt-Rondon, ocasião em que, ao lado de Cândido Mariano da Silva Rondon, realizou pesquisas científicas de grande relevância. Em 1927, a cidade presenciou a passagem da Coluna Prestes por seus arredores, episódio que provocou temor e deslocamento de moradores. No mesmo ano, Cáceres assistiu ao pouso do hidroavião italiano Savoia-Marchetti S.55, batizado de *Santa Maria*, conduzido pelo Marquês de Pinedo, o primeiro a sobrevoar o estado de Mato Grosso e a pousar nas águas tranquilas do rio Paraguai.

Cáceres é, portanto, uma cidade de fronteira, não apenas no sentido geográfico — por fazer divisa com San Matías, na Bolívia, e constituir-se como portal de entrada do Pantanal Norte —, mas também no sentido simbólico e cultural. Ayala (1914) registra que, na década de 1910, a população cacerense era composta por cerca de quatorze mil

habitantes, distribuídos entre o centro urbano, as propriedades ribeirinhas e os distritos de Barra do Rio Bugres e Taquaral. Embora a maioria fosse de nacionalidade brasileira, havia significativa presença de estrangeiros — bolivianos, paraguaios, sírios, portugueses, italianos, alemães, franceses e argentinos — que contribuíram para a formação de uma identidade plural, profundamente marcada pelo encontro de culturas.

A constituição da identidade cacerense, portanto, não se deu de forma linear ou homogênea, mas foi tecida como um bordado de múltiplos fios: vozes que vieram de longe, gestos que se misturaram às águas do rio e silêncios que ainda habitam os antigos casarões. Como diria Manoel de Barros, "o território não é apenas chão, é também alma". E a alma de Cáceres é feita de encontros, travessias e permanências que resistem ao tempo.

Com seus 246 anos de fundação, a cidade realiza, desde 1980, o Festival Internacional de Pesca Esportiva (FIPE), considerado o maior evento de pesca em água doce do mundo. O festival atrai inúmeros turistas nacionais e internacionais e promove diversas competições embarcadas e ribeirinhas, celebrando não apenas a prática esportiva, mas também o vínculo profundo entre o povo cacerense e seus rios.

O Festival Internacional de Pesca — FIPE — tornou-se uma importante expressão cultural e econômica da cidade, reafirmando sua identidade pantaneira e sua vocação ao articular tradição e modernidade. Durante o evento, as margens se enchem de barcos, de boas prosas e de risadas, revelando a vitalidade e o pertencimento que atravessam o cotidiano cacerense.

O pôr do sol esplêndido funde natureza e cultura. Através das águas espelhadas e do recorte verde das vegetações ribeirinhas, o horizonte se mescla em tons alaranjados, rosados e dourados — uma verdadeira arte divina, que parece ter sido pintada à mão. Esse entardecer espetacular é um convite para a noite, quando as margens se transformam em um palco vivo: chegam pessoas de todas as partes e iniciam-se os shows musicais que entrelaçam ritmos pantaneiros, sertanejos, rasqueados, forró, rock, chamamé, entre outros.

Dessa maneira, compreende-se que persistem entraves multifacetados — políticos, sociais e econômicos — que requerem constantes discussões e ações eficazes por parte das esferas públicas. Quando negligenciados, esses problemas reverberam na precarização das condições de existência de comunidades inteiras. Mesmo com a presença de associações, movimentos e instituições religiosas, que caminham lado a lado

diante dos dilemas enfrentados, tais iniciativas, embora fundamentais, não são suficientes para mitigar os efeitos da ausência de políticas públicas inclusivas e eficazes (Souza, 2010; Silva, 2017).

A rede municipal de ensino, conforme publicação do Diário Oficial dos Municípios de Mato Grosso, é composta por 41 escolas, sendo 12 (doze) situadas no campo e 29 (vinte e nove) na periferia urbana da cidade, atendendo a um total de 9.647 alunos, dos quais 1.545 estão em creches, 2.232 na pré-escola e 5.870 no Ensino Fundamental (AMM, 2024).

É nesse contexto que não se esgota em uma simples descrição histórica, mas se configura como chave interpretativa que se insere o território onde as professoras "Flores do Pantanal" construíram suas vidas pessoais, familiares e profissionais. Cáceres, originalmente planejada para vigiar o rio e cercear passagens, com o passar do tempo, desarmou sua fortaleza e ressignificou suas fronteiras.

É nesse fluxo que Santos nos oferece uma chave para compreender o território como algo vivo e pulsante, ao afirmar:

> O território não é apenas o chão, o pedaço de terra onde se pisa. Ele é o chão mais a vida que o anima, o conjunto indissociável de objetos e ações. Não há território sem o trabalho humano, sem as práticas, sem as histórias e sem os afetos que nele se acumulam. Por isso, o território é sempre uma construção histórica e social, um espaço que guarda marcas do passado e que, ao mesmo tempo, é constantemente recriado pelo presente. (Santos, 1996, p. 51).

As professoras que participaram da pesquisa são herdeiras desse processo vivo, carregando em si as memórias e os saberes dos povos que fizeram desse limite geográfico, em Cáceres, um espaço de afeto, comunidade e escola.

Tal como argumenta Bosi (2003, p. 55), "a memória não é um depósito de lembranças, mas um trabalho contínuo. Não é uma posse estática, é a presença do passado no presente". Compreender a origem de Cáceres é também compreender as raízes sociais, culturais e emocionais que atravessam as narrativas dessas professoras. O território, nesse sentido, não é apenas cenário, mas também autor e personagem; não é fundo histórico, mas força viva que produz, diariamente, modos de ser, ensinar e sentir. É nesse solo fértil — entre o passado colonial, a vivacidade do presente comunitário e as memórias femininas — que a análise das vozes encontra seu ponto de partida.

As professoras que participam desta pesquisa atuam em escolas situadas no contexto ribeirinho, desenvolvendo práticas pedagógicas junto às crianças da Educação Infantil da comunidade. A escolha das participantes ocorreu de forma intencional,

considerando docentes que atuam diretamente no cotidiano escolar e que possuem experiências vinculadas ao território em que a pesquisa foi realizada.

A seleção das participantes também levou em conta a disponibilidade e o interesse em compartilhar suas experiências, memórias e reflexões sobre a prática docente. As professoras foram convidadas a participar da pesquisa de forma voluntária, sendo devidamente informadas sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Com o intuito de preservar a identidade das participantes, foram utilizados pseudônimos ao longo da pesquisa, garantindo o anonimato das docentes e assegurando a confidencialidade das informações compartilhadas.

Na delicada tarefa de ouvir e transcrever as vozes que entrelaçam a essência desta pesquisa, a ética impõe a proteção do anonimato. Para resguardar as narrativas das mulheres que generosamente partilharam seus percursos, recorremos a um código que, por si só, constitui um ato de pertencimento: as flores do Pantanal. Essa escolha não se reduz a uma simples substituição nominal, mas configura-se como uma metáfora poética que brota do contexto pantaneiro e ribeirinho, onde se inscrevem as trajetórias de vida das participantes, em sintonia com os ciclos do território.

A codificação, nesse sentido, transforma cada mulher em uma expressão da flora pantaneira, revelando sua singularidade e sua força intrínseca, ao mesmo tempo em que preserva sua identidade e valoriza sua história.

O quadro 1 a seguir, apresenta a codificação das participantes.

Quadro 01: Codificação das participantes

Codinome (flor do pantanal)	A essência relevada
Vitória – Régia 59 a	Imponência, força feminina, ancestralidade
Lírio do Pantanal 56 a	Raridade, beleza, seguridade
Açucena 43 a	Renascimento, delicadeza, sensibilidade

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, ao longo do texto, a citação de nomes da flora pantaneira convida o leitor a adentrar não apenas o conteúdo, mas também a atmosfera simbólica da narrativa. As vozes dessas mulheres florescem nas planícies desta dissertação, cada uma à sua maneira, com uma beleza indomesticável.

2.2 Caminhos em contexto pantaneiro e ribeirinho

Para dar início aos caminhos deste percurso investigativo, compreende-se que esta pesquisa não poderia seguir apenas um trajeto linear. O movimento investigativo constitui-se como um “navegar”, marcado por encontros, escutas e partilhas. A pesquisa em educação exige a compreensão dos diferentes elementos que compõem os processos educativos e as práticas pedagógicas em seus contextos sociais, culturais e territoriais. Nesse sentido, o percurso metodológico assume papel fundamental ao explicitar os caminhos adotados na construção do conhecimento e na busca por respostas à questão que orienta a investigação.

A metodologia científica pode ser compreendida como o conjunto de procedimentos que orientam o processo investigativo e possibilitam a produção de conhecimento sistematizado. Nesse sentido, Garcia (2015, p. 73) afirma que a metodologia corresponde ao “caminho de estudo a ser percorrido”, enquanto a ciência se refere ao saber produzido ao longo desse percurso investigativo.

Para a realização deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, por meio de narrativas de memória, por possibilitar a compreensão das experiências, dos sentidos e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias de vida e às suas práticas profissionais. A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, considerando a complexidade das experiências humanas e valorizando as interpretações e significações produzidas pelos próprios participantes da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994). Nessa perspectiva, as narrativas constituem-se como um caminho metodológico potente para acessar experiências e saberes construídos ao longo da vida.

Ao recorrer às narrativas de memória, reconhece-se que lembrar não significa apenas recuperar fatos passados, mas reconstruir experiências à luz do presente, em um movimento que articula vivência, lembrança e reflexão. Conforme destaca Bosi (1994), a memória é um trabalho de reconstrução que permite revelar dimensões do cotidiano muitas vezes invisibilizadas, trazendo à tona saberes e experiências que permanecem vivos nas histórias narradas. Desse modo, as narrativas das professoras pantaneiras e ribeirinhas não são apenas relatos individuais, mas expressões de experiências compartilhadas, atravessadas pelo território, pela cultura e pelas práticas educativas que constituem suas trajetórias.

Assim, a abordagem qualitativa, aliada às narrativas de memória, possibilita compreender a complexidade dos fenômenos educativos, valorizando os saberes produzidos nas experiências vividas e reconhecendo que as histórias narradas também constituem formas de produção de conhecimento sobre a educação e sobre os modos de ser e ensinar em contextos específicos.

Nesse contexto, esta investigação buscou compreender as memórias das professoras que atuam no contexto ribeirinho, considerando suas trajetórias de infância, formação e atuação docente, bem como as relações estabelecidas entre essas experiências e suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, analisou-se de que maneira tais práticas podem contribuir para o fortalecimento ou para a fragilização dos saberes presentes no território ribeirinho.

A condução da pesquisa também exigiu atenção aos princípios éticos que orientam a investigação qualitativa, especialmente em razão da proximidade entre pesquisador e participantes. Como ressalta Martins (2004, p. 295), a pesquisa qualitativa levanta importantes questões éticas, exigindo respeito e responsabilidade na relação estabelecida com os sujeitos da pesquisa. Como destaca Walsh (2009, p. 14), diante das transformações vividas na América Latina nas últimas décadas, observa-se uma "insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos [...] vinculados aos projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonial".

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa buscou compreender as memórias e experiências das professoras que atuam no contexto ribeirinho, reconhecendo seus saberes e trajetórias como elementos fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no território.

A fase exploratória constituiu um momento fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou o levantamento inicial de materiais, bem como a organização das ideias que orientaram a investigação. Essa etapa envolveu o levantamento bibliográfico e documental, contribuindo para a construção do referencial teórico e para a delimitação do objeto de estudo. O levantamento bibliográfico teve como objetivo aprofundar e atualizar o conhecimento acerca das temáticas investigadas, especialmente no que se refere às discussões sobre infância, memórias, saberes docentes, território e perspectivas decoloniais. De acordo com Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 65), a pesquisa bibliográfica "tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras já publicadas".

Nesse processo, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações e teses que dialogam com as temáticas da pesquisa, possibilitando a construção da fundamentação teórica que sustenta a investigação. A pesquisa bibliográfica, conforme destaca Severino, desenvolve-se a partir de:

> [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador trabalhar com categorias teóricas já discutidas por outros autores, que se tornam fontes importantes para a análise do fenômeno investigado.

Na segunda etapa, correspondente à produção dos dados desta pesquisa, o processo ocorreu por meio de diálogos narrativos. Foram selecionadas três professoras pedagogas, com idades entre 40 e 60 anos. Quanto à experiência docente, duas possuem mais de 25 anos de atuação profissional, enquanto a terceira está completando 10 anos de prática pedagógica na Educação Infantil. Todas são pedagogas da rede municipal de educação de Cáceres, território onde nasceram, cresceram e desenvolvem suas práticas pedagógicas na zona urbana.

A seleção das participantes ocorreu de forma intencional, considerando professoras cujas trajetórias de vida e atuação profissional apresentam relação com o território investigado. Em pesquisas de abordagem qualitativa e narrativa, a escolha dos participantes não se orienta pela representatividade numérica, mas pela possibilidade de acessar experiências significativas que contribuam para a compreensão do fenômeno estudado.

Foram definidos como critérios de inclusão: ser professora graduada em Licenciatura em Pedagogia; atuar na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cáceres–MT; possuir experiência docente no contexto investigado; e demonstrar interesse em participar da pesquisa, formalizado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram realizados dez encontros narrativos, distribuídos entre as três participantes, com duração média de 40 a 60 minutos, realizados de acordo com a disponibilidade e a escolha do local pelas participantes. Duas professoras optaram por realizar os encontros

no espaço da escola onde atuam, enquanto uma participante preferiu realizá-los em sua residência, em um ambiente mais acolhedor e confortável.

Os diálogos foram gravados com autorização das participantes, utilizando dispositivo móvel, para posterior transcrição integral. Os diálogos evocadores foram utilizados como dispositivos de mobilização da memória, permitindo que as participantes narrassem suas experiências de forma livre e reflexiva, a partir de temas como: a descrição de um dia de aula, desde o momento de preparação até o encerramento das atividades; lembranças da infância, da trajetória escolar e da formação docente; e reflexões sobre afetividade, identidade, território e pertencimento nas práticas pedagógicas.

Como destaca Bosi (1994), a memória não consiste apenas na recuperação de fatos vividos, mas em um processo de reconstrução realizado no presente, no qual os sujeitos reinterpretam suas experiências à luz de suas trajetórias e de suas relações com o mundo.

Também foi utilizado o diário de campo para registrar observações, impressões e situações vivenciadas em suas miudezas ao longo do processo investigativo. De acordo com Pezzato e L'Abbate (2011, p. 466), a utilização do diário de campo como ferramenta de pesquisa permite tornar visíveis aspectos relacionados à implicação do pesquisador com o campo investigado, possibilitando o registro dos procedimentos do estudo, das atividades realizadas e das reflexões produzidas ao longo do percurso investigativo.

Nesse sentido, o diário de campo contribuiu para ampliar a compreensão das narrativas compartilhadas pelas professoras, possibilitando o registro de impressões, contextos e situações que auxiliaram na interpretação das experiências relatadas pelas participantes.

Após a escuta das narrativas, iniciou-se o processo de organização e análise dos dados produzidos. As narrativas foram transcritas integralmente por meio do programa TurboScribe, buscando preservar o sentido das falas, as expressões e os modos próprios de narrar das professoras, respeitando a singularidade de cada trajetória.

A análise seguiu um processo interpretativo composto por leitura flutuante das narrativas, identificação de unidades de sentido e construção de categorias temáticas emergentes, articuladas aos objetivos da pesquisa. Esse processo foi fundamentado na articulação entre a perspectiva da memória social, desenvolvida por Bosi (1994), e a abordagem hermenêutica proposta por Oliveira (2000). Tal combinação teórico-metodológica possibilita compreender as narrativas docentes não apenas como relatos

individuais, mas como construções simbólicas e culturais que expressam experiências vividas, memórias coletivas e modos de interpretar o mundo.

Ao interpretar essas narrativas, a pesquisa busca evidenciar como as práticas educativas podem contribuir tanto para o fortalecimento quanto para a fragilização dos saberes presentes no contexto comunitário, revelando tensões, aprendizagens e possibilidades que emergem do cotidiano escolar.

Conforme destaca Nóvoa (1995), a identidade docente não se constitui apenas por meio da formação acadêmica, mas também pelas experiências vividas ao longo da vida, pelas histórias pessoais e pelas relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais e culturais.

De modo semelhante, Josso (2004) ressalta que as histórias de vida constituem importantes dispositivos de investigação e formação, pois permitem aos sujeitos refletirem sobre suas experiências e sobre os caminhos que marcaram seus percursos formativos. Ao narrar suas histórias, os sujeitos reorganizam acontecimentos, elaboram sentidos e constroem novas compreensões sobre si mesmos e sobre suas práticas.

As contribuições de Bosi (1994) permitem compreender que lembrar é um trabalho ativo do sujeito, no qual as experiências do passado são reorganizadas a partir das condições e percepções do presente. Para a autora, as recordações trazem marcas das relações familiares, das práticas culturais, das condições de vida e dos contextos históricos que atravessam as trajetórias dos sujeitos. Dessa forma, as narrativas das professoras participantes desta pesquisa permitem acessar experiências que ultrapassam o plano individual, revelando elementos das realidades sociais e culturais que influenciaram suas formas de aprender, ensinar e se relacionar com o território.

Inspirada também nas reflexões de Oliveira (2000), esta pesquisa assume o exercício de olhar, ouvir e escrever como movimentos fundamentais para a produção do conhecimento nas Ciências Humanas. Para o autor, o trabalho investigativo envolve um processo reflexivo no qual o pesquisador observa atentamente a realidade, escuta os sujeitos e interpreta as experiências narradas.

Nesse sentido, o olhar corresponde a uma observação atenta e contextualizada das realidades vividas pelas participantes da pesquisa, buscando compreender as relações sociais, culturais e territoriais que atravessam suas experiências. O ouvir refere-se a uma escuta sensível e respeitosa das narrativas, reconhecendo as professoras como protagonistas de suas histórias e produtoras de saberes sobre suas trajetórias e práticas

educativas. Já o escrever representa o momento de interpretação e sistematização das experiências narradas, no qual o pesquisador organiza os sentidos que emergem das falas e do diário de campo, articulando-os com os referenciais teóricos da pesquisa.

A partir dessa perspectiva metodológica, a escuta das professoras torna-se um caminho sensível para compreender as relações entre infância, território e práticas educativas, reconhecendo que suas histórias de vida carregam conhecimentos construídos nas experiências cotidianas e nas relações estabelecidas com os contextos sociais e culturais em que vivem e atuam.

A pesquisa narrativa pressupõe reconhecer que o processo de produção do conhecimento envolve não apenas a escuta das experiências dos participantes, mas também a presença e a trajetória da própria pesquisadora no campo investigado. Nesse sentido, esta investigação reconhece que o olhar interpretativo que orienta a análise das narrativas está situado em uma experiência concreta de pertencimento ao território e à realidade educacional investigada.

Assim, o posicionamento da pesquisadora não se estabelece a partir de uma perspectiva de distanciamento absoluto, mas de um movimento reflexivo que busca compreender as experiências narradas pelas professoras em diálogo com o contexto social, cultural e educacional em que a pesquisa se desenvolve. Esse entendimento aproxima-se da perspectiva proposta por Oliveira (2000), ao afirmar que o processo de investigação envolve o exercício de olhar, ouvir e escrever, reconhecendo que a interpretação dos fenômenos sociais é construída a partir da interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Além disso, a valorização das narrativas das professoras dialoga com perspectivas decoloniais que buscam reconhecer diferentes formas de produção de conhecimento. Para Walsh (2013), a decolonialidade do saber propõe deslocar o olhar das epistemologias dominantes, reconhecendo os conhecimentos que emergem das experiências, dos territórios e das práticas cotidianas dos sujeitos.

Essa reflexão é respaldada pelas contribuições de Mignolo (2003), ao problematizar as hierarquias históricas que definiram quais conhecimentos são considerados válidos ou legítimos. Ao valorizar as narrativas e experiências das professoras, esta pesquisa busca reconhecer os saberes que emergem de suas trajetórias de vida e de suas relações com o território.

A pesquisa foi submetida e aprovada sob o número 6.831.776 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, seguindo as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Todas as participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a participação voluntária, o direito de desistência e a preservação do anonimato.

Embora esta pesquisa se apoie nas narrativas de memória como eixo metodológico, reconhece-se a existência de tensões epistemológicas entre diferentes abordagens qualitativas, especialmente entre a história oral e a etnografia. Enquanto a história oral atribui centralidade à narrativa do sujeito como autoridade sobre sua própria experiência, a perspectiva etnográfica chama atenção para a importância da observação do cotidiano, considerando que nem sempre o que é dito corresponde integralmente ao que é vivido.

Nesse sentido, esta investigação não assume as narrativas como verdades absolutas, mas como produções de sentido situadas, atravessadas por memórias, esquecimentos e reelaborações. Conforme problematiza Pollak (1989), a memória também é marcada por silêncios e seleções, o que exige do pesquisador uma postura interpretativa e crítica.

Assim, buscou-se articular a escuta das narrativas com as observações registradas em diário de campo, compreendendo que a análise emerge justamente do tensionamento entre o dito e o vivido. Tal postura permite evitar tanto o risco de uma leitura etnocêntrica quanto a idealização da memória, assumindo a pesquisa como um espaço de diálogo, interpretação e construção compartilhada de sentidos.

3. CONTEXTUALIZANDO: O PANTANAL E ESPAÇOS RIBEIRINHO COMO TERRITÓRIO DE VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

A leitura do território pantaneiro, a partir dessas experiências, exige problematizar os modos pelos quais o conhecimento sobre esses povos foi historicamente produzido. Ao longo de séculos, a narrativa dominante acerca do Pantanal foi construída por olhares externos, frequentemente alheios às vozes, aos saberes e às experiências daqueles que sempre habitaram esse território.

Nesse contexto, a colonialidade do saber não se configura apenas como um fenômeno do passado, mas como uma estrutura ainda vigente, que organiza formas de conhecer, classificar e interpretar o mundo. Ao hierarquizar saberes e privilegiar epistemologias eurocêntricas, essa lógica contribui para a invisibilização de conhecimentos locais, produzindo uma ruptura entre território e reconhecimento. Assim, pensar o Pantanal a partir de uma perspectiva decolonial implica deslocar o olhar, reconhecendo que os saberes indígenas e ribeirinhos não são meros objetos de estudo, mas formas legítimas de produção de conhecimento.

Estudos antropológicos e históricos evidenciam a presença de diversos povos indígenas na região que hoje corresponde ao estado de Mato Grosso e às áreas de fronteira com a Bolívia e o Paraguai. Entre esses grupos, destacam-se Guatós, Payaguá, Guarani, Guaxapos, Xarayes, Balatipone, Chiquitano, Aimara, Quechua e Bororó, cujas trajetórias revelam processos complexos de interação, deslocamento territorial e contato com frentes de colonização. Esses povos habitam tais territórios desde tempos imemoriais, com modos de vida profundamente entrelaçados à natureza, orientados pelos ciclos naturais e sustentados por culturas ancestrais próprias.

Silva (2007), ao analisar etnograficamente os Chiquitano na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, destaca que as populações das reduções da província de Chiquitos eram compostas por diferentes etnias indígenas. Ao longo do tempo, processos de mestiçagem cultural e social contribuíram para a constituição do povo atualmente conhecido como Chiquitano. Na região pantaneira, essa densidade cultural se evidencia como um campo fértil de investigação, no qual os povos indígenas desempenham papel central na compreensão histórica e social.

As pesquisas de Almeida (2002; 2013) são fundamentais para compreender as complexas relações interétnicas envolvendo os Bororo e a violência da lógica colonial em

Mato Grosso. Tais estudos demonstram que o contato no século XIX não se restringiu a um simples choque cultural, mas constituiu-se como um processo tenso de mediação e resistência. Complementarmente, Portocarrero (2001) propõe uma leitura interna da organização social Bororo, destacando o significado simbólico da casa Bóe, que ultrapassa a dimensão física, configurando-se como núcleo central da estrutura social e cosmológica, organizado em torno da disposição circular da aldeia.

Essa discussão ganha maior densidade quando se considera a infância como uma experiência situada. As crianças pantaneiras não apenas habitam o território, mas aprendem com ele, produzindo conhecimentos a partir de suas interações cotidianas. O brincar, o observar, o experimentar e o narrar configuram formas de aprendizagem que emergem da relação direta com o ambiente. Ao acompanhar os ciclos das águas, participar das práticas familiares e integrar-se às dinâmicas comunitárias, as crianças constroem modos próprios de compreender o mundo. Assim, a infância não pode ser compreendida como uma etapa universal e homogênea, mas como uma experiência plural, atravessada por contextos culturais, históricos e territoriais específicos.

A configuração territorial, portanto, não se limita à dimensão histórica ou cultural, mas influencia diretamente os modos de ensinar e aprender. As crianças que vivem nesse contexto constroem conhecimentos em interação com o território, com os ciclos das águas e com as práticas comunitárias. Nesse sentido, a Educação Infantil precisa reconhecer o território como elemento constitutivo do processo educativo.

A mobilidade e a presença de diferentes grupos no Pantanal reforçam a compreensão de um espaço intrinsecamente ligado às águas. Os Guató, reconhecidos como o “povo das águas”, expressam de forma exemplar essa relação entre ser humano e ambiente. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2023), os Guató constituem um povo canoeiro ancestral, cujas formas de deslocamento e ocupação estão diretamente relacionadas às dinâmicas de cheias e vazantes do Pantanal. Seus modos de vida são estruturados pelos rios, que delineiam não apenas a paisagem, mas também a identidade regional (Oliveira, 1995; Costa, 2015).

Nesse contexto, os rios não são apenas elementos naturais, mas referências simbólicas e pedagógicas. As experiências vividas pelas crianças junto às águas produzem formas próprias de aprendizagem, que desafiam modelos escolares padronizados e exigem práticas pedagógicas contextualizadas.

Entretanto, essa existência foi marcada por processos profundos de silenciamento. O filme *500 Almas* (Pizzini, 2004) retrata de forma contundente a invisibilização do povo Guató, evidenciando a fragmentação de sua história e a luta pela recomposição de sua identidade. A obra não busca uma verdade estatística, mas a verdade da memória, do mito e do pertencimento, funcionando como um espelho das narrativas aqui mobilizadas.

O filme constitui importante contribuição para refletir sobre educação, identidade e perspectivas decoloniais, ao evidenciar o processo de apagamento e posterior retomada identitária do povo Guató. Ao problematizar classificações científicas que chegaram a declará-los extintos, revela como narrativas hegemônicas, marcadas pelo eurocentrismo, contribuíram para a deslegitimação de saberes e modos de vida indígenas. Nesse sentido, tensiona as epistemologias dominantes e valoriza experiências e conhecimentos situados.

Esse processo de invisibilização também pode ser compreendido como epistemicídio, na medida em que não apenas sujeitos são apagados, mas também suas formas de conhecer o mundo. Recuperar essas narrativas, portanto, não significa apenas resgatar histórias, mas afirmar a legitimidade de outras epistemologias historicamente marginalizadas.

Ao retomar o contexto de Cáceres, compreende-se que o território é constituído por presenças que, embora muitas vezes invisibilizadas, sustentam o modo de ser pantaneiro. O pantaneiro, conforme Abreu (2016), é herdeiro de tradições influenciadas por povos indígenas como Guarani, Paiaguá e Guató. Segundo Alvarenga (2018), essa herança possibilitou a preservação significativa do ecossistema, mesmo após séculos de ocupação e exploração.

Pesquisas de Corrêa (2023) e Oliveira (2023) indicam que os Guató habitam a região há milênios, com registros arqueológicos que remontam a aproximadamente 8.400 anos. Muitas famílias contemporâneas reconhecem-se como descendentes dessa ancestralidade, mantendo práticas adaptativas ao ambiente alagável, como a construção de aterros (maraboho), conforme descrito por Schmidt (1942).

Rodrigues (1986) destaca que a língua Guató pertence a uma família linguística própria, inserida no tronco macro-jê, reforçando a importância da preservação desse patrimônio imaterial. A relação desse povo com o Pantanal baseia-se na reciprocidade, sustentada por práticas como pesca, coleta, agricultura de subsistência e criação de pequenos animais, sempre em respeito aos ciclos naturais.

Apesar dos deslocamentos e perdas territoriais, os Guató mantêm vivas suas tradições, saberes sobre ervas medicinais, rituais e práticas culturais. Nesse sentido, a afirmação de Manoel de Barros de que “o Pantanal é uma extensão de paisagem e de alma” aproxima-se da epistemologia indígena, que compreende a natureza como organismo vivo e relacional.

