



# INFÂNCIAS, SEMENTES CRIULAS E RE-EXISTÊNCIA NO CHÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Childhood, native seeds, and reexistence in the field of early childhood education**

**Daiane Francisco de MEDEIROS**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal Fluminense

Niterói, Brasil

[daiane\\_medeiros@id.uff.br](mailto:daiane_medeiros@id.uff.br)

<https://orcid.org/0000-0001-5305-9979> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

## RESUMO

Como uma narrativa que documenta e analisa cenas da prática pedagógica de uma professora das infâncias, este artigo propõe uma reflexão-tensionamento de(s)colonial a partir de uma experiência compartilhada com crianças na Educação Infantil, em diálogo com os saberes do mestre quilombola Nego Bispo (Bispo dos Santos, 2022) e do indígena Ailton Krenak (2021), e com as diretrizes legais (Brasil, 2009). Na metáfora do trabalho com as sementes crioulas, o manuscrito discute aspectos que atravessam a prática: escuta, espaço, cuidar-e-educar. Os elementos trazidos à discussão, apresentados como uma proposição pedagógica de reexistência, contribuem para a reflexão sobre a necessidade e a possibilidade de abrir frestas de experiência e criação no contexto da Educação Infantil pública, que celebrem e afirmem a vida, em confluência com terras, plantas e gentes, como diria Nego Bispo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Prática Docente. Confluência de saberes. Escuta. Cuidar e educar.

## ABSTRACT

As a narrative that documents and analyzes scenes from the pedagogical practice of a preschool teacher, this article proposes a reflection on decolonial tension based on an experience shared with children in early childhood education, in dialogue with the knowledge of quilombola master Nego Bispo (Bispo dos Santos 2022) and indigenous leader Ailton Krenak (2021), and with legal guidelines (Brazil, 2010). Using the metaphor of working with native seeds, the manuscript discusses aspects that cut across practice: listening, space, caring, and educating. The elements brought to the discussion, presented as a pedagogical proposition of reexistence, contribute to the reflection on the need and possibility of opening gaps of experience and creation in the context of public schools, which celebrate and affirm life, in confluence with lands, plants, and people, as Nego Bispo would say.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Teaching Practice. Convergence of knowledge. Listening. Caring and educating.

## INTRODUÇÃO: UM TRABALHO DE CULTIVO-CRIAÇÃO QUE REFLETE SABERES DA EXPERIÊNCIA

Como uma narrativa que documenta e reflete cenas da prática pedagógica de uma professora das infâncias, este artigo entrelaça a experiência cotidiana com a discussão sobre os objetivos indissociáveis da Educação Infantil, cuidar-e-educar, tomando como metáfora o trabalho com as sementes crioulas - variedades de sementes tradicionais, desenvolvidas e adaptadas por comunidades de agricultores familiares, indígenas e tradicionais ao longo de gerações, sem modificação genética ou uso de agrotóxicos.

Propondo uma reflexão-tensionamento de(s)colonial, o manuscrito traz ao diálogo os saberes do mestre quilombola Nego Bispo (Bispo dos Santos 2022) e do filósofo e ambientalista indígena Ailton Krenak (2021), tomados como referenciais teóricos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), como documento orientador de propostas para creches e pré-escolas, também são observadas.

Dentre as questões problematizadas, está a relação das crianças com o espaço, nem sempre adequado às suas necessidades, sobretudo quando as condições físicas estão marcadas pela precariedade e sucateamento estruturais, que restringem os convites à experiência, em dimensões simbólicas e práticas - tocar, pular, correr, investigar, construir enredos, narrar -, em liberdade de interação e ludicidade. Afinal, um espaço precisa oferecer atributos que o transformem em ambiente agradável de se estar “[...] que pode ser explorado e experienciado através de todos os sentidos e que inspira avanços no aprendizado. Um ambiente que é empático, que comprehende o significado da, mas também dá significado à, vida das pessoas que o habitam” (Rinaldi, 2013, p. 128). As observações e narrativas evidenciam como o espaço se constitui em eixo estruturante do planejamento docente, sendo um elemento do currículo.

