PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR E JUSTIÇA CURRICULAR NOS TERRITÓRIOS DE RORAIMA

DOI: 10.29327/5989347.1-1

Abraão Jacinto Pereira
Josiane Macedo Miranda
Ana Paula de Menezes Lima Frazão
Ana Patrícia de Menezes Lima
Antonio Cerezo Fernandes dos Santos
Alany Dias Ricas
Daiana da Silva Carvalho

RESUMO

Este capítulo analisa as relações entre inclusão escolar e justiça curricular na educação infantil nos territórios de Roraima, considerando as infâncias indígenas, ribeirinhas, do campo, urbanas e de fronteira. Tem como objetivo compreender de que modo a perspectiva freireana e os estudos territoriais contribuem para práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças, a participação e a garantia de direitos. Desenvolve-se uma análise bibliográfica e documental, de caráter ensaístico e interpretativo, em diálogo com pesquisas sobre currículo ribeirinho, diversidade linguística, educação escolar indígena, educação especial do campo, vulnerabilidade social e indicadores educacionais, além de referenciais da educação infantil. A discussão evidencia que a matrícula, isoladamente, não assegura inclusão: é necessário considerar acessibilidade, condições de deslocamento, materiais, relações de cuidado, brincadeiras e diferentes formas de comunicação. Defende-se que o território deve constituir referência para o planejamento, sem limitar o acesso das crianças a outros conhecimentos e experiências culturais. Conclui-se que a justiça curricular depende da articulação entre reconhecimento das múltiplas infâncias, intencionalidade pedagógica, formação docente, participação das famílias e responsabilidade pública pela oferta de condições concretas de aprendizagem e convivência.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão escolar. Justiça curricular. Territórios de Roraima. Perspectiva freireana.

1 INTRODUÇÃO

Uma criança pode estar matriculada e, ainda assim, encontrar poucas oportunidades para participar da vida da instituição. Isso acontece quando a língua de sua família não encontra acolhimento, quando os brinquedos permanecem fora de seu alcance, quando o planejamento exige uma única forma de comunicação ou quando seus conhecimentos são tratados como curiosidades sem importância. Na educação infantil, essas situações atingem dimensões inseparáveis da experiência educativa: o

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

cuidado, a convivência, a brincadeira e a possibilidade de construir relações de confiança. Por isso, discutir inclusão escolar nos territórios de Roraima exige perguntar também quais crianças o currículo reconhece, quais modos de viver ele legitima e que condições oferece para a participação.

Este capítulo defende que a justiça curricular na educação infantil se realiza quando o reconhecimento das diferentes infâncias orienta tanto a organização pedagógica quanto a distribuição das condições materiais de atendimento. O argumento articula dois movimentos. O primeiro aproxima a discussão curricular dos territórios, considerando línguas, conhecimentos comunitários, deslocamentos e desigualdades. O segundo examina as relações cotidianas entre adultos e crianças, nas quais se decide quem pode escolher, comunicar desconfortos, explorar materiais e participar das experiências. A inclusão depende da relação entre esses movimentos: propostas sensíveis às diferenças precisam de condições de realização, enquanto a ampliação da oferta precisa ser acompanhada de experiências educativas significativas.

O problema orientador consiste em compreender como o diálogo entre a perspectiva freireana da educação das crianças e os estudos sobre os territórios de Roraima pode fundamentar uma educação infantil comprometida com inclusão, participação e justiça curricular. O recorte abrange bebês e crianças de zero a cinco anos. Não se trata de aplicar às creches e pré-escolas um método de alfabetização de adultos. A aproximação com Paulo Freire interessa pela discussão da relação educativa, do reconhecimento dos sujeitos e da responsabilidade ética diante das desigualdades. Sua pertinência precisa ser construída em diálogo com a especificidade da infância e com os conhecimentos produzidos no campo da educação infantil.

O percurso metodológico é bibliográfico e documental, de caráter ensaístico e interpretativo. A análise articula a dissertação de Pereira (2019) sobre o currículo ribeirinho no Baixo Rio Branco; a discussão de Pereira (2025) sobre educação multilíngue na fronteira Brasil–Guiana; os estudos de Pereira et al. (2026a, 2026b, 2026c) sobre educação escolar indígena, indicadores educacionais e educação especial do campo; e a pesquisa de Costa et al. (2026) sobre vulnerabilidade social. As contribuições desses trabalhos são interpretadas à luz das particularidades da educação infantil, sem equiparar os recortes de pesquisa nem generalizar seus resultados para todas as crianças de Roraima.

A fundamentação teórica mobiliza a perspectiva freireana, especialmente as reflexões de Freire (2002) sobre diálogo e autonomia e o estudo de Silva (2022) acerca da docência na educação infantil. A discussão sobre a educação das crianças

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

também dialoga com a coletânea organizada por Silva e Mafra (2020), na interpretação apresentada por Ferreira e Silva (2021).

Complementam a análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e estudos de Candau e Kishimoto. O diálogo entre as fontes permite discutir reconhecimento cultural, participação e acessibilidade em diferentes realidades territoriais, preservando as especificidades da infância e a responsabilidade pública pelas condições de oferta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebem o currículo como práticas que articulam experiências e saberes das crianças ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Também situam a criança como sujeito histórico e de direitos no centro do planejamento e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos da proposta pedagógica (Brasil, 2009, arts. 3º, 4º e 9º). Essa concepção permite examinar a justiça curricular para além da seleção de conteúdos. A disposição dos objetos, a qualidade da alimentação, a comunicação com as famílias e o modo de organizar os momentos de descanso participam das condições pelas quais o direito à educação se torna experiência vivida.