Reconhecer o papel dos Guató implica valorizar não apenas a diversidade cultural, mas também os conhecimentos que sustentam a preservação ambiental e a justiça social. Como aponta Manoel de Barros, “o saber se aprende com os sábios, a sabedoria com os humildes”, evidenciando que a verdadeira inteligência ecológica reside nas práticas cotidianas desses povos.

De modo semelhante, Silva (2001) analisa a trajetória dos Guaná, destacando processos de deslocamento e reorganização territorial. Essas dinâmicas dialogam com a obra de Oliveira (1976), que evidencia os impactos da colonização sobre os povos indígenas do Chaco e do Pantanal, incluindo a imposição de categorias como “bugre”, utilizadas para apagar identidades específicas.

Essa lógica de apagamento encontra paralelos contemporâneos quando práticas institucionais reduzem sujeitos a funções técnicas. Assim, esta pesquisa também se propõe a reconhecer as professoras pantaneiras como produtoras de saber, rompendo com processos de assimilação que invisibilizam suas experiências.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender os territórios indígenas como espaços de produção de conhecimento. Suas formas de vida revelam epistemologias que desafiam a separação ocidental entre natureza e cultura, propondo uma racionalidade baseada na coexistência, na reciprocidade e no cuidado.

Pensar o Pantanal a partir dessas experiências implica, portanto, um deslocamento epistemológico, conforme propõe Quijano (2005), reconhecendo a pluralidade de modos de existir e conhecer. Estudos etno-históricos (Oliveira, 2021) confirmam que a presença indígena antecede a colonização, desconstruindo narrativas que situam o início da história local apenas a partir do contato europeu.

Com a chegada dos colonizadores, novas dinâmicas foram impostas, marcadas por relações de poder e imposição cultural. No entanto, para os povos originários, as fronteiras cartográficas pouco significavam frente à profunda conexão com o território, orientada pelos rios, pelos ciclos naturais e pelas práticas ancestrais.

> O encontro entre europeus e povos indígenas marcou o início de uma transformação profunda nos modos de vida nativos, impondo novas dinâmicas econômicas, políticas e sociais sobre territórios que até então eram sustentados por culturas próprias e relações com o meio (Freyre, 2002, p. 58).

Dessa forma, compreende-se que o Pantanal não se configura apenas como terra, água e vegetação, mas como um território de memórias, resistências e modos de vida. Sua essência foi, ao longo do tempo, tensionada pelo contato com o outro, pelo avanço europeu e pelas imposições territoriais que buscaram delimitar aquilo que, por natureza, é indomável.

A sensibilidade poética de Manoel de Barros revela uma conexão profunda com essa natureza livre e inapreensível. Ao afirmar que "no Pantanal ninguém pode passar a régua. Sobre muito quando chove. A régua é a existência de limites. E o Pantanal não tem limites" (Barros, 2002, p. 29), o poeta explicita uma geografia que desafia qualquer tentativa de contenção. Essa compreensão dialoga com Maldonado (2009), ao destacar que, embora o território pantaneiro tenha sido inserido nas "Índias Castelhanas" pelo Tratado de Tordesilhas, os limites impostos pelos colonizadores mostraram-se insuficientes diante da dinâmica das águas e da vastidão da planície.

O Pantanal constitui-se como uma das maiores planícies alagáveis do planeta, abrangendo cerca de 170 mil km² e estendendo-se por três países: Brasil, Bolívia e Paraguai. No território brasileiro, concentra-se aproximadamente 80% dessa área, distribuída entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (2023), sua localização estratégica o configura como um elo entre diferentes biomas, conectando o Cerrado, o Chaco boliviano e a Amazônia, o que lhe confere características ecológicas singulares.

A paisagem pantaneira é marcada por suaves ondulações, depressões rasas e elevações como chapadas e serras, abrigando uma diversidade de formações vegetais que incluem savanas, campos, cerrados e matas. Trata-se de um dos ecossistemas mais biodiversos do planeta, com expressiva densidade faunística, favorecida pelas condições ideais de reprodução animal.

Esse patrimônio natural foi reconhecido internacionalmente quando a UNESCO declarou o Pantanal, em 2000, como Reserva da Biosfera, abrangendo cerca de 250 mil km², incluindo unidades de conservação, áreas de entorno e nascentes dos principais rios que compõem o sistema ecológico.

A riqueza biológica do Pantanal é notável: são mais de 230 espécies de peixes, cerca de 80 espécies de mamíferos, 50 espécies de répteis e aproximadamente 650

espécies de aves aquáticas. Essa diversidade permite a subdivisão do território em diferentes sub-regiões, conhecidas como pantanais, cada uma com características próprias de flora, fauna e aspectos geográficos.

Inserido na bacia hidrográfica do Alto Paraguai, o Pantanal tem como eixo principal o Rio Paraguai, além de importantes afluentes como os rios Jauru, Cabaçal, Sepotuba, Cuiabá, Taquari, Miranda e Apa. A baixa declividade desses rios dificulta o escoamento das águas, fazendo com que grande parte da planície permaneça inundada durante o período das cheias.

Esse fenômeno origina uma paisagem singular, que nas narrativas indígenas é conhecida como o "mar de Xaraés", uma vasta extensão de águas interligadas por lagoas, baías e corixos. Durante as cheias, os rios transbordam e conectam diferentes ambientes; já nas vazantes, os sedimentos fertilizam o solo, favorecendo o crescimento da pastagem natural.

A dinâmica ecológica influencia diretamente a fauna e a flora, mas também os modos de vida. As aves migratórias, por exemplo, encontram nas áreas alagadas condições ideais para reprodução, enquanto a pecuária extensiva — principal atividade econômica local — se adapta ao ritmo das águas, deslocando os rebanhos conforme as cheias.

Esse modelo produtivo, baseado na vegetação nativa, apresenta relativa compatibilidade com a preservação ambiental. Por outro lado, a agricultura enfrenta limitações impostas pelo solo e pelas condições hídricas, restringindo-se, em grande parte, à subsistência. Nos planaltos adjacentes, há maior viabilidade produtiva, além da exploração de recursos minerais como ferro, manganês, calcário e ouro.

A pesca, embora tradicional, passou a ganhar maior valorização econômica mais recentemente, enquanto o turismo — especialmente o ecoturismo e a pesca esportiva — tem se destacado como alternativa de desenvolvimento regional.

Entretanto, a sustentabilidade do Pantanal enfrenta ameaças significativas, como o avanço do garimpo, o desmatamento, as queimadas e o uso intensivo de agrotóxicos, que provocam impactos como assoreamento e poluição dos rios. Esses fatores contribuem para transformações socioeconômicas, incluindo o êxodo rural e a reconfiguração das relações de trabalho no território.

Historicamente, a ocupação da região intensificou-se com a criação da Capitania de Mato Grosso em 1748, quando a Coroa portuguesa buscou consolidar sua presença em

áreas disputadas com a Espanha. Em 1752, foi fundada Vila Bela da Santíssima Trindade, às margens do rio Guaporé. Como destaca Sérgio Buarque de Holanda (1995), a interiorização do território implicou não apenas expansão geográfica, mas também a necessidade de reinterpretar os limites previamente estabelecidos.

Nesse processo, as fronteiras foram sendo desenhadas não apenas por linhas cartográficas, mas pelas águas, pelos deslocamentos e pelas presenças dos povos originários. Como aponta Fonseca (1780), o próprio nome Mato Grosso remete à densidade da natureza encontrada pelos colonizadores, enquanto Maldonado (2009) ressignifica essa história por meio de imagens que entrelaçam paisagem e memória.

É nesse movimento que emerge Cáceres, não apenas como ponto estratégico, mas como território de pertencimento, constituído por povos indígenas, ribeirinhos e migrantes. Conforme destaca Rogério Haesbaert (2004), o território é mais do que delimitação geográfica: é espaço de significação, construído pelas relações que nele se estabelecem.

A dinâmica ambiental, por sua vez, influencia diretamente o cotidiano das comunidades e as experiências educativas das crianças. No contexto da Educação Infantil, essa relação torna-se ainda mais significativa, pois as crianças não apenas habitam o território, mas o produzem como lugar, atribuindo sentidos por meio de suas vivências.

O aprender, nesse cenário, não se dissocia da vida, mas emerge das interações com o ambiente, com os outros e consigo mesmas. O território deixa de ser apenas conteúdo e passa a constituir elemento estruturante das experiências de aprendizagem.

Assim, compreender esse processo histórico e territorial torna-se fundamental para analisar o contexto educacional, uma vez que as marcas dessas formações sociais e culturais atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, convida-se o leitor a adentrar os caminhos de Cáceres, território que pulsa modos de vida singulares, onde passado e presente se entrelaçam à paisagem e ao cotidiano. Que possamos navegar por suas águas, escutar suas vozes e compreender como esse espaço se constitui como território multifacetado, híbrido e profundamente humano.

3.1 Espaço, lugar e experiência

A compreensão do território pantaneiro, no âmbito desta pesquisa, exige a distinção entre os conceitos de espaço e lugar, conforme discutido por Yi-Fu Tuan (1983)

na obra denominada “Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência”. Para o autor, o espaço está associado à ideia de abertura, possibilidade e movimento, enquanto o lugar se constitui a partir da experiência, da vivência e da atribuição de significado. O lugar, portanto, não é dado, mas construído na relação entre o sujeito e o mundo, mediado pelos afetos, pelas memórias e pelas práticas cotidianas.

Essa perspectiva permite compreender que o lugar não é algo dado, mas continuamente produzido nas relações cotidianas. No contexto pantaneiro, essa produção do lugar se dá por meio de práticas que envolvem o corpo, os sentidos e a memória, como caminhar pelas margens dos rios, observar os ciclos das águas, participar das atividades comunitárias e ouvir as narrativas dos mais velhos. Essas experiências conferem densidade ao espaço, transformando-o em lugar vivido e significado, o que reforça a importância de considerar essas dimensões no campo educacional.

Nesse sentido, um espaço transforma-se em lugar à medida que passa a ser vivido, experimentado e significado. Como destaca Tuan, é a experiência que confere densidade ao espaço, convertendo-o em lugar. Essa experiência não é apenas cognitiva, mas também sensorial, emocional e corporal, envolvendo percepções, sentimentos e relações.

No contexto da infância, essa distinção torna-se ainda mais significativa. As crianças não apreendem o mundo apenas por meio de abstrações, mas sobretudo por meio da experiência vivida, do corpo em movimento, das interações e das descobertas cotidianas. Conforme evidenciado por Tuan (1983), a construção do lugar está diretamente relacionada à experiência sensorial e à vivência concreta do ambiente.

No território pantaneiro, essa relação entre espaço e lugar se manifesta de forma intensa. Os rios, as cheias, a fauna, as práticas comunitárias e os modos de vida não constituem apenas um cenário, mas um conjunto de experiências que produzem sentidos e pertencimento. Assim, o Pantanal deixa de ser apenas um espaço geográfico e passa a ser um lugar vivido, carregado de significados.

Entretanto, ao adentrar o espaço escolar, observa-se que essa dimensão experiencial nem sempre é reconhecida. A escola, muitas vezes orientada por lógicas abstratas e padronizadas, tende a tratar o território como conteúdo, e não como experiência. Nesse processo, o lugar vivido pelas crianças pode ser reduzido a um espaço genérico, desprovido de suas dimensões afetivas e culturais.

Dessa forma, compreender a distinção entre espaço e lugar torna-se fundamental para analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, uma vez que está em jogo não

apenas o que se ensina, mas como as crianças se relacionam com o mundo, constroem significados e desenvolvem seu sentimento de pertencimento.

Nesta direção, o município de Cáceres–MT, localizado na região do Pantanal, configura-se como um território marcado pela presença dos rios, pela diversidade cultural e pelas formas de vida ribeirinhas. Mais do que um espaço geográfico, trata-se de um território de produção de saberes, onde práticas como a pesca, o cultivo e as relações comunitárias constituem modos próprios de ensinar e aprender.

Nesse contexto, as crianças crescem imersas em experiências que articulam natureza, cultura e coletividade, desenvolvendo formas de conhecimento que extrapolam os limites do currículo formal. Essas vivências produzem aprendizagens situadas, que se expressam nas brincadeiras, nas narrativas orais, nas práticas familiares e nas relações com o ambiente.

No entanto, ao serem inseridas no espaço escolar, essas experiências nem sempre são reconhecidas como saberes legítimos. A escola, orientada por diretrizes curriculares padronizadas, tende a privilegiar conteúdos descontextualizados, distanciando-se das realidades locais.

Assim, compreender o território pantaneiro torna-se fundamental para analisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil, uma vez que é nesse espaço que se constituem as experiências, os afetos e os saberes das crianças.

3.2 Memória, experiência e Produção de Lugar

A compreensão do território pantaneiro, no âmbito desta pesquisa, exige articular as noções de espaço, lugar e memória, considerando que tais dimensões não se constituem de forma isolada, mas em permanente relação com a experiência vivida.

A partir de Yi-Fu Tuan (1983), compreende-se que o espaço se refere à abertura, à possibilidade e ao movimento, enquanto o lugar é produzido pela experiência, pela vivência e pela atribuição de significado. O lugar, portanto, não é apenas um dado geográfico, mas uma construção existencial, que emerge das relações afetivas, sensoriais e simbólicas estabelecidas pelos sujeitos com o ambiente.

Nessa direção, Fonseca (2001) contribui ao compreender o território como espaço vivido, marcado por práticas sociais, relações culturais e modos de vida que produzem sentidos compartilhados. O território, portanto, não se reduz à sua dimensão física, mas se constitui como uma trama de experiências que envolvem sujeitos, saberes e pertencimentos.

É nesse entrelaçamento entre experiência e território que a memória se insere como dimensão fundamental. Conforme destaca Ecléa Bosi (1994), a memória não consiste na simples recuperação do passado, mas em um processo de reconstrução, no qual as experiências são reinterpretadas à luz do presente. Lembrar, nesse sentido, é atribuir novos significados às vivências, mobilizando afetos, valores e pertencimentos.

Assim, os lugares não são apenas vividos, mas também lembrados, narrados e ressignificados. A memória atua como elemento que densifica o lugar, conferindo-lhe continuidade e profundidade. No contexto pantaneiro, as experiências com o rio, com as cheias, com as práticas comunitárias e com a vida cotidiana não apenas constituem o lugar, mas permanecem como marcas que atravessam as narrativas e as práticas dos sujeitos.

Nesse sentido, a memória não apenas preserva o passado, mas atua na construção do presente e na projeção do futuro. As narrativas produzidas pelos sujeitos carregam marcas de suas experiências e, ao mesmo tempo, orientam suas práticas e modos de agir no mundo.

No contexto pantaneiro, a memória se manifesta nas histórias contadas, nos modos de fazer, nas práticas cotidianas e nas relações estabelecidas com o território, constituindo-se como elemento fundamental na construção das identidades e dos pertencimentos.

Entretanto, como problematiza Pierre Nora (1993), é necessário distinguir memória e história. Para o autor, a memória é viva, afetiva e enraizada nos grupos sociais, enquanto a história tende à sistematização, à racionalização e à institucionalização. Nesse processo, surgem os chamados “lugares de memória”, que emergem justamente quando a memória viva se enfraquece e precisa ser preservada por meio de registros, documentos e práticas institucionais.

Essa tensão é particularmente relevante no campo educacional. Ao transformar experiências vividas em conteúdos escolares, corre-se o risco de converter o lugar em um espaço abstrato, desvinculado das memórias e dos afetos que lhe dão sentido. Assim, aquilo que é vivido como experiência pode ser reduzido a informação, produzindo um distanciamento entre o sujeito e o território.

Essa articulação entre espaço, lugar e memória permite compreender que o território não se constitui apenas como realidade objetiva, mas como experiência

subjetiva e coletiva. Ao ser vivido, narrado e lembrado, o território adquire densidade simbólica, tornando-se parte constitutiva da identidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, as narrativas assumem um papel fundamental, não apenas como registros do passado, mas como práticas que produzem e atualizam o sentido do lugar. Ao narrar suas experiências, os sujeitos não apenas recordam, mas reinterpretam e ressignificam suas vivências, reafirmando vínculos com o território.

Assim, o lugar se configura como um espaço de memória em constante construção, no qual passado e presente se entrelaçam, produzindo sentidos que orientam as práticas e os modos de existir.

Dessa forma, pensar a Educação Infantil no contexto pantaneiro implica reconhecer que o território é, simultaneamente, espaço vivido, lugar experienciado e memória em construção. As práticas pedagógicas, nesse cenário, podem tanto fortalecer essas relações ao valorizar os saberes locais e as experiências das crianças, quanto contribuir para seu silenciamento, ao desconsiderar as dimensões afetivas, culturais e territoriais da infância.

Como discutido anteriormente, a partir de Tuan (1983), Fonseca (2001), Bosi (1994) e Nora (1993), o território pantaneiro não pode ser compreendido apenas como pano de fundo das práticas educativas, mas como elemento central na constituição das experiências das crianças. Reconhecer o território como lugar vivido implica repensar a Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas que valorizem as memórias, os saberes locais e as relações de pertencimento.

3.3 Território, infância e práticas educativas no contexto pantaneiro

A partir das discussões desenvolvidas até aqui, torna-se necessário aprofundar a compreensão do território não apenas como categoria analítica, mas como dimensão constitutiva das práticas educativas na Educação Infantil. No contexto pantaneiro, essa compreensão exige reconhecer que o processo de aprendizagem das crianças está intrinsecamente vinculado às experiências vividas no cotidiano, às relações estabelecidas com o ambiente e aos modos de vida que caracterizam esse território.

Diferentemente de uma concepção abstrata de educação, centrada na transmissão de conteúdos descontextualizados, as infâncias ribeirinhas e pantaneiras se constituem em estreita relação com o mundo vivido. As crianças aprendem com o movimento das águas, com os ciclos das cheias e das secas, com as práticas familiares e comunitárias,

com as narrativas que circulam entre gerações e com os saberes que emergem da convivência com a natureza.

Nesse sentido, o território não é apenas o cenário onde a educação acontece, mas um elemento ativo na produção de conhecimentos. Conforme apontam estudos sobre territorialidade, os saberes produzidos em contextos locais não são inferiores ou menos complexos, mas expressam outras formas de racionalidade, frequentemente invisibilizadas pelos modelos escolares hegemônicos.

Essa invisibilização pode ser compreendida à luz do que autores decoloniais denominam colonialidade do saber. Trata-se de um processo histórico e contínuo que hierarquiza os conhecimentos, legitimando saberes de matriz eurocêntrica em detrimento dos saberes locais, tradicionais e comunitários. No campo educacional, essa lógica se manifesta por meio da padronização curricular e da valorização de conteúdos considerados universais, frequentemente desconectados das realidades vividas pelas crianças.

No contexto da Educação Infantil pantaneira, essa tensão torna-se evidente quando as experiências das crianças com o território são desconsideradas ou reduzidas a exemplos ilustrativos, sem reconhecimento de seu potencial formativo. Ao ignorar essas vivências, a escola contribui para um processo de distanciamento entre o sujeito e o seu próprio mundo, enfraquecendo os vínculos de pertencimento e identidade.

Por outro lado, quando as práticas pedagógicas se abrem para o reconhecimento do território como espaço de produção de saberes, emergem possibilidades de uma educação mais sensível, contextualizada e significativa. Nesse movimento, o cotidiano deixa de ser um elemento periférico e passa a ocupar lugar central no processo educativo.

As brincadeiras, as narrativas orais, as experiências com a natureza e as relações comunitárias constituem-se como formas legítimas de aprendizagem. As crianças, ao interagirem com o ambiente, constroem conhecimentos que articulam corpo, emoção, linguagem e cultura, desenvolvendo formas próprias de compreender o mundo.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de infância como experiência, na qual o aprender não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve processos de significação que se constroem na relação com o outro e com o território. Assim, o desenvolvimento infantil não pode ser reduzido a parâmetros normativos ou a competências previamente definidas, mas deve ser compreendido em sua complexidade e singularidade.

Essa discussão também permite problematizar o modo como o currículo escolar se estrutura. Ao privilegiar conteúdos universais e descontextualizados, a escola tende a desconsiderar as experiências vividas pelas crianças, produzindo um distanciamento entre o conhecimento escolar e a realidade local.

Esse processo pode ser compreendido como uma forma de colonialidade curricular, na qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados. No contexto pantaneiro, isso se expressa na ausência ou na superficialidade com que as experiências territoriais são abordadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, repensar o currículo implica reconhecer que o território não é apenas um tema a ser trabalhado, mas um elemento estruturante das práticas pedagógicas.

No entanto, essa abordagem exige uma revisão das práticas pedagógicas e das concepções de currículo. A centralidade do território implica reconhecer que os saberes locais não são complementares ao currículo, mas parte constitutiva dele. Isso significa deslocar o olhar de uma lógica de adaptação para uma lógica de integração, na qual o conhecimento escolar se constrói em diálogo com as experiências vividas pelas crianças.

Desta forma, a atuação docente assume papel fundamental. As professoras que atuam no contexto pantaneiro não apenas mediam o acesso ao conhecimento, mas interpretam, traduzem e ressignificam as experiências do território no cotidiano escolar. Suas práticas revelam que é possível construir uma educação que valorize os saberes locais sem abrir mão do acesso a outros conhecimentos.

Essa mediação, no entanto, não ocorre de forma neutra. Ela está atravessada por tensões, negociações e escolhas que refletem tanto as exigências institucionais quanto as experiências e memórias das próprias docentes. Ao mobilizarem suas histórias de vida, suas vivências com o território e seus afetos, as professoras constroem práticas pedagógicas que, muitas vezes, escapam às prescrições curriculares.

Nesse movimento, a docência pode ser compreendida como um espaço de resistência, no qual se tensionam as lógicas de padronização e se afirmam outras formas de ensinar e aprender. Ao valorizar as experiências das crianças, reconhecer seus saberes e integrar o território às práticas educativas, as professoras produzem deslocamentos importantes no interior da escola.

Esses deslocamentos apontam para a construção de uma pedagogia do pertencimento, na qual o aprender está diretamente relacionado ao sentir-se parte do mundo. No contexto pantaneiro, essa pedagogia se expressa na valorização das relações,

dos vínculos e das experiências compartilhadas, que constituem a base do desenvolvimento socioemocional das crianças.

Assim, pensar a Educação Infantil a partir do território implica reconhecer que o processo educativo não se esgota na escola, mas se estende às múltiplas experiências que compõem a vida das crianças. O território, nesse sentido, não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma dimensão a ser vivida, experimentada e reconhecida como fonte legítima de conhecimento.

Compreender o território pantaneiro como espaço vivido, lugar experienciado e memória em construção permite repensar as práticas educativas a partir de uma perspectiva mais ampla, que articula cultura, identidade, afetividade e pertencimento. Essa abordagem não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas contribui para a construção de uma educação mais justa, plural e comprometida com as realidades locais.

A compreensão do território pantaneiro, no âmbito desta pesquisa, exige articular as noções de espaço, lugar e memória, considerando que tais dimensões não se constituem de forma isolada, mas em permanente relação com a experiência vivida. A partir de Yi-Fu Tuan (1983), compreende-se que o espaço se refere à abertura, à possibilidade e ao movimento, enquanto o lugar se constitui por meio da experiência, da vivência e da atribuição de significados. O lugar, portanto, não é apenas um dado geográfico, mas uma construção existencial, marcada pelas relações afetivas, sensoriais e simbólicas estabelecidas pelos sujeitos com o ambiente.

Nessa direção, Fonseca (2001), ao discutir a história oral, contribui para compreender o território como espaço vivido e narrado, no qual as experiências individuais e coletivas se entrelaçam na produção de sentidos. As narrativas não apenas descrevem o território, mas o constituem, uma vez que, ao lembrar e contar, os sujeitos reelaboram suas experiências e reafirmam vínculos de pertencimento. Assim, o território se configura como uma trama de memórias, práticas sociais e relações culturais que se atualizam continuamente no tempo.

É nesse entrelaçamento entre experiência e narrativa que a memória se insere como dimensão fundamental. Conforme destaca Ecléa Bosi (1994), a memória não consiste na simples recuperação do passado, mas em um processo ativo de reconstrução, no qual as vivências são reinterpretadas à luz do presente. Lembrar, nesse sentido, é

produzir significados, mobilizando afetos, valores e pertencimentos que dão densidade à experiência vivida.

Essa compreensão se amplia com as reflexões de Pierre Nora (1993), ao distinguir memória e história. Para o autor, a memória é viva, afetiva e enraizada nos grupos sociais, enquanto a história tende à sistematização e à institucionalização. Nesse processo, emergem os chamados "lugares de memória", que surgem quando as experiências vividas correm o risco de serem apagadas ou esquecidas. Esses lugares não são apenas físicos, mas simbólicos, constituídos pelas práticas, narrativas e lembranças que mantêm viva a relação entre sujeitos e território.

No contexto pantaneiro, essa articulação torna-se particularmente significativa. As experiências com o rio, com as cheias, com as práticas comunitárias e com o cotidiano não apenas constituem o lugar, mas permanecem como marcas que atravessam as narrativas e as práticas dos sujeitos. Dessa forma, o território não pode ser compreendido apenas como espaço geográfico, mas como lugar vivido e lembrado, continuamente ressignificado pelas experiências e memórias daqueles que o habitam.

Ao considerar o território como espaço de experiência (Tuan 1983), como narrativa (Fonseca 2001) e como memória em reconstrução (Bosi 1994), tensionada pelos processos de institucionalização (Nora 1993), torna-se possível compreender a Educação Infantil no contexto pantaneiro como um campo no qual se disputam sentidos, saberes e formas de pertencimento. As práticas pedagógicas, nesse cenário, podem tanto fortalecer essas relações, ao valorizar as experiências e memórias das crianças, quanto contribuir para seu silenciamento, ao desconsiderar as dimensões afetivas, culturais e territoriais da infância.

Compreender o território pantaneiro a partir das categorias de espaço, lugar e memória implica reconhecer que a educação não pode ser pensada de forma descontextualizada. As práticas pedagógicas que desconsideram essas dimensões tendem a reproduzir lógicas de apagamento e homogeneização, distanciando-se das realidades vividas pelas crianças. Por outro lado, uma educação comprometida com o território exige a valorização das experiências, dos saberes locais e das memórias que atravessam o cotidiano, reconhecendo as crianças como sujeitos que produzem conhecimento a partir de suas vivências.

Nesse horizonte, a Educação Infantil no contexto pantaneiro pode constituir-se como um espaço de resistência, no qual se afirmam outras formas de ensinar, aprender e

existir, fundamentadas no pertencimento, na memória e na relação com o território. Nesse contexto, a docência assume um papel que ultrapassa a mediação de conteúdos, configurando-se como prática situada e relacional. As professoras, ao mobilizarem suas memórias, experiências e vínculos com o território, constroem práticas pedagógicas que dialogam com o contexto em que atuam.

Essas práticas revelam que a educação não se dá apenas por meio de prescrições curriculares, mas se constrói no cotidiano, nas relações e nas experiências compartilhadas. Ao reconhecer o território como parte do processo educativo, as professoras produzem deslocamentos que tensionam as lógicas padronizadas e afirmam outras formas de ensinar e aprender.

Dessa forma, compreender o território pantaneiro exige ir além de sua dimensão geográfica, reconhecendo-o como espaço de vida, de memória e de produção de sentidos. Trata-se de um território que se constrói nas relações, nas experiências e nas narrativas daqueles que o habitam.

Nesse horizonte, a Educação Infantil não pode se desvincular desse contexto, sob o risco de produzir práticas descoladas da realidade das crianças. Ao contrário, deve assumir o território como fundamento do processo educativo, reconhecendo as experiências vividas como fonte legítima de conhecimento.

Mais do que um cenário, o Pantanal se apresenta como um território que ensina, que forma e que resiste, afirmando a potência de uma educação comprometida com o pertencimento, a memória e a valorização das múltiplas formas de existir.

Diante do exposto, torna-se fundamental considerar que as professoras, enquanto sujeitos que também viveram e experienciaram esse território, mobilizam suas memórias na construção de suas práticas pedagógicas. Essas memórias, atravessadas por vivências ribeirinhas e pantaneiras, influenciam diretamente as formas de ensinar, de se relacionar com as crianças e de significar o território no cotidiano escolar.

4 A INFÂNCIA E O ATO DE APRENDER: ENTRE EXPERIÊNCIAS E (RE)INVENÇÕES

> *Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparações. [...] Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. (Manuel de Barros, 2003).*

Olhando para o poema de Manoel de Barros, nesta seção, propomos fomentar a discussão acerca das múltiplas configurações de infância que emergem e se afirmam ao decorrer da vida em sociedade. Partindo das contribuições tecidas por alguns pensadores que delineiam a constituição da infância ocidental, que se configurou no período da Idade Média e que se construiu, ao longo do tempo, como uma única visão de infância hegemônica, controlada, disciplinada e universal.