Também ligada à dimensão espacial, outra questão levantada diz respeito aos modos como as crianças enfrentam a lógica da arquitetura adultocêntrica-colonial, expressa, nas práticas de higienização dos espaços (com o chão recoberto de concreto, por exemplo), que negam necessidades e modos singulares de habitarem o mundo. Em que pesem todas as adversidades, as crianças são curiosas, buscam, se movimentam, “cavam” espaços de exploração e experiência. E é deste desejo-saber-fazer crianceiro que as sementes crioulas são (re)conhecidas, abrindo possibilidades para um trabalho de cultivo-criação, a partir do interesse das crianças com o plantio, revelando potências

de invenção que afirmam modos outros de existir, de aprender e de se expressar no chão da Educação Infantil.

Os elementos trazidos à discussão, apresentados como uma proposição pedagógica de reexistência capaz de romper o concreto, como “saber da experiência” (Larrosa, 2002)<sup>1</sup>, contribuem para a reflexão sobre a necessidade e a possibilidade de abrir frestas de experiência e criação no contexto da educação pública, que celebrem e afirmem a vida, em confluência, como diria Nego Bispo (2022), com terras, plantas, animais e gentes.

Aquilo que “nos acontece” (Larrosa, 2002) nos encontros e gestos cotidianos, fertiliza processos formativos, tanto para as crianças quanto para as educadoras e se transforma em conhecimento. Mas, para tanto, é preciso parar, reparar, amparar. Parar: para ver-sentir-pensar além dos hábitos rotineiros. Reparar: nas essencialidades que só se deixam capturar quando interrompemos os automatismos cotidianos. Amparar fontes de conhecimentos advindos da experiência comprometida com as infâncias, que reconhecem a força da vida comum e daquilo que escapa ao planejamento. Parar, reparar, amparar se convertem, então, em gestos de compromisso pedagógico feitos de/na escuta atenta ao encantamento das infâncias em suas brincadeiras e interações e na abertura docente ao inesperado... apesar da precarização.

## **REINVENTANDO ESPAÇOS: ENTRE PRECARIZAÇÃO E REEXISTÊNCIA**

As crianças da Educação Infantil<sup>2</sup>, com idades entre 2 e 5 anos, ocupavam um espaço marcado por precariedades estruturais, mas que contava com um pátio arborizado, com árvores quase centenárias. À beira da Baía da Guanabara, na cidade do Rio de Janeiro, crianças e docentes compartilhavam a biodiversidade atlântica, atravessada pela presença de pássaros, borboletas, saguis e diferentes espécies de árvores. O pátio oferecia, ainda, pequenos canteiros de ervas medicinais e,

---

<sup>1</sup> Cito o autor: “[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)”. (Larrosa, 2002, s/p).

<sup>2</sup> Por questões éticas, para preservar sua identidade, o nome da instituição, que pertence à esfera pública, não será revelado.

ocasionalmente, uma horta, espaços que permitiam às crianças vivenciar a terra, cultivar e criar relações sensíveis com o ambiente.

Naquele ano de 2022, o risco de desabamento de algumas estruturas do prédio impôs ao coletivo da Educação Infantil o enfrentamento de uma situação desafiadora, pois foi necessário abandonar o “nossa prédio” e passar a ocupar, em caráter emergencial, uma única sala, disponível no prédio habitado por estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Antes um local de descanso dos estudantes mais velhos, a sala, razoavelmente ampla, foi então ocupada com três grupamentos de crianças da Educação Infantil, o que representou não apenas a perda de um território conhecido, mas também a necessidade de reinventar práticas pedagógicas em um espaço que não estava preparado para as crianças pequenas, que nos fazia o tempo todo refletir sobre a sensação de sufocamento da vida.