Em Roraima, essa discussão precisa reconhecer diferenças entre cidades, comunidades indígenas, assentamentos, localidades ribeirinhas e espaços de fronteira. Nenhuma dessas designações descreve uma infância única. Crianças que compartilham uma comunidade podem viver condições distintas de saúde, mobilidade, renda, comunicação e acesso a serviços. A análise territorial requer, portanto, atenção às relações entre experiências culturais e desigualdades, sem transformar pertencimentos coletivos em destinos individuais. É a partir desse cuidado que se desenvolve, nas seções seguintes, uma leitura curricular da inclusão.

2 LEITURA DO MUNDO E JUSTIÇA CURRICULAR NAS INFÂNCIAS DE RORAIMA

O território interessa à educação infantil porque participa da maneira como as crianças encontram pessoas, objetos, sons e narrativas. Antes de formular explicações verbais, um bebê conhece ritmos de deslocamento, reconhece vozes e estabelece expectativas sobre os lugares em que é acolhido. Uma criança pequena pode relacionar a chegada de familiares aos movimentos do rio ou reconhecer diferentes formas de nomear o mesmo objeto. Essas experiências não constituem um currículo pronto. Elas oferecem referências para que a instituição organize situações de exploração e ampliação do conhecimento sem exigir que a criança abandone seus vínculos para se tornar reconhecível no ambiente escolar.

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

A dissertação de Pereira (2019) oferece uma contribuição situada para esse debate ao examinar a construção curricular a partir de vozes de professores, estudantes e famílias do Baixo Rio Branco. O estudo relaciona a educação ribeirinha à organização comunitária, às condições de acesso e à valorização dos conhecimentos dos povos das águas e da floresta. Seu recorte não autoriza afirmar como todas as crianças de zero a cinco anos da região vivem a educação infantil. Permite, entretanto, formular uma questão pertinente a essa etapa: de que modo a instituição conhece o lugar das crianças antes de decidir quais experiências merecem compor seu planejamento?

A transposição dessa questão exige cuidado. A atividade econômica dos adultos, por exemplo, pode integrar histórias familiares e referências culturais sem se converter em obrigação produtiva para a criança. Conhecer embarcações, observar modos de preparar alimentos ou ouvir narrativas sobre o rio não significa introduzir uma formação profissional precoce. A finalidade educativa é ampliar a experiência, a linguagem e a compreensão das relações sociais. Também não se deve supor que todas as famílias ribeirinhas exerçam as mesmas atividades ou atribuam os mesmos sentidos aos conhecimentos locais. A escuta precisa alcançar experiências diferentes no interior da própria comunidade.

Propõe-se compreender a justiça curricular, neste capítulo, como um critério para examinar quem encontra reconhecimento e condições de participação nas experiências educativas. Esse critério combina o acesso aos bens culturais com a possibilidade de questionar exclusões produzidas pela própria organização do currículo. Não se apresenta essa formulação como definição literal de um único autor. Ela resulta do problema construído pelo diálogo entre os estudos territoriais e a concepção de criança das diretrizes nacionais. Sua utilidade está em tornar observáveis decisões frequentemente consideradas pequenas: quem aparece nos livros, quem consegue alcançar os materiais e que experiências são ouvidas no planejamento.

Uma biblioteca com narrativas distantes das experiências familiares não é, por isso, inadequada. As crianças têm direito a conhecer o que ainda não conhecem. O problema aparece quando o repertório disponível sugere que apenas determinadas moradias, famílias, tonalidades de pele e formas de falar pertencem ao mundo dos livros. Um currículo justo combina reconhecimento e ampliação: oferece referências em que as crianças possam se perceber e obras que permitam imaginar outras existências. A escolha literária deve considerar qualidade estética e diversidade, sem transformar cada história em pretexto para uma lição moral ou em instrumento para confirmar uma identidade fixa.

Essa relação com a ampliação do conhecimento encontra apoio na discussão de Freire (2002) sobre respeito aos saberes dos educandos e responsabilidade do ensino. O reconhecimento do que a criança conhece não elimina a mediação docente. O que se coloca em questão é o modo de partir de uma experiência para produzir novas perguntas. Na educação infantil, essa mediação pode ocorrer na escolha de um livro, na oferta de materiais com propriedades diferentes ou na organização de um ambiente que permita comparar sons e movimentos. A interpretação aqui desenvolvida preserva a intencionalidade pedagógica e evita confundir diálogo com a ausência de planejamento.

Pensar a leitura do mundo nos territórios de Roraima implica reconhecer que o ambiente também pode ser fonte de restrições. Longos percursos, dificuldade de acesso a serviços e insegurança no deslocamento afetam a relação com a instituição. A dissertação de Pereira (2019) chama atenção para transporte, recursos e formação profissional nas comunidades estudadas. Uma leitura curricular desse problema permite perguntar quanto tempo e energia restam à criança para brincar depois do trajeto. A resposta não pode ser deduzida apenas da distância no mapa: depende das condições do percurso, da idade, dos apoios e da experiência concreta de cada família.