Ao situar-se no contexto ribeirinho e pantaneiro, a reflexão expande o olhar sobre as múltiplas infâncias existentes, revelando particularidades nos modos de viver, aprender e se relacionar com o território. Nessas tessituras das crianças ribeirinhas e pantaneiras, buscamos tensionar essa perspectiva homogênea, amplamente difundida nos discursos pedagógicos e institucionais, que tende a invisibilizar outras experiências infantis que não se encaixam nesse paradigma.

Evidenciam-se modos de ser criança que se constroem em diálogo com as relações da comunidade, com a natureza, com o rio, com os territórios, com a cultura e com os saberes locais. Barros diria que existem infâncias que não se deixam tecer por teorias. Elas se escondem nos troncos, alfabetizam-se com o voo das garças. Nessa perspectiva, a educação escolar desempenha um papel fundamental na constituição das identidades infantis locais, constituindo-se não somente como espaço de transmissão de saberes, mas também como lugar de pertencimento, reconhecimento e produção de sentido.

4.1 Infâncias como experiências históricas e sociais

A infância, tal como a concebemos nos dias atuais, enquanto território de singularidades, de escuta e de tempos próprios, nem sempre existiu. As pesquisas sócio-históricas mostram que a infância foi, por muito tempo, invisibilizada na história. Philippe Ariès (1981) revela que, na Idade Média, entre os séculos XVI e XVII, não se reconhecia a infância como uma etapa distinta, dotada de especificidades afetivas, cognitivas e sociais; nesse período, o sentimento de infância não existia.

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (Ariès, 1981, p. 156).

Buscava-se situá-las nas contingências dos modos de organização familiar no Ocidente medieval, que apresentavam comportamentos distintos dos atuais. Conforme Philippe Ariès (1981), na Inglaterra, as famílias não mantinham as crianças em suas próprias casas. Meninos e meninas, sem distinção de classe, eram enviados, por volta dos sete anos de idade, para outras famílias, a fim de servirem em relações de trabalho. O autor evidencia que era por meio do trabalho doméstico que o mestre transmitia a uma criança — não ao seu próprio filho, mas ao filho de outro homem — uma bagagem de conhecimentos e experiências, repassadas de geração em geração, firmadas pela participação da criança na vida dos adultos, ainda que estes fossem estranhos à sua família.

> Essa sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem; mas, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades desenvolvidas de hoje (Ariès, 1981, p. 10).

As crianças eram integradas em atividades similares às dos adultos e, sempre que não correspondiam às expectativas destes, eram prontamente substituídas por outras consideradas mais produtivas, revelando a perspectiva utilitarista que marcava a concepção de infância na sociedade.

O modelo de educação escolar alargou-se historicamente, conforme Gambi (1999), em estreita articulação com a Igreja, com a fé cristã e com instituições eclesiásticas, que, por longos períodos, foram tidas como únicas e verdadeiras para executar a função educativa. Essa condição atribui à educação um caráter normativo, voltado à conformação dos sujeitos às doutrinas religiosas e aos valores morais da época.

Philippe Ariès (1981), em seus clássicos escritos sobre a História Social da Criança e da Família, evidenciou que a infância era vista com outras lentes. Deixou de ser algo fixo, natural ou universal, pois a criança não era reconhecida como tal, mas como um adulto em miniatura, sem direitos, inserido precocemente nas rotinas de trabalho e de convivência social, sem reconhecimento algum. Posteriormente, passa a ser

compreendida como uma construção que se modifica ao longo do tempo e conforme o meio social a enxerga.

A partir dos séculos XVII e XVIII, surgem as formações das famílias burguesas e a institucionalização das escolas, marcando as primeiras mudanças em relação ao sentimento e ao cuidado com as crianças. Para Ariès, essa mudança não se restringiu apenas ao comportamento afetivo, mas também se expressou nos trajes infantis: mais conforto para os meninos e adornos para as meninas que, embora ainda vestissem roupas semelhantes às das mulheres, apresentavam um toque peculiar à sua idade. O autor destaca que o sentimento de infância atingiu primeiro os meninos.

Inicia-se, a partir desse contexto, a não aceitação do infanticídio como algo natural no meio social, e as crianças passam a ser educadas no ambiente familiar. A inserção de brincadeiras voltadas à infância também começa a se expandir, apesar do olhar religioso, que ainda estabelecia classificações e proibições sobre o que se deveria ou não brincar.

> Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil (Priore, 1999, p. 03).

As reflexões de Ariès (1981) e Priore (1999) trazem interpretações significativas que revelam mudanças na organização social, cultural, política e econômica da época, esclarecendo que a concepção de infância não é estática, mas construída socialmente conforme os valores e as estruturas de cada período.

Seguindo as análises de Ariès (1981), é possível concluir que as disciplinas do corpo e o saber originaram, conjuntamente, o processo de fabricação do sujeito infantil. Nesse cenário, a escola tornou-se um espaço de vigilância e controle, no qual as crianças passaram a ser alvo de olhares, avaliações, permissões e interdições provenientes do Estado, dos professores e da família. Diferenciadas dos adultos, as crianças passaram a ser narradas por eles.

A infância sempre foi teorizada em terceira pessoa; seus desejos, vontades, necessidades de conhecimento, bem como seus limites e capacidades, são frequentemente interpretados sob uma lógica que a reduz a um ser em falta, mas suscetível de ser moldado. Tal compreensão remete ao pensamento platônico, que concebe a infância como pura

possibilidade, uma condição inferior em relação ao adulto, um “outro” que pode ser moldado para satisfazer, no futuro, a um projeto político de sociedade (Platão, 2000).

Nessa direção, Maldonado (2017), ao analisar os modos como se constituiu a infância na modernidade, elenca o surgimento de um novo sentimento de infância, articulado à lógica disciplinar, que reposicionou “as coisas em seus devidos lugares”. Horários, filas, carteiras, idades, conteúdos programáticos, avaliações e metodologias foram inventados, sistematizados e justificados como instrumentos de organização da nova sociedade. Nesse movimento, novas ordens discursivas instituíram saberes que não apenas descrevem a infância, mas também a produzem como categoria social.

Com o avanço das discussões sobre a educação na infância, começaram a emergir grandes e significativas transformações na dimensão familiar. A reconfiguração dos espaços domésticos, com cômodos internos bem distribuídos e voltados à intimidade, revela o surgimento de novos sentimentos característicos da modernidade. O contexto familiar, antes compreendido como uma dinâmica pública e coletiva, passa a assumir um caráter mais privado, marcando o nascimento de uma nova sensibilidade em relação à infância (Straub, 2010, p. 20).

Diante do exposto, o sentimento em relação à criança modifica-se ao longo da história, acompanhando os constantes movimentos culturais. No Brasil, a partir de sua colonização no início do século XVI pelos portugueses, iniciou-se o processo de ocupação do território por povos vindos em embarcações lusitanas. De acordo com Ramos (2010), desembarcavam, além de homens em maioria, também mulheres e crianças. Nesse contexto, meninos e meninas eram submetidos a condições de exploração do trabalho, negligência e desrespeito, sem que tais práticas fossem questionadas, como já ocorria em outras partes do mundo.

Straub (2010) afirma que, entre os séculos XIV e XVII, a expectativa de vida das crianças portuguesas era de 14 (quatorze) anos, sendo que muitas não sobreviviam além dos sete anos, em razão das precárias condições de vida, da ausência de cuidados médicos e da inserção precoce em atividades laborais. Essa realidade foi transposta para o Brasil, onde a infância permaneceu invisibilizada, especialmente entre os grupos socialmente marginalizados. No Brasil, entre os séculos XIX e XX,

> [...] as crianças como força de trabalho, como se percebe, não foi exclusividade de um determinado período da história. Nas diversas épocas, as crianças, principalmente as provenientes de estratos populares, foram usadas para suprir a mão de obra adulta (Straub, 2010, p. 33).

A exploração infantil, especialmente das crianças mais pobres, marcou profundamente a história brasileira desde a colonização, refletindo desigualdades sociais e econômicas persistentes. Esse cenário impulsionou movimentos sociais e grevistas em busca de melhores condições de trabalho.

No século XVIII, a escolarização começa a ganhar relevância como instrumento de formação de uma nova infância, pautada na ideia de valores universais e verdades. A educação, antes centrada no convívio familiar, passa a ser institucionalizada, assumindo um caráter absoluto e, muitas vezes, inquestionável. Nesse momento, a escola assume o papel de reguladora do saber, determinando o que e quando a criança deve aprender, com o objetivo de formar sujeitos aptos à sociedade capitalista.

O que suscita reflexão nesse contexto é que, assim como na modernidade, seguimos reproduzindo cotidianamente diálogos e ideologias por meio das práticas sociais e de posturas naturalizadas. Desde o nascimento, somos imersos em um campo simbólico permeado por múltiplas linguagens e discursos que vão moldando nossas formas de ser, agir e pensar. Nesse processo, torna-se difícil falar inteiramente por nós mesmos, pois nossas vozes são atravessadas pelas narrativas que nos constituem ao longo da vida.

Ariès (1981) reflete uma concepção de infância erguida a partir de pensamentos hegemônicos, influenciados pela tradição ocidental, que consolidou a criança como um ser incompleto, ingênuo e em processo de formação.

Pensar a infância no contexto da América Latina demanda reconhecer a existência de múltiplas infâncias, marcadas por condições sociais, territoriais e culturais distintas. Nessa perspectiva, a infância é também espaço de diálogo, de construção coletiva e de reconhecimento do outro. As crianças aprendem e ensinam em comunhão com seu território, suas histórias e suas gentes.

Esse modelo, amplamente difundido por discursos considerados legítimos ao longo da história e discutido neste capítulo sobre a constituição do ideal de infância, torna-se desafiador quando confrontado com as vivências das crianças pantaneiras e ribeirinhas.

A infância inserida nesse contexto revela práticas e saberes que escapam à lógica capitalista e à modernidade ocidental. Maldonado (2017), em suas reflexões, inspira-nos a romper com a fixidez da história ocidental, permitindo perceber a riqueza da infância ao evidenciar a capacidade que as crianças têm de animar pedras, sucatas, sentimentos e pensamentos, tão bem expressa nos poemas de Manoel de Barros.

> As crianças narradas pelo poeta dão bundacanastra na seriedade, sobriedade e solidez dos sentidos. Criam novos significados, mudam-nos de lugar, atribuem novos sentidos e mostram a nós, professores, adultos, experientes, a arbitrariedade que trazemos. As crianças do Manoel correm riscos, atrevem-se, vivem à margem dos esquemas interpretativos e, – assim como a água escapava da peneira em Exercícios de ser criança de Manoel de Barros – não se deixam capturar em suas múltiplas maneiras de estar no mundo. Mas, como capturar essa criança que consegue interromper o voo de um pássaro, botando ponto final na frase? Que consegue modificar a tarde, botando uma chuva nela? Precisamos, realmente, capturá-la? (Maldonado, 2017, p. 94).

Essa infância ribeirinha e pantaneira tensiona e desestabiliza a concepção ocidental e normativa que contribui para a construção de um ideal hegemônico, o qual silencia outras formas de viver e compreender a infância.

Dessa maneira, a infância que surge das margens, como aquela retratada por Manoel de Barros, revela a potência criadora e a autonomia das crianças que habitam o mundo com liberdade e invenção. Distante de ser desimportante, a infância do território desafia os regimes de verdade que tentam aprisioná-la em categorias. Fazem florescer outras narrativas, outras epistemologias que se expressam na linguagem da terra, da água, do silêncio e do brincar. Como sugere Manoel de Barros (2001), “as coisas desimportantes são o que dão sentido à vida”, e é justamente nessa aparente desimportância que reside a força de uma infância que escapa às normalizações.

Larrosa (2002) compreende a infância como tempo de experiência, um espaço de ser e estar no mundo, no qual aprender é viver e sentir. Da mesma forma, Sarmento (2005) afirma que essa fase deve ser entendida não apenas como etapa biológica, mas como categoria social e campo de produção cultural. A criança, nessa perspectiva, é um sujeito de direitos, saberes e práticas.

Contudo, compreender a infância pantaneira implica valorizar a identidade territorial e afetiva, construída nas relações com o rio, com a natureza e com a comunidade. As crianças pantaneiras não são “menos” do que as das cidades, nem “outras” em sentido extremo; são sujeitos de saberes próprios, que expressam modos de vida e de aprendizagem que dialogam com as águas, com o chão e com a memória coletiva.

Sobre a infância, Sarmento (2003) ressalta que ela deve ser interpretada em sua pluralidade, pois existem infâncias, e não uma infância universal, sendo cada contexto social, histórico e cultural produtor de modos específicos de ser criança. A afirmação de Lopes (2006, p. 122) indica que a infância deve ser entendida como “o lugar que cada grupo social destina para suas crianças”. Assim, o território infantil deve ser

compreendido como lugar simbólico e material onde se produzem culturas infantis. Ao correlacionar os termos infância e território, compreende-se que as experiências das crianças se articulam às maneiras de viver e significar os lugares, de modo que as culturas infantis nascem das interações entre o território e as relações que nele se tecem.

Como coloca Freire (1996, p. 45), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Nesse sentido, pode-se refletir sobre os múltiplos significados do termo mundo. O território, por exemplo, pode ser compreendido como um elemento mediador da educação escolar. De acordo com Lopes (2006, p. 118), "a constituição de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais".

Dessa maneira, sugere-se que a territorialidade infantil componha uma das possibilidades de reflexão e inserção nos planejamentos da Educação Infantil, de modo a favorecer práticas que reconheçam o protagonismo das crianças em seus próprios processos de aprendizagem. De acordo com Lopes (2012, p. 221), "a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem". Já Santos (2002, p. 8) define o território como "o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence".

Assim, é nesse território que ressoa uma leitura freiriana da infância como tempo ético e epistemológico: "invadir o tempo infantil é habitar um presente curioso que olha o mundo com estranheza e pergunta, inquieto, por que o mundo é como é e de que outras maneiras ele poderia ser" (Kohan & Fernandes, 2011, p. 103). Nessa direção, a infância não se encerra em uma fase, mas se estende como atitude diante do mundo, como abertura ao novo e a tudo o que é possível.

Com o passar do tempo, a imagem da criança idealizada e universal foi sendo construída por múltiplas áreas do conhecimento. Nesse olhar, a infância e o tempo não podem ser pensados como processos estáticos, mas como construções que se modificam de acordo com os olhares que os interpretam e com as diferentes formas de pensar e sentir. Historicamente, a epistemologia tem legitimado determinadas concepções de infância, o que impacta nossa compreensão ao reduzi-la a etapas cronológicas ou a meros indicadores do desenvolvimento humano.

4.2 O papel da escola na constituição da identidade das infâncias ribeirinhas e pantaneiras

Nesta subseção, propõe-se uma reflexão sobre a escola enquanto espaço de formação humana e social, que desempenha papel essencial na constituição das identidades infantis, especialmente em contextos singulares, como os espaços ribeirinhos e pantaneiros. Nesse contexto, onde a natureza e a cultura se entrelaçam no mesmo fluxo, as experiências de aprendizagem ultrapassam os muros das instituições e emergem no território, interagindo com o meio que as cerca, construindo sentidos e reconhecendo-se como parte de uma comunidade.

O aprender nas infâncias pantaneiras e ribeirinhas não deve ser dissociado do sentir. As vivências escolares nesse espaço se organizam no tempo das cheias e das secas, no tempo dos peixes, da pesca, dos pássaros, das plantas, das árvores, da cultura, das comemorações — tempo, tempo. Esse compasso natural constitui-se como um currículo vivo, que articula os saberes das tradições locais ao conhecimento científico sistematizado pela escola. Dessa forma, o ato de aprender pode se tornar um diálogo entre mundos: o científico e o das experiências vividas cotidianamente.

Refletir sobre o papel da escola na constituição da identidade das infâncias, contextualizando-a com seu território, implica reconhecer a urgência de uma educação que dialogue com os modos de ser e estar no mundo dessas crianças. Uma educação alicerçada em uma epistemologia cultural, que valorize o lugar e as memórias coletivas como fontes legítimas de conhecimento. Como nos ensina Manoel de Barros, é necessário "desenformar o mundo", olhar o que é pequeno, o que é simples, descobrir poesia nas coisas que a racionalidade moderna não vê. Nesse olhar, a escola pode tornar-se um espaço de reencantamento, no qual o saber local não é esquecido, mas transformado em elo entre gerações.

A reconfiguração dos espaços sociais modernos está atrelada às novas constituições familiares, em especial ao modelo burguês. Como afirma Redin (2000, p. 15), ao analisar as transformações das infâncias na modernidade e o deslocamento dos espaços de convivência, "a família atual começou a se formar quando a sociedade perdeu a rua", indicando uma mudança significativa: de uma vida em comunidades abertas e voltadas ao público para uma vivência mais privada, centrada no ambiente doméstico.

Nesse sentido, as crianças são gradualmente retiradas dos espaços públicos e confinadas em ambientes reservados, como a casa e a escola, que passam a assumir o

papel de socialização e preparação para a vida adulta. Segundo Redin (2000, p. 32), a proteção oferecida às crianças muitas vezes se confunde com controle, restringindo sua liberdade de circulação e autonomia.

Ao reexaminar a vida em sociedade, revela-se uma mudança significativa no papel da escola, que se amplia para além da mera instrução, passando a englobar a responsabilidade de educar e formar os indivíduos desde a infância, estabelecendo limites e moldando atitudes e comportamentos de acordo com as expectativas sociais. Historicamente, a sociedade tem isolado e, simbolicamente, aprisionado aqueles que divergem de uma visão padronizada do indivíduo, forçando-os a "lapidar-se" e adequar-se às normas vigentes. Nesse contexto, as salas de aula atuam como espaços de conformação, moldando os sujeitos aos valores, regras e normas sociais, preparando-os para atuar na comunidade e cumprir exigências estabelecidas.

Existe, portanto, uma constante busca por organizar os corpos e os espaços, como se cada dimensão da vida social devesse ocupar um lugar previamente definido. Esse controle e essa organização do sujeito são amplamente discutidos por Michel Foucault (1987), ao analisar a disciplina nas instituições modernas. O autor evidencia como instituições como a escola, a prisão e o hospital funcionam como mecanismos de vigilância e disciplinamento, moldando comportamentos e modos de ser. Como afirma, "a disciplina fabrica corpos dóceis; aumenta suas forças em termos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos de obediência" (Foucault, 1987, p. 134). Trata-se de um dispositivo de poder que se infiltra nas práticas cotidianas, organizando tempos, gestos e movimentos de modo a formar sujeitos conforme as exigências da ordem social vigente.

Contudo, para que a educação não se reduza ao mero disciplinamento, é necessário evocar o conceito foucaultiano de cuidado de si (*epimeleia heautou*). Foucault argumenta que o cuidado de si é, fundamentalmente, uma prática social e ética, pois permite que o indivíduo ocupe seu lugar na coletividade. Assim, o reconhecimento de si e o governo de si tornam-se condições para o cuidado com o outro, possibilitando que a escola deixe de ser apenas um aparato de vigilância e se constitua como espaço de subjetivação e respeito mútuo.

Nas escolas, esse processo muitas vezes se manifesta por meio de rotinas engessadas, regras e práticas pedagógicas que visam produzir crianças disciplinadas e produtivas, aptas a ocupar seu lugar na sociedade. Contudo, não é intenção deste trabalho

condenar esses espaços, mas compreendê-los como estratégias históricas de disciplinarização, fundamentais para o funcionamento dos diversos setores da vida social.

O trabalho docente na Educação Infantil não se limita à aplicação de conteúdos programáticos ou técnicas pedagógicas; ele mobiliza também saberes pessoais, emocionais e experienciais. Segundo Tardif (2014), o professor atua em múltiplas dimensões do conhecimento, articulando saberes acadêmicos, profissionais e experienciais, que incluem aspectos afetivos e éticos. Esses saberes são fundamentais para compreender o cotidiano da sala de aula, orientar decisões pedagógicas e construir vínculos com as crianças.

No contexto da Educação Infantil pantaneira, por exemplo, as práticas docentes exigem atenção aos ritmos, emoções e experiências das crianças, bem como à própria afetividade do professor, evidenciando que a docência é, ao mesmo tempo, técnica e intensamente relacional.

Todavia, ao observar criticamente as escolas situadas às margens dos rios e no seio do Pantanal, percebe-se que tais estratégias de controle e padronização entram em tensão com os modos de vida dessas comunidades. As crianças ribeirinhas e pantaneiras aprendem, desde cedo, em contato direto com o ambiente natural: navegando, pescando, cuidando de animais, observando o tempo e as águas, brincando com a terra, com paus e elementos que se transformam no imaginário infantil.

Essas aprendizagens informais, muitas vezes desconsideradas pela escola tradicional, revelam formas próprias de conhecimento e expressão que também constituem identidades infantis. Nessa perspectiva, autores como Tassinari (2001) e Brandão (2002) reconhecem nos saberes populares e nas experiências comunitárias formas legítimas de produção de conhecimento.

Como sustenta Freire (1996), a educação libertadora deve iniciar-se no diálogo com a realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo os saberes populares como fundamentais à prática educativa. Nesse mesmo sentido, Candau (2011) amplia a discussão ao destacar que uma perspectiva intercultural propõe uma escola aberta à diversidade cultural e às múltiplas formas de produção de conhecimento.

Ao refletir sobre as infâncias nesse contexto, Maldonado (2009) enfatiza que o espaço pantaneiro não é apenas um cenário geográfico, mas um território de subjetivação e aprendizagem. Para a autora, “as crianças vivem o Pantanal em suas práticas cotidianas,

atravessadas por cheias e vazantes, pela pesca e pela convivência com o rio, experiências que constroem modos singulares de ser criança" (Maldonado, 2009, p. 142).

Assim, a escola, ao reconhecer e dialogar com essas práticas, pode transformar-se em um espaço de valorização da cultura local e de fortalecimento das identidades, indo além da simples transmissão de conteúdo. Pode tornar-se um lugar de encontro entre culturas e saberes, no qual os currículos se inscrevem nas águas, nas margens e nas vozes das infâncias ribeirinhas e pantaneiras. Como ressalta Maldonado (2009), "é na escuta das crianças e em suas formas de habitar o território que a escola encontra caminhos para reinventar-se".

Nesse contexto, aprender torna-se um ato de pertencimento, que envolve sentir, imaginar e viver o território. Como afirma Freire (1996), "não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes". Assim, o desenvolvimento infantil ultrapassa os limites da dimensão biológica e se constitui como uma experiência integral, na qual o aprender nasce da vida e do vínculo em um processo que se constrói com o outro e com o lugar.

A discussão sobre identidade, ao ser analisada a partir das infâncias e dos territórios pantaneiros e ribeirinhos, exige romper com a ideia de um sujeito pronto, fixo e uniforme. Como provoca Hall (2015, p. 24-25):

> A identidade não deve ser compreendida como algo fixo ou finalizado, mas como um processo contínuo de formação. Ela está sempre em movimento, sendo moldada pelas mudanças históricas e pelas forças culturais que nos constituem. Não somos sujeitos prontos, mas sujeitos atravessados de forma permanente pelas representações, discursos e práticas sociais que nos interpelam. Assim, a identidade é produzida na relação com o outro, nas experiências que acumulamos e nas posições que ocupamos ao longo da vida. É um percurso em constante transformação, no qual nós construímos, nos desestabilizamos e nos reinventamos continuamente.

Entendemos que a identidade não é algo acabado, mas um movimento, um caminho que se constrói enquanto vivemos entre o nascer e o morrer, nos encontros e desencontros, sendo atravessados pelas vozes culturais que nos interpelam diariamente. Mais do que pertencer a um local, somos lugares que também se movem, reinventando-se a cada experiência. Os apontamentos de Hall (2015) dialogam com o movimento de Catherine Walsh (2009, p. 15).

> Las identidades que emergen de estos procesos no son fijas ni predeterminadas, sino construidas en la lucha, en el movimiento y en las prácticas de resistencia. Son identidades que se rehacen continuamente frente a la colonialidad que intenta definirlas y limitarlas. De allí que la interculturalidad crítica sea siempre insurgente, abierta y en permanente construcción colectiva.

A autora enfatiza que a identidade é uma prática insurgente, pois os povos e comunidades tradicionais não apenas avivam e preservam a cultura, mas continuamente reinventam mundos possíveis, para que sua existência não seja apagada ou congelada pelas lógicas coloniais. Nesse movimento, entre o sentir e o saber, é na relação entre escola e território que afloram as práticas pedagógicas, revelando os modos de vivência das infâncias ribeirinhas e pantaneiras. Nesse sentido, essas práticas expressam um potencial de transformação da educação, quando enraizadas nos afetos, nas relações socioafetivas, nas experiências e nas identidades locais, tensionando os modelos universais de infância e de currículo que predominam nos discursos oficiais.

É diante desse cenário que surge a necessidade de registrar, documentar e analisar, por meio das memórias, os saberes das comunidades ribeirinhas e pantaneiras. Não porque estejam desaparecendo, mas porque estão se transformando, e é nessa transformação que a identidade se refaz. Quando práticas deixam de fazer sentido para a comunidade, podem se perder, mas, quando são recriadas nas escolas, nas narrativas das mulheres e nos encontros com as crianças, tornam-se sementes de futuro. Essa reflexão nos conduz à próxima seção, que busca aprofundar as relações entre as práticas pedagógicas, a afetividade e o currículo na Educação Infantil, compreendendo como o cotidiano nesse contexto pode inspirar uma pedagogia mais sensível, humana e situada no território.

4.3. Práticas pedagógicas, afetividade e currículo na educação infantil, em uma perspectiva decolonial

A maior riqueza do homem é a sua infância.
É dela que se tira o mel para adoçar o resto da vida.
(Manoel de Barros, 2003)

Esse poema é enriquecedor, pois representa as crianças como autoras do processo de suas aprendizagens e como sujeitos que possuem sua própria identidade, em que as experiências por elas vivenciadas têm um lugar significativo em suas vidas.

Além de sugerir que a infância é uma fase essencial na formação emocional e imaginativa, as memórias e a pureza desse período servem como base e consolo (o mel) durante os obstáculos da vida adulta. As construções de sua aprendizagem revelam-se como um processo subjetivo e cultural, no qual o sentir, o imaginar e o fazer estão conectados. Kramer (2007, p. 45) destaca que “educar na infância é acolher a criança em

sua inteireza, compreendendo que ela pensa, sente, imagina e cria, e que essas dimensões não se separam em sua forma de aprender."

Ao dialogar com Larrosa (2002), verifica-se que ele reforça que a educação deve promover experiências que "transformem e façam sentir-se vivo", indicando que o aprendizado nasce das conexões sensíveis com o mundo. Assim, as práticas educativas que acontecem cotidianamente e nos laços territoriais constituem relações afetivas, enaltecendo a valorização de uma pedagogia que reconheça o valor das experiências e das emoções no processo formativo.

Como professora da Educação Infantil, observei o quanto as crianças necessitam adaptar-se a uma cultura escolar que, por várias vezes, está esquematizada para atender ao currículo normativo e prepará-las para aprendizagens futuras. Contudo, saliento que essa adaptação não ocorre apenas com as crianças, mas também comigo, ao me sentir desmotivada na execução das atividades, que, ocasionalmente, não dialogavam com o contexto sociocultural, seus territórios, seus anseios e suas expectativas.

O município de Cáceres, onde se realizou esta pesquisa, é um território pantaneiro e ribeirinho que constitui, por si só, um local formativo ímpar, no qual o conhecimento se produz no dia a dia, na comunidade, com os mais velhos, na relação com a natureza, a cultura e a ancestralidade. Milton Santos (2005, p. 47) assegura que "o território é chão e identidade", pois é nele que se registram as práticas, as memórias e os modos de vida.

As tradições regionais, como as diversas rezas e festas de santos, o benzer do mau-olhado, costela caída, entre outros, as diversas danças como siriri, cururu, São Gonçalo, o rasqueado, a construção da viola de cocho, o toque do berrante, o modelar do barro e os saberes tradicionais relacionados às fases da lua, expressam modos de vida territorializados. Essas experiências cotidianas materializam o que Haesbaert (2014) denomina "territórios existenciais", constituídos no entrelaçamento de múltiplos pertencimentos culturais, simbólicos e sociais.