A narrativa tecida, recolhida da documentação produzida ao longo daquele ano como docente, conduz à reflexão sobre o espaço como um elemento curricular fundamental para a Educação Infantil. Ora, o espaço não é um mero cenário, cujo vazio é apenas preenchido com crianças, docentes e “atividades pedagógicas”<sup>3</sup>. Conforme a italiana Carla Rinaldi (2013), as características de espaço físico atuam sobre todos os sentidos dos seus ocupantes. As configurações espaciais, diz a autora, condicionam visão, audição, tato, olfato, e até paladar. De par com diferentes autores, a autora aponta que nos espaços está projetada uma concepção de criança, que revela sua potencialidade ou sua falta e, de tal modo, comunicam intencionalidades pedagógicas, potencializam e/ou restringem movimentos, pensamentos, interações, brincadeiras. Por isso é imperativo pensar/organizar de forma cuidadosa o espaço, para que se efetive, com coerência e pertinência às necessidades das crianças, uma zona pedagógica que favorece o desenvolvimento integral da criança, potencializando as interações e a brincadeira, como eixos da proposta pedagógica, segundo as orientações legais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Diante do que se apresentava, recorremos aos fundamentos teóricos e legais, reafirmando o compromisso político, ético e estético com a educação das infâncias, compreendendo que era vital nos reinventar, para não sucumbir às precariedades e não abandonar as crianças. Era preciso ter cuidado. Era preciso redobrar o cuidado,

---

<sup>3</sup> A propósito, é oportuno lembrar da crítica à nomenclatura ‘atividade’, quando relacionada às propostas partilhadas com as crianças, já apontada no clássico texto “Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco” (Ostetto, 2000), que pode ser conferido na coletânea OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papirus, 2000 (p.175-200).

assumindo o papel docente com crítica, sensibilidade e competência, cavando possibilidades, na escuta, junto com as crianças. Tomar essa posição implicou uma série de questionamentos. Como garantir aprendizados significativos, em meio às limitações materiais e estruturais postas? Como (re)pensar/(re)inventar o currículo junto com as crianças? Também implicou levar em consideração as perspectivas legais, que concebem o currículo da Educação Infantil

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. (Brasil, 2009, p. 12).

Naquela sala ampla, nos organizamos em um grande grupo de idades múltiplas e frequentemente nos perguntávamos, professoras e professores, como dar continuidade às propostas pedagógicas atendendo às necessidades das crianças pequenas, se parte da nossa rotina precisava ser compartilhada com docentes e estudantes do ensino médio?

Os tensionamentos estruturais e conjunturais nos convocavam a assumir o desafio de tecer uma pedagogia sustentada no reconhecimento dos saberes das crianças, e de sua força motriz; uma pedagogia como saber-fazer que se constrói no encontro com elas, mesmo quando o espaço é marcado por ausências. Porque aquelas crianças, acostumadas a interagir com terra, folhas e árvores, chegaram a um lugar não apenas marcado pela ausência desses elementos naturais, mas ainda sem um mobiliário adequado: no início não havia cadeiras apropriadas às dimensões físicas das crianças e às dimensões práticas de um trabalho pedagógico com as infâncias.

O maior desafio estava em encontrar formas de respeitar as práticas pedagógicas significativas para as crianças pequenas. Os banheiros, por exemplo, tinham pias e vasos sanitários dimensionados para crianças maiores, do ensino fundamental ou mesmo de adultos, tornando o uso pelas crianças da Educação Infantil um desafio constante. Imagine-se o acompanhamento do desfralde de uma criança, nessas condições! Conciliar rotinas de cuidar-e-educar, respeitando as necessidades das crianças, exigiu esforço, cooperação e compromisso para reinventar o planejamento pedagógico. Diante dessas limitações, a busca de re-existências foi fundamental. Re-existência no sentido atribuído pelo professor, artista e pesquisador afrocolombiano Adolfo Albán Achinte (2017). Falando desde o ponto de vista decolonial e no contexto das comunidades afro-indígenas, o autor escreve:

Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. (Albán Achinte, 2017, p.41).

Guardadas as devidas singularidades dos referentes - luta contra-hegemônica e prática pedagógica docente -, a reflexão do autor nos ajuda a expressar, em palavras, o que sentimos-pensamos-fizemos diante da necessidade de seguir produzindo coerência pedagógica, quando no entorno faltava estrutura.