O estudo de Pereira et al. (2026c) sobre educação especial do campo acrescenta uma dimensão importante ao mostrar que a distribuição de estudantes, escolas e registros docentes precisa ser interpretada territorialmente. Os dados agregados analisados pelos autores não informam, por si, a experiência das crianças da educação infantil. Tampouco permitem concluir que uma matrícula equivale à existência de apoio adequado. Seu valor para este capítulo está na advertência contra planejamentos que tratam a presença formal do serviço como evidência suficiente de acessibilidade. É preciso perguntar onde o apoio acontece, com que continuidade e em que condições a criança chega até ele.

Uma resposta territorialmente sensível poderia articular atendimento nas proximidades das comunidades, acompanhamento das equipes e formas regulares de comunicação com as famílias. A escolha depende de diagnóstico local e das responsabilidades de cada rede. Não se propõe uma solução única de transporte ou de organização dos apoios. O princípio defendido é que a criança não deve suportar sozinha o custo da dispersão territorial. Sempre que o acesso a um recurso exigir novos deslocamentos, a gestão precisa examinar seus efeitos sobre descanso, alimentação, frequência e convivência, especialmente no caso de bebês e crianças com necessidades específicas de apoio.

Reconhecer a comunidade também demanda evitar seu uso decorativo. Uma exposição anual de objetos tradicionais pode conviver com um currículo que, durante

PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

o restante do tempo, desqualifica as línguas e as experiências das famílias. A presença dos conhecimentos comunitários se torna curricular quando interfere nas perguntas, na escolha de materiais e na relação entre instituição e território. Isso pode significar consultar famílias sobre narrativas adequadas à faixa etária, identificar quem deseja colaborar e respeitar conhecimentos cuja circulação não é pública. O vínculo pedagógico não concede à escola o direito de transformar toda experiência cultural em conteúdo disponível para exposição.

Há, por fim, uma diferença entre trabalhar a partir do território e restringir as crianças a ele. Um bebê de comunidade ribeirinha tem direito a experiências musicais, literárias e sensoriais de diferentes lugares; uma criança de área urbana pode conhecer narrativas de outros territórios do estado. A localização da escola não deve se transformar em fronteira do que é possível aprender. A justiça curricular requer que os conhecimentos próximos sejam reconhecidos sem que a proximidade limite o acesso ao patrimônio mais amplo. O território torna-se ponto de relação e investigação, permitindo que as crianças construam novos vínculos sem desvalorizar os que já possuem.

3 DIÁLOGO E RECONHECIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O diálogo com bebês começa antes da palavra pronunciada. Uma mudança de posição, o afastamento do corpo, a busca por determinado objeto e a insistência em um olhar oferecem informações sobre a experiência da criança. Interpretar esses sinais exige presença, observação e disposição para revisar uma primeira hipótese. O adulto pode estar enganado sobre o significado de um choro ou de uma recusa. A escuta, nesse caso, não consiste em traduzir imediatamente cada gesto em uma explicação definitiva, mas em acompanhar a situação e oferecer respostas que permitam compreender melhor o que a criança comunica.

Essa compreensão não depende de atribuir aos bebês a mesma forma de participação verbal das crianças maiores. Na creche, a possibilidade de antecipar um cuidado por meio da fala do adulto, de esperar uma resposta corporal e de acolher uma preferência já altera a relação pedagógica. O direito à participação ganha formas diferentes conforme os modos de comunicação e a situação. Uma roda de conversa pode favorecer algumas crianças e ser insuficiente para outras. Se a instituição reconhece apenas quem responde a perguntas em voz alta, sua prática de escuta estabelece uma seleção que pode passar despercebida.

A coletânea organizada por Silva e Mafra (2020 apud Ferreira; Silva, 2021) reúne reflexões acerca das crianças como sujeitos, dos silenciamentos e das relações entre diálogo e formação docente. Essa interlocução contribui para examinar a relação

educativa também do ponto de vista de quem tem sua expressão desconsiderada. Na creche e na pré-escola, tal perspectiva exige observar os modos de participação e as condições oferecidas às crianças para comunicar interesses, necessidades e recusas.

O texto de Pereira (2025) sobre a fronteira Brasil–Guiana situa a pluralidade linguística como questão educacional, relacionando-a à circulação de pessoas e à necessidade de formação e materiais adequados. Ao aproximar essa discussão da educação infantil, é necessário deslocar a pergunta de uma suposta falta da criança para as condições de comunicação da instituição. Uma criança que compreende narrativas em sua língua familiar pode ter dificuldade para entender uma orientação dita somente em português. Essa diferença de situação não deve ser tomada, sem investigação, como indício de incapacidade cognitiva ou ausência de conhecimentos.

Também não se pode atribuir uma língua a cada nacionalidade de maneira automática. As trajetórias familiares podem envolver repertórios múltiplos, diferentes níveis de compreensão e experiências desiguais de contato com a escrita. Uma acolhida responsável começa pela pergunta às famílias sobre como a criança costuma ser chamada, quais palavras a tranquilizam e em que situações prefere diferentes formas de expressão. O objetivo não é construir um cadastro que encerre sua identidade linguística. É reunir informações que permitam cuidar melhor e ampliar possibilidades de comunicação, admitindo que o repertório se transforma nas relações com adultos e outras crianças.