Nesse território, as práticas comunitárias mesclam-se aos espaços urbanos de Cáceres, como os casarões históricos, a Catedral São Luiz, o Cais, o Marco de Jauru, na Praça Barão, as estátuas do Simactur, bem como as margens do rio Paraguai. Somam-se a esse cenário a presença constante de animais pantaneiros, como capivaras, cutias, jacarés, lontras, tuiuiú, entre outros que circulam no dia a dia da cidade, a riqueza da fauna e da flora, as águas, os peixes, o Festival Internacional de Pesca (FIP), a pesca tradicional e até mesmo a brisa leve que percorre a cidade, compondo uma experiência sensível e

simbólica desse lugar. Essa compreensão dialoga com Claval (2007, p. 15), ao afirmar que “o território não se limita ao espaço físico, é também um sistema simbólico que organiza sentidos e orienta comportamentos”. Dessa maneira, o território assume um papel educativo, ensinando tanto pelas experiências da natureza quanto pela contemplação dos elementos históricos e imaginados da cidade.

Contudo, reconhecer os saberes do território, em especial na Educação Infantil, significa considerar que as crianças, na escola, trazem consigo as marcas de seus mundos: os ritmos das festas, as histórias contadas pelos avós, a convivência com os animais, as árvores, o andar com os pés no chão, as paisagens do cais, da natureza e da zona rural, entre outros. Ignorar esse repertório e as práticas culturais é negar sua identidade, é apagar o pertencimento ao seu contexto.

A análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil, no contexto pantaneiro, exige a problematização daquilo que Catherine Walsh (2009) denomina de colonialidade do saber. Esse conceito evidencia como determinadas formas de conhecimento são legitimadas em detrimento de outras, produzindo hierarquias epistemológicas que silenciam saberes locais, tradicionais e comunitários.

No campo educacional, essa colonialidade se manifesta por meio da padronização curricular e da centralidade de referenciais eurocêntricos, que desconsideram as especificidades culturais e territoriais dos sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora avance ao reconhecer a importância das competências socioemocionais, ainda apresenta limites ao não contemplar de forma efetiva as particularidades das infâncias ribeirinhas e pantaneiras.

Nesse sentido, o conceito de epistemicídio, conforme discutido por Boaventura de Sousa Santos (1996), torna-se fundamental para compreender os processos de apagamento dos saberes locais. Quando a escola ignora as experiências das crianças com o território e suas relações com os rios, com a fauna, com as práticas culturais, contribui para a deslegitimação desses conhecimentos.

Em contraposição, emerge a necessidade de uma pedagogia decolonial, que reconheça a pluralidade de saberes e valorize as experiências vividas. Tal perspectiva implica compreender o território como dimensão constitutiva do processo educativo e reconhecer as crianças como sujeitos produtores de conhecimento.

Assim, a afetividade, a memória e a experiência tornam-se elementos centrais na construção de práticas pedagógicas que resistem à lógica da padronização. No contexto

pantaneiro, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de vínculos, o reconhecimento das identidades e a valorização do pertencimento.

Bhabha (2013) problematiza a escola como um "entre-lugar", em que as identidades são negociadas e, por muitas vezes, apagadas ou fortalecidas. Dessa maneira, o contexto e os saberes pantaneiros e ribeirinhos devem estar presentes nos currículos escolares locais.

Moreira e Candau apontam que o lugar da aprendizagem exerce influência nos currículos escolares, pois determina:

> (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (Moreira; Candau 2007, p. 18).

A partir dessa reflexão, que os autores não consideram nem certa nem errada, reconhecendo que há inúmeras concepções e pontos de vista teóricos acerca do currículo, eles referem a expressão currículo às atividades organizadas pelas instituições escolares. Em outras palavras, o currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental, uma vez que ele se configura como um dos principais artífices da construção dos currículos que se materializam na escola e nas salas de aula (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

Partindo do princípio de que é fundamental a discussão e a reflexão acerca do currículo, tanto o formalmente planejado quanto o implementado, chamado currículo oculto, é imprescindível para quem faz educação ter conhecimento escolar. Esse conhecimento não se reduz simplesmente à adaptação de saberes produzidos fora da escola, mas constitui uma construção própria do espaço escolar, marcada por nuances específicas que a diferenciam de outras formas de conhecimento. Na prática, isso significa reconhecer que:

> Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. Essa constatação certamente afeta o trabalho pedagógico. Como? Cientes das transformações por que passam os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não iremos mais supor que a escola possa ser organizada (Moreira; Candau, 2007 p.19).

Assim, a responsabilidade é do educador, que deve participar, de forma reflexiva e criativa, da elaboração do currículo escolar, pois esse processo não ocorre de maneira neutra. Nesse movimento, os autores indicam que as discussões sobre o currículo devem integrar tanto os referenciais teóricos quanto os documentos oficiais que orientam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais e as propostas curriculares estaduais e municipais, os quais fornecem subsídios fundamentais para a organização do trabalho pedagógico. Ainda enfatizam a importância de dialogar com os estudos desenvolvidos por pesquisadores da área educacional, especialmente aqueles intensificados a partir da década de 1990, amplamente divulgados em congressos, seminários e periódicos de circulação nacional.

Incorporar os saberes tradicionais e culturais ao currículo sugere, assim, ampliar o entendimento de educação para além da racionalidade moderna. Silva e Baptista (2018) alegam que os conhecimentos tradicionais não são vestígios do passado, mas patrimônios vivos, essenciais para a continuidade dos modos de vida de comunidades como as pantaneiras e ribeirinhas. O currículo, nessa perspectiva, deve se tornar um espaço de mediação entre aprendizagens territoriais e aprendizagens previstas pelas políticas educacionais.

Esse movimento exige repensar o próprio conceito de currículo. De acordo com Silva (2023), o currículo é “percurso, experiência e disputa de sentidos”, não apenas um conjunto de conteúdos a ensinar. Ao dialogar com Young (2014), ele elenca que todo currículo implica escolhas, escolhas que selecionam determinados conhecimentos e silenciam outros. No caso pantaneiro, essas escolhas costumam privilegiar saberes eurocentrados, desconsiderando modos de conhecer que emergem da cultura, da relação com a natureza e da memória ancestral.

Portanto, ao voltarmos o olhar e analisarmos o currículo escolar, sistematizado por documentos como a BNCC e as diretrizes municipais da Educação Infantil, emergem tensões entre o que é vivido e o conhecimento prescrito. Ao mesmo tempo em que a política nacional concebe a escola como espaço de desenvolvimento de competências universalizantes, o contexto local, o território, convoca outros modos de aprender, marcados pelas vozes, pela sensorialidade e pelas experiências com a terra, os animais e as águas. Como afirma Arroyo (2014a), as escolas que ignoram as culturas locais tendem

a reforçar desigualdades, pois “desconsideram os sujeitos concretos que chegam ao espaço escolar”.

Esse movimento evidencia que o conhecimento escolar sofre influências de relações de poder. Ao valorizar a racionalidade científica em detrimento das dimensões emocional e corporal, revela escolhas curriculares que fragmentam o saber. Nessa conjuntura, privilegiam-se saberes socialmente legitimados, enquanto conhecimentos populares e culturais são frequentemente silenciados ou desqualificados, o que reitera as disparidades educativas e aprofunda as desigualdades sociais.

Freire (1996) propõe que a escola estabeleça “intimidade” entre saberes curriculares e saberes da vida social, reconhecendo que a comunidade também ensina e que o território é fonte legítima de conhecimento. Incorporar ao currículo a cultura pantaneira não significa opor ciência e tradição, mas criar pontes entre racionalidades distintas.

Em diálogo com o que Freire expôs, Manoel de Barros (2010) afirma que a vida se recria quando permitimos “ser Outros”, rompendo com lógicas utilitaristas e reconhecendo a potência do aparentemente pequeno, do detalhe, da singularidade. Ao assumir essa perspectiva, o currículo pode tornar-se espaço de reinvenção, integrando monumentos, paisagens, memórias e práticas vividas no Pantanal como parte constitutiva da formação das crianças.

No mesmo direcionamento, Freire (1996) explica, criticamente, que a visão bancária de educação reduz o sujeito infantil a um recipiente vazio a ser preenchido por saberes prontos, negando suas experiências, afetos e contextos socioculturais. Para o autor, a criança é um sujeito histórico e criativo, que aprende e se desenvolve na interação com o meio e com os outros, produzindo cultura e sentido.

Assim, Walsh (2009) argumenta que as perspectivas dominantes de desenvolvimento infantil e de aprendizagem estão enraizadas em modelos de epistemologias eurocêntricas, pois acabam negligenciando e subestimando as formas de vida e os modos de ser criança que vivem em contextos marginalizados, como os ribeirinhos e pantaneiros. A autora propõe um novo olhar por meio de uma “Pedagogia Decolonial”, que tem como principal objetivo reconhecer as crianças como agentes ativas na produção de saberes e culturas, desprendendo-se da mentalidade de falta e excluindo a ideia de que o desenvolvimento segue normas lineares e universais.

A especificidade de cada criança é algo imprescindível na promoção das práticas educativas. É essencial que esse processo leve em conta suas interpretações e as formas como se apropriam do mundo, reconhecendo as peculiaridades de seus modos de ser e viver, assim como a própria cultura infantil. Defender um currículo que valorize os saberes tradicionais de Cáceres significa, assim, aproximar a escola da vida, dos rios, dos rituais, das narrativas, das histórias que atravessam gerações, dos monumentos que narram a cidade e das memórias tecidas por quem vive entre a terra e as águas.

4.4 Memorias e significação de saberes na pesquisa

Assim, quando falamos da nossa prática, falamos de memórias que atravessam gerações e nos constituem como seres.

A história de vida das professoras que atuam ou atuaram em contextos ribeirinhos e pantaneiros constitui uma importante fonte de conhecimento, contribuindo não apenas para a compreensão do campo educacional, mas também para a sociedade de forma mais ampla. As narrativas dessas educadoras revelam experiências construídas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, permitindo compreender como os saberes pedagógicos se constituem em diálogo com o território, com a cultura local e com as vivências das comunidades em que estão inseridas. Nesse sentido, suas narrativas desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimentos presentes tanto no âmbito escolar quanto no social.

Essa compreensão da memória dialoga com as reflexões de Benjamin (1994), ao afirmar que a narrativa constitui uma forma de transmissão de experiências. Para Benjamin, narrar significa compartilhar saberes construídos ao longo da vida, permitindo que experiências individuais se transformem em patrimônio coletivo. Diferentemente da informação imediata e fragmentada, a narrativa carrega a marca da experiência de quem narra, preservando sentidos e aprendizagens construídos ao longo do tempo.

Segundo o mesmo autor, a narrativa permite que as experiências sejam transmitidas entre gerações, mantendo vivas as histórias e os saberes produzidos nas práticas cotidianas. Nesse sentido, a utilização do método biográfico no campo educacional representa também um movimento de ruptura com perspectivas tradicionais de produção do conhecimento, uma vez que valoriza as experiências vividas pelos sujeitos como elementos formativos de suas trajetórias. Ao reconhecer a importância dessas vivências, essa abordagem permite compreender o método biográfico como um dispositivo sociológico e histórico, capaz de revelar as relações entre experiências

individuais, contextos sociais e práticas educativas. Outro aspecto relevante dessa modalidade de pesquisa refere-se à sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadas no contexto educacional (Dantas e Cardoso, 2017).

As contribuições de Ecléa Bosi (1994) também são fundamentais para compreender a importância da memória na construção do conhecimento sobre as experiências humanas. Para a autora,

> Um mundo social que possui riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos à memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiencia profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparição de antes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual (Bosi, 1994, p. 82).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as narrativas de memória constituem importantes caminhos para acessar experiências e saberes construídos ao longo da vida. No contexto das professoras ribeirinhas e pantaneiras, essas narrativas permitem compreender modos de viver, ensinar e aprender que se constituem em estreita relação com o território, com as práticas culturais locais e com as experiências compartilhadas nas comunidades.

Ainda, Ecléa Bosi (1994) auxilia a compreender como a memória das professoras não apenas recupera suas trajetórias pessoais, mas também evidencia as condições sociais e históricas que influenciaram suas experiências e suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a memória contribui para compreender a relação entre memória e identidade, uma vez que as narrativas das professoras refletem processos de construção identitária que se desenvolvem em contextos sociais e históricos específicos.

Também se torna importante considerar a contextualização histórica das memórias, uma vez que as experiências vividas pelos sujeitos estão diretamente relacionadas aos acontecimentos sociais, políticos e culturais de suas épocas. Assim, as narrativas das professoras permitem compreender, de forma mais ampla, as condições em que suas práticas educativas foram desenvolvidas.

Bosi (1994) argumenta que as memórias individuais estão profundamente entrelaçadas às memórias coletivas dos grupos sociais. Dessa forma, ao resgatar suas trajetórias, as professoras revelam não apenas suas experiências pessoais, mas também as lutas, desafios e conquistas vivenciados por suas comunidades, possibilitando uma

compreensão mais abrangente da realidade educacional. A autora também realiza uma crítica às narrativas dominantes que, muitas vezes, invisibilizam as experiências de determinados grupos sociais, como as mulheres e as educadoras. Ao valorizar as memórias dessas professoras, Bosi (1994) contribui para uma reavaliação das histórias que compõem a sociedade, destacando a importância das experiências dessas educadoras na construção da educação.

Nesse sentido, as memórias das professoras também permitem refletir sobre o impacto de suas práticas educativas na sociedade, evidenciando como suas experiências podem contribuir para compreender as transformações sociais e os desafios enfrentados no campo educacional. A memória pode ser compreendida como uma forma de resistência. Ao narrar suas histórias, as professoras afirmam suas experiências e suas contribuições, desafiando narrativas que buscam silenciar suas vozes. Dessa forma, torna-se fundamental compreender como as memórias dessas educadoras contribuem para a construção de narrativas mais inclusivas e críticas sobre a educação e suas relações com a sociedade.

Entretanto, é importante considerar que as narrativas e interpretações sobre o passado não devem ser compreendidas como verdades absolutas. As memórias são construídas a partir das experiências vividas pelos sujeitos e das influências culturais presentes em suas trajetórias, e as interpretações sobre os acontecimentos são constantemente reelaboradas à luz das experiências e dos contextos sociais vivenciados ao longo da vida. Como destaca Aranha (2006),

> A história resulta da necessidade de reconstituirmos o passado relatando os acontecimentos que decorrem da ação transformadora dos indivíduos no tempo por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos como veremos. A preservação da memória, porém, não foi idêntica ao longo do tempo, tendo variado conforme a cultura (Aranha 2006, p.20).

A reconstrução da história implica, portanto, um processo de interpretação dos acontecimentos considerados significativos para determinados sujeitos ou grupos sociais. As formas de preservar e narrar essas memórias também se transformam ao longo do tempo, pois são influenciadas pelos contextos culturais e históricos.

Por fim, dialoga-se com as contribuições de Freire (2003), ao compreender que a reflexão sobre a prática constitui um elemento fundamental da formação docente. Ao narrar suas experiências e refletir sobre suas trajetórias, as professoras produzem

conhecimentos sobre a educação e sobre os modos de ensinar e aprender em seus contextos de atuação.

Nesse processo, o educador crítico precisa compreender sua prática pedagógica em diálogo com as experiências do passado, reconhecendo tanto os elementos de continuidade quanto as rupturas presentes na história da educação. Essa reflexão exige, portanto, que o professor compreenda as tradições pedagógicas e seja capaz de reinterpretá-las diante das diferentes realidades e desafios presentes no contexto educativo, especialmente em territórios marcados por especificidades culturais e sociais, como ocorre nas comunidades ribeirinhas e pantaneiras.

5 CONHECENDO AS PROFESSORAS: SUAS INFÂNCIAS E PRÁTICAS DOCENTE PANTANEIRAS

A presente seção dedica-se à análise e discussão dos dados colhidos durante o percurso investigativo. A análise não se pretende meramente descritiva, mas dialética. Parte-se do pressuposto de que a escola é um território de tensões, onde o "currículo prescrito" (documentos) nem sempre coincide com o "currículo vivido" (práticas e memórias).

Nessa perspectiva, a investigação buscou responder à problemática central, ou seja, em que medida a estrutura institucional fortalece ou enfraquece a identidade pantaneira. Ao ouvir as memórias das professoras e contrastá-las com os registros oficiais, pretende-se desnudar o fenômeno do estreitamento curricular, processo pelo qual a burocracia escolar muitas vezes "apaga" as especificidades do rio e da cultura local em prol de uma padronização nacional.

5.1 Onde o olhar aprende a ver: A inserção da pesquisadora

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
(Manoel de Barros, 1996)

Importante se faz apresentar a trajetória de vida da pesquisadora, pois, ao falar dessas professoras, também falo de mim: mãe, filha, irmã e professora. Trago, em minhas lembranças e no corpo, as marcas desse território que me formou, demonstrando que minha vida pessoal e profissional se entrelaça com o tema de pesquisa escolhido.

Para narrar a mulher, mãe, professora e pesquisadora que me tornei, preciso revisitar, olhar novamente para os lugares onde tudo começou. É com as palavras de Barros (2010) que encontro um modo de dizer: “O que eu vi e senti é sempre maior do que aquilo que posso contar”. É nesse lugar cheio de lembranças que repousa a nascente do meu rio.

Nasci em 1985, na cidade de Cáceres, mas não iniciei o meu caminhar no asfalto. Sou filha de um homem da roça e de uma professora da educação básica. Carrego em mim essas duas heranças: a da terra e a da escola. Sou neta materna de imigrantes, advindos de São Paulo, e neta paterna de gente que se traduz no território cacerense em suas histórias, falas, gestos, cultura e modos de ser. Comecei a vida na zona rural, em uma comunidade chamada Padre Inácio, a cerca de 40 quilômetros da cidade. Foi ali que

a minha infância brotou, com minha família, entre as várzeas, córregos e o caminho do gado. Só vínhamos à cidade quando a urgência se fazia necessária; o resto do tempo era o pé no chão que ensinava, com suas lições de vida, água e vento.

Cresci no compasso de coisas simples, cheia de terra molhada antes da chuva, o gosto doce da cana moída ainda no bico do moedor, a rapadura, o leite espumando no balde cheio, as pegadas frescas das vacas no barro, os galhos que se transformavam em estradas, as bonecas de sabugo, os carrinhos e construções com paus que inventávamos com as nossas próprias mãos, pois tudo eram experiências.

Como afirma Larrosa (2019), a experiência é tudo aquilo que nos atravessa, nos toca e nos move; o que nos passa por dentro nos transforma. Aprendi cedo que a natureza também é professora e que o brincar é uma forma de dizer ao mundo que somos. O córrego era nossa sala de estar, em frente à casa. Ali, jogávamos pedrinhas para ver quem fazia mais ondas, contávamos os passarinhos riscando o céu e cantávamos com eles ao amanhecer e antes do sol se pôr. As primeiras aprendizagens também nasceram nesse território, entre a lida com meus pais e o aprender ao lado de minha mãe, que era professora. O terreiro de casa era também a sala de aula, e ali aprendi que o conhecimento nasce do chão, das coisas simples, das miudezas que o olhar apressado não vê.

Na escola de uma sala só, multisseriada, de madeira e chão batido, com bancos e cadeiras também de madeira arrumados em fileiras, todos chegavam antes do horário e saíam depois. Aprendi entre as tarefas, ajudando a varrer, aguando o chão, rodando atividades no mimeógrafo, ouvindo histórias, experiências cotidianas, memorizando cantigas e decifrando estrelas. Ali, a escola não terminava quando a aula acabava; era extensão da casa, do quintal, do rio da vida.

Tudo muda quando, aos dez anos, mudamos para a zona urbana. A escola deixa de ser extensão da minha casa. Se antes estudava no terreiro, agora percorria cerca de quatro quilômetros, a pé ou de bicicleta. O percurso já não era acompanhado pelos cantares dos pássaros ou pelos cachorros, mas pela solidão do asfalto, pelos colegas ainda desconhecidos, entre pensamentos e saudade. A sensação era de desenraizamento: amigos novos que não sabiam do córrego, dos animais, das rotinas que não cabiam naquele cotidiano, e um silêncio diferente, que não é o da natureza, mas o dos desencontros. Esse deslocamento me ensinou, cedo, que “olhar de novo é sempre outra coisa” (Oliveira, 2010).

E foi dessa travessia que nasceu também a professora com olhar de pesquisadora: um olhar que retorna às margens de onde veio para compreender as infâncias pantaneiras e ribeirinhas não como exotismo, mas como uma epistemologia viva, campo legítimo de saberes, afetos e práticas educativas.

Pois tornar-me professora talvez estivesse no sangue, mas não fazia parte dos meus sonhos. Apesar de crescer em um ambiente cercado por livros, planejamentos, histórias e experiências pedagógicas, nunca imaginei que esse seria o caminho que eu mesma seguiria. No entanto, a vida, com seus encontros e aprendizados, foi tecendo esse percurso de forma silenciosa, aproximando-me da educação até que, pouco a pouco, percebi que ser professora não era apenas uma escolha profissional, mas também um modo de olhar o mundo, de escutar histórias e de caminhar junto com outras vidas em processo de descoberta e formação.

Ao ingressar na profissão, procurei construir uma prática pedagógica pautada no afeto, no acolhimento, na segurança emocional, no respeito e no reconhecimento do tempo, das individualidades e do contexto de cada criança. Mantinha, contudo, um olhar sempre indagador e inquieto, acreditando que as experiências pedagógicas escolares poderiam ser mais sensíveis aos saberes do território e às formas próprias de ser e viver das crianças.

Depois de um grande desejo, longo percurso e vontade de solucionar minhas indagações, cheguei ao mestrado, um rio de cultura, saberes, conhecimentos e encontros. Estudar e refletir sobre os teóricos e vivenciar o contexto cultural, da decolonialidade, nossa cultura e nosso território me custou equívocos — próprios de quem se imagina conhecedora dessas realidades. Pretensiosamente, acreditava que já tinha o suficiente para ser professora, usando conhecimentos ainda insuficientes. Os poucos anos de experiência me faziam acreditar que eu já estava pronta. Outro equívoco nesse percurso foi não perceber que o cenário educacional muda constantemente, de forma drástica e inesperada, exigindo aprendizagem contínua. Ao voltar meu olhar para meu processo formativo como pesquisadora, vi-me como um grão de areia, estranha ao novo, ao espaço da pesquisa, tentando alcançar as epistemologias da educação. Eu me via recém-chegada, buscando um lugar de pertencimento entre vozes e trajetórias que me antecederam.

Hoje, com um autoconhecimento mais amadurecido e com a consciência da potência das experiências que tenho vivenciado, sinto-me mais segura para narrar e interpretar minha caminhada e as vozes das professoras. Como Freire (1979, p. 16)

coloca, esse movimento exige a imersão do sujeito na realidade que habita, uma realidade da qual não pode afastar-se se pretende transformá-la.

Perpassei uma jornada não planejada, mas necessária para chegar até aqui. Ao adentrar o mestrado, meu projeto inicial problematizava as interfaces entre saúde e educação, suas continuidades e afetividades no contexto da educação infantil. Após o primeiro encontro com a orientadora, o projeto foi adequado ao grupo de pesquisa, passando a abordar a saúde mental dos professores, em uma perspectiva quantitativa. Em outro momento, com o grupo de pesquisa descontinuado, buscamos uma nova temática, voltada à saúde emocional no contexto infantil. Posteriormente, por motivos institucionais, houve a necessidade de mudança de orientadora.

Nesse percurso, tive o privilégio de contar com a experiência da Professora Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk, que, com carinho e generosidade, nos acolheu na orientação da dissertação. Em um diálogo sensível, fomos conduzidas a um novo tema e a uma nova metodologia, que se aproxima devagar, observa atentamente e nos faz compreender que as pequenas sabedorias não cabem nos livros. Nesse movimento, delimitamos o tema: *Infâncias em Território de Pertencimento: Memórias Docentes e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Ribeirinha/Pantaneira*. Assim, assumo que esta pesquisa brota de um compromisso ético e político com as infâncias e com os professores, reconhecendo que seus resultados podem servir como referência e inspiração para práticas educativas mais sensíveis, humanizadas e comprometidas com nossas identidades.

Conforme destaca António Nóvoa (2012), o professor ocupa um papel fundamental na educação como agente de transformação. Entretanto, para que essa transformação se efetive, é necessário que o próprio docente assuma uma postura ativa em relação à sua formação, tornando-se protagonista de seu processo formativo, aberto à investigação e à inovação pedagógica.

Foi a partir da minha atuação como professora que compreendi a necessidade permanente de aprender mais, a fim de contribuir de maneira mais significativa para a aprendizagem dos estudantes, independentemente das dificuldades ou limitações que possam apresentar.

5.2 O diálogo com as professoras

O encontro para o diálogo com as professoras se insere nesse movimento de deslocamento do olhar para o espaço, ao encontro das vozes. Elas surgem em continuidade com o caminho etnográfico percorrido, e não de forma isolada.

Esta subseção apresenta os movimentos de realização das conversas que compõem o corpo empírico desta pesquisa. Nasce no território onde se guardam memórias e a escola se faz, cotidianamente, lugar de passagens de afeto e de luta.

As conversas com as professoras foram realizadas em diferentes espaços, conforme a escolha das participantes, pois "é prerrogativa de um sujeito que colabora com a pesquisa definir o seu lugar de fala e pertencimento" (Meihy; Holanda, 2017, p. 16). Duas foram realizadas no chão das escolas municipais de Cáceres, ora em salas fechadas, outras na própria sala de aula, silenciosas; ora entre o sair e entrar dos pais, buscando seus filhos ao término do período da manhã; outras no fim da tarde, em salas onde entra o vento quente do Pantanal; ora em pequenas salas administrativas, onde os ruídos do cotidiano escolar se misturam às palavras ditas.

Todavia, um dos encontros teve um contorno afetivo e singular, a pedido e à escolha da participante. O encontro aconteceu em sua casa, sentadas em um sofá, com suco fresco, café e bolinhos de queijo. A presença de uma colega, por já conhecer o cotidiano escolar, transformou-o em memória viva. Entre diálogos espontâneos, risos e lembranças que afloravam naturalmente, iniciamos a conversa sem perder de vista o propósito da pesquisa, sem esquecer que a casa se tornou um território de narrativa, permitindo que sua história emergisse com mais densidade e verdade. Cada espaço, com suas luzes, cheiros, decorações e sons, também compôs a textura da narrativa produzida.

As professoras que deram seu consentimento para participar da pesquisa aceitaram e assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE), autorizaram as gravações e compartilharam seus planejamentos, realizados quinzenalmente.

○ Vitória-Régia (59 anos) – Pedagoga com especialização, com mais de 28 anos como professora na educação básica. Sua fala tem a firmeza da planta que atravessa águas profundas. Mostrou serenidade, força madura e um modo ancestral de ver a educação como extensão da vida comunitária.

○ Lírio-do-Pantanal (56 anos) – Pedagoga, com 25 anos como professora da educação infantil, apresentou-se com doçura e segurança. Sua postura tranquila e seu olhar atento revelam uma professora que acolhe antes de ensinar.

○ Açucena (46 anos) – Professora com especialização, com 8 anos de atuação na educação infantil. De presença sensível e vibrante, narrou sua trajetória com emoção. Seus gestos delicados e sua reflexão cuidadosa sobre a infância ribeirinha marcaram toda a escuta.

No que se refere à origem das participantes desta pesquisa, já mencionada nos textos anteriores, as três professoras são naturais do município de Cáceres e compartilham um profundo pertencimento ao território pantaneiro e ribeirinho onde nasceram, cresceram, se formaram e hoje exercem sua prática docente. Suas trajetórias de vida, infância e formação estão entrelaçadas ao mesmo chão.

Voltar o olhar ao que passou, narrar as experiências vividas, reconstruir o percurso formativo e rememorar os saberes que sustentam o labor docente possibilitou, conforme destaca Thompson (1992, p. 26), "uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro".

Dessa forma, suas narrativas não apenas descrevem vivências pessoais, mas apresentam versões únicas da história, revelando diversos pontos de vista, nuances da docência pantaneira e sentidos que emergem da relação entre memória, território e profissão.

O diário foi um dos principais instrumentos de acompanhamento da pesquisa, favorecendo o registro do percurso vivido desde os primeiros contatos com as escolas e professoras até os afetos, impressões e incidentes que emergiram durante cada encontro. Ele funcionou como um espaço de memória do caminho trilhado, no qual anotei não apenas procedimentos e decisões, mas também os gestos, silêncios e atmosferas que compuseram a experiência investigativa. Como afirma Meihy (2005, p. 187), o caderno de campo deve ser "[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado – quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar às pessoas que colaboraram com a pesquisa, como ocorreu a gravação, eventuais incidentes de percurso". Assim, ao longo da pesquisa, esse diário tornou-se um companheiro metodológico, reunindo rastros do processo e dando materialidade às vivências que sustentam esta investigação.