Assim, em atos de re-existência, fomos compondo uma organização com intencionalidade, ainda que provisória e improvisada: cadeiras e mesas se moviam entre o espaço, ora serviam para compartilhar o almoço com outras crianças, ora faziam parte das nossas propostas artístico-pedagógicas; colocamos cadeiras como degrau, para permitir que as crianças se vissem no espelho do banheiro e pudesse lavar as mãos, escovar os dentes e usar a pia com certa autonomia. O mobiliário da sala, além de dividir pequenos grupos, também foi sendo organizado em ambiente para propostas coletivas, criando uma dinâmica compartilhada entre todas as crianças, que tinham idades múltiplas, conforme já citado. Assim, em meio à exigência de garantir um espaço decente (nos termos colocados por Paulo Freire, que implica uma dimensão ética do cuidado) para as crianças pequenas, que lhes permitissem o pertencimento com autonomia.

Rodas de conversa com as crianças eram frequentes. Para compreender os sentidos que elas construíam sobre aquele território, era fundamental a escuta de suas narrativas, que refletiam sobre os afetos, as interações e o sentimento de saudades do antigo prédio. Também por meio da observação e do registro essa dura e desafiadora experiência foi documentada, possibilitando, hoje, a reflexão sobre os tantos temas que lhe atravessaram. As cenas que compartilho a seguir, dão a ver aspectos desses temas/questões, capturados em meus registros.

## **CENA I: A PÁ E A GRAMA QUE NÃO ERA GRAMA**

No início dos primeiros dias de inserção ao novo espaço, ainda em um período de acolhimento e de tentativa de compartilhar o pátio com adolescentes, uma criança avistou as três árvores que sobreviviam naquele espaço. A criança segurava em suas mãos alguns baldinhos de praia dentro dos quais havia pequenas pás de cavar. Ela se aproximou do chão com a curiosidade que é típica das investigações das crianças

pequenas. Agachou-se, pegou a pá de dentro do balde e tentou, com insistência, cavar o solo que, para sua surpresa, era impermeável, porque estava coberto por grama sintética. Frustração imediata: aquele solo não oferecia o prazer de criar, de sentir a terra entre os dedos. Ela olhou em volta, largou a pazinha e correu em direção a outras crianças, ainda em busca de um espaço de criação e descoberta.

O desejo constante pela terra, no entanto, permanecia. As árvores, enclausuradas em pequenas redomas de concreto, pareciam chamar as crianças para se aproximarem, convidando-as a observar e interagir com a vida que ainda se mantinha naquele pequeno pedaço de chão, de certa forma preservado da artificialidade da grama que recobria o seu entorno. Ali, muitas crianças gostavam de ficar observando formigas, pedrinhas e pequenos fragmentos de natureza, compartilhando esses instantes de curiosidade e encantamento.

Foi em um desses momentos que um acontecimento inesperado transformou o cotidiano do pátio. De uma das três árvores, a mais sufocada e espremida pelo concreto, caiu um abacate. Algo quase invisível para os adultos, que passou despercebido por muitos professores, foi rapidamente captado pela criança, que agarrou o fruto e correu pelo solo impermeável gritando ele que tinha caído. Sentamo-nos em roda com colegas professoras e crianças dos outros grupos, abrimos o abacate. Dentro, as crianças descobriram uma semente “adulta”, nomeada assim por elas, diante das descobertas de sementes bem pequenas, “sementes bebês”, que ficavam em outra árvore que pareciam uma espécie de vagem.

Depois desse grande acontecimento, as crianças passaram a se interessar em investigar todas as sementes presentes naquele espaço. Qualquer achado era imediatamente nomeado: sementes “filhas”, “bebês” ou “adultas”, como se carregassem histórias próprias. Na sala de referência (aquele, grande, que abrigava vários grupos), durante os momentos de alimentação, surgiam perguntas curiosas sobre a presença das sementes nos alimentos — nos pratos, nas frutas, nos sucos — revelando uma atenção sensível aos detalhes que atravessavam o cotidiano. No entanto, era nos espaços abertos que a imaginação das crianças florescia de modo mais intenso. Ali, as sementes ganhavam vida nas brincadeiras, tornavam-se personagens e guardiãs de narrativas inventadas.