Uma possibilidade pedagógica é elaborar, com participação voluntária das famílias, pequenos registros de palavras e expressões usadas em situações de cuidado. A equipe pode aprender nomes de pessoas, modos de solicitar água ou expressões que acompanham o descanso, conferindo a pronúncia com quem as utiliza. Esse recurso não equivale à formação de um professor bilíngue nem resolve a ausência de profissionais com repertório adequado. Pode, contudo, apoiar o acolhimento enquanto a rede enfrenta necessidades estruturais. Deve-se evitar solicitar que uma criança assuma a função permanente de intérprete dos adultos ou responda por informações sensíveis de outra família.

As línguas podem participar das brincadeiras, das cantigas e das narrativas sem serem reduzidas a listas de tradução. Ouvir modos diferentes de contar uma história favorece o encontro entre ritmos, entonações e sentidos, desde que a atividade respeite o interesse das crianças e a disponibilidade das pessoas convidadas. Não se trata de avaliar quem repete melhor uma palavra. Interessa construir um ambiente em que diferenças de pronúncia não sejam motivo de constrangimento. Quando surge uma zombaria, a mediação precisa proteger a criança atingida e trabalhar a convivência, evitando expô-la novamente como exemplo público da situação.

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

A reflexão de Candau (2011) ajuda a compreender esse problema ao tratar as diferenças culturais como constitutivas das práticas educativas e ao questionar a centralidade do homogêneo na cultura escolar. Esse argumento não fornece uma receita para cada contexto de Roraima. Oferece um critério para examinar o que a instituição considera normal e o esforço adicional que exige de quem se afasta dessa expectativa. Na educação infantil, a aparência de uma rotina igual para todos pode esconder exigências muito distintas: para algumas crianças, basta seguir o que já compreendem; para outras, cada ação depende de decifrar referências ainda desconhecidas.

O estudo de Pereira et al. (2026a) sobre educação escolar indígena aprofunda a necessidade de reconhecer relações assimétricas entre conhecimentos. A revisão apresentada pelos autores reúne pesquisas sobre formação, práticas escolares e direitos, destacando o protagonismo indígena na elaboração curricular. Esse conjunto não autoriza tomar os diferentes povos como uma unidade cultural. Para a educação infantil, a implicação é que a aproximação com saberes indígenas precisa ser conduzida com as comunidades e seus educadores, considerando o que pode ser compartilhado, por quem e em quais condições.

A autonomia comunitária assume relevância especial quando se discute a própria oferta de educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena reconhecem a especificidade dessa etapa e a decisão de cada comunidade quanto à sua implantação, considerando suas formas próprias de educação e cuidado (Brasil, 2012, art. 8º). O compromisso público com o direito à educação requer, assim, interlocução efetiva. Não se pode apresentar uma instituição padronizada como resposta inevitável e, depois, responsabilizar a comunidade por não se ajustar à organização imposta. Consulta, participação e condições de escolha precisam fazer parte do planejamento.

Esse cuidado também se aplica às imagens e aos materiais utilizados nas instituições não indígenas. Reunir povos distintos sob uma mesma fantasia ou reproduzir grafismos sem conhecer seus sentidos pode reforçar o apagamento que se pretende combater. Uma abordagem mais responsável identifica a origem de livros e narrativas, valoriza autores indígenas e evita que uma criança seja convocada a representar todo um povo. Há diferença entre abrir espaço para que ela compartilhe uma experiência, se desejar, e atribuir-lhe o dever de explicar sua cultura aos demais. A participação deixa de ser livre quando se transforma em obrigação de representar uma identidade coletiva.

As desigualdades de expressão também aparecem quando deficiência, repertório linguístico e pertencimento cultural se encontram. Uma criança pode utilizar gestos familiares pouco conhecidos pela equipe, necessitar de recursos visuais e

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

estar aprendendo a língua predominante na instituição. Nenhuma dessas condições deve ser isolada das demais. O planejamento precisa observar quais interlocutores a compreendem, que situações ampliam sua participação e que barreiras persistem. Procurar apoio especializado é importante quando necessário, mas não autoriza suspender a convivência ou reduzir todas as experiências ao treinamento de uma forma considerada correta de comunicação.

Uma proposta dialógica requer ainda reconhecer o silêncio sem idealizá-lo. Há silêncios de observação, cansaço, concentração, insegurança e recusa; não existe um significado universal. A equipe precisa considerar o contexto e acompanhar a criança ao longo do tempo. Forçar a fala em uma apresentação coletiva pode produzir exposição, enquanto não lhe dirigir a palavra porque supostamente prefere ficar calada também restringe sua participação. Oferecer situações em grupos menores, materiais expressivos variados e relações de confiança permite ampliar possibilidades sem transformar a comunicação em demonstração pública de desempenho.

O reconhecimento das múltiplas linguagens modifica, portanto, o critério pelo qual se avalia a participação. Mais do que contar falas ou verificar respostas, importa perceber se a criança encontra meios de influenciar a experiência e de ser compreendida. Na educação infantil, uma decisão curricular justa pode começar pela revisão da pergunta feita pelo adulto. Em lugar de indagar apenas por que determinada criança não acompanha a proposta, torna-se necessário examinar a proposta, seus tempos e suas exigências. Esse deslocamento preserva a responsabilidade pedagógica da instituição e abre espaço para reorganizar condições antes de fixar explicações sobre a criança.