As professoras que participaram desta pesquisa aqui compõem o perfil das mulheres ribeirinhas e pantaneiras do município de Cáceres, marcadas pelas misturas de saberes, ritmos, vivências e características diversas. Entretanto, possuem origens locais, uma vida simples e vasta experiência e conhecimento do lugar onde residem.

5.3 Narrativas das professoras do Pantanal

As professoras, assim identificadas como participantes desta pesquisa, oferecem vida às suas histórias orais, compartilhando experiências que permitem ser ouvidas e sentidas. Suas narrativas foram anotadas, observadas, transcritas, revisadas e, por fim, apresentadas em suas próprias vozes, que dão forma e sentido a esta investigação. Logo,

> Entender é isto: a gente vê uma coisa e vai procurando, na memória, um cabide onde a 'coisa' possa ser pendurada. Quando encontramos o cabide e a penduramos, dizemos 'entendemos'. O fato do cabide já estar lá na memória, à espera, significa que aquela ideia já estava prevista. Já era sabida. Não causava susto. A memória não tem cabide para coisas novas. (Alves, 2008, p. 17).

Nos caminhos percorridos nesta pesquisa, a memória acompanhou cada relato. Nos encontros com essas mulheres, aquilo que diziam refletia por si só, em seus gestos, entonações, lembranças repentinas, silêncios, choros e sorrisos carregados de significados, dialogando com Santhiago (2009, p. 269), pode "descortinar ambientes complexos, resistindo a esforços externos de compartimentalização", manifestando nuances que extrapolam a superfície da fala. Complementando, Portelli (2016, p. 91) afirma que "a memória, como a própria narrativa, não é um texto fixo e um depósito de informações, mas sim um processo e uma performance", o que significa que ouvir essas mulheres é também testemunhar modos de existir, de sentir e de se relacionar com o território.

Ao estudar novos conceitos, este momento de experiências narradas se insere na perspectiva da história oral de vida, realizada por meio da escuta de narrativas, que possibilita acessar trajetórias das professoras marcadas pelos entrelaçamentos com o território e as experiências acumuladas ao longo dos anos de atuação.

A pesquisa delineou caminhos que não só dão visibilidade a essas vozes, mas também criam um diálogo direto com as próprias narrativas que as contam. Para Meihy e Holanda (2017), os registros orais obtidos por meio de gravações, quando orientados por uma intencionalidade metodológica, constituem-se como fontes históricas capazes de revelar percepções, sentidos e modos de viver.

Nesse mesmo horizonte, Alberti (2004, p. 77) enfatiza que os encontros realizados com protagonistas e testemunhas de acontecimentos, instituições e práticas sociais constituem documentos fundamentais para a compreensão da história contemporânea. Complementando essa visão, Thompson (1998, p. 337) observa que a história oral

devolve às pessoas sua própria trajetória em suas palavras, permitindo que construam o futuro a partir de suas experiências.

Neste contexto, tecido de relatos de vidas, as informações produzidas contribuem para registrar o perfil das professoras, evidenciando suas práticas de ensino, identidades e afetividade na educação infantil na região de Cáceres, Mato Grosso. O estudo buscou atender aos objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas que favorecem (ou fragilizam) o acolhimento das emoções e dos afetos no cotidiano escolar de crianças ribeirinhas; analisar registros e planejamentos docentes como expressões de escuta, memória e presença no processo de aprendizagem socioemocional; refletir sobre os sentidos atribuídos pelas(os) professoras(es) à infância pantaneira e como esses sentidos orientam escolhas pedagógicas e vínculos construídos com as crianças; e analisar as orientações da BNCC no que se refere às competências socioemocionais à luz da realidade cultural e territorial das infâncias pantaneiras.

Na intenção de atender a esses objetivos, e considerando a abordagem qualitativa adotada, as narrativas das professoras são apresentadas a seguir, organizadas em três categorias analíticas que funcionaram como portas abertas para que as professoras contassem, em suas vozes, o presente do fazer escolar, as infâncias que as formaram e a forma como o afeto tece saberes e aprendizagens. Cada eixo foi trabalhado como um convite para narrar um dia, uma trajetória e uma maneira de estar com as crianças, tudo contado em histórias que são, ao mesmo tempo, memória e potência:

○ Prática pedagógica, rotina e currículo vivido: o ritual de ir à escola, o trabalho que fazem, a relação com o espaço da escola, com as crianças — o que ensinam? O que aprendem? Os materiais pedagógicos, as interações e o currículo.

○ Memórias de outras infâncias: a infância de ontem refletida nas infâncias de hoje; nas infâncias das professoras; na relação com o ambiente, com a família; na vivência na escola como alunas; nas brincadeiras e na relação com o Pantanal.

○ Infância, pertencimento, afetividade e desenvolvimento socioemocional: sentidos socioemocionais nas narrativas das professoras, conceitos sobre infância, identidades (como pertencimento) e educação.

No decorrer do percurso metodológico e a partir das aprendizagens construídas ao longo da pesquisa, o trabalho transcendeu a mera coleta de depoimentos. A análise incorporou as observações detalhadas dos espaços e das condições que os estruturam, não se limitando às narrativas verbais.

Dessa maneira, o estudo acolheu a totalidade do ambiente, os gestos, os tempos e a materialidade que perpassaram as falas. Em coerência com essa abordagem, a transcrição das narrativas foi iniciada imediatamente após o encontro, aproveitando a vitalidade das expressões e lembranças do pesquisador, momento em que "as impressões e lembranças estão mais fáceis de serem acessadas, pois estão vivas e presentes para o pesquisador" (Manzini, 2006, p. 4).

As narrativas foram integralmente transcritas, resultando em aproximadamente 80 páginas de material empírico. Esse corpus constituiu a base para a análise qualitativa, sendo submetido a leituras sucessivas, à codificação temática e à organização em categorias analíticas. No corpo da dissertação, optou-se por apresentar apenas excertos representativos das narrativas, preservando a fluidez do texto e a densidade interpretativa, enquanto as transcrições completas foram destinadas aos anexos.

Para a transcrição, foram utilizados recursos tecnológicos disponíveis: computador, gravador e fone de ouvido. Este último foi utilizado quando a fala da professora estava inaudível, marcada por fluência acelerada ou por dialetos que o software de gravação não conseguia reconhecer.

O programa utilizado, disponível online (gratuito), permitiu que, em um curto espaço de tempo, os dados fossem revisados (mantendo a originalidade), organizados em pastas, arquivados e identificados. Cabe ressaltar que tais instrumentos, meramente técnicos, não estão acima da grande responsabilidade de dar a melhor forma às vozes aqui registradas. Como observa Portelli (1997), o valor da história oral não reside apenas na fidelidade técnica da gravação, mas na interpretação e no cuidado com que se dá sentido às narrativas.

O diário de campo permitiu relatar os sentimentos e impressões, cujo uso, já orientado em Meihy e Holanda (2017, p. 152), "deve ser íntimo, e o acesso a ele deve ser exclusivo do pesquisador". As observações, dúvidas e inquietações surgidas durante o processo interpretativo, sem caráter de julgamento, estabeleceram diálogos com as análises das narrativas. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que o diário de campo constitui instrumento essencial para a pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador refletir sobre suas próprias percepções e sobre o contexto em que os dados são produzidos.

A escolha metodológica por uma análise individualizada de cada professora, atravessando todas as categorias analíticas, deu-se para evitar a segmentação dos

discursos e a perda de sentidos das falas. Essa opção fundamenta-se na compreensão de que as práticas pedagógicas, as memórias docentes e as concepções de infância não se expressam de forma homogênea, mas são constituídas a partir de trajetórias particulares, influenciadas por experiências pessoais, contextos territoriais e percursos profissionais distintos. Ao preservar a narrativa de cada professora em sua integralidade, evita-se a fragmentação dos discursos e a redução das falas a unidades isoladas, permitindo compreender como rotina, memória e concepções educativas se entrelaçam na construção da identidade docente.

Esse percurso alinha-se à valorização da experiência narrada por Benjamin (2012), ao reconhecer a narrativa como forma de conhecimento, e aos pressupostos de Nóvoa (1992), ao compreender a identidade docente como indissociável da história de vida, assegurando rigor analítico sem perder a densidade humana das experiências narradas. Sob esse prisma de inteireza, inicia-se a análise da trajetória de Lírio-do-Pantanal, seguida de Vitória-Régia e Açucena.

5.4 Das águas que ensinam aos saberes que se desenham no percurso narrativo de Lírio do Pantanal

Colaboradora desta pesquisa, doravante identificada pelo pseudônimo Lírio do Pantanal, é uma mulher parda, de 56 anos, casada, mãe de duas filhas, que reside em um bairro de classe média baixa com o marido, as filhas e as netas. A mãe também faz parte desse contexto familiar, morando em uma casa ao lado, no mesmo terreno. Informou que suas principais atividades de lazer são ir ao sítio, ao ar livre, e se reunir com a família. Em relação aos espaços culturais que frequenta, a professora diz que sai pouco; às vezes frequenta sorveterias, praças e parquinhos próximos de casa com as netas. Sobre sua rotina e seu tempo, afirma que os dedica de maneira variada, cuidando dos familiares e cumprindo as atividades do trabalho docente.

Lírio do Pantanal é graduada por uma instituição pública de Cáceres, Mato Grosso, com licenciatura em Pedagogia. Sobre a formação continuada, diz ainda não possuir especialização e que realiza as formações oferecidas pela instituição e algumas on-line. Em relação à sua experiência profissional, informou que possui aproximadamente 25 anos de atuação como professora na educação básica. Demonstra uma identidade profissional consolidada e uma paixão declarada pela Educação Infantil. Sua vida pessoal é marcada pelo convívio familiar e pelo contato com a natureza, elementos que transbordam para sua subjetividade docente. Ao descrevê-la, percebe-se a

firmeza de quem possui uma “força madura” e uma visão da educação como extensão da vida comunitária e dos afetos.

5.5 A Educação como rotina, Lírio do Pantanal

> *Eu gosto do que faço. Não é só pelo dinheiro. Quem fica com criança tem que fazer as coisas com amor. (Lírio do Pantanal, 2025).*

A epígrafe de Lírio do Pantanal descortina uma prática pedagógica orientada por valores éticos e afetivos, em que o cuidado e o compromisso com a infância ocupam lugar central. A docência, nesse contexto, não se restringe ao cumprimento do currículo prescrito, mas manifesta-se como prática relacional, atravessada por escolhas cotidianas que configuram o currículo vivido na Educação Infantil. Na infância, a rotina transcende horários rígidos; ela é o eixo estruturante em que a criança cria vínculos, reconhece seu espaço, elabora emoções e constrói aprendizagens significativas.

Sob essa ótica, o território não aparece apenas como localização geográfica, mas como modo de viver, de organizar o tempo, de cuidar e de se relacionar elementos que atravessam a rotina e configuram a experiência educativa das crianças. Dessa forma, a rotina não se restringe ao cumprimento de horários, mas manifesta-se como uma prática relacional e um território simbólico onde o “currículo vivido” se materializa (Candau; Moreira, 2014).

Assim, a rotina revela-se como um espaço de produção de sentidos, no qual o ensinar e o aprender se entrelaçam cotidianamente. Na narrativa de Lírio do Pantanal, a jornada pedagógica inicia-se antes mesmo da chegada à escola, evidenciando uma dimensão espiritual e subjetiva que sustenta o labor docente. A professora relata que o início do dia é marcado por momentos de oração e recolhimento:

> Todos os dias, antes de ir para a escola, eu faço a minha oração. Isso me ajuda muito na minha cabeça, na minha mente, porque muitas vezes não é fácil (Lírio do Pantanal, 2025).

Essas incursões subjetivas evidenciam que a rotina não se restringe a uma organização temporal das atividades escolares, mas se configura como ritual de cuidado de si, condição indispensável para a viabilização do cuidado com o outro. Como demonstra Foucault (2006), o “cuidado de si” não é um ato egoísta, mas uma prática de liberdade e uma ascese necessária para que cada um se torne capaz de ocupar um lugar ético em relação à comunidade.

Nesse sentido, a organização do tempo e do espaço escolar não é apenas uma técnica, mas a edificação de um ambiente em que o sujeito se reconhece. Para Madalena

Freire (1997), a rotina é a espinha dorsal do trabalho pedagógico, haja vista que propicia a segurança necessária para que a criatividade e o envolvimento humano floresçam. Ao ajustar a rotina como um ritual, o educador cria condições de possibilidade para o acolhimento, permitindo que o ato educativo se manifeste em sua plenitude.

Essa compreensão converge com Freire (1996), ao considerar que o educador leva para o espaço escolar sua história, sua fé, suas fragilidades e suas formas de resistência, pois a prática educativa exige compromisso permanente com a ética e a dignidade humana. Para o autor, o ensinar não se reduz à transferência de conteúdo, mas se fundamenta na criação de possibilidades para a produção de sentidos e na construção da autonomia.

O dia a dia na escola emerge, na narrativa docente, como um solo de pertencimento. Seja no acolhimento ou nos momentos de alimentação e brincadeira, a prática pedagógica de Lírio é situada; a relação com o espaço físico é mediada pelas condições climáticas do território cacerense, onde o calor impõe ajustes na infraestrutura vivida:

> Agora, com muito calor, eu pego um balde d'água e jogo aqui na calçada aqui do fundo. Para refrescar (Lírio do Pantanal, 2025).

Esse gesto de "refrescar o chão" é uma forma de acolhimento que dialoga com a perspectiva de Lopes (2012), para quem a criança "é o território, é o lugar". O currículo vivido manifesta-se na integração dos elementos naturais à dinâmica escolar, como no ato de alimentar a fauna local:

> Sobrou a bolachinha, sobrou o pão, a gente joga pros passarinhos. [...] E os passarinhos acostumaram. [...] Então esses passarinhos ali foram os que ajudaram também na adaptação da criança (Lírio do Pantanal, 2025).

Gestos aparentemente simples, como o "jogar pão para os passarinhos", transcendem o entretenimento; representam estratégias pedagógicas que conectam a criança ao seu território pantaneiro. Não se trata de uma prática meramente recreativa; é uma forma de "desenformar o mundo" (Barros, 2001), utilizando a desimportância aparente da natureza para construir pertencimento. Como sustenta Arroyo (2014), uma educação que reconhece os saberes locais evita o apagamento das identidades e fortalece os modos de existir das infâncias ribeirinhas.

5.5.1 Memórias de infâncias, o medo ressignificado em cuidado

Um ponto central na constituição da identidade docente de Lírio do Pantanal refere-se ao modo como suas memórias de infância se inscrevem na constituição de sua

prática pedagógica contemporânea. Ao revisitar experiências escolares atravessadas pelo medo e pela insegurança, a professora revela um processo reflexivo no qual tais vivências não são apenas lembradas, mas ressignificadas, orientando escolhas pedagógicas intencionalmente comprometidas com a construção de um ambiente escolar acolhedor e emocionalmente seguro. Essa posição evidencia-se em sua narrativa ao afirmar:

> Eu passei por medo, por insegurança. Eu queria passar para essas crianças que a escola ali não era um bicho de sete cabeças (Lírio do Pantanal, 2025).

Esse movimento da dor vivida para um compromisso pedagógico com o acolhimento dialoga com Benjamin (2012), para quem a narrativa não se limita ao relato do vivido, mas opera como um dispositivo de elaboração da experiência, convertendo-a em conhecimento partilhável.

A docência de Lírio, portanto, constrói-se a partir de uma ética do cuidado, em que o passado ilumina e transforma as práticas do presente. Como destaca Nóvoa (1992), a identidade docente é indissociável da história de vida; ela é um processo de sedimentação de afetos e memórias que atravessam a trajetória profissional.

Ao admitir que a criança necessita sentir-se segura para se desenvolver plenamente, Lírio do Pantanal materializa, em sua prática cotidiana, os pressupostos de Wallon (2007) acerca da indissociabilidade entre as dimensões cognitiva e afetiva do desenvolvimento humano. Ela compreende que a criança pequena não apenas transita pela escola, mas a habita emocionalmente. Sua linguagem afetiva — “minha princesinha”, “meu rei” — funciona como um mecanismo de vinculação que Wallon (2007) identifica como essencial para a constituição da identidade.

A relação com as famílias aparece na narrativa como uma extensão do cuidado com a criança. Lírio demonstra uma consciência aguda de que a angústia da separação não é exclusiva do aluno ao afirmar que:

> A criança chorar é a adaptação da criança… mas a mãe também precisa sentir essa segurança. [...] Precisa conversar com essa mãe, porque ela quer ficar dentro da escola (Lírio do Pantanal, 2025).

Nesse momento, a prática docente atua como suporte emocional para a família, reconhecendo a vulnerabilidade dos pais que deixam seus filhos para trabalhar. Ao oferecer água e conversa à mãe que chorava no portão, Lírio exerce a “ética do cuidado” foucaultiana: ela cuida do outro (a mãe) para que o outro possa confiar no cuidado que ela dispensa à criança.

Nesse viés, a rotina escolar, longe de assumir um caráter meramente organizacional ou disciplinador, configura-se, em suas mãos, como um instrumento de sustentação emocional, previsibilidade e humanização das relações, favorecendo a construção de vínculos e a emergência de processos educativos mais sensíveis às necessidades da infância.

O depoimento de Lírio do Pantanal revela que a prática pedagógica se constitui na tessitura entre memória, experiência e cotidiano. Os gestos narrados — a oração antes de sair de casa, o cuidado em refrescar o chão para amenizar o calor, o gesto de partilhar o alimento com os passarinhos — evidenciam que o ensinar se constrói em um campo de relações que ultrapassa a dimensão técnica do currículo. Tais práticas são atravessadas por lembranças, valores e saberes que se sedimentaram ao longo da trajetória de vida da professora e que continuam a orientar seu modo de cuidar e educar.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir de Yi-Fu Tuan (1983), ao indicar que o lugar se constitui na experiência vivida, e não apenas como espaço físico. No contexto analisado, o território pantaneiro deixa de ser cenário e passa a configurar-se como lugar pedagógico, produzido nas interações cotidianas.

Nessa mesma direção, Fonseca (2001) contribui ao compreender o território como espaço vivido e socialmente construído, no qual práticas, saberes e relações produzem sentidos compartilhados. Assim, as ações docentes observadas não apenas acontecem no território, mas são constituídas por ele.

Nessa perspectiva, a memória emerge como elemento constitutivo da prática docente. Conforme assinala Bosi (1994), lembrar não significa apenas recuperar o passado, mas reconstruí-lo a partir das experiências vividas e dos sentidos que o presente lhes atribui. Assim, ao narrar seu cotidiano, Lírio do Pantanal não apenas descreve ações pedagógicas, mas reativa memórias do território, dos modos de viver e de cuidar que se inscrevem em sua história e se atualizam na relação com as crianças.

Essa perspectiva dialoga com Ricoeur (2007), ao compreender a memória como um processo narrativo que articula lembrança, esquecimento e interpretação, e não como simples recuperação do passado. Do mesmo modo, Sarlo (2007) destaca a centralidade da subjetividade na reconstrução das experiências, evidenciando que toda memória é situada e atravessada pelo presente.

Assim, as narrativas docentes não apenas recuperam vivências, mas produzem sentidos sobre o território e sobre a própria prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, esses gestos cotidianos podem ser compreendidos como aquilo que Certeau (1994) denomina táticas do cotidiano: pequenas invenções que os sujeitos produzem para habitar os espaços institucionais de maneira própria, criando brechas nas estruturas prescritas e reinventando o fazer pedagógico a partir das condições concretas do lugar. São práticas discretas, muitas vezes invisíveis aos registros oficiais, mas fundamentais para sustentar vínculos, afetos e pertencimentos no interior da escola.

É justamente nesse plano do aparentemente simples que a narrativa revela sua potência. Como nos inspira Manoel de Barros (2003), é nas pequenas coisas, nos gestos miúdos, nas delicadezas do cotidiano que residem sentidos profundos sobre a vida. Assim, os movimentos narrados pela professora evidenciam que o currículo vivido na Educação Infantil se constrói também naquilo que escapa às prescrições formais: nos cuidados, nas adaptações ao território, nos encontros com a natureza e nas memórias que atravessam o ato de ensinar.

Dessa forma, a narrativa de Lírio do Pantanal permite compreender que o cotidiano escolar, longe de ser apenas repetição de rotinas, constitui-se como espaço de criação, memória e pertencimento. Entre o calor do Pantanal, os passarinhos que se aproximam da escola e os gestos de cuidado que acolhem as crianças, revela-se uma pedagogia sensível ao território, em que ensinar e cuidar se entrelaçam como experiência viva, enraizada na memória e nas paisagens culturais que formam a infância pantaneira.

5.5.2 Prática pedagógica, rotina e currículo vivido: O chão da escola como território de sentidos

A análise das narrativas docentes evidencia que a prática pedagógica na educação infantil, especialmente em contextos ribeirinhos, não há separação entre cuidar e educar, pois ambos se constituem como dimensões indissociáveis do processo formativo. Ancorada em Wallon (2007), a análise reforça que o desenvolvimento infantil integra corpo, emoção e cognição, o que se manifesta na prática pedagógica de Lírio do Pantanal.

A rotina, nesse contexto, deixa de ser entendida como repetição mecânica de tarefas e passa a ser compreendida como espaço de produção de sentidos pedagógicos. Situações cotidianas, como os momentos de alimentação, assumem caráter educativo, promovendo autonomia, interação social e aprendizagem gradual. A mediação do adulto aparece como elemento central, não para impor comportamentos, mas para acompanhar e orientar o desenvolvimento da criança, respeitando seus tempos e modos de aprender.

Essa perspectiva aproxima-se de uma pedagogia do acompanhamento, na qual o corpo e as experiências sensoriais são reconhecidos como fundamentais no processo de aprendizagem. Assim, a construção de conhecimentos, inclusive os mais formais, como cores e quantidades, emerge da vivência concreta, da exploração do espaço e das interações, evidenciando que o aprender na infância se dá de forma integrada, situada e significativa.

> Como aqui o camaleão pergunta pro sapinho qual é a sua cor preferida... eu já vou mostrando pra eles o que tem de vermelho na sala. [...] Pra contar, eu coloco a mãozinha na cabeça. Então, eles já colocam a mãozinha na cabecinha deles (Lírio do Pantanal, 2025).

Essas práticas manifestam um currículo vivido, sustentado na interação cotidiana, que não se opõe ao currículo prescrito, mas o ressignifica a partir das necessidades concretas das crianças. Embora inserida em uma instituição escolar marcada por dispositivos de organização, controle e vigilância (Foucault, 1987), a prática docente analisada demonstra que tais dispositivos não determinam completamente o fazer pedagógico, abrindo espaço para estratégias de negociação e reinvenção.

Esse movimento torna-se visível na sensibilidade da professora ao reconhecer os limites físicos e emocionais das crianças, como no ajuste da rotina diante do cansaço provocado pelo som e pelo horário. Ela ressaltou que:

> Nossas crianças da manhã estavam chorando muito. E nós descobrimos que era o som. [...] Como acordam cedo... eles querem dormir (Lírio do Pantanal, 2025).

Ao considerar o sono e o descanso como necessidades legítimas, a prática pedagógica aproxima-se da concepção de infância como tempo de experiência (Larrosa, 2002) e de subjetividade como construção situada, histórica e relacional (Maldonado, 2017). Essa postura rompe com uma visão homogênea de infância e evidencia que, em contextos ribeirinhos, o território, o clima e o modo de vida interferem diretamente na organização do currículo.

Nesse cenário, o planejamento pedagógico assume papel central, não como instrumento de padronização, mas como mediação entre o prescrito e o vivido. Embora o planejamento formal seja realizado quinzenalmente por meio de um sistema digital institucional, Lírio mantém um caderno manuscrito, que ela chama de “caderninho da antiga”, o qual funciona como um dispositivo de memória, escuta e observação sensível:

> O planejamento, a chamada, eu faço em meu caderno. [...] Eu tenho esse caderninho e anoto alguma coisinha das crianças, quando o pai fala que está doente, quando teve alguma coisa, assim, de interessante, né, que eu vou usar pro projeto (Lírio do Pantanal, 2025).

A presença desse "caderno da antiga" não deve ser interpretada como resistência à tecnologia, mas como uma escolha pedagógica que corrobora o que Freire (1997) denomina de observação sensível, permitindo que o planejamento não se limite a uma formalidade burocrática, mas se alimente das interações cotidianas, das narrativas familiares e das singularidades das crianças. Enquanto o sistema online atende à dimensão organizacional e disciplinar do Estado, operando sob uma lógica de padronização e controle (Foucault, 1987), o caderno manuscrito acolhe aquilo que o sistema não captura: o choro, a doença, o recado do pai pescador, a "coisinha interessante" que pode se transformar em projeto.

Essa prática dialoga com a crítica de Maldonado (2017) à fixidez dos modelos universais de infância, ao evidenciar que o currículo, quando rigidamente sistematizado, tende a silenciar contextos periféricos e ribeirinhos. O caderno, nesse sentido, funciona como um dispositivo de memória pedagógica e de resistência simbólica, no qual se inscrevem as narrativas das crianças, das famílias e do território. Dialogando com Freire (1996), o planejamento assume um caráter dialógico e contextualizado, mediado pelo mundo vivido; o currículo deixa de ser uma lista de conteúdos para se tornar um processo em construção permanente. Essa coexistência entre o semanário digital e o caderno físico evidencia a tensão entre a lógica universalizante da escolarização contemporânea e a necessidade de respeitar os territórios, os corpos e os tempos das infâncias ribeirinhas.

Os materiais pedagógicos, por sua vez, são ressignificados a partir das interações. Objetos simples e espaços cotidianos transformam-se em mediadores da experiência, como no trabalho com a história do "Camaleão e as cores", em que o espaço da sala se converte em campo de investigação sensível:

> Já vou mostrando pra eles o que tem de vermelho na sala... a cadeirinha, o armário (Lírio do Pantanal, 2025).

Nesse processo, o conhecimento e o aprender se fundem em uma epistemologia situada, em que o conhecimento escolar dialoga com o corpo, o território e a imaginação. O aprendizado das cores e das quantidades não se configura como adestramento, mas como um processo de reencantamento do mundo, no qual a criança, como diria Barros (1996), "desenforma" a realidade. O currículo vivido emerge com o território e a cultura como dimensões constitutivas da aprendizagem.

Embora a BNCC proponha os campos de experiências e enfatize a autonomia e o protagonismo infantil, quando mediada por sistemas digitais de controle, tende a reduzir a complexidade do cotidiano escolar. As inserções de Lírio evidenciam que é na prática docente e não apenas nos documentos oficiais que os princípios da BNCC se materializam ou se esvaziam. Essa escolha pedagógica aproxima-se das reflexões de Maldonado (2017), ao alertar para o risco da fixidez e da desterritorialização do conhecimento escolar. O sistema digital, enquanto tecnologia de controle, tende a silenciar as particularidades das infâncias ribeirinhas, ao passo que o caderno funciona como um dispositivo de resistência, preservando a memória, a identidade e a singularidade das experiências vividas.

A crítica se intensifica quando confrontamos a rigidez dos horários e metas escolares com o ritmo do território pantaneiro. Como afirma Arroyo (2014b), a lógica colonial da escolarização costuma reduzir o território a mera localização, desconsiderando-o como produtor de cultura. Lírio subverte essa lógica ao adaptar o currículo às condições climáticas, sonoras e corporais das crianças, reconhecendo, por exemplo, o direito ao descanso como parte do processo educativo.

Nessa mesma linha, dialoga-se com a concepção de educação como formação integral, distante do adestramento e próxima do ensinar a pensar e do ensinar a ser a partir do próprio mundo (Freire, 1996). Ao registrar no caderno aquilo que "vai usar no projeto", a professora transforma o cotidiano em currículo e impede que a padronização apague as marcas da vida cotidiana, ao preservar, nos gestos simples, a potência poética da infância (Barros, 2001). O planejamento, assim, deixa de ser instrumento burocrático e se transforma em registro de vida, no qual técnica e sensibilidade coexistem, sustentando um currículo vivo, situado e humanizado.

Como afirma Maldonado (2017), "a infância que surge das margens revela a potência criadora e a autonomia das crianças que habitam o mundo com liberdade e invenção". Assim, o planejamento, na prática de Lírio do Pantanal, deixa de ser um instrumento burocrático para se constituir como um registro de vida, no qual a técnica se subordina à ética do cuidado, da escuta e do pertencimento.

O uso de dispositivos analógicos, como o "caderno da antiga", as microadaptações da rotina frente às especificidades pantaneiras e a ressignificação de materiais do dia a dia configuram-se como legítimas formas de resistência à lógica da padronização técnica. Tais ações restabelecem o currículo como uma prática cultural situada (Candau, 2012;

Lopes; Macedo, 2011), revelando uma instituição escolar que não é homogênea nem neutra, mas um território em disputa. Trata-se de um espaço atravessado por tensões dialéticas entre controle e sensibilidade, prescrição e experiência, onde as professoras constroem sentidos para sua práxis, validando as infâncias ribeirinhas como instâncias legítimas de produção de cultura e saber.