Esses momentos, porém, só eram possíveis em alguns dias de sol, quando podíamos acessar o pátio, já que o espaço era compartilhado com toda a instituição, o que muitas vezes gerava tensões e conflitos. Ainda assim, nesses instantes de abertura, as crianças se dedicavam a observar e colecionar os pequenos achados de sementes.

Coisas invisíveis aos olhos dos adultos, tornavam-se tesouros preciosos para elas, como se apenas as infâncias fossem capazes de enxergar a potência escondida no ordinário, no que parece banal. Em dias de chuva, o espaço de grama sintética ficava encharcado, e um cheiro de mofo subia do concreto que pressionava as árvores em suas redomas. Ainda assim, o importante foi que a descoberta do abacate abriu uma oportunidade de investigação, que convocou à reflexão sobre tudo aquilo que estávamos vivendo, transformando um pedaço limitado de terra em um espaço de re-existência da nossa presença ali.

## CENA II: GUARDIÕES DAS SEMENTES

Fotografias e registros do antigo prédio compunham um mural na sala: imagens das hortas, das árvores, das plantações que fazíamos juntas lá, naquele tempo e lugar diverso, guardado na memória. Na intencionalidade de instigar narrativas integradas, fotografias do quilombola Nego Bispo e do indígena Ailton Krenak, aqui já referidos, se uniam, feito vestígios, nos registros cotidianos que compunha. Como sementes, esses vestígios brotavam no espaço que passamos a habitar com a mudança de prédio, criando pontes de memória entre o que havia sido vivido e o que agora precisávamos reinventar.

Na sala de referência, incrustada em um território cercado por muros e grama sintética, eram as sementes que desenhavam caminhos. As crianças começaram a trazê-las de casa, guardando-as nas mochilas, espalhando-as pelo chão, reorganizando o espaço a partir delas. Cada fruta aberta no “refeitório” revelava não apenas sementes, mas também bichinhos e pequenas larvas que acompanhavam o ciclo da vida. Esses achados se despediam no pequeno espaço de terra, naquele pedaço mínimo, mas potente, onde as crianças insistiam em plantar e observar.

Havia também a curiosidade cotidiana, queriam conhecer o novo território: a cozinha e o que nela era preparado, investigando os sucos e outros alimentos que traziam sementes escondidas. Assim, pouco a pouco, foi se formando uma coleção — um sementário — que se tornava acervo vivo das narrativas infantis. Ali, as crianças não apenas guardavam sementes, mas também pesquisavam a permanência da vida, descobrindo que plantar era também resistir. Era possível plantar na grama sintética? Grande e provocadora questão!

As rodas de conversa tornavam-se um contexto de curiosidades aguçadas e de descobertas cheias de maravilhamento. Em uma ocasião, apresentei as sementes

crioulas, narrando histórias orais de minha memória familiar: essas sementes costumam ser guardadas por comunidades tradicionais que, para não esquecerem o melhor plantio, preservam e partilham sementes entre gerações para germinação de suas terras. Explicamos que essas sementes não sofrem modificações forçadas em sua genética por produtos tóxicos e, por isso, carregam consigo a memória da terra e a possibilidade de continuidade. Aquelas eram sementes especiais, passadas para as próximas gerações. Uma criança, ao observar o crescimento de um feijão crioulo, declarou: "somos guardiões das sementes."