4 INCLUSÃO, CUIDADO E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o cuidado participa da construção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o ambiente. Durante a alimentação, a criança encontra sabores, texturas, palavras e formas de convivência. No momento de trocar uma roupa, percebe como o adulto se aproxima, se antecipa seus movimentos e se reconhece sinais de desconforto. O currículo também se realiza nessas relações. Tratar o cuidado como intervalo entre atividades supostamente educativas reduz a compreensão do que as crianças vivem durante a jornada e pode tornar invisíveis situações em que sua autonomia e dignidade são respeitadas ou desconsideradas.

Uma organização inclusiva precisa considerar que o tempo institucional e o tempo de cada criança não coincidem necessariamente. A duração de uma refeição, a necessidade de repouso e a disponibilidade para explorar um ambiente variam entre

crianças e entre diferentes dias. Isso não significa abandonar a rotina, mas construí-la de modo que ofereça previsibilidade sem impor uniformidade absoluta. A previsibilidade ajuda a compreender o que acontece; a flexibilidade permite responder a necessidades observadas. Quando todo afastamento da sequência prevista é interpretado como problema de comportamento, a rotina corre o risco de se tornar mais importante do que a experiência que deveria organizar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam a proposta pedagógica aos direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à convivência. Também preveem organização de materiais, espaços e tempos, além de atenção à acessibilidade (Brasil, 2009, art. 8º). Na leitura aqui proposta, essas disposições exigem examinar a jornada inteira. Não basta reservar uma atividade inclusiva se a criança encontra barreiras nos demais momentos. A passagem entre ambientes, o uso dos sanitários e a possibilidade de descansar com segurança integram as condições de participação tanto quanto o acesso aos livros e brinquedos.

O estudo de Pereira et al. (2026c) permite situar esse problema em uma escala mais ampla ao discutir a dispersão territorial da educação especial do campo. Uma rede pode possuir registros de atendimento e continuar enfrentando dificuldades para assegurar continuidade dos apoios em cada unidade. Na educação infantil, essa diferença precisa ser observada sem transformar a ausência de diagnóstico em razão para adiar mudanças simples no ambiente. A equipe pode rever a altura dos materiais, reduzir obstáculos de circulação e oferecer diferentes meios de comunicação enquanto articula os apoios necessários. O planejamento pedagógico e a busca por recursos especializados devem avançar conjuntamente.

Isso não equivale a afirmar que o professor consegue resolver sozinho todas as barreiras. Há recursos que exigem aquisição, avaliação técnica e organização de pessoal. A justiça curricular impõe reconhecer o limite da improvisação: um material adaptado pela equipe pode ampliar uma experiência, mas não substitui indefinidamente o apoio que compete à rede assegurar. Quando a inclusão passa a depender de trabalho extra não reconhecido, do uso de recursos pessoais ou da presença permanente de um familiar, o direito se torna instável. A instituição precisa registrar a necessidade, dar encaminhamento e acompanhar a resposta, mantendo a criança no centro dessa articulação.

Uma situação hipotética ajuda a tornar o argumento concreto. Se a brincadeira proposta envolve recolher objetos espalhados no chão, uma criança com mobilidade reduzida pode depender do adulto para cada escolha. A equipe pode reorganizar superfícies, aproximar materiais e permitir que as crianças inventem outros percursos. O objetivo não é criar uma tarefa empobrecida em separado, mas examinar como a

PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

mesma investigação pode admitir diferentes ações e parceiros. Algumas adaptações serão individuais; outras poderão ampliar a exploração de todo o grupo. A decisão precisa ser acompanhada pela observação da participação, e não apenas pela existência formal de um recurso adaptado.

No caso de uma criança com baixa visão, a organização pode envolver contraste, iluminação, aproximação dos objetos e materiais com características táteis, conforme suas necessidades e os apoios recebidos. Não há uma configuração universal que responda a todas as situações. A presença de um recurso visual ampliado, por exemplo, não garante que o ambiente esteja acessível se a iluminação produz desconforto ou se a mediação ocorre a uma distância inadequada. A equipe precisa dialogar com a família e com profissionais de apoio, observando como a criança explora e evitando presumir que conhece suas possibilidades apenas a partir de uma classificação.

Ferreira e Silva (2021) destacam, em sua análise da produção sobre infância e perspectiva freireana, a importância da escuta de crianças com autismo e de sua participação na vida escolar. Esse debate convida a examinar, em cada situação, quais características do ambiente favorecem ou dificultam a participação, sem reduzir a criança a uma categoria diagnóstica ou supor que todas as suas escolhas possam ser explicadas por ela.

O brincar oferece um campo especialmente importante para observar essas relações. Kishimoto (1994) problematiza o significado do jogo e sua relação com a educação infantil, contribuindo para distinguir diferentes usos e experiências do lúdico. Essa discussão recomenda cuidado com propostas que conservam a aparência de brincadeira, mas são conduzidas somente como exercício de resposta esperada. Para a análise da inclusão, interessa perceber se as crianças conseguem escolher, modificar a ação e estabelecer relações com os pares. A participação não se reduz a manipular o objeto indicado pelo adulto ou completar uma sequência da mesma maneira que os demais.