Essa tensão pode ser compreendida à luz de Pierre Nora (1993), ao distinguir memória e história. Para o autor, a memória é viva, coletiva e afetiva, enquanto a história tende à institucionalização e à abstração. No contexto escolar, esse movimento pode transformar experiências vividas em conteúdos descontextualizados, produzindo distanciamento entre sujeito e território.

Pollak (1989) contribui ao evidenciar que a memória é também atravessada por silêncios e esquecimentos, muitas vezes produzidos por relações de poder. Nesse sentido, a ausência dos saberes pantaneiros no currículo formal pode ser interpretada como um processo de silenciamento.

Conforme Meneses (1992), a memória não deve ser reduzida a objeto da história, mas compreendida como campo ativo de disputas simbólicas, o que reforça a necessidade de reconhecer os saberes locais como parte legítima do processo educativo.

5.5.3 Memórias de outras infâncias

Ao nos transportar de uma análise das práticas pedagógicas vigentes para as trajetórias de memórias de outras infâncias das docentes, a investigação adentra o domínio das subjetividades históricas, no território das memórias de infância. São narrativas que decifram que as concepções de infância, ludicidade e cuidado não derivam necessariamente de formação acadêmica formal, mas se encontram profundamente ligadas aos estratos das experiências vividas.

As rememorações das dinâmicas familiares, as vivências escolares e o contato com a natureza, divididos entre o acolhimento afetivo e o silenciamento disciplinar, emergem como fios que tecem o presente pedagógico. A infância pretérita reaparece como um chão simbólico e afetivo, de forma ontológica, influenciando o modo como a professora media o espaço, dialoga com as famílias e organiza o tempo da criança pequena.

Nesse enlace, a memória é interpretada não como um repositório sem movimento de recordações, mas como um lugar dinâmico de produção de sentidos, no qual se entrelaçam histórias, afetos e subjetividades (Benjamin, 2012; Maldonado, 2017). Em

suas narrativas e trajetórias, as professoras expõem como os valores e afetos de outrora formam um diálogo permanente com o cotidiano educativo. É a partir desse entrelaçamento entre o passado vivido e o presente projetado que a categoria se desenvolve, buscando compreender de que modo as infâncias de ontem habitam e mobilizam as práticas de hoje.

A infância de Lírio do Pantanal é marcada por uma constância de afetos, alegrias e também privações, em que o território pantaneiro e ribeirinho não era um cenário contemplativo, mas de sobrevivência e trabalho familiar. A lembrança da professora evoca uma infância de pé no chão e mão no engenho, em que a ludicidade se mesclava à ajuda doméstica e ao conjunto familiar:

> A gente trabalhava na chácara. Nós quatro mulheres, a gente ia pra roça. [...] Meu pai não tinha condição de pagar empregado. [...] A gente ia pra feira cedo, duas horas da manhã... Aí a gente podia dormir em cima do saco [de mantimentos] (Lírio do Pantanal, 2025).

Esse tempo da infância, longe de ser lembrado sob a ótica do trauma, é descrito como uma "aventura". Para Benjamin (2012), a experiência do brincar está, muitas vezes, ligada à imitação das atividades adultas e ao uso de materiais residuais. Lírio lembra das "faquinhas de lata" feitas para colher arroz e da dor das ferroadas de abelha no engenho de cana como ritos de passagem, nos quais "não se tinha tempo de chorar". Há aqui uma concepção de infância forjada na resiliência, em que o pertencimento ao território era garantido pelo suor e pela presença constante junto à família.

Um fato pontual na memória de Lírio do Pantanal é a proibição do rio. Diferente da imagem idealizada da criança pantaneira e ribeirinha que adestra as águas, sua infância foi marcada pelo medo instilado pela mãe como estratégia de proteção e cuidado:

> A minha mãe dava medo na gente pra gente não ir pro rio escondido. [...] Eu não sei nadar até hoje. A minha mãe tinha esse medo da água porque morria muita gente (Lírio do Pantanal, 2025).

O rio, para Lírio, é um território de perigo e respeito, o que pode explicar sua conduta pedagógica de cuidado extremo com as crianças. Esse sentimento de insegurança se estendia ao ambiente escolar da época, aparecendo na figura da Irmã Ana, diretora da escola de sua infância, na Escola São Miguel:

Nesse movimento, a escola de sua infância operava sob a lógica dos "corpos dóceis" de Foucault (1987), na qual o silêncio e o controle eram as métricas de sucesso. A escola era, para a pequena Lírio, um "bicho de sete cabeças", uma memória que hoje

ela busca subverter em sua prática, acolhendo as mães que choram no portão e os bebês que estranham o ambiente.

Apesar da rigidez e do trabalho pesado, Lírio resgata memórias de profundas ternuras ligadas ao cuidado com os avós cegos. É nessa raiz que ela identifica a origem de sua paciência pedagógica, ao relatar que:

> Minha avó era cega… e havia muito amor nesse cuidado. Acredito que essa experiência nos ensinou a desenvolver paciência e atenção, vivenciadas sempre com muito afeto e dedicação (Lírio do Pantanal, 2025).

No contexto desta pesquisa, Maldonado (2017) afirma que a memória funciona como um campo de produção de sentidos. A professora que hoje deixa os alunos "rolarem na areia" e "tomarem banho de mangueira" é a mesma criança que não podia ir ao rio, mas que encontrou, no cuidado com os idosos, a semente da afetividade.

Nos dias atuais, ao permitir que suas netas e seus alunos brinquem com a terra e a água, Lírio realiza uma espécie de reparação histórica: ela oferece a liberdade que a interdição do rio e a rigidez da Irmã Ana lhe negaram. Sua prática docente atual é um diálogo permanente com essa infância de ontem, em que o "respeito" (que ela deseja preservar) não se confunde com o "medo" (que ela busca extinguir).

Esse processo também pode ser compreendido a partir de Candau (2011), ao destacar que memória e identidade se constituem de forma indissociável, sendo continuamente transmitidas e reconstruídas nas relações sociais.

Gonçalves (1996), ao discutir a "retórica da perda", evidencia como certos discursos tendem a valorizar o passado ao mesmo tempo em que produzem apagamentos seletivos. No contexto educacional, esse movimento pode contribuir para a invisibilização das experiências ribeirinhas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e a valorização do território.

5.5.4 Ler o mundo antes da palavra: memórias de infância e pedagogias do território pantaneiro

Os relatos de Lírio permitem compreender que, no território pantaneiro, os modos de conhecer e ensinar extrapolam os limites da escola formal, subvertendo a ideia de que a aprendizagem se produz apenas em espaços institucionalizados. Suas memórias revelam uma "pedagogia do trabalho", na qual a matemática e as ciências naturais eram apreendidas no manuseio da terra e na comercialização de produtos na feira:

> Duas horas da manhã, a gente ia com meu pai lá pra feira. Aí armava as barracas... Vendia banana, vendia arroz, feijão, milho. O que ele comprava, ele revendia. Sempre nós estávamos junto com ele [...] A gente ajudava a vender, distribuir. (Lírio do Pantanal, 2025).

Esse aprendizado, mediado pelas mercadorias e pela sobrevivência, constitui o que Freire (1996) define como a "leitura do mundo" que precede a "leitura da palavra". Não se tratava de um ensino formal, mas de uma imersão nos saberes práticos que, para a docente, possuíam uma eficácia que a escola contemporânea muitas vezes não alcança.

> Meu pai ia na frente por causa de cobra; ele de botina e a gente com os sapatos fechados. A gente cortava o arroz [...]. Fazíamos o mesmo com o feijão. [...] Fomos criados fazendo bolo de arroz, socado no pilão, e o bolo de mandioca que hoje chamam de "mané pelado". De manhã, para ir à escola, a gente comia punhã; era um quebra-corpo com mandioca ou banana frita e um pedaço de rapadura. Levávamos com a maior alegria, porque era o que tínhamos dentro de casa. (Lírio do Pantanal, 2025).

Nessa perspectiva, o saber não era fragmentado: somar e subtrair eram atos vitais na feira ou na colheita do arroz "cortado bem baixinho", "o pai ia na frente". Esse fenômeno dialoga com a etnomatemática e com os conceitos de Arroyo (2014a) sobre os saberes do território. Para o autor, as vidas das camadas populares são ricas em processos educativos que a lógica colonial da escola ignora.

O conhecimento da lua para o plantio e a colheita, o tempo de moer a cana e o cálculo mental das vendas representam uma ecologia de saberes (Santos, 2010). O ato de "socar o arroz no pilão" para a massa do bolo e o preparo do "quebra-corpo" matinal (mandioca, banana frita e rapadura) configuram o que Walsh (2013) denomina como pedagogias do fazer, que Lírio carrega para sua prática atual.

Ao afirmar que "aprendíamos com as mercadorias, com a terra, com a lua", a professora resgata uma infância em que o desenvolvimento socioemocional e cognitivo estava ancorado na materialidade da vida. Conforme Maldonado (2017), essa infância que emerge das margens é potente porque é criadora; a criança não é apenas um "devir", mas um sujeito que já intervém na realidade.

Portanto, a valorização desses saberes "sem estudos" forma a base da identidade docente de Lírio. Ela compreende que o saber acadêmico que ela mesma teve dificuldade em acessar na rigidez das Irmãs é apenas uma das formas de conhecer. Sua prática atual de levar as crianças para "rolar na areia" ou observar a "árvore que está brotando" é uma tentativa de reintegrar essa sabedoria da terra ao currículo escolar, rompendo com a visão

de que a educação infantil é apenas uma preparação para o futuro, e sim um espaço de vivência do presente.

Os detalhes no contexto de infância de Lírio mostram que o conhecimento não é estático, mas algo que se move e se transforma conforme o fluxo de vida no Pantanal. O esteio de sua vida é orgânico: a teoria não foi importada, pronta de livros eurocêntricos ou de contextos modernos. Ela nasce da própria matéria viva do Pantanal.

Dessa forma, ao movimentar-se entre ideias que se confrontam e, nesse movimento de ida e de volta, assim como um barco navega entre duas margens, vive-se o conhecimento científico escolar (o que o Estado pede) e o conhecimento tradicional local (o que a comunidade vive). Denominamos isso de dialética das embarcações no ensino ribeirinho e pantaneiro, uma metáfora entre canoa e barco: a canoa representa os saberes ancestral e artesanal, o tempo da natureza, o conhecimento que vem de berço; são memórias de infância de Lírio de uma escola que era extensão do quintal e do barco. O barco representa a modernidade, a técnica, a formação acadêmica, a velocidade e as demandas externas, como os currículos oficiais e a burocracia escolar. Dialogaremos no encontro dessas duas embarcações: a professora sabe remar a canoa, mas também sabe pilotar o barco de alumínio.

Lírio nos conduz a um modo de educar que se constrói em diálogo permanente com o contexto ribeirinho, onde a infância assemelha-se à canoa de madeira: um saber artesanal, aprendido no “fazer” que não separa o corpo da mente. Esse saber exige uma leitura sensível dos ciclos naturais para garantir a sua “flutuação”: a capacidade de existir e aprender sem naufragar diante das imposições externas.

Nessa canoa pedagógica, o ensino não é um produto linear, mas um processo continuamente calafetado pela experiência sensorial. Aprende-se na “lida”, em que o erro e o acerto possuem consequências materiais imediatas.

Conforme Quijano (2005), a modernidade legitimou o conhecimento eurocêntrico e mecanizado (a “máquina” cara que Lírio menciona) como superior, invisibilizando a eficácia da “mãozinha pequena” que corta o caixinho. A canoa de madeira de Lírio simboliza a inteligência histórica de quem desenvolveu tecnologias de reexistência: o saber socar o arroz no pilão para fazer o bolo não é apenas culinária; é uma lição de física, de ritmo e de sustentabilidade econômica que garante a flutuação da família.

Em contraste, a metáfora dos barcos de alumínio remete à racionalidade tecnocrática da gestão educacional moderna. O barco de alumínio é rápido, mas não possui a "porosidade" da madeira. Ele reflete a exterioridade de um currículo pré-moldado que chega ao território como um dado estatístico, frio e desprovido de memória. Enquanto a madeira "bebe" a água, adaptando-se à temperatura do rio, o alumínio aquece sob o sol de Cáceres e queima quem nele toca sem proteção. A crítica de Lírio à informatização da infância evidencia essa tensão:

> Na minha infância, eu brinquei muito. Hoje não vejo mais essas brincadeiras nas ruas: taco, pega-pega, roda... Tínhamos tantas brincadeiras e ficávamos até tarde, porque não era perigoso. Minha infância foi muito alegre nesse sentido. Não havia tecnologia ou celular; a gente curtia as "coisinhas", brincava de boneca, de fazer bolo de barro e bolinha de barro para as amigas. Hoje em dia tá diferente, todo mundo tá com celular [...]. Eu prefiro que coloquem o filme ali na televisão do que ficar assistindo no celular." (Lírio do Pantanal, 2025).

A memória de Lírio sobre o "brincar na rua" estabelece um contraste profundo entre a ocupação do espaço público e o isolamento tecnológico contemporâneo. Ao narrar que "não existia essa coisa do celular" e que a alegria residia em "brincar de fazer bolo de barro", a docente evoca o que Maldonado (2017) define como a potência criadora das infâncias das margens.

O barro não é apenas um material, mas uma tecnologia da imaginação que permite à criança intervir no mundo e criar sua própria realidade. Essa "pedagogia das coisinhas" — o brincar de roda, o taco, o barro — representa a Canoa de Madeira em sua forma mais pura: um saber orgânico que não necessita da mediação da indústria digital para produzir felicidade. Para Lírio, a ausência de tecnologia não era uma falta, mas uma condição que permitia a "flutuação" em um território seguro, em que a rua era uma extensão da casa e o perigo inexistia.

Como propõe Catherine Walsh (2013), o resgate dessas memórias é um ato de decolonialidade, pois valoriza o tempo do corpo e o tempo da terra em detrimento da aceleração imposta pelo "alumínio" da modernidade. Ao levar essa essência para sua prática atual, Lírio tenta devolver aos seus alunos o direito ao toque, ao barro e ao coletivo, resistindo à fragmentação da atenção provocada pelas telas.

Neste ponto, a análise torna-se mais potente ao percebermos que o celular é o "micro alumínio" que isola a criança. Para Lírio, a televisão (o coletivo) ainda permite a calafetagem do afeto compartilhado, enquanto o celular (o individual) fragmenta a experiência. Como propõe Catherine Walsh (2013), as pedagogias decoloniais são atos

de “semear” em meio ao concreto da modernidade. Lírio “semeia” quando permite que a criança troque o brilho da tela pelo toque na areia:

> Eu deixo as minhas crianças rolando na areia. Eu deixo, sabe? Eu gosto [...] vamos colocar um pouquinho de água? Vamos deixar. (Lírio do Pantanal, 2025).

Esse “deixar” de Lírio é um ato político. É a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) em movimento, que busca reintegrar a sabedoria da terra ao currículo. Ao permitir que a água e a areia entrem no espaço escolar, ela está calafetando as rachaduras que a rigidez do “alumínio” burocrático provoca na alma infantil.

A simplicidade dos cálculos de outrora e a força de socar o pilão não representam atraso, mas sim uma tecnologia de pertença. É o domínio sobre o próprio processo de produção da vida. Na perspectiva decolonial, a professora Lírio não está apenas ensinando: está garantindo que suas crianças saibam construir e remar suas próprias canoas de madeira, protegendo-as da frieza metálica de um mundo que insiste em transformá-las em meros dados de navegação.

As infâncias de outras infâncias nos ensinam, por fim, que educar no Pantanal é um ato de navegação constante: exige saber a hora de enfrentar a correnteza e a hora de deixar o barco fluir, sempre com a certeza de que a maior riqueza de um povo não reside nos algoritmos do alumínio, mas na memória viva de quem aprendeu a ler o mundo com as mãos sujas de barro e o coração banhado pelo rio. É assegurar que o coração de cada criança permaneça banhado pelo rio da ancestralidade, transformando o chão da creche em um território de pertença, em que o toque das mãos sujas de barro vale mais do que qualquer dado digital. Pois é no contato com a terra que a criança ribeirinha finca suas raízes e aprende a navegar o mundo com autonomia e alegria.

5.6 Entre raízes, fé e permanência: o percurso narrativo de Vitória Régia

A trajetória de Vitória Régia, professora da Educação Básica com 59 anos, mãe e residente em um bairro de classe média alta de Cáceres–MT, compõe o conjunto de narrativas que fundamentam esta pesquisa. Mantém um forte elo familiar e cultiva relações próximas com parentes e amigos, os quais fazem parte do seu dia a dia, de suas atividades de lazer e das convivências sociais. Discorre um enorme apreço pela natureza e pelos que a rodeiam, elementos presentes no seu cotidiano. Participa ativamente do contexto religioso e das festas de Santos; na sua comunidade, o Padroeiro São Gonçalo, onde ajuda a organizar as festividades, constitui uma tradição cultural significativa em

sua trajetória familiar: tradição de pai para filha, pois seu pai foi um dos primeiros organizadores dessas celebrações na comunidade.

Graduada em Pedagogia pela UNEMAT – Cáceres, é especialista em Saberes e Práticas na Educação Infantil. Possui mais de trinta anos de atuação na educação básica, com experiências tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

Sua narrativa revela uma docência marcada por forte vínculo afetivo com a profissão. A dimensão afetiva e o prazer de ensinar, evidenciados nas narrativas de Vitória Régia, não se manifestam apenas como disposições subjetivas da docência; concretizam-se na organização do cotidiano pedagógico, na condução das atividades e nas relações estabelecidas com as crianças. É no interior da rotina escolar, atravessada por imprevistos, negociações e decisões pedagógicas contínuas, que esses elementos ganham materialidade e se transformam em prática educativa.

Nesse sentido, compreender as práticas pedagógicas enraizadas na emoção e no compromisso profissional exige deslocar o olhar do discurso sobre o ensinar para o cotidiano vivido da docência, onde planejamento, cuidado, ensino e convivência se entrelaçam. As narrativas da professora passam, então, a revelar a rotina não como repetição mecânica de tarefas, mas como espaço de construção pedagógica, relacional e socioafetiva.

É a partir dessa perspectiva que se analisa, a seguir, o modo como o dia de trabalho docente se organiza na Educação Infantil, evidenciando a rotina como território de aprendizagem, mediação e cuidado.

5.6.1 Práticas pedagógicas enraizadas em emoção, rotina e prazer pela profissão.

O chão ensina mais do que o livro.
Porque o chão tem vozes,
e o livro, às vezes, só letras. (Manoel de Barros,1996).

Ler as narrativas docentes exige, por vezes, deslocar-se dos termos oficiais e aproximar-se da experiência vivida. Sob a luz poética de Manoel de Barros, as narrativas dessa professora criam raízes no cotidiano escolar, convidando a trocar a centralidade da letra pela escuta do chão da escola. Nesse movimento, o cotidiano deixa de ser mera sucessão de acontecimentos e passa a constituir um campo de produção de saberes, nos quais o tempo vivido se sobrepõe ao tempo arquivado.

As falas de Vitória Régia revelam a Educação Infantil como um espaço constituído por rotinas, relações e imprevistos, nos quais o trabalho docente se organiza continuamente entre planejamento, cuidado, mediação de conflitos e acolhimento das

crianças. Ao descrever seu dia de aula, a professora evidencia que o cotidiano pedagógico é atravessado por situações que exigem sensibilidade, tomada de decisão e negociação permanente. O ritual de ir diariamente à escola começa mesmo antes da sua chegada à instituição, ainda no espaço doméstico, onde a professora se organiza mentalmente para o dia, antecipa as atividades e se dispõe afetivamente para o encontro com as crianças.

Ao proclamar que continua indo trabalhar "com a mesma Vontade", mesmo diante de reconhecidos limites como o cansaço físico, a idade e as exigências burocráticas, a docente expressa um elo com o magistério que ultrapassa o entusiasmo inicial da juventude e se transforma em compromisso ético e afetivo com o ensinar (Freire, 1996).

Com grande intensidade, afirma o prazer de ensinar:

> Gosto do meu trabalho, gosto de dar aula, amo que faço (Vitória Régia, 2025).

Esse prazer surge como elemento estruturante da sua prática pedagógica; ao mesmo tempo, emergem críticas à burocratização do trabalho docente, percebida como fator que esvazia a dimensão humana da profissão:

> O que eu nunca gostei e continuo não gostando são os aspectos burocráticos da profissão (Vitória Régia, 2025).

Ainda assim, sua atuação permanece orientada pela alegria de conduzir o processo de aprendizagem: "

> O dia de aula hoje foi bom, muito bom" (Vitória Régia, 2025).

O sentir, nesse contexto, não aparece como elemento secundário, mas como componente constitutivo da prática pedagógica.

Essa ambivalência não se mostra como contradição individual, mas como expressão das tensões próprias da organização institucional do trabalho docente. Essas vivências dialogam efetivamente com Wallon (2007) ao evidenciar que o ato educativo não se separa do corpo e das emoções. Dessa forma, o ritual de ir à escola passa a ser também um exercício de escuta de si, no qual a docente ajusta sua prática às próprias condições e às necessidades das crianças.

Nessa disposição, o currículo se constrói como experiência viva, produzida nas interações cotidianas entre professora, crianças e conhecimentos mobilizados no espaço educativo. Ao relatar o desenvolvimento de sua aula, a professora evidencia como o planejamento se concretiza de forma situada, sensível aos saberes prévios das crianças e às linguagens que atravessam o cotidiano da Educação Infantil.

> Hoje eu trabalhei com histórias que eles já conhecem, como a Cinderela. Eu trago imagens, palavras-chave e ilustrações, e eles já chegam contando o que sabem, quem é a Cinderela, o que acontece na história. A partir disso, a gente conversa, escreve algumas palavras e desenha. Eles participam bastante, porque já têm uma relação com a história." (Vitória Régia, 2025).

O relato evidencia uma prática pedagógica que articula linguagem oral, narrativa, visualidade e escrita, tomando como ponto de partida o repertório das crianças. Ao reconhecer e acolher aquilo que os alunos já sabem, a professora estabelece uma relação pedagógica fundada no diálogo e na participação, aproximando-se da perspectiva freireana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção (Freire, 1996).

O dia de trabalho não se organiza de forma rígida ou mecânica, mas apresenta flexibilidade e sensibilidade às necessidades das crianças e às condições institucionais. Nesse contexto, as orientações da BNCC (Brasil, 2018) tornam-se palpáveis no cotidiano vivido, especialmente ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Ao afirmar que

> A gente planeja, mas na sala quem vai dizendo o caminho são as crianças e o que elas trazem naquele dia (Vitória Régia, 2025).

A professora explicita um currículo que se realiza na relação entre sujeitos, experiências e contexto. Essa compreensão aproxima-se da concepção freireana de educação como prática dialógica e também dialoga com Benjamin (2012), ao evidenciar o saber pedagógico como experiência narrada e vivida.

Detalhes essenciais da prática docente emergem, na reorganização da rotina, diante dos desafios relacionados ao comportamento infantil.

> Ele chegou no meio de agosto e meio que desestruturou a rotina da sala. [...] Quase todos os dias eu tenho que tirar ele da sala para que as outras crianças possam desenvolver as atividades [...] aqui na escola eu e outras professoras passamos isso frequentemente (Vitória Régia, 2025).

O relato de desafios cotidianos mostra limites concretos entre as políticas educacionais inclusivas e as condições reais de trabalho docente.

Arroyo (2013) argumenta que as políticas curriculares e educacionais frequentemente desconsideram a complexidade do cotidiano escolar e as condições materiais e humanas da docência, produzindo expectativas normativas que nem sempre dialogam com a realidade vivida nas escolas. Walsh (2009) reforça esta crítica ao problematizar a tendência de políticas educacionais universalizantes que invisibilizam e

ignoram os contextos culturais e territoriais. No contexto ribeirinho e pantaneiro, essas tensões tornam-se ainda mais evidentes, pois a prática docente se organiza em diálogo com o território, com as relações comunitárias e com as singularidades das crianças.

A rotina na Educação Infantil não é estática, mas construída nas interações e nas tensões do cotidiano escolar. Como afirma Barbosa (2006), a rotina na Educação Infantil não deve ser compreendida como mera repetição de atividades, mas como uma estrutura organizadora da experiência da criança e do trabalho pedagógico, oferecendo segurança e previsibilidade sem perder a flexibilidade necessária à vida coletiva.

As narrativas demonstram a dimensão ética do cuidado docente, especialmente quando a professora afirma que sua maior preocupação é garantir a integridade física e emocional das crianças:

> A minha maior preocupação é que a criança chegue na escola e que a mãe a leve de volta exatamente como encontrou (Vitória Régia, 2025).

Essa afirmação aproxima-se da concepção de educação infantil como espaço de cuidado e educação indissociáveis, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Outro aspecto significativo aparece na descrição do planejamento pedagógico, que ultrapassa o tempo institucional de trabalho. Ao afirmar que

> o professor dorme pensando na prática dele e acorda pensando no que pode incrementar na aula do dia seguinte" (Vitória Régia, 2025).

Evidencia-se o que Tardif (2014) denomina saberes experienciais, construídos na reflexão constante sobre a prática. A docência revela-se, assim, uma atividade intelectual e relacional contínua.

No que se refere ao currículo, Vitória Régia evidencia adesão parcial às prescrições institucionais ao afirmar que segue o planejamento anual e os conteúdos estabelecidos. Contudo, essa adesão não se traduz em reprodução mecânica do currículo prescrito. Ao valorizar produções realizadas "do jeito deles", afirma sua autonomia pedagógica e revela um currículo vivido, construído nas interações com as crianças. Tal tensão evidencia os limites da BNCC enquanto documento normativo, cuja materialização depende das condições concretas da escola e do trabalho docente.

O território pantaneiro aparece como referência simbólica presente nas experiências infantis, ainda que não institucionalizado como eixo curricular. Ao mencionar que, nas brincadeiras, as crianças evocam o rio Paraguai e elementos da cultura local, a professora evidencia a presença dos saberes territoriais no cotidiano escolar.

Entretanto, a ausência desses elementos na organização formal do planejamento pedagógico revela uma tensão entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Embora o território se faça presente nas experiências infantis e nas interações escolares, sua incorporação ao currículo institucional permanece limitada, indicando que os conhecimentos produzidos no contexto ribeirinho e pantaneiro nem sempre são reconhecidos como saberes legítimos no interior das estruturas curriculares.

Essa constatação dialoga com Maldonado (2016), ao discutir a importância dos saberes territoriais na constituição das identidades e das práticas educativas, e com Santos (2007), ao problematizar a invisibilização de conhecimentos não hegemônicos nos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, o currículo vivido, tal como se expressa no cotidiano da Educação Infantil pantaneira, revela-se mais amplo do que o currículo prescrito, incorporando experiências, memórias e referências culturais que emergem das relações entre crianças, professores e território.

O cotidiano docente é também atravessado por limites institucionais, como a sobrecarga de trabalho e a burocratização das tarefas. Ao relatar que

> não consigo virar as costas e deixar as crianças sozinhas, mesmo já passando do horário" (Vitória Régia, 2025).

A professora explicita uma ética do cuidado que ultrapassa o tempo formal da instituição. Esse gesto cotidiano transforma a espera em presença e o dever em compromisso humano, corroborando com Freire (1996). Tal postura revela uma docência fundada na responsabilidade com o outro; enquanto Benjamin (2012) nos permite compreender esse ato como experiência que ganha sentido no vivido, em que o tempo institucional se converte em tempo de relação e afeto.

Por fim, o excerto evidencia a docência como identidade e escolha existencial. Ao afirmar que

> [...] se houver uma outra existência, talvez eu queira ser professora de novo" e que "quando você discute com o aluno, você aprende" (Vitória Régia, 2025).

Revela uma concepção de docência que ultrapassa a dimensão profissional e se inscreve no campo da identidade e do afeto.

Essa compreensão reforça a ideia freireana de que quem ensina aprende e de que a educação se constrói na reciprocidade das relações. Além disso, ao narrar sua própria infância marcada pelos livros e pela presença de professores na família, a professora antecipa, de forma potente, o eixo analítico da categoria seguinte, evidenciando como as

memórias de outras infâncias continuam a informar e a sustentar as práticas pedagógicas no presente.

Ao refletir sobre os momentos mais significativos de sua prática, Vitória Régia recusa hierarquizar experiências e afirma que

> [...] tudo acontece na interação, na brincadeira, no dia a dia com as crianças (Vitória Régia, 2025).