## **INFÂNCIAS, ESPAÇOS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A infância, vista no singular e de maneira verticalizada pela falta, dá lugar à visão de Educação Infantil sustentada no "ensinar", um verbo constante na prática docente e, por vezes, o único, definidor do "trabalho" com crianças pequenas. Essa perspectiva, já criticada por Paulo Freire (1987) ao denunciar os limites da chamada educação bancária, reduz a criança a mero receptáculo de conteúdos, negando-lhe a condição de sujeito do conhecimento. A precariedade estrutural e conjuntural evidenciada na narrativa compartilhada, carrega consigo essa visão-prática, segundo a qual bastaria circunscrever um espaço e atribuir a ele a função de ensinar, desconsiderando as características e necessidades dos sujeitos que o ocuparão. Interessa-nos refletir, a partir da leitura do contexto, justamente, ensaiando outro movimento, uma virada, que se pergunta: o que as crianças podem nos ensinar sobre práticas de reexistência? Ouvindo as crianças, sujeitos produtores de saberes, compreendemos que seus gestos cotidianos desafiam e reinventam o espaço educativo-pedagógico, abrindo caminhos para um trabalho fundado nas concepções de epistemologias conectadas com a terra, em contraste com a visão de ensino e educação bancária.

Dimensionamos uma reflexão de um provérbio africano que diz "precisamos de toda uma comunidade para educar uma criança", o qual, de certa maneira, convoca uma reflexão mais profunda da comunidade sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil, que também envolve, por parte das políticas públicas, garantir à criança segurança, acolhimento, zelo e condições de interagir e brincar em seus espaços.

A ética do reconhecimento das formas singulares e plurais com que as crianças se relacionam com o mundo à sua volta, nos mobiliza a refletir sobre saberes, reinvenções e construção de uma perspectiva de educação e produção de cultura na Educação Infantil. Esse movimento evidencia que aprender com as crianças e projetar

uma proposta pedagógica com/para as crianças, são dimensões recíprocas nas relações educativas, tecidas no diálogo e na escuta sensível, que se conectam diretamente à experiência, às vozes da comunidade e às marcas do território

Nesse horizonte, a prática docente aqui compartilhada, tecida de desafios, insistências, enfrentamento, compromisso, escuta e registros da experiência, abriu-se às epistemologias que germinam da vida, da terra e que, mesmo em contextos marcados pelo sucateamento, buscou garantir contextos significativos, físicos e simbólicos, para as interações e a brincadeira, como eixos das propostas pedagógicas, segundo as orientações legais (Brasil, 2009). Abrimos frestas para a reflexão, não apenas sobre a necessidade do espaço como elemento de uma educação de qualidade, mas sobre propostas pedagógicas que se engajam em saberes das infâncias e modos de envolvimento com a terra (Bispo dos Santos, 2022) que também se fazem presentes nas DCNEI:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, e garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...] favoreçam a imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por parte das crianças de vários gêneros e formas de expressão [...] e possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade [...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza [...]. (Brasil, 2009, p. 25).

Nos gestos cotidianos, aparentemente simples e guiados pela experiência, emergem modos de confrontar as lógicas adultocêntricas e coloniais que historicamente atravessaram a educação, especialmente na higienização dos espaços, tratada como a cidade do colonizado. Lembrando as observações de Frantz Fanon (1968), faço referência a essa zona como uma “cidade iluminada, asfaltada e higiênica, onde os pés são protegidos por sapatos fortes”, onde a higienização dos espaços (por exemplo, com a colocação de uma grama sintética recobrindo o pátio), seguindo uma lógica hegemônica, desafia a construção do currículo em diálogo com as necessidades das crianças, suas possibilidades, seus conhecimentos, seus modos de ser e estar em compartilhamento com a nossa terra.

Mas a criança, movida pelo impulso curioso e descobridor, tensiona um sistema que frequentemente suprime a vida e a potência criadora. Os movimentos de querer cavar na grama, que é artificial, de se maravilhar com o abacate que despenca do

abacateiro quase invisível aos olhos adultos, de reconhecer sementes adultas e sementes bebês, de desejar ser guardiã de sementes, revelam como o espaço pode ser ressignificado pelos modos de ser e agir das crianças, transformando-se em um território de reivindicação. Um território que será tanto mais próprio e apropriado para as/pelas crianças, quando os adultos-docentes tomarem o papel de organizadores e mediadores de relações.