Em um contexto de fronteira, uma brincadeira de faz de conta pode reunir nomes diferentes para alimentos, moedas inventadas e referências a trajetos familiares. A mediação docente pode ampliar esse repertório com livros, imagens e materiais, sem exigir uma representação correta de uma nacionalidade. Também precisa observar quem assume os papéis valorizados, quem é afastado e como surgem classificações depreciativas. O direito de brincar não elimina o dever de intervir diante de exclusões. A intervenção pode ajudar as crianças a encontrar outros acordos, preservando a possibilidade de recriar a brincadeira em vez de simplesmente encerrá-la.

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

Os materiais naturais exigem cuidado semelhante. Folhas, sementes e outros elementos podem oferecer experiências de exploração, mas sua origem territorial não os torna automaticamente seguros para todas as idades. A seleção deve considerar tamanho, higiene, risco de ingestão e necessidades das crianças, além das orientações técnicas aplicáveis. A proposta de aproximar infância e território não autoriza romantizar o contato com qualquer objeto. A intencionalidade pedagógica inclui a proteção: o adulto organiza possibilidades de investigação sem transferir às crianças riscos que poderiam ser evitados. Esse critério vale tanto para um material comprado quanto para um objeto recolhido na comunidade.

A documentação pedagógica pode ajudar a compreender a qualidade dessas experiências. Registros de falas, ações e interações permitem discutir o que as crianças exploraram e o que a organização oferecida tornou possível. Para bebês, a sequência de um gesto e a resposta dos parceiros podem ser mais informativas do que o produto final de uma atividade. O registro, entretanto, não é neutro. Se o adulto documenta apenas aquilo que confirma sua expectativa, invisibiliza interesses imprevistos. É necessário observar também as recusas, as mudanças de direção e as formas pelas quais uma criança procura outra para participar.

Nesse processo, a avaliação deve se voltar ao acompanhamento da experiência e à revisão do trabalho pedagógico. As diretrizes nacionais estabelecem procedimentos de observação e registros sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (Brasil, 2009, art. 10). Isso impede transformar a diversidade dos percursos em uma escala de valor entre crianças. Uma criança que ainda não participa verbalmente de uma conversa pode expressar compreensão por outros meios. O relatório precisa descrever contextos e mediações, em vez de converter uma dificuldade observada em atributo permanente. Também deve informar o que a instituição fará para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

O diálogo com as famílias constitui outra dimensão desse acompanhamento. Informações sobre mudanças no sono, formas de comunicação e preferências podem apoiar o planejamento, desde que a conversa não se torne instrumento de vigilância moral. A família não deve ser ouvida apenas quando há um problema a comunicar. Relações regulares permitem compreender melhor a criança e compartilhar decisões sobre cuidados. Em contextos de migração e de diferentes repertórios linguísticos, os meios de contato precisam ser compreensíveis e acessíveis. Enviar um comunicado formal não equivale a assegurar que houve entendimento e possibilidade de resposta.

A inclusão se fortalece quando a instituição consegue reconhecer uma barreira sem converter sua identificação em acusação à criança, à família ou ao professor. O exame precisa produzir decisões verificáveis: que recurso será reorganizado, quem acompanhará a mudança e como se observará a participação. Essa orientação

PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

transforma a justiça curricular em trabalho cotidiano. O compromisso não fica restrito à intenção declarada no projeto pedagógico; passa a ser acompanhado na maneira como as crianças utilizam espaços, encontram interlocutores e participam das experiências ao longo da jornada.

5 DOCÊNCIA E RESPONSABILIDADE PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS JUSTOS

Uma proposta inclusiva exige profissionais que disponham de tempo para conhecer as crianças, analisar registros e planejar coletivamente. A docência na educação infantil não se reduz à execução de atividades prontas. A escolha de uma experiência depende da leitura do grupo, da organização dos materiais e da avaliação do que aconteceu. Nos territórios discutidos neste capítulo, esse trabalho envolve também conhecer línguas, trajetos e relações comunitárias. Não é razoável exigir tal atenção enquanto se tratam formação, planejamento e condições de trabalho como assuntos externos ao currículo.

Silva (2022, p. 18) afirma que “as condições de trabalho e a prática pedagógica estão diretamente interligadas”. Essa relação é decisiva para compreender a formação docente, a valorização profissional e as condições sociais da educação. Para os problemas territoriais aqui examinados, ela permite questionar propostas que solicitam sensibilidade e dedicação sem assegurar meios de atuação. O vínculo entre reconhecimento profissional e compromisso pedagógico não elimina a responsabilidade do professor; situa essa responsabilidade em uma organização coletiva.

No caso dos territórios ribeirinhos estudados por Pereira (2019), a discussão sobre formação aparece associada ao conhecimento das comunidades e à continuidade do trabalho educativo. A presença de profissionais com vínculos locais pode favorecer interlocuções, mas não deve ser convertida em exigência de que apenas pessoas da comunidade possam ensinar nela. O problema é assegurar que qualquer profissional disponha de condições para conhecer o contexto, aprender com interlocutores locais e permanecer tempo suficiente para construir relações. A rotatividade precisa ser considerada no planejamento da rede, porque a construção de confiança também é uma condição pedagógica.

Uma formação territorialmente situada poderia partir de situações documentadas pela própria equipe. Em vez de apresentar uma lista abstrata de tipos de criança, o encontro formativo pode analisar por que uma proposta excluiu determinados participantes ou que informações faltaram no acolhimento de uma família. O estudo teórico ajuda a formular novas perguntas, enquanto a observação

PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

permite examinar seus efeitos. Essa relação exige continuidade: uma palestra isolada dificilmente acompanha a reorganização de ambientes, a construção de recursos de comunicação e a discussão de registros. A formação precisa estar vinculada a tempos de trabalho e a responsabilidades de gestão.

Freire (2002), ao discutir reflexão crítica sobre a prática, oferece uma referência para compreender esse movimento de estudo e revisão. A reflexão não precisa ser confundida com relato espontâneo do que cada professor fez. Ela envolve examinar decisões, reconhecer limites e buscar conhecimentos que permitam agir de outra maneira. Na educação infantil, isso pode significar revisar uma expectativa sobre o silêncio de uma criança ou perceber que um recurso oferecido não estava ao seu alcance. A possibilidade de rever a própria interpretação depende de um ambiente profissional em que o erro possa ser analisado sem dispensar a responsabilidade de corrigi-lo.

O enfrentamento das desigualdades também requer reconhecer o alcance limitado da ação escolar isolada. Costa et al. (2026) discutem a vulnerabilidade social como fenômeno multidimensional e relacionam condições materiais e sociais às trajetórias educativas. O recorte do artigo não deve ser transposto como uma explicação pronta para cada criança da educação infantil. Sua contribuição está em impedir que situações produzidas por desigualdades sejam reduzidas à vontade de aprender ou ao interesse familiar. A instituição precisa conhecer os obstáculos que afetam a frequência e a participação sem presumir que pode identificar suas causas apenas pela aparência de uma família ou pelo endereço em que vive.

Na educação infantil, o emprego da expressão desempenho escolar precisa ser particularmente cuidadoso. Aprendizagem e desenvolvimento não se resumem à antecipação da leitura convencional, à cópia ou à capacidade de permanecer sentado. Crianças em condições econômicas distintas podem encontrar oportunidades desiguais de descanso, alimentação e acesso a espaços protegidos, mas isso não autoriza estabelecer destinos de aprendizagem. A resposta pública deve ampliar condições e acompanhar necessidades. Um planejamento que espera menos de determinada criança por considerá-la vulnerável pode reproduzir a desigualdade sob a forma de proteção aparente, restringindo aquilo que lhe é oferecido conhecer.

A relação com outras políticas públicas pode apoiar a garantia dos direitos, desde que preserve a função educativa da instituição. Encaminhar uma necessidade de saúde ou de proteção social não significa delegar a esses serviços todas as decisões sobre o cotidiano pedagógico. A equipe deve manter o acompanhamento e a comunicação com a família, respeitando privacidade e competências profissionais. Também não deve divulgar dificuldades pessoais em reuniões amplas ou em documentos acessíveis a quem não precisa dessas informações. A participação

comunitária é compatível com a proteção da intimidade; não exige transformar a história de cada criança em informação pública.

O planejamento da rede precisa combinar informações quantitativas e conhecimento dos contextos. A análise da educação especial do campo realizada por Pereira et al. (2026c) mostra a utilidade dos dados agregados para localizar desigualdades de distribuição, ao mesmo tempo que reconhece limites interpretativos. Para a educação infantil, um diagnóstico poderia reunir demanda por vagas, condições de deslocamento, acessibilidade, disponibilidade de profissionais e recursos materiais. Esses elementos devem ser examinados com as comunidades, sem confundir ausência de registro com ausência de necessidade. Famílias que não conseguem acessar um procedimento administrativo também podem permanecer invisíveis nas informações usadas para planejar a oferta.

O artigo de Pereira et al. (2026b) sobre o Ideb nos municípios de Roraima contribui para esse debate ao advertir contra leituras baseadas somente em rankings e ao distinguir os componentes do indicador. Como o Ideb se refere a outras etapas da educação básica, seus resultados não permitem inferir a qualidade de uma creche ou pré-escola. A discussão evidencia a necessidade de interpretar cada instrumento de avaliação conforme seu objeto e suas possibilidades de análise.

Para a educação infantil, a avaliação da qualidade precisa incluir perguntas sobre as oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, direitos de aprendizagem apresentados na BNCC (Brasil, 2018). Os campos de experiências podem orientar a organização curricular, desde que não sejam transformados em disciplinas isoladas nem em listas de tarefas para conferir individualmente. Importa examinar como as experiências se relacionam e quais condições permitem vivê-las. Um planejamento que registra o nome de um direito, mas não assegura tempo, materiais ou acessibilidade para exercê-lo, conserva a linguagem normativa sem realizar sua finalidade pedagógica.

Essa compreensão de qualidade pode orientar o projeto político-pedagógico e a discussão do orçamento. A unidade pode identificar, com a comunidade, quais barreiras exigem reorganização imediata e quais dependem de investimento da rede. A construção de um percurso para acompanhar essas necessidades impede que a participação se encerre em uma reunião sem consequências. As devolutivas precisam informar o que foi encaminhado e o que ainda depende de decisão, sem prometer recursos inexistentes. Quando a instituição assume compromissos proporcionais às suas atribuições e cobra os demais responsáveis, a gestão democrática ganha conteúdo concreto.

Uma agenda de justiça curricular nos territórios de Roraima também requer produzir conhecimentos sobre experiências ainda pouco documentadas. Estudos

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

específicos podem examinar o cotidiano de bebês em diferentes localidades, os percursos de crianças com deficiência e a participação de famílias multilíngues. Essa agenda deve envolver procedimentos éticos e reconhecer as comunidades como interlocutoras, respeitando decisões sobre circulação de informações. A diversidade territorial demanda pesquisas próximas do cotidiano das instituições, capazes de subsidiar o planejamento e as decisões públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre os estudos sobre Roraima e a perspectiva freireana permite compreender a inclusão escolar como uma responsabilidade que alcança o currículo, as relações pedagógicas e as condições de oferta. Uma criança não participa apenas porque recebeu autorização para estar na instituição. Sua participação depende de encontrar interlocutores, materiais, apoios e experiências em que seus modos de agir sejam reconhecidos. Na educação infantil, essa compreensão envolve o cuidado e a brincadeira, pois é também por meio deles que bebês e crianças constroem vínculos, exploram o ambiente e expressam preferências e necessidades.

Os textos territoriais examinados oferecem contribuições distintas. A dissertação sobre o Baixo Rio Branco situa currículo e conhecimentos comunitários; o estudo da fronteira evidencia desafios linguísticos; a revisão sobre educação escolar indígena destaca disputas de reconhecimento; e a análise da educação especial do campo chama atenção para a distribuição dos apoios. A discussão da vulnerabilidade social ajuda a evitar explicações individualizantes, enquanto o trabalho sobre o Ideb recomenda cuidado na interpretação de indicadores. A aproximação dessas contribuições produz perguntas para a educação infantil, sem transformar evidências de outras etapas em resultados que elas não fornecem.

A perspectiva freireana, em diálogo com estudos da infância e com as diretrizes curriculares, reforça a necessidade de práticas pedagógicas baseadas no respeito aos sujeitos, na escuta e na reflexão crítica sobre as condições de ensino. Na educação infantil, esses princípios se concretizam nas relações de cuidado, nas brincadeiras, nas múltiplas linguagens e no planejamento de experiências em que cada criança possa participar e ampliar seus conhecimentos.

Como implicações pedagógicas, a análise recomenda observar as formas de comunicação, rever exigências uniformes e ampliar a participação nas experiências de cuidado e brincadeira. Como implicações de gestão, aponta a necessidade de articular formação, estabilidade das equipes, acessibilidade e planejamento territorial da oferta. Essas dimensões se sustentam mutuamente: uma prática acolhedora encontra limites quando faltam recursos, enquanto a presença de recursos não garante relações

respeitosas. A justiça curricular exige examinar ambas e construir respostas acompanhadas no cotidiano, com participação das famílias e das comunidades.

O desafio para os territórios de Roraima é assegurar que a diversidade das infâncias tenha consequências nas decisões públicas e pedagógicas. Reconhecer o que as crianças vivem precisa modificar o planejamento, sem limitar o que podem conhecer. Escutar suas expressões precisa alterar a organização das experiências, sem retirar dos adultos a responsabilidade de educar e proteger. É nessa relação entre reconhecimento, ampliação cultural e condições concretas de participação que a inclusão escolar pode se transformar em justiça curricular desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 jun. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena/rceb005_12.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-emtempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

COSTA, Leonardo Corrêa *et al.* Educação e vulnerabilidade social: impactos no desempenho escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-12, abr. 2026. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25706.

FERREIRA, Nayane; SILVA, Maurício. SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). Paulo Freire e a Educação das Crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. **Eccos — Revista Científica**, São Paulo, n. 56, e18799, jan./mar. 2021. Resenha. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18799. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782021000100600&script=sci_arttext. Acesso em: 26 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745. Acesso em: 26 out. 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto. **Desafios e lutas para construção de um currículo para os povos ribeirinhos**: uma análise crítica da realidade da educação no Baixo Rio Branco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

PEREIRA, Abraão Jacinto. **Educação no contexto multilíngue de fronteira**: desafios e perspectivas. [S. l.: s. n.], [2025?]. Disponível em: https://static.even3.com/anais/1068648.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto *et al.* Educação escolar indígena e interculturalidade: desafios para a valorização dos saberes tradicionais. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, jul. 2026a. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784397916.

PEREIRA, Abraão Jacinto *et al.* Entre o avanço e a descontinuidade: uma análise do Ideb 2025 nos 15 municípios de Roraima. **Brazilian Journal of Business**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 1-14, 2026b. DOI: https://doi.org/10.34140/bjbv8n3-091.

PEREIRA, Abraão Jacinto *et al.* Entre a dispersão territorial e a inclusão escolar: desigualdades na educação especial do campo nos municípios de Roraima (2024). **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, jul. 2026c. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784874607.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Paulo Freire e a docência na educação infantil**. Belo Horizonte: Caravana, 2022. ISBN 978-65-5061-311-2. Disponível em: https://gepcei.com/wp-content/uploads/2023/03/Paulo-Freire-e-a-docencia-na-educacao-infantil.-livro-pdf-1-1.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.