Sua narrativa revela um currículo que não se fixa em prescrições, mas corre como o rio pantaneiro, ora manso, ora turbulento, sempre em movimento. Nesse fluxo, o tempo escolar deixa de ser cronológico e passa a ser vivido, tecido nas relações, nos encontros e nas brincadeiras cotidianas. Ao narrar sua experiência, a professora transforma o vivido em saber, como aponta Benjamin (2012), fazendo da palavra um lugar de memória e sentido.

Essa narrativa evidencia que as práticas pedagógicas estão profundamente vinculadas às experiências vividas no território, reforçando a compreensão de que o lugar é construído pela experiência (Tuan, 1983). Ao mesmo tempo, a memória emerge como elemento estruturante dessas práticas, conforme destaca Bosi (1994), ao compreender a lembrança como reconstrução do vivido.

Nesse sentido, a prática docente analisada pode ser interpretada como uma forma de resistência à padronização curricular, ao valorizar saberes locais e experiências territoriais.

Assim, a narrativa de Vitória Régia revela que o trabalho docente na Educação Infantil se constrói na confluência entre experiência, memória e cotidiano. Os gestos, decisões e reflexões que atravessam seu relato evidenciam que ensinar não se limita à execução de um planejamento formal, mas se constitui como prática situada, atravessada pelas histórias de vida, pelos afetos e pelas condições concretas do território em que a escola se insere. Nesse sentido, a docência emerge como um saber tecido no tempo vivido, no qual cada experiência acumulada passa a orientar novas formas de compreender e conduzir o processo educativo.

Sob a perspectiva da memória, as narrativas da professora evidenciam aquilo que Bosi (1994) denomina trabalho de rememoração: um movimento em que o sujeito revisita suas experiências e lhes atribui novos significados à luz do presente. Ao narrar sua prática, Vitória Régia não apenas descreve acontecimentos cotidianos, mas revela camadas de experiências que se sedimentaram ao longo de sua trajetória e que continuam a orientar

suas escolhas pedagógicas, suas preocupações e sua forma de se relacionar com as crianças.

Ao mesmo tempo, os episódios narrados a organização da rotina, os ajustes diante das demandas das crianças e as adaptações às condições institucionais evidenciam aquilo que Certeau (1994) compreende como táticas do cotidiano. No interior das estruturas normativas da escola e das políticas curriculares, a professora produz pequenas reinvenções que tornam possível sustentar o trabalho pedagógico. São práticas muitas vezes invisíveis aos documentos oficiais, mas fundamentais para que o cotidiano escolar se mantenha vivo e significativo.

É justamente nesse plano do aparentemente ordinário que reside a potência da experiência docente. Inspirados pelo olhar poético de Manoel de Barros (2003), compreende-se que é nas pequenas coisas nas conversas, nas brincadeiras, nos gestos de cuidado e nas improvisações do dia a dia que o currículo vivido ganha forma e sentido. O que, à primeira vista, poderia parecer banal revela-se, na verdade, como matéria fundamental da educação das infâncias.

Desse modo, a narrativa de Vitória Régia evidencia que o cotidiano da Educação Infantil pantaneira é um espaço onde memória, experiência e território se entrelaçam continuamente. Entre as prescrições curriculares e as demandas concretas da escola, a professora constrói caminhos pedagógicos que nascem da escuta das crianças, da reflexão sobre sua prática e das memórias que acompanham sua trajetória docente. Assim, o vivido transforma-se em saber, e o cotidiano escolar se afirma como lugar de produção de sentidos, onde ensinar e aprender se realizam como experiência compartilhada, profundamente enraizada nas relações, nos afetos e nas paisagens culturais do Pantanal.

5.6.2 Memórias de infâncias: pertencimento, afetividade e desenvolvimento socioemocional

A infância permanece em nós como um modo de perceber o mundo.
Walter Benjamin (2012).

As narrativas das professoras indicam que o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil se constitui a partir de memórias de infâncias vividas no território, na família e na escola. Essas experiências funcionam como matrizes afetivas que orientam a prática pedagógica, especialmente no modo de se relacionar com as crianças e de atribuir sentido ao cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o pertencimento ao contexto pantaneiro e ribeirinho atravessa a docência, articulando afetividade, experiência e formação. Conforme Wallon (2007), a emoção ocupa lugar central no desenvolvimento, enquanto Benjamin (2012) permite compreender a narrativa como forma de transformar o vivido em saber. Assim, as infâncias de ontem reverberam nas infâncias de hoje, sustentando práticas educativas marcadas pelo vínculo e pelo cuidado. Vitória Régia carrega em si o mapa de um lugar e o eco de muitas vozes. Suas memórias foram um mergulho nas águas da ancestralidade pantaneira.

Entre o afeto do lar e o vigor da vida coletiva, ela cresceu como parte integrante da paisagem social que a rodeava. Para a professora, recordar não são apenas lembranças; são raízes mergulhadas no barro fértil do território, no qual se entende que sua identidade foi moldada pela força do pertencimento e pelo entrelaçar de mãos que definiram seu caminhar.

A subjetividade da docente é atravessada por uma infância marcante. Cresceu em meio à convivência de muitas crianças e, ao rememorar que "meu pai tinha uma escolinha particular", evidencia que sua infância foi permeada pela alteridade no convívio com seus pares, em que crianças pobres, ribeirinhas e sem sapatos encontravam um refúgio educativo que a escola oficial lhes negava. Tal vivência estabeleceu as bases de um vínculo afetivo com o ato de ensinar, corroborando a premissa de Nóvoa (1992), ao postular que a identidade do professor não se separa do pessoal: "a formação não se constrói por acumulação [...], mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre o percurso e as práticas" (p. 13).

Assim, o ambiente escolar doméstico antecipa sua socialização profissional, em diálogo com os conceitos de Tardif (2014), que afirma que os saberes e experiências iniciais antecipam a socialização profissional e sedimentam as escolhas e posturas que a docente viria a assumir em sua trajetória madura.

A estrutura narrativa da colaboradora revela, ainda, a oralidade como um pilar de sustentação da memória familiar. A afirmação de que seus pais eram "contadores de histórias" situa a prática cultural da fala como um rito de transmissão geracional. Em diálogo com Benjamin (2012), compreende-se que essa narrativa oral atua como um intercâmbio de saberes que transforma a vivência individual em experiência compartilhada. Tais práticas educativas domésticas configuram uma pedagogia da escuta

que precede e complementa a escolarização formal, sedimentando o que o autor denomina como o caráter formativo da memória.

Desse modo, as memórias de infância evocadas por Vitória Régia revelam que a docência não nasce apenas da formação acadêmica, mas também de experiências afetivas e culturais que se sedimentam ao longo da vida. As histórias compartilhadas no ambiente familiar, a convivência com outras crianças e a presença da escola no espaço doméstico configuram um repertório de experiências que continuam a orientar seu modo de compreender e exercer a prática pedagógica. Nessa perspectiva, recordar não significa apenas revisitar o passado, mas mobilizar sentidos que se atualizam no presente da ação docente.

Ao narrar sua infância, a professora transforma lembranças em experiência compartilhada, movimento que Benjamin (2012) compreende como constitutivo da narrativa. A memória, nesse processo, deixa de ser um arquivo estático e passa a funcionar como fonte de saberes que iluminam o cotidiano escolar. Como também destaca Bosi (1994), lembrar é um trabalho vivo de reconstrução da experiência, no qual o sujeito reorganiza o passado para compreender o presente e projetar novas formas de agir.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional das crianças revelam-se profundamente atravessadas por essas memórias formadoras. Ao acolher, escutar e mediar as relações entre as crianças, a professora mobiliza não apenas conhecimentos pedagógicos sistematizados, mas também saberes construídos na convivência, nos afetos e nas experiências vividas no território pantaneiro. São gestos cotidianos que, embora muitas vezes discretos, sustentam vínculos e constroem ambientes educativos marcados pela confiança e pelo cuidado.

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Michel de Certeau (1994), ao reconhecer que o cotidiano escolar é tecido por pequenas práticas e invenções que escapam às prescrições formais. É nesse plano do ordinário que a docência ganha densidade humana, pois os gestos de escuta, acolhimento e mediação transformam-se em experiências educativas significativas.

Assim, as narrativas de Vitória Régia evidenciam que as memórias de infância não permanecem restritas ao passado, mas continuam a reverberar no presente da prática docente. Como nas imagens poéticas de Manoel de Barros (2003), são as pequenas coisas as histórias contadas, os encontros cotidianos, os vínculos tecidos na convivência, que guardam a força formadora da experiência. Dessa forma, as infâncias vividas pela

professora tornam-se solo fértil para a construção de uma pedagogia do cuidado, na qual o desenvolvimento socioemocional das crianças se nutre das memórias, dos afetos e das paisagens culturais que atravessam a vida no território pantaneiro.

5.6.3 O Pantanal como fundamento pedagógico, infância, identidades e educação

O pertencimento territorial emerge, simultaneamente, como um marcador de socialização cultural situada. A ancestralidade pantaneira, materializada no pai de Vitória Régia, vindo de Poconé, e na mãe, praticante do Siriri, insere a infância da professora em um fluxo de tradições regionais e festividades religiosas. A comunidade, portanto, atua como matriz de valores e identidades que ancoram a leitura de mundo do sujeito.

Essa "identidade situada" encontra sustentação em Arroyo (2013), que destaca que a formação humana se produz nas experiências sociais e culturais vividas nos territórios. O Pantanal, nas memórias de Vitória Régia, aparece em sua crueza e beleza: o Rio Paraguai, onde as mulheres lavavam roupa e as "quaravam" sobre os aguapés; o medo das onças que rondavam a casa, parte da rotina corajosa de seus pais; e as visitas ao Facão, entre ruínas e cachoeiras, reiteram a centralidade do território na constituição do ser. Essa perspectiva converge com o pensamento de Maldonado (2016) e Walsh (2009), ao reconhecerem que os processos educativos são inseparáveis das coordenadas geográficas e culturais. Em suma, as memórias de Vitória Régia delineiam uma infância territorializada, na qual a oralidade, o rio e a coletividade formam o amálgama que sustenta sua trajetória pessoal e profissional, consolidando o Pantanal não apenas como lugar, mas como fundamento pedagógico.

A dimensão lúdica aparece associada ao ecossistema local. A menção à figueira "brincávamos o tempo todo naquela árvore" (Vitória Régia, 2025) transita do plano geográfico para o espaço simbólico, constituindo-se como um topo de interação social. Sob a ótica de Wallon (2007), tais experiências são seminais, uma vez que o desenvolvimento infantil é indissociável das dimensões afetivas e corporais estabelecidas com o meio. O ambiente natural e o convívio comunitário configuram-se, portanto, como laboratórios de sensibilidade social.

As lembranças narradas por Vitória Régia revelam que o território não se constitui apenas como cenário da infância, mas como matriz formadora de sensibilidades, valores e modos de compreender o mundo. O rio, a figueira, as histórias familiares e as práticas culturais vividas na comunidade pantaneira configuram experiências que permanecem inscritas na memória da professora e continuam a orientar sua maneira de se relacionar

com a educação e com as crianças. Nesse sentido, o território vivido transforma-se em território pedagógico, no qual as experiências de infância se convertem em referências para o exercício da docência.

À luz de Bosi (1994), tais memórias não se apresentam como simples recordações, mas como reconstruções significativas do passado que iluminam o presente. Ao narrar sua infância, Vitória Régia reorganiza experiências que revelam a força formadora do território e das relações comunitárias, permitindo compreender como os saberes do cotidiano se entrelaçam à constituição da identidade docente.

Ao mesmo tempo, essas lembranças evidenciam aquilo que Certeau (1994) identifica como a potência criadora do cotidiano. As brincadeiras na figueira, os encontros à beira do rio e as práticas coletivas da comunidade pantaneira revelam modos de habitar o mundo que escapam às prescrições formais e que produzem saberes inscritos na experiência vivida. São aprendizagens construídas nas interações com o ambiente natural, com os outros e consigo mesmo.

Nesse horizonte, as imagens evocadas pela professora dialogam também com a sensibilidade poética de Barros (2003), para quem o sentido das coisas muitas vezes reside naquilo que parece pequeno ou insignificante. A figueira que abrigava as brincadeiras, o rio que estruturava o cotidiano das famílias e as histórias transmitidas pela oralidade familiar revelam que as pequenas experiências da infância carregam grande potência formadora.

Assim, as memórias narradas por Vitória Régia delineiam uma infância profundamente enraizada no território pantaneiro, onde natureza, cultura e convivência comunitária se entrelaçam na formação do sujeito. Nesse movimento, o Pantanal deixa de ser apenas paisagem e se afirma como espaço de aprendizagem e pertencimento, constituindo-se como fundamento simbólico e afetivo que continua a ecoar na prática pedagógica da professora e na maneira como ela compreende e acolhe as infâncias que hoje habitam a escola.

5.6.4 O espelho da memória: entre a escola da infância e a sala de aula

O diálogo que emerge no confronto entre a aprendizagem familiar e a escola formal tem grande valor. Vitória Régia relata uma experiência ambivalente: por um lado, “aprendeu a ler muito cedo” com o pai; por outro, “não gostava muito da escola pública”. Ela descreve a instituição oficial como um espaço “triste” e excessivamente disciplinador, que impunha exercícios mecânicos de coordenação motora a quem já dominava a leitura.

Esse choque de gramáticas revela a crítica à escola tradicional e molda sua postura atual, na qual busca ser a antítese dessa rigidez, priorizando o acolhimento para evitar o que chama de “machucaduras emocionais”.

A identidade docente de Vitória Régia revela-se, enfim, como uma síntese entre a herança do pai-professor e a vivência ribeirinha. Sua prática pedagógica estabelece um tensionamento crítico com a lógica industrial da educação contemporânea. Enquanto a escola pública “triste” de sua memória opera como uma máquina de lavar que isola, agita e centrifuga os sujeitos em processos padronizados e ruidosos, a práxis de Vitória Régia aproxima-se da sabedoria das lavadeiras do Rio Paraguai. Educar, para ela, assemelha-se ao ato de “quarar” as roupas sobre os aguapés: um processo que não aceita a aceleração das máquinas, pois depende da exposição direta à luz, do contato com a água do território e do respeito ao tempo orgânico de clareamento de cada fibra.

Essa postura ética dialoga com o pensamento de Larrosa (2002), para quem a experiência não é o que passa, mas “o que nos passa” e nos transforma. Ao afirmar que “dificilmente uma criança aprende se não tiver afeto”, a professora reconhece que o conhecimento só se sedimenta quando atravessa a subjetividade do aluno, tal qual o sol que incide sobre o tecido estendido à beira-rio. O “quarar” pedagógico de Vitória Régia é, portanto, um tempo de espera e cuidado, oposto à “máquina” que prioriza o cumprimento burocrático de metas motoras e cognitivas.

A estrutura narrativa revela, ainda, a oralidade como pilar da memória familiar. A afirmação de que seus pais eram “contadores de histórias” situa a fala como rito de transmissão geracional. Em diálogo com Benjamin (2012), compreende-se que essa narrativa oral transforma a vivência individual em experiência compartilhada, configurando uma pedagogia da escuta que precede a escolarização formal e fundamenta sua prática de teatro e dramatização com os alunos atualmente.

Ela educa os pais, estabelece regras de convivência e reafirma que a escola é espaço de educar-se mutuamente. A infância comunitária, na qual os vizinhos conversavam à porta, desenha uma sociabilidade que hoje ela replica no combate ao bullying e no cuidado com a criança que “fala pouco”. Essa prática é a “raiz” que sustenta sua atuação; enquanto a escola-máquina tentava podar as identidades por meio da rigidez, Vitória Régia cultiva o solo para que o aluno floresça sob a sombra protetora daquela figueira simbólica.

Sua narrativa consolida a ideia de que o pertencimento territorial, o “ser pantaneira”, é o fundamento de sua postura diante do mundo. Ao valorizar o siriri, o Rio Paraguai e as histórias de onça, a docente promove o que Walsh (2009) define como um processo de interculturalidade crítica, ao permitir que os saberes locais não sejam meros conteúdos folclóricos, mas o centro da construção da identidade do estudante. A identidade de Vitória Régia é, em última análise, uma síntese humanizada, pois ela é guardiã das memórias ribeirinhas e a professora que, por ter conhecido as engrenagens frias da escola disciplinadora, escolheu o afeto e o tempo do sol como ferramentas capazes de transformar a educação em um verdadeiro ato de emancipação no Pantanal.

Desse modo, a narrativa de Vitória Régia evidencia que a docência se constitui na intersecção entre memória, experiência e território. As lembranças de sua infância, marcadas pela aprendizagem afetiva junto ao pai, pela oralidade familiar e pela vivência comunitária ribeirinha, não permanecem restritas ao passado, mas continuam a orientar suas escolhas pedagógicas no presente. Como afirma Bosi (1994), a memória não é simples recordação, mas um trabalho vivo de reconstrução da experiência, no qual o sujeito reorganiza suas vivências para atribuir novos sentidos ao presente.

Nesse movimento, a escola disciplinadora de sua infância permanece como referência crítica que orienta sua prática atual. Ao recusar a rigidez que marcou sua experiência escolar, a professora constrói uma pedagogia fundada no acolhimento, na escuta e no cuidado com as dimensões emocionais das crianças. Tal postura aproxima-se da compreensão de Larrosa (2002), para quem a experiência educativa não se reduz ao acúmulo de conteúdos, mas se constitui naquilo que atravessa o sujeito e o transforma.

Ao mesmo tempo, os gestos cotidianos narrados pela professora revelam aquilo que Certeau (1994) identifica como a criatividade do cotidiano: pequenas práticas que os sujeitos mobilizam para habitar as instituições de modo próprio, reinventando o fazer pedagógico no interior das estruturas escolares. Nesse plano do ordinário, o cuidado com o outro, a escuta atenta e o cultivo das relações tornam-se práticas educativas que escapam às lógicas padronizadoras da escola tradicional.

Sob essa perspectiva, a metáfora do “quarar” as roupas à beira do Rio Paraguai torna-se especialmente potente para compreender a ética pedagógica de Vitória Régia. Assim como as lavadeiras dependem do tempo do sol, da água e da paciência do processo, a professora reconhece que a aprendizagem das crianças também exige tempo, presença e sensibilidade. Tal imagem dialoga com o olhar poético de Manoel de Barros (2003), ao

revelar que é nas pequenas coisas do cotidiano nos gestos simples, nos encontros e nas histórias compartilhadas que se encontram as dimensões mais profundas da experiência humana.

Assim, a narrativa de Vitória Régia reafirma que o pertencimento territorial e as memórias de infância constituem fundamentos de sua identidade docente. Entre o rio, as histórias familiares e as experiências escolares vividas, a professora constrói uma prática pedagógica que se opõe à mecanização da educação e se afirma como exercício de humanidade. Nesse horizonte, educar no Pantanal torna-se um ato de cultivo: um trabalho paciente de cuidado e escuta, no qual cada criança, como a fibra exposta ao sol, encontra tempo e espaço para revelar sua própria luz.

5.7 O percurso narrativo de Açucena

Entre as vozes que compõem esta pesquisa, a de Açucena se destaca pela intensidade com que articula memória e docência. Professora, 46 anos, casada, mãe, pedagoga e especialista em Educação Infantil, possui oito anos de atuação nessa etapa de ensino. Em seu relato, a docência aparece como uma escolha profundamente conectada à própria infância, revelando um movimento de ressignificação das experiências vividas por meio do cuidado com as crianças. Demonstra uma sensibilidade marcada pela capacidade de transformar experiências difíceis da infância em práticas pedagógicas orientadas pelo acolhimento, pelo cuidado e pela escuta das crianças.

Ao falar de sua prática, evidencia-se uma professora que compreende a Educação Infantil como espaço de proteção, vínculo e desenvolvimento humano. Sua identidade profissional se constrói na intersecção entre a experiência pessoal e a atuação pedagógica, revelando uma postura docente pautada na empatia e na valorização das dimensões socioemocionais da infância. Nesse sentido, sua prática pedagógica orienta-se pelo acolhimento e pela sensibilidade às necessidades das crianças, aspecto que se aproxima da concepção walloniana de desenvolvimento humano, na qual a afetividade ocupa papel central na constituição do sujeito (Wallon, 2007).

A análise das narrativas de Açucena evidencia que sua prática docente se constitui na articulação entre memória, território e afetividade, dimensões que atravessam tanto sua trajetória pessoal quanto seu modo de atuar na Educação Infantil. Sua rotina inicia-se antes mesmo da chegada à escola, marcada por momentos de recolhimento espiritual que funcionam como preparação emocional para o encontro com as crianças. Essa dimensão revela que o trabalho docente mobiliza não apenas saberes técnicos, mas também aspectos

subjetivos e experienciais da vida do professor, em consonância com a compreensão de Tardif (2014), de que a docência se constrói a partir da integração entre saberes profissionais e experiências pessoais.

Ainda que a professora faça a relação da sua preparação espiritualizada para atuar como docente, isso é um momento intimo dela e não reverbera em atividades e ou ensinamentos doutrinários na sala de aula. A professora afirma ter ciência de que a religiosidade não se aplica no contexto escolar, posto que a escola é regida pelo princípio da laicidade. E mesmo que a Constituição Federal de 1988 assegure a liberdade religiosa, ao mesmo tempo, estabelece também a laicidade do ensino público.

Nesse sentido, conforme problematiza Cunha (2012), a escola laica não implica na negação da religiosidade, mas sim, na garantia de um espaço plural, no qual diferentes crenças e também a ausência delas possam coexistir sem hierarquização. Assim, embora a espiritualidade possa constituir um suporte subjetivo relevante para o professor, sua manifestação no espaço escolar deve ser cuidadosamente mediada para não incorrer em práticas que possam ser interpretadas como imposição simbólica de uma determinada visão de mundo.

Dessa forma, a narrativa de Açucena revela tanto a potência quanto as tensões implicadas na prática docente. Se, por um lado, ela atua como elemento de sustentação subjetiva e de construção de vínculos, por outro, exige uma postura ética e crítica que considere os princípios da laicidade, da diversidade e da equidade. Tal análise reforça a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a complexidade dos sujeitos e dos territórios, sem perder de vista o compromisso com uma educação pública democrática e plural.

No cotidiano escolar, Açucena demonstra uma atenção sensível às manifestações emocionais das crianças, observando comportamentos, escutando suas expressões e dialogando com as famílias para compreender os contextos que atravessam a vida infantil. Essa postura evidencia uma docência orientada pela escuta e pela mediação das relações, aproximando-se das contribuições de Wallon (2007) e Oliveira (2011), que reconhecem a centralidade das emoções e das interações no desenvolvimento infantil. Tal perspectiva converge também com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), ao afirmar que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil, cabendo ao professor a mediação das experiências que promovem o desenvolvimento integral das crianças.

5.7.1 A Educação como ritual de cuidado da criança e da família

A rotina pedagógica de Açucena começa antes de ela cruzar o portão da escola, conforme seu relato todos os dias ela reserva um momento de preparação para enfrentar o dia de trabalho.

> Todos os dias, eu busco antes de ir para a escola, ter meu momento em casa, faço a minha oração. Isso me ajuda muito, na minha cabeça, na minha mente. Porque muitas vezes não é fácil, e é isso que me dá força para levantar e saber que tem uma galeria me esperando. E todos os dias eu tenho essa rotina de conversar com Deus, de pedir força, de orar pelos pais também dessas crianças, por essas crianças também, que é a minha oração de todos os dias, e isso eu vejo na minha vida que tem feito muito resultado positivo. (Açucena, 2025).

Ao narrar que precisa "conversar com Deus" ela acrescenta ainda que a oração serve para "blindar o psicológico". A professora afirma que a docência na Educação Infantil é um trabalho de alta intensidade emocional, exigindo uma preparação mental que ela denomina como entrega e busca por força. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Tardif (2014), ao afirmar que o trabalho docente mobiliza não apenas saberes técnicos e pedagógicos, mas também dimensões pessoais, emocionais e experienciais do professor.

A prática cotidiana da professora não se limita ao cumprimento de conteúdos, mas a uma sondagem da subjetividade infantil. Açucena descreve que já chega à escola identificando quem está "quietinho" ou "muito acelerado", buscando nos pais as razões para as mudanças de comportamento. Essa relação com o espaço da escola é de parceria e escuta, na qual ela se coloca como mediadora entre a correria dos pais (que buscam o "pão de cada dia") e a necessidade de acolhimento da criança.

Essa visão da escola como espaço de cuidado e mediação entre a realidade familiar e o universo infantil reforça o papel do professor como mediador das relações e do desenvolvimento, conforme discutido por Wallon (2007) e Oliveira (2011), no contexto da Educação Infantil. Tal compreensão se articula à Base Nacional Comum Curricular, que orienta a Educação Infantil a promover o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que "as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica" (Brasil, 2018, p. 38). Ao enfatizar a centralidade das relações e dos vínculos no processo educativo, a BNCC reafirma a importância do professor como mediador das experiências infantis, articulando cuidado, educação e desenvolvimento socioemocional no cotidiano escolar.

No que tange à rotina de preparação dos materiais e ao planejamento, Açucena realiza pesquisas em livros e meios digitais como apoio para a organização das atividades,

buscando incorporar o lúdico como elemento estruturante de sua prática. Destaca, contudo, que a música e a expressão corporal constituem recursos pedagógicos centrais em seu trabalho com as crianças. Embora o planejamento seja elaborado quinzenalmente, conforme orientações institucionais, a professora compreende o currículo como um processo dinâmico, construído na interação com o grupo infantil, como evidencia ao afirmar que

> [...] a gente planeja, mas na sala quem vai dizendo o caminho são as crianças" (Açucena, 2025).

Sua prática aproxima-se da noção de currículo em ação discutida por Sacristán (2000), segundo a qual o currículo se concretiza nas práticas cotidianas e nas relações estabelecidas no contexto escolar, ultrapassando sua dimensão prescritiva.

Do mesmo modo, ao reconhecer o lúdico como espaço de aprendizagem, a prática de Açucena dialoga com Kishimoto (2011), para quem a brincadeira constitui uma linguagem própria da infância e um meio privilegiado de construção de conhecimentos e relações sociais. O lúdico configura-se como território de aprendizagem significativa, no qual a criança participa ativamente da construção do conhecimento, perspectiva também discutida por Oliveira (2011), ao enfatizar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem articular cuidado, brincadeira, interação e experiências corporais no processo educativo.

No que se refere ao planejamento pedagógico, Açucena organiza suas atividades a partir de pesquisas em diferentes fontes, integrando o lúdico, a música e a expressão corporal como elementos estruturantes de sua prática. Embora exista uma organização institucional do planejamento, a professora compreende o currículo como um processo dinâmico, construído na relação com o grupo infantil. Ao afirmar que "quem vai dizendo o caminho são as crianças", evidencia uma concepção de currículo vivido, que se concretiza nas práticas e interações do cotidiano escolar, perspectiva discutida por Sacristán (2000).

Nesse sentido, o reconhecimento do lúdico como linguagem própria da infância aproxima sua prática das contribuições de Kishimoto (2011) e Oliveira (2011), que destacam a brincadeira como espaço privilegiado de aprendizagem e socialização.

5.7.2 Experiências de infância e construção da docência no território

Na narrativa de Açucena, as memórias de infância emergem como marcas profundas que atravessam sua constituição pessoal e profissional. Sua entrada tardia na escola, aos nove anos de idade, e a ausência de um suporte familiar mais próximo no

acompanhamento de sua vida escolar compõem um cenário de vulnerabilidade que permanece vivo em suas lembranças. Ao recordar que chegou à primeira série sem saber ler e escrever e que foi alvo de rejeição e zombarias relacionadas à cor da pele, ao cabelo e à configuração familiar, a professora revisita experiências que, embora dolorosas, tornam-se significativas na compreensão de sua identidade docente.

No caso de Açucena, a infância vivida não se limita a uma recordação do passado, mas se manifesta como referência ética e afetiva que orienta seu modo de ser professora. Entre lembranças de brincadeiras na rua, como o taco e o bolo de barro, e sentimentos de solidão diante do contexto escolar, emerge a figura de sua primeira professora como experiência de acolhimento e reconhecimento.

O afeto recebido nesse encontro pedagógico permanece como memória formadora, capaz de ressignificar experiências de sofrimento. Ao narrar sua prática atual, Açucena reconhece a presença dessa criança que foi em sua maneira de ensinar: “A menina que fui influencia em muito sentido... ela me chama às vezes e fala: tem que ser aquela pessoa que a [menina que fui] queria que estivesse ali” (Açucena, 2025).