O cuidado é um ato pedagógico que carrega em si uma dimensão ética e política que legitima as infâncias como sujeitos de direitos (Kramer, 2003). A partir dessa perspectiva, a docência só pode se dar como uma prática ética e de luta, especialmente em contextos de Educação Infantil pública precarizada. Essa postura se manifesta na abertura à sensibilidade, concretizando-se no gesto cotidiano, atento, de escuta das crianças e do reconhecimento de sua potência criadora. Nesse movimento, o empenho docente em reexistir diante da precarização, reafirma o entrelaçamento entre cuidar e educar, dimensões que não podem ser fragmentadas, pois constituem práticas inseparáveis do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

## **À TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENVOLVIMENTO**

Com a leitura de Krenak (2021), quando propõe “adiar o fim do mundo” pela escuta da terra e pelo encantamento com a vida, a compreensão sobre cuidar e educar se amplia, pois sugere que o ato de educar é também um ato de cuidado com a existência, com os territórios e com as relações. Também a leitura de Nego Bispo (2022), contribui para alargar nossa compreensão: quando o mestre quilombola contrapõe ao “desenvolvimento”, de cunho ocidental, o “envolvimento”, ele está nos dizendo que é preciso estar a cada dia mais envolvido com a terra, para poder cuidá-la e cultivá-la de maneira respeitosa. Ao contrário, a ideia de desenvolvimento supõe uma apropriação extrativista, desrespeitosa aos ritmos da terra. Escutando esses saberes ancestrais, afro-indígenas somos provocados a refletir que cuidar e educar podem ser compreendidos como práticas que rompem com a lógica colonial, permitindo que saberes das crianças também sejam alargamentos de saberes da/com a comunidade.

A narrativa desta proposição pedagógica, traçada como “saber da experiência” (Larrosa, 2002), conecta-se diretamente aos saberes das infâncias que, unidos às vozes da comunidade escolar, reafirmam que as crianças também clamam o direito à educação pública de qualidade como um princípio inegociável. Uma experiência que se

apresenta como reexistência, cujos elementos fertilizados têm a força de romper o concreto.

Um espaço respeitoso, empático, acolhedor, que possa ser transformado em ambiente de interações e brincadeira, é decisivo para a criança cuidar de si e do outro, para educar e ser educada em confluência de saberes, com terra, plantas, animais e gentes, para combater o fim do mundo adultocêntrico. Como a potência da semente crioula, que guarda ao futuro a marca do presente, em toda a sua completude, beleza e força vital.

## REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. **Prácticas creativas de re-existencia**: más allá del arte... el mundo de lo sensible. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2017.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia (org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59-92.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> Acesso em 13 out 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papirus, 2000 (p.175-200).

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, G. e ZINI, M. (Org.) **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013 (p.122-128).

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

### INFÂNCIAS, SEMENTES CRIOLAS E RE-EXISTÊNCIA NO CHÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Childhood, native seeds, and reexistence in the field of early childhood education

**Daiane Francisco de Medeiros**

Mestre em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas

Doutoranda em Educação

Universidade Federal Fluminense – UFF

Programa de Pós-Graduação em Educação

Niterói, Brasil

[daiane\\_medeiros@id.uff.br](mailto:daiane_medeiros@id.uff.br)

ID <https://orcid.org/0000-0001-5305-9979>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Arídio Martins, 50, Bairro de Fátima - cep **24070110**, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Dr. Luciana Ostetto, pela dedicação constante nas orientações e no acompanhamento atento dos textos e publicações. Seu olhar cuidadoso, ético e permeado de amorosidade para com seus orientandos é uma referência inspiradora. Sem dúvida, as minhas primeiras publicações carregam muito de sua presença e de sua orientação sensível e competente. Sinto-me profundamente afortunada por tê-la tão próxima como uma grande referência em minha formação acadêmica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** D. F. de Medeiros

**Coleta de dados:** D. F. de Medeiros

**Análise de dados:** D. F. de Medeiros

**Discussão dos resultados:** D. F. de Medeiros

**Revisão e aprovação:** D. F. de Medeiros

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da

universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista  
Márcia Buss-Simão.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista  
Recebido em: 14-10-2025 – Aprovado em: 23-10-2025