Essa memória evidencia a dimensão afetiva da docência e reforça a compreensão, presente em Wallon (2007), de que as experiências emocionais vividas nas relações educativas participam da constituição do sujeito. Assim, na trajetória de Açucena, a dor da infância não se encerra como experiência de perda, mas se transforma em fonte de empatia e acolhimento, orientando uma prática pedagógica sensível às necessidades emocionais das crianças.

Essa compreensão reforça a ideia de que o desenvolvimento socioemocional das crianças, especialmente em contextos socioculturais diversos como o território pantaneiro e ribeirinho, está profundamente vinculado à qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar e à sensibilidade do professor em reconhecer a criança em sua integralidade.

As memórias de infância de Açucena emergem, portanto, como elementos fundamentais na constituição de sua identidade docente. A entrada tardia na escola e as experiências de rejeição vividas nesse período permanecem como lembranças marcantes que, longe de se restringirem ao passado, transformam-se em referências éticas para sua prática pedagógica. A presença acolhedora de sua primeira professora aparece como experiência formadora capaz de ressignificar situações de sofrimento, evidenciando, conforme Wallon (2007), que as experiências emocionais vividas nas relações educativas

participam diretamente da constituição do sujeito. Assim, a memória da infância converte-se em fonte de empatia e sensibilidade, orientando uma prática docente atenta às necessidades emocionais das crianças.

5.7.3 O território, o afeto e a ética do abraço

O território pantaneiro aparece na fala de Açucena como espaço de descoberta, pertencimento e ampliação de experiências culturais e sensíveis das crianças. Ao relatar a realização de um piquenique às margens do Rio Paraguai, a professora evidencia a importância de possibilitar o acesso das crianças da periferia a espaços naturais e culturais que, embora geograficamente próximos, nem sempre fazem parte de suas vivências cotidianas. Ao afirmar que muitas crianças nunca haviam visto o rio ou participado de um piquenique, a docente problematiza a invisibilização do próprio território no cotidiano escolar, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem repertórios culturais e experiências de mundo.

A prática pedagógica de Açucena aproxima-se da noção benjaminiana de experiência como possibilidade de formação sensível e compartilhada. Para Benjamin (1994), a experiência não se reduz à informação ou ao conteúdo escolarizado, mas se constrói no encontro com o mundo, na memória e na vivência coletiva. Ao retirar as crianças das “quatro paredes” e levá-las ao rio, a professora reintroduz a dimensão da experiência como elemento formativo, permitindo que o território se torne também currículo vivido.

Essa ação pedagógica pode ser interpretada como um gesto de justiça curricular, pois reconhece o território pantaneiro como produtor de conhecimento e não apenas como cenário geográfico. Em diálogo com Maldonado (2007), a colonialidade se manifesta também na negação de mundos e saberes locais. Ao possibilitar que as crianças conheçam a fauna, a flora e o rio que compõem sua própria realidade, Açucena rompe, ainda que de forma micropolítica, com a lógica de invisibilização do território e de suas potências educativas.

A identidade docente de Açucena também se revela profundamente marcada pela dimensão afetiva das relações pedagógicas. Ao narrar a experiência com um aluno que se percebia limitado intelectualmente devido a rótulos familiares, a professora evidencia a afetividade como mediação do desenvolvimento e da aprendizagem. Sua prática tensiona concepções reducionistas que classificam e rotulam as crianças, afirmando uma pedagogia centrada na humanização e no reconhecimento das potencialidades infantis.

Na prática de Açucena, o corpo assume-se como mediação pedagógica por meio do abraço, ato que pode ser compreendido como uma “pedagogia do cuidado” (Walsh, 2009). Para a autora, o afeto em contextos subalternizados não é apenas emocional, mas um ato de resistência decolonial.

Acolhendo e encorajando a criança por meio do gesto físico, Açucena rompe com a mudez burocrática e humaniza o espaço escolar. Como postula Freire (1996), a boniteza da prática docente reside nessa amorosidade que não separa o ensinar do cuidar, constituindo a sala de aula como um território de reconhecimento mútuo.

Ao enunciar a complexidade dos contextos familiares e sociais como partes constituintes da ação educativa, Açucena explicita uma compreensão da docência pautada na ética da alteridade. Esse movimento de enxergar o “bastidor” permite que a escola funcione como um espaço de mediação em uma “ecologia de saberes” (Santos, 2007), na qual o território e a infância dialogam de forma dialética. A docência, portanto, deixa de ser mera execução de currículos prescritos para tornar-se uma imersão nas realidades concretas, fortalecendo vínculos de pertencimento e a visibilidade dos sujeitos em seus contextos de vida.

A trajetória da professora revela, assim, um movimento de ressignificação da própria história, no qual experiências de vulnerabilidade se transformam em compromisso pedagógico com o acolhimento e o incentivo às crianças. Sua identidade docente se constrói na intersecção entre memória, território e afetividade, evidenciando uma prática educativa orientada pelo cuidado, pela empatia e pela valorização das experiências infantis no contexto do Pantanal.

A falta de trabalho com o território e o contexto é um dos grandes hiatos da educação formal que Açucena busca preencher. Ela revela um dado alarmante: crianças que moram em Cáceres, mas que “nem conheciam aquele lugar [o rio]” (Açucena, 2025). Essa desconexão é o sintoma de uma escola que olha apenas para o livro e esquece o chão. Açucena critica essa barreira invisível:

> Muitos pais não têm esse momento... então é a escola, o professor, que vai mostrando pra eles essa beleza que tem. O sair da sala de aula, das quatro paredes, pra eles é também interessante. (Açucena, 2025).

Aqui, a metáfora da “sala de quatro paredes” surge como símbolo de uma educação linear que isola o aluno do seu mundo. Para Açucena, o território não é apenas cenário, é conteúdo. Quando leva os alunos ao piquenique e eles veem a fauna e a flora,

ela combate o que Arroyo (2013) chama de “vazio territorial”, devolvendo à criança o direito de pertencer ao lugar onde pisa.

O território pantaneiro também ocupa lugar central na prática pedagógica da professora, configurando-se como espaço de aprendizagem e pertencimento. Ao promover atividades fora da sala de aula, como o piquenique às margens do Rio Paraguai, Açucena evidencia que muitas crianças da periferia desconhecem espaços naturais de sua própria cidade. Ao possibilitar esse encontro com o território, a professora reintroduz a dimensão da experiência como elemento formativo, aproximando-se da compreensão de Benjamin (1994) de que a aprendizagem se constrói no contato sensível com o mundo e nas experiências compartilhadas. Dessa forma, o território deixa de ser apenas cenário e passa a constituir-se como currículo vivido, ampliando repertórios culturais e experiências de mundo.

Essa valorização do território pode ser compreendida também como gesto de justiça curricular, ao reconhecer o Pantanal como produtor de conhecimentos e saberes. Tal prática dialoga com as reflexões de Maldonado (2007) acerca da colonialidade do saber e da invisibilização de conhecimentos locais nos currículos escolares. Ao inserir o rio, a fauna e a flora pantaneiras nas experiências educativas, Açucena promove uma forma de resistência micropolítica, devolvendo às crianças o direito de conhecer e reconhecer o lugar onde vivem.

A dimensão afetiva também se destaca como elemento constitutivo de sua identidade docente. Gestos como o abraço e o acolhimento aparecem como estratégias pedagógicas que fortalecem vínculos e ampliam a confiança das crianças. Essa prática pode ser compreendida como uma pedagogia do cuidado, conforme discutido por Walsh (2009), ao reconhecer o afeto como dimensão fundamental nos processos educativos. Em diálogo com Freire (1996), a amorosidade torna-se princípio orientador da prática docente, articulando o ensinar e o cuidar na construção de relações educativas humanizadoras.

Ao considerar os contextos familiares e sociais das crianças, Açucena evidencia ainda uma docência pautada na ética da alteridade. Essa postura aproxima-se da ideia de ecologia de saberes proposta por Santos (2007), ao reconhecer que diferentes experiências e conhecimentos dialogam no espaço educativo. Nesse sentido, a escola assume o papel de mediadora entre território, infância e os múltiplos saberes que atravessam a vida das crianças.

A trajetória da professora revela, assim, um movimento de ressignificação de sua própria história, no qual experiências de vulnerabilidade se transformam em compromisso pedagógico com o acolhimento e o reconhecimento das infâncias. Memória, território e afetividade entrelaçam-se na construção de uma docência sensível às realidades socioculturais do Pantanal, orientada pelo cuidado, pela empatia e pelo fortalecimento dos vínculos educativos.

Por fim, a crítica de Açucena à escola de "quatro paredes" evidencia os limites de práticas pedagógicas que desconsideram o contexto local e produzem aquilo que Arroyo (2013) denomina "vazio territorial" nos currículos escolares. Ao levar as crianças ao rio e apresentar-lhes a fauna e a flora pantaneiras, a professora rompe com esse isolamento e reafirma o território como dimensão fundamental da formação. Dessa forma, sua prática pedagógica devolve às crianças o direito de conhecer, experimentar e pertencer ao lugar onde vivem, consolidando uma educação que reconhece o Pantanal não apenas como paisagem, mas como fonte de experiências, saberes e possibilidades formativas.

A análise das narrativas de Açucena permite compreender que sua identidade docente se constrói na intersecção entre memória, território e afetividade, dimensões que atravessam tanto sua trajetória pessoal quanto sua prática pedagógica. O cuidado com que se prepara para a sua jornada diária, a escuta sensível das crianças, a valorização do lúdico e a abertura para que o território pantaneiro se torne experiência educativa revelam uma docência que ultrapassa a dimensão técnica do ensino.

Suas memórias de infância, marcadas por desafios, mas também por encontros pedagógicos significativos, transformam-se em referência ética para uma prática pautada no acolhimento e no cuidado com o desenvolvimento socioemocional das crianças, dialogando com a centralidade das emoções no processo educativo, conforme discutido por Wallon (2007). Ao levar as crianças para além das "quatro paredes" da sala de aula e possibilitar experiências no território, Açucena reintroduz a dimensão da experiência como formação sensível e compartilhada, aproximando-se da compreensão de Benjamin (1994) sobre o valor formativo da vivência e da memória.

Nesse movimento, sua prática pedagógica também tensiona a invisibilização dos saberes locais, reconhecendo o Pantanal como espaço de aprendizagem e pertencimento, em consonância com as reflexões de Arroyo (2013), Maldonado (2007) e Walsh (2009). Assim, a trajetória da professora evidencia uma docência que se afirma como prática de cuidado, mediação e resistência, na qual a memória da infância, o vínculo afetivo e o

território pantaneiro constituem fundamentos de uma pedagogia comprometida com a humanização das relações educativas e com a valorização das experiências infantis.

Fica evidente, portanto, que a colonialidade do poder, conforme discutida por autores decoloniais, não se manifesta apenas nas estruturas políticas e econômicas, mas também na organização dos sistemas educacionais, especialmente na padronização curricular e na hierarquização dos saberes. No contexto da Educação Infantil, essa lógica tende a invisibilizar experiências territoriais e culturais específicas, como aquelas vividas pelas infâncias ribeirinhas e pantaneiras, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com essa racionalidade hegemônica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu aprofundar a compreensão sobre as experiências docentes na educação infantil a partir das narrativas e memórias de professoras que atuam no contexto educacional do município de Cáceres, situado na região do Pantanal mato-grossense. As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa possibilitaram compreender, de maneira mais aprofundada, como as práticas pedagógicas na Educação Infantil se articulam com os processos de desenvolvimento socioemocional das crianças, bem como com os saberes culturais e os sentidos de pertencimento presentes no contexto escolar. Partindo da problemática que buscou investigar se as práticas docentes contribuem para o fortalecimento ou para o apagamento dos saberes culturais e das identidades presentes no território, os resultados evidenciam que o cotidiano escolar se constitui como um espaço complexo, atravessado por múltiplas relações, experiências e interpretações construídas pelos professores em sua prática educativa. As narrativas docentes revelaram que, mesmo diante das exigências institucionais e curriculares, os professores reconhecem a importância das relações afetivas, do acolhimento e da valorização das experiências culturais das crianças como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e significativas.

Nesse contexto, evidencia-se que as práticas pedagógicas não são neutras, mas atravessadas por disputas de sentido, nas quais se tensionam processos de invisibilização e de valorização dos saberes locais. Tal dinâmica permite compreender a escola como um espaço em que a colonialidade do saber ainda opera, mas também como um território de possíveis rupturas, no qual a ação docente pode configurar-se como prática de resistência.

No que se refere às contribuições teóricas, esta pesquisa colabora para ampliar o debate sobre a relação entre desenvolvimento socioemocional, cultura e pertencimento na Educação Infantil, evidenciando que os processos educativos nessa etapa não podem ser compreendidos apenas sob a perspectiva cognitiva ou normativa do currículo. Ao dialogar com autores que discutem infância, território, memória e afetividade, o estudo reforça a importância de compreender a escola como um espaço de produção de sentidos, onde as experiências culturais e as histórias de vida dos sujeitos se entrelaçam na construção das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a pesquisa contribui para fortalecer perspectivas que reconhecem a pluralidade das infâncias e a centralidade das relações socioafetivas no processo educativo, além de valorizar as narrativas docentes como fontes legítimas de conhecimento pedagógico e de compreensão da realidade escolar.

No campo prático, os resultados desta investigação apontam para a relevância de práticas pedagógicas que considerem o território, os saberes culturais e as experiências vividas pelas crianças como elementos constitutivos do processo educativo. As narrativas das professoras evidenciam que o fortalecimento dos vínculos afetivos, da escuta sensível e da valorização das experiências culturais contribui para a construção de ambientes educativos mais acolhedores e significativos. Dessa forma, o estudo pode oferecer subsídios para a reflexão de professores, gestores e formadores de docentes, indicando a importância de práticas pedagógicas que integrem no currículo local de cada território, cultura, território e afetividade no cotidiano da Educação Infantil. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de processos formativos que reconheçam os professores como sujeitos produtores de saberes e que valorizem suas experiências e narrativas como elementos fundamentais na construção do conhecimento pedagógico.

Entretanto, como toda pesquisa situada em um contexto específico, este estudo apresenta algumas limitações que precisam ser reconhecidas. A investigação foi realizada em um recorte territorial e com um número delimitado de participantes, o que significa que os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados para todos os contextos educacionais. Além disso, a natureza qualitativa da pesquisa implica que as análises realizadas estão diretamente relacionadas às percepções, narrativas e experiências das professoras participantes, interpretadas a partir do olhar da pesquisadora e do referencial teórico adotado. Outro aspecto que pode ser considerado uma limitação refere-se ao tempo de realização do trabalho de campo, uma vez que o cotidiano escolar é dinâmico e marcado por múltiplas relações e experiências que nem sempre podem ser captadas em sua totalidade no período da pesquisa.

Diante dessas limitações, destaca-se a importância de que futuras pesquisas ampliem o diálogo entre escola, cultura e território na Educação Infantil, investigando de forma mais aprofundada como os saberes comunitários e as experiências culturais das crianças podem ser incorporados às práticas pedagógicas. Também se apresenta como possibilidade de investigação a inclusão das perspectivas das próprias crianças e das famílias, permitindo compreender de maneira mais ampla como se constroem os sentimentos de pertencimento e identidade no contexto escolar. Além disso, novos estudos podem aprofundar a análise das políticas educacionais e das propostas curriculares, buscando compreender de que maneira essas orientações influenciam ou

podem favorecer, práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais, a diversidade cultural e as dimensões socioemocionais da infância.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de compreender a Educação Infantil como um espaço de formação humana que ultrapassa a dimensão instrucional do ensino. Ao valorizar as narrativas docentes e as experiências construídas no cotidiano escolar, o estudo evidencia que o desenvolvimento socioemocional, os saberes culturais e os sentidos de pertencimento são dimensões indissociáveis da prática pedagógica. Reconhecer essas dimensões significa também reconhecer a escola como um território de encontros, memórias e aprendizagens compartilhadas, no qual professores e crianças constroem, juntos, experiências educativas que contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis, conscientes e conectados com suas realidades culturais e sociais.

A prática docente se configura como um espaço de desobediência epistêmica, na medida em que tensiona a padronização curricular e reinscreve, no cotidiano escolar, os saberes, as memórias e as experiências do território pantaneiro.

Por fim, a investigação abre caminhos para novas pesquisas que possam aprofundar o diálogo entre narrativas docentes, infância e território. Estudos futuros poderiam ampliar o número de participantes, explorar as perspectivas das próprias crianças sobre suas experiências educativas ou investigar de maneira mais aprofundada as relações entre cultura local, territorio, pertencimento e as práticas pedagógicas. Tais investigações podem contribuir para fortalecer a compreensão sobre as múltiplas dimensões que constituem a educação infantil em contextos socioculturais diversos.

Assim, mais do que encerrar uma investigação, este trabalho reafirma que a Educação Infantil, no contexto pantaneiro, se constrói nas margens entre o vivido e o prescrito, entre a memória e o currículo, entre o território e a escola. As narrativas docentes revelam que ensinar, nesse contexto, não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como um ato de reconhecer, sentir e pertencer.

Ao valorizar as experiências, os saberes locais e as memórias que atravessam a prática pedagógica, esta pesquisa evidencia que o território não é apenas cenário, mas fundamento da aprendizagem. É nele que se tecem vínculos, identidades e sentidos que sustentam o desenvolvimento das crianças.

Nesse horizonte, reafirma-se a necessidade de uma educação que não apenas inclua o território, mas que se deixe atravessar por ele uma educação que, ao invés de

silenciar, escute; ao invés de padronizar, reconheça; e ao invés de afastar, fortaleça os laços de pertencimento que constituem as infâncias ribeirinhas e pantaneiras.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. S. **Cultura e memória**: as narrativas como fonte de pesquisa. São Paulo: Escrituras, 2016.

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVARENGA, M. S. **Educação, identidades e territórios**. Rio de Janeiro: DP e Alii, 2018.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de**. Cibáe Modojebádo: Rosa Bororo e a "pacificação" dos Bororo Coroado (1845-1887).** 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. **Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo Bororo**. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

AMM – Associação Mato-grossense dos Municípios. **Perfil Socioeconômico de Cáceres**. Cuiabá: AMM, 2024. Disponível em: http://www.amm.org.br. Acesso em: 16 nov. 2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.a

ARROYO, M. G. **O direito à educação e a nova segregação**. Rio de Janeiro: DP Alinhamento, 2014b.

ASSIS, M. de. A percepção do espaço e do lugar no ser humano. In: MACHADO, L. O. (org.). **Território e Identidade**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2013.

AYALA, R. P. **Álbum gráfico do estado de Mato Grosso**. Hamburgo: Westermann, 1914.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006

BARRETO, M. S. **Educação infantil e território**: práticas de pertencimento. São Paulo: Cortez, 2019.

BARROS, M. Ilustrações de Ziraldo. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, M. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. São Paulo: Leya, 2002.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato** – 1° ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. 2014

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 0 4 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BOSI, Alfredo. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CANDAU, Vera (org.). **Diferenças culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, 212p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Currículos, disciplinas e saberes**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAVES, O. R. (org.). **História e memória: Cáceres**. Cáceres, MT: Editora Unemat, 2011.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

CARDOSO, Jaqueline Silva; DANTAS, Tânia Regina. **A formação docente e o método (auto) biográfico:** Reflexões sobre a educação de jovens e adultos. ALFAEJA. Bahia, 2017

CORRÊA, Miguel Angelo. **Achegas para uma história do audiovisual autoral dos povos indígenas de MS: a etno-historiofotia nos filmes da ASCURI – Associação**

Cultural dos Realizadores Indígenas. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

COSTA, Luciana Martinez de Oliveira. **Território, memória e identidade do povo Guató no Pantanal.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

COSTA, Maria de Fátima. **História de um país inexistente: o Pantanal entre os séculos XVI e XVIII**. São Paulo: Estação Liberdade, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **Religião, laicidade e educação no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 915–937, 2012.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DE OLIVEIRA, J.E. Da invisibilidade à visibilidade da história do povo Guató no Pantanal. **Tellus,** 2023. Disponível em: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/880. Acesso em 11 de março de 2026.

FERREIRA, Ana Rosa; CASTILHO JUNIOR, Miguel; SOUZA, Marta Maria Francisca de. **Análise dos impactos ambientais na bacia hidrográfica do Rio Paraguai – Cáceres/MT: risco ecológico para o Pantanal mato-grossense**. In: Os desafios da Geografia Física na fronteira do conhecimento. Campinas: UNICAMP, 2017. https://doi.org/10.20396/sbgfa.v1i2017.1809

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências Culturais: Base para novas políticas de patrimônio. **Políticas Sociais** 2001. p 11-120. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/af71d4fd-98f3-4dc3-9a68-4625f6560823/content. Acesso em 03 abr 2026.

FONSECA, José Gonçalves da. Notícia da situação de Mato Grosso e Cuiabá**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. XIX, 1866. (Texto originalmente escrito por volta de 1780).

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRIEDMAN, A. **A arte de brincar**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GAMBI, A. **A educação na Idade Média**. São Paulo: Ática, 1999.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério***. Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção.*** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Pantanal**. Brasília, DF: IBAMA, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/ibama/pt-br]. Acesso em: 10 nov. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Cáceres (MT)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 16 set. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base cartográfica contínua do Brasil ao milionésimo – BCIM**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ISA – Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil: Guató**. São Paulo: ISA, 2023. Disponível em: https://pib.socioambiental.org. Acesso em: 10 nov. 2025.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de.
Geografia da infância: reflexões sobre território, infância e cultura.
Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância: reflexões sobre a experiência espacial da criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 215–231, 2012.

MACHADO, L. O. **O sentido do lugar**. São Paulo: Contexto, 1988.

MALDONADO, Cristina. **Saberes territoriais e práticas educativas: reflexões sobre identidade e currículo**. São Paulo: Cortez, 2016.

MALDONADO, M. M. C. **Espaço pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Curitiba: CRV, 2017.

MALDONADO, M. M. C. **Narrativas de formação**: o Pantanal como território de aprendizagens. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MALDONADO, M. M. C. **Ser criança ribeirinha no Pantanal**: um estudo sobre subjetividades infantis e educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MANZINI, E. J. **O uso da entrevista em pesquisa social**. São Paulo: UNESP, 2006.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza.
Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MENDES, N. M. **História de Cáceres**: das origens aos nossos dias. v. 1. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9–23, 1992.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo.** In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A.R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-48.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n. 35, p. 11 – 22, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terêna.** 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

OLIVEIRA, 1995

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Guató: argonautas do Pantanal**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura de Sousa Santos & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de.**O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Editora UnB, 2000.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Da invisibilidade à visibilidade da história do povo Guató no Pantanal**. *Tellus*, Campo Grande, v. 23, n. 51, p. 1-20, 2023.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Ambiente e cultura no contexto da ocupação indígena da planície de inundação do Pantanal.** Fronteiras, Dourados, v. 3, n. 6, p. 9-34, 2021.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PERRELLI, Maria Salete. **Conhecimentos tradicionais e educação escolar indígena: reflexões a partir da transposição didática**. In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra (org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2008.

PEZZATO, Luciane Maria; L'ABBATE, Solange. **O uso de diários como ferramenta de intervenção da análise institucional: potencializando reflexões no cotidiano da saúde bucal coletiva**. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1297-1314, 2011. https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/download/52579/34210/0

PIZZANI, J. **500 ALMAS**. Produção: Paloma Rocha. Brasil: Árvore Filmes, 2004. 1 longa-metragem (109 min), son., color.

PORTELLI, A. **Ensaios de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

PORTOCARRERO, Vera Maria. **A morada do ser: organização social e simbolismo entre os Bororo.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

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. 107-130.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 19–54.

REDIN, José Reinaldo de Lima. Infância, modernidade e sociabilidades contemporâneas. In: _____. **Infância, cultura e sociedade: contribuições para a construção de uma sociologia da infância**. São Paulo: Cortez, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROSA, S. S.; ROSA, P. R. **Neurociência e educação infantil**. São Paulo: Cortês, 2019.

SANTHIAGO, Ricardo. **História oral e as artes da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2009.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
SARMENTO, Maria de Lurdes. **Infância e cultura: reflexões sobre os múltiplos modos de ser criança**. Lisboa: Ministério da Educação, 2003.
SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. . São Paulo: Cortez 2007.
SCHMIDT, M. **Estudos de etnologia brasileira**: os Guatós. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
SILVA, Verone Cristina da. **Missão, aldeamento e cidade: os Guaná entre Albuquerque e Cuiabá**. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.
SILVA, Giovanni José da. **Fronteira e identidade: os Chiquitano no Brasil e na Bolívia.** 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
SILVA, Josenaide Alves; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Ideias dos professores de Ciências sobre o trabalho colaborativo intercultural. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Bogotá, v.15, n.2, p.384-396, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343951805_Ideias_dos_professores_de_ciencias_so bre_o_trabalho_colaborativo_intercultural. Acesso em: 30 ago. 2023.
SILVA, A. M. **Políticas públicas e exclusão social em cidades de fronteira**. Mato Grosso: Pantanal Editora, 2017.
SOUZA, M. L. **O desafio metropolitano**: um estudo sobre a gestão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
SOUZA, S.; OLIVEIRA, L.; ALVES, R. **Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Curitiba: Editora CRV, 2021.
SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. *Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.
https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336
STRAUB, S. L. W. **Infância, família e educação**: uma perspectiva histórica. Curitiba: IBPEX, 2010.
TASSINARI, A. M. I. "Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação". In SILVA, A. L. e FERREIRA, M. K. L**. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2 ed. São Paulo: Global, 2001.
THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum: estudos sobre cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.
WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação decolonial**. Fortaleza: UFC, 2009.
WALSH, C. **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Quito: Abya-Yala, 2013.
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
YOUNG, M. **Teoria sociológica do currículo**. Tradução de Maria Luiza Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
ZOIA, A. **Territórios de diversidade**: educação e cultura em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, 2010. DOI: 10.22456/1982-6524.12647.

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Ola, como vai? Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntaria. Vamos conversar sobre isso? Serei rapido. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221- 0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Titulo do projeto: Infâncias em território de pertencimento: memórias docente, práticas pedagógicas e registros na educação infantil ribeirinha e pantaneira.

Responsável pela pesquisa: Renata Avila Miranda Alves

Endereço e telefone para contato: Av. Nossa Senhora do Carmo de Cáceres – MT;

Telefone: (65) 99926-1297; e-mail: renata.avila1@unemat.br.

A presente pesquisa objetiva promover uma releitura das memórias docentes, das práticas pedagógicas e dos registros produzidos na educação infantil ribeirinha e pantaneira, buscando compreender como esses elementos influenciam a construção das relações socioafetivas das crianças da educação infantil, reafirmando ou fragilizando seu pertencimento, identidades, saberes e modos de existir. A condução deste estudo respalda -se em um compromisso ético pela pesquisadora para com os sujeitos participantes da pesquisa. Considerando-se o aspecto psicológico, é possível que os participantes se sintam desconfortáveis diante das narrativas de suas histórias de vida, e do registro documental realizado pela pesquisadora, bem como se sentirem constrangidos ao relatar sobre a temática abordada, considerando o estado emocional e os aspectos referentes a dinâmica acadêmica. Para minimizar os possíveis desconfortos, a pesquisadora buscará sempre proceder com discrição, adaptando a abordagem de forma a promover um diálogo mais fluído e respeitoso com os entrevistados. Além disso, os participantes podem informar a sua retirada voluntária a qualquer momento durante o processo de escrita da pesquisa. Quanto aos riscos físicos, buscar-se-á assegurar a integridade física dos participantes, realizando as entrevistas em ambientes seguros e reservados, garantindo a privacidade e segurança dos participantes e pesquisadora. As informações obtidas estarão disponíveis para consulta, preservando a identidade dos participantes e o sigilo das informações pessoais. Da mesma forma, qualquer material coletado, será utilizado estritamente para fins relevantes à pesquisa, respeitando os aspectos éticos e obtendo prévia autorização para divulgação em contextos acadêmicos específicos. A realização dessa pesquisa de forma sistemática, crítica e participativa, dada sua relevância para o sistema municipal de ensino será útil tanto no que se refere à valorização quanto à intervenção e implementação nas políticas públicas educacionais que incidem na educação Infantil, com apontamentos que possa contribuir para a construção de estratégias eficazes e inclusivas para a formação e valorização docente e ao desenvolvimento socioemocional das crianças da educação infantil, propondo melhorias para garantir uma educação de qualidade para as crianças da educação infantil no município de Cáceres-MT. Preservando sempre a privacidade e a confidencialidade dos docentes que concordarem em participar da coleta de dados da pesquisa.

Local e data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

_____

Assinatura

_____

Responsável pela Pesquisa: