

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Ana Paula Soares da Silva (CINDEDI / FFCLRP-USP)

Jaqueline Pasuch (UNEMAT-Sinop)¹

APRESENTAÇÃO

Esse capítulo pretende dialogar com as professoras e os professores da educação infantil que trabalham com as crianças do campo.

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo.

A educação infantil do campo inclui a diversidade de povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. O campo brasileiro é bastante diverso. Reconhecendo essa característica, a Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

Mas, também é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos.

Clara – Meu filho já sabe subir na árvore. Ele sobe e não cai.

Lucas – Não cai? Então ele já sabe. Mas ele ainda não sabe tomar banho na maré.

Clara – Sabe.

Lucas – Então, vamos lá no igarapé ver se ele sabe.

Marcos – Ele vai é morrer afogado.

Clara – Não vai não. Ele já sabe nadar.

Marcos – Ela diz que o filho dela sabe tudo.

Lucas – Agora vem a água da maré. Olha a água chegando. Está ficando forte, forte. (Todos olham para a boneca imóvel no chão).

Lucas – É. O filho dela parece que não tem medo. Acho que ele já sabe tomar banho na maré. (Brincadeira de crianças ribeirinhas na pré-escola, extraída da Tese de Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA)

¹ Texto elaborado no contexto do Grupo de Trabalho "Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo", composto, além das duas autoras, por: integrantes do MST (Edna Rossetto, Márcia Ramos, Isabela Camini); CONTAG (Eliene Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETAG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Anamaria Santana – UFMS, Antônia Fernanda Jalles – UFRN, Eliete Avila Wolf – UnB, Fernanda Leal – UFCG, Isabel de Oliveira e Silva – UFMG, Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA, Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA).

Algumas crianças do campo, em função das distâncias entre as populações, encontram dificuldades para conviver com outras crianças de sua idade, o que circunscreve sua rede de relações ao ambiente familiar

As crianças do campo brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, barra manteiga, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, passa anel, queima, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno, mas também recriam brincadeiras e criam outras próprias.

Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda, sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açaí em barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador...

Como todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos! Elas têm garantido o direito de freqüentar creches e pré-escolas com qualidade! Direito a educação infantil **no** campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade.

Direito de serem transportadas com dignidade e de não percorrem longos trajetos entre a casa e a creche/pré-escola. Direito de conviverem com outras

crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seu grupo (re)cria nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. Direito a espaços organizados, planejados e orientados para a educação e seu pleno desenvolvimento.

*Com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação infantil tornou-se direito fundamental de **TODAS** as crianças de 0 a 6 anos de idade.*

*Durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheceram os povos do campo como produtores de conhecimento. Nas suas diversidades, os povos da floresta, caiçaras, ribeirinhos, assentados, povos dos interiores eram vistos como meros receptores de propostas elaboradas numa lógica que os submetia a relações de dominação sob os aspectos culturais, ambientais, econômicos, políticos. Nas últimas décadas, uma nova concepção ganha força, gestada pelos próprios sujeitos do campo, organizados nos movimentos sociais de luta pela democratização da terra, preservação das matas e florestas, rios, manguezais e reconhecimento das culturas. Essa concepção é denominada **Educação do Campo**.*

Mas essas crianças têm ainda direito a uma educação infantil **do** campo!

Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

Vários documentos e legislações vêm sendo publicados problematizando e chamando a atenção para a dívida histórica que temos com os povos do campo, por vezes compreendidos como atrasados, por vezes

romantizados, mas quase sempre, esquecidos, negados pelas políticas públicas. Pesquisas nacionais revelam a desigualdade de oportunidades entre o campo e a cidade em relação à saúde, moradia e educação.

Na educação infantil isso não é diferente. Criar as vagas da educação infantil oferecida em escolas do campo constitui um grande desafio nacional, uma vez que em muitos dos espaços rurais brasileiros sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade.

Junto com esse desafio, é necessário discutir e construir, a partir das experiências acumuladas, qual educação infantil queremos para as nossas crianças do campo. Nessa construção, devemos criar propostas de

No caso das áreas de assentamentos rurais, dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (MEC/MDA) publicada em 2005, demonstram que cerca de apenas 3,5% das instituições do campo possuía a modalidade de creche. Dentre as crianças assentadas na faixa etária dos 0 a 6 anos de idade, 0,1% freqüentavam serviço familiar ou informal, 0,8% freqüentavam creche e 5,1% freqüentava pré-escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 58, afirma: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”.

vivência a partir da realidade específica tendo presente as diversidades encontradas nas várias regiões do país. Devemos garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. É necessário compreender que atender ao direito à educação infantil da criança do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira.

Se considerarmos que a criança de 0 a 6 anos de idade experimenta suas relações iniciais com a cultura e consigo mesma e que, nessas experiências, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, é imprescindível para a criança uma educação infantil que:

- não a coloque na subalternidade;
- possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar;
- traduza o campo como lugar de vida e de produção humana.

O direito à educação infantil só se completa quando se garante o acesso à vaga com qualidade. Critérios gerais de qualidade para a educação infantil no país podem ser encontrados nas seguintes publicações do MEC: Parâmetros de Qualidade, Critérios para um atendimento que Respeite os Direitos das Crianças, Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil.

Uma educação infantil do campo de qualidade, para além dos indicadores gerais de qualidade da educação infantil, já construídos nacionalmente, necessita considerar novas questões, construindo um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas. É nos anos iniciais que a criança constrói sua autoimagem, na relação com a imagem de seu grupo social e cultural e do lugar em que vive.

Oferecer uma educação infantil que não seja profundamente comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo significa: colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos,

preconceitos e as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos.

A educação infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento.

Além disso, uma educação infantil de qualidade, nos territórios rurais, oferece condições para vida no campo com dignidade e também afeta a construção da autoestima das famílias e dos adultos do campo, uma vez que permite que os responsáveis pelas crianças também tenham condições de se dedicarem ao trabalho e de

O atendimento em creche e pré-escola é direito da criança e dever do Estado (inciso IV, artigo 208 da Constituição Federal). Seu oferecimento gratuito é também um direito social dos trabalhadores rurais e urbanos, visando à melhoria de sua condição social (inciso XXV, artigo 7º da Constituição Federal).

A educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas e integra o sistema de ensino como primeira etapa da educação básica (artigo 29 da LDB). Essa definição estabelece parâmetros para o financiamento e a política de educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Dessa forma, recursos do FUNDEB são específicos para creches e pré-escolas, espaços institucionais educacionais conforme estabelecem as DCNEI (artigo 5º). A integração com outras políticas (sociais, assistenciais, culturais) é importante e necessária para essa faixa etária, adicionando recursos em ações integradas e intersetoriais para uma política mais ampla, de proteção integral da criança.

ampliarem a renda com a garantia de que seus filhos recebam a melhor educação coletiva pública.

A educação infantil, junto com outras instituições e políticas públicas, constitui-se como condição essencial para a promoção do desenvolvimento da comunidade local. Trata-se de colaborar para a criação de condições de vida das famílias no campo e para a cidadania efetiva dessas populações.

Por fim, cabe dizer que esse capítulo dialoga também com professores de creches e pré-escolas urbanas que recebem as crianças do campo. O país precisa avançar no sentido do oferecimento de vagas no próprio campo, adequando-se às orientações e definições legais que proíbem o transporte das crianças do campo para as

idades.

A história de pouco investimento nos territórios rurais resultou no oferecimento de vagas, para as crianças do campo, nas escolas urbanas e, conseqüentemente, no número ainda reduzido de creches pré-escolas no campo. Essa realidade precisa ser transformada o mais rápido possível.

Contudo, até que isso não se modifique, é importante que o poder público assuma urgentemente a construção das condições de execução das políticas para o atendimento das crianças do campo no próprio campo e que as creches e pré-

Em levantamento feito na região nordeste do Estado de São Paulo, de um total de 40 municípios, 34 realizam transporte das crianças para a cidade e apenas 6 possuem creches e pré-escolas no campo (Silva & Silva, 2009). Essa realidade contraria o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, inciso V e a Resolução 02/2008 e o Parecer 03/2008 (ambos do CNE/CEB)

escolas urbanas que ainda acolhem as crianças do campo orientem-se também pelos princípios da educação do campo, desde a definição dos horários de chegada e saída, aos projetos desenvolvidos cotidianamente com as crianças, fazendo dessas instituições verdadeiros espaços de convivência com a diversidade, de modo a romper com situações e momentos de isolamento, de preconceitos e discriminações e promover, concomitantemente o enriquecimento da identidade das crianças do campo e do meio urbano.

Que a leitura inspire a elaboração dos projetos político-pedagógicos, de maneira democrática e participativa, no envolvimento com as comunidades. Assim como a criação de espaços, materiais, programas e atividades capazes de constituir as creches e pré-escolas como gostoso lugar para a criança do campo viver a sua infância!

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA DO CAMPO

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, pela primeira vez em uma Resolução Nacional, promovem a interlocução dos avanços conquistados pelos movimentos sociais ligados à *educação infantil* e à *educação do campo*.

As especificidades da educação infantil do campo se inserem num movimento amplo de luta dos povos do campo por uma educação que reconheça o protagonismo desses eitos no processo de construção do conhecimento, contrapondo-se ao que, na história do país, foi denominado de educação rural.

Para obter as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002) assim como as demais resoluções e pareceres sobre Educação do Campo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, acesse o site do MEC

Essa concepção foi incorporada nas DCNEI em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n1, 03 de abril de 2002), aprovadas após a emissão do Parecer CNE/CEB 36/2001. Em 2008, foram ainda aprovados o Parecer CNE/CEB 03/2008 e Resolução CNE/CEB 02/2008. Esses documentos são históricos na regulamentação e orientação da educação do campo no país, incluindo a

educação infantil do campo.

Nas DCNEI, as orientações dessas resoluções estão contempladas no Parágrafo 3º do Artigo 8º. Observem que a educação infantil das crianças do campo foi proposta como um parágrafo em um artigo.

Isso quer dizer que se reconhece:

- a diversidade das infâncias no nosso país e o caráter heterogêneo do campo;
- as particularidades no processo de educação dessas crianças;
- a necessária articulação com as condições gerais da educação infantil, garantidas a todas as crianças.

O artigo 8º estabelece que o objetivo da proposta pedagógica das instituições deve ser “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças”

Dessa forma, é necessário destacar para secretários de educação, supervisores, coordenadores, diretores e professores, que o que rege a educação infantil para as crianças do campo não é apenas esse parágrafo. Ele indica que, além de respeitar os aspectos estabelecidos nas DCNEI, como toda instituição (urbana, pública ou privada, conveniada ou não), as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas do campo devem também respeitar os preceitos deste parágrafo e as orientações e regulamentações específicas para as escolas do campo.

Ou seja, todos os artigos anteriores ao 8º, assim como os posteriores, e todas as regulamentações gerais sobre educação do campo devem ser observados na elaboração e efetivação das propostas político-pedagógicas nas creches e pré-escolas do campo, seguindo os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos na totalidade das DCNEI, uma vez que elas expressam e sintetizam consensos e avanços que a educação infantil, de modo geral, já construiu.

No parágrafo 1º, o artigo 8º rege sobre a necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições prevejam condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Esses incisos trazem elementos que, após muitos estudos, lutas e discussões coletivas, são hoje apontados como avanços importantes na consolidação das creches e pré-escolas no âmbito da educação e na construção de uma identidade própria da educação de crianças tão pequenas, de 0 aos 6 anos de idade. Ou seja, o sentido desse artigo e de seu parágrafo é garantir que haja condições para uma educação infantil de qualidade.

Ao falar sobre o caráter indissociável entre cuidar e educar e sobre a indivisibilidade expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, as DCNEI querem indicar que a organização de tempos e atividades não fragmente a criança, que considere que ela está inteira em todos os

momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo e não apenas com seu aparato cognitivo.

Em projetos pautados por práticas ambientalmente sustentáveis, as práticas de cuidado de si integram-se ao cuidado das plantas e animais, tão próximos das crianças do campo. O acompanhamento dos processos de vida e de morte, dos ciclos biológicos, da produção característica do campo, das rotinas de seu grupo

A professora Clarice Sumi da FFCLRP-USP, junto com professoras da Creche Carochinha, desenvolve um projeto com as crianças da educação infantil chamado Calendário Biológico. Por meio dele, as crianças acompanham o processo de floração das árvores no campus em que se localiza a creche, uma antiga fazenda de Café.

cultural, dos modos de vestir-se, alimentar-se e festejar, vividos pelas crianças no seu dia-a-dia, transforma-se em elemento importante no processo intencional estabelecido pelos professores na mediação que propicia às crianças e que lhes possibilita novos olhares sobre esse cotidiano, ampliando seus conhecimentos. Olhares ampliados pelas intervenções que valorizam as falas, a curiosidade e ações para as espessuras, os cheiros, os sons, as cores, os tamanhos, as sensações, as sombras, o ritmo da vida que o campo (natural e simbólico) oferece à criança e aos professores.

No caso da promoção da interação entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades, elas apontam para a necessidade de preparar espaços, tempos e atividades que permitam e promovam interações variadas, por meio de organização de uma rotina que preveja, por exemplo, ao longo do dia, atividades em pequenos grupos e em grandes grupos, com crianças de um mesmo grupo e crianças maiores, respeitando as singularidades e demandas diferenciadas entre as crianças de diferentes idades sem, contudo, isolá-las ou restringir as ricas oportunidades que as interações entre as crianças promovem, de mesma idade ou idade diferente.

Construir esculturas de argila, brincar com sagu colorido, preparar o suco do lanche, construir brinquedos e instrumentos sonoros com produtos naturais, esculpir em frutas, preparar e ambientar os espaços para as atividades, construir cabanas com tecidos e folhas embaixo de árvores ou cantinhos descobertos pelas crianças, dramatizar histórias da tradição local, enfeitar-se de personagens regionais, conhecer fontes e nascentes, podem compor projetos na organização do tempo com as crianças mobilizando grupos de mesma idade, mas também de diferentes idades, com planejamentos diferenciados que potencializam as ações e as particularidades das crianças de diferentes idades.

Na região de Alta Floresta, em Mato Grosso, um professor realiza atividades de conhecimento matemático com crianças de diferentes idades: circula árvores com barbante para descobrir as suas medidas e instiga as crianças a saberem o seu tempo de vida; conversa sobre o volume de água do rio que passa sob a ponte com as possibilidades de medição destes volumes; instiga as crianças a nomearem e classificarem sementes da mata ciliar e das diversas espécies de plantas que circundam a escola, localizada na Floresta Amazônica.

Em relação aos deslocamentos das crianças nos espaços e a organização dos ambientes, o inciso estabelece o direito que as crianças das diferentes idades possuem aos movimentos amplos e à inibição de práticas que confinam as crianças em salas e espaços internos, cujas paredes, na maior parte do tempo, constituem-se no principal horizonte de visão das crianças.

São espaços que restringem e impossibilitam o desenvolvimento integral da criança. Essa é uma realidade muitas vezes bastante presente nos centros urbanos.

Ler histórias e contar histórias embaixo de árvores, em redes e varandas, tecer um tapete colorido com as crianças, forrar o chão com folhagens e materiais que construam um cantinho aconchegante para o envolvimento das crianças nas

atividades, realizar um almoço em situação ao ar livre, garantir o banho de sol dos bebês, garantir janelas em altura que permita às crianças, mesmo as bem pequenas, a visibilidade para a área externa, aproveitar uma bica ou encanar a água em um chuveirão ou torneira (os bebês adoram brincar com água!), organizar hortas e viveiros são situações que cotidianamente podem fazer do espaço externo o maior cenário das práticas com as crianças.

Dada a riqueza dos territórios rurais, as creches e pré-escolas do campo são privilegiadas em condições para explorar, em grande parte do tempo, os ambientes externos às salas de referência das crianças

A função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, estabelecida no artigo 7º das DCNEI, inclui: garantia das condições para a vivência da infância; o compartilhamento com a família da responsabilidade de educação da criança; a ampliação do conhecimento da criança em contexto de interação com outras crianças; a promoção da igualdade de oportunidades entre crianças; a construção de novas formas de sociabilidade e subjetividades comprometidas com o rompimento de relações de dominação

Sobre a família e a comunidade, as DCNEI retomam o compartilhamento da educação da criança, estabelecido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal 9394/96), como parte da função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas.

Isso significa um posicionamento da instituição no sentido de ter a compreensão devida a respeito das especificidades dos fazeres educativos, dos cuidados das crianças, assim como das especificidades das famílias. Portanto, os projetos familiares e institucionais se complementam. A ideia de complementariedade reconhece, portanto, a importância das duas instituições, cada uma cumprindo sua função. Isso se traduz em uma abertura da instituição para a participação da família e de sua comunidade, conforme os princípios legais da gestão

democrática. Se a participação da família é necessária em todos os níveis de educação, na educação infantil ela é condição imprescindível para a qualidade dadas as características de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. O Parecer CNE/CEB 20/2010 aborda essa temática chamando a atenção para o estabelecimento e criação de instrumentos que garantam a constante presença da família na instituição:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (Parecer CNE/CEB 20/2009).

Essa perspectiva de trabalho requer um profundo conhecimento da família e da comunidade. Esse conhecimento constrói-se na relação dinâmica e cotidiana com a família e a comunidade, por meio de conversas cotidianas e de ações planejadas para a promoção dessa relação e construção:

- organizar reuniões periódicas em horários indicados pelas famílias e avisadas com antecedência;

- visitar a família que recebe a professora ou a turma de crianças para conhecer a casa, os instrumentos e o processo de trabalho dos pais e parentes da criança;
- organizar com os familiares atividades de contação de histórias, rodas de música e de dança;
- descobrir as potencialidades da família (os artesanatos, as receitas, a confecção de brinquedos, as cantigas de suas infâncias...);
- preparar encontros das famílias na creche e pré-escola;
- organizar oficinas (muita vezes oferecidas pelos próprios familiares) em que participem as crianças e famílias;
- manter quadros de avisos e conversa com a família em lugares bem visíveis;
- organizar espaços no interior da creche e pré-escola para que a família se sinta acolhida;
- manter quadros com fotos das famílias e suas crianças;
- promover apresentação cultural de pais na instituição;
- organizar degustação e feira de alimentos com as famílias...

Os itens que tratam sobre a contribuição dos povos africanos, o combate ao racismo e a acessibilidade das crianças deficientes referem-se à necessidade de que as propostas pedagógicas considerem as crianças, com singularidades pessoais e coletivas, crianças em suas múltiplas filiações comunitárias e culturais. Essas identidades se cruzam compondo identidades e possibilidades de ser criança: menino, menina, negro, branco, do campo, da cidade, com alguma deficiência, com pais morando juntos, com pais morando separados, membros de famílias participantes de movimentos sociais ou não.

Enfim, nossas crianças definem-se muito além da vinculação territorial, e essas questões precisam também ser levadas em conta na proposta pedagógica, valorizando também outros aspectos da criança, sejam eles singulares ou coletivos. Os materiais, as histórias, os conteúdos das atividades, as bonecas que confeccionamos e compramos, as imagens, as roupas para as brincadeiras de faz de conta, a estética, os objetos de ambientação da creche e pré-escola são elementos que precisam expressar essa diversidade presente na construção da subjetividade e das identidades pessoal e coletiva das crianças.

O Movimento de Mulheres Negras do Maranhão, que procurava na arte popular formas de fortalecimento e reconhecimento da identidade afro-brasileira, realiza um trabalho com a confecção das bonecas de pano abayomi, feitas com retalhos e nós. Há quem diga que essa forma de fazer bonecas era cultivada pelas mães africanas que, nos navios que traziam os escravos, rasgavam suas roupas e faziam bonecas de retalhos sem costura para suas crianças. Esse trabalho inspira o desenvolvimento de projetos com professores e crianças.

Feitas essas considerações gerais do capítulo 8º das DCNEI, vamos ao trecho que especifica e aprofunda a educação infantil das crianças dos territórios rurais (parágrafo 3º):

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

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

Esse trecho, ao reconhecer as diferentes infâncias do campo, procura alertar para que sejam criadas as condições pedagógicas e educativas que incorporam essas diferenças, conforme consta na Resolução CNE n.1/2002, tratando dos “...espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”. Nesta perspectiva, o Parecer 36/2001 (p. 1) propõe a superação de visões nostálgicas do campo como um lugar homogêneo, apontando para sua complexidade:

O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Como lugar de vida e de relações, o campo deve ser compreendido numa perspectiva de desenvolvimento que supere, dentre outras, a dicotomia campo e cidade, que a partir do local, articule a relação com o global, em que as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, que possam constituir redes de relações que reitem e viabilizem as particularidades de cada lugar.

É evidente a qualquer um que campo e cidade possuem grandes relações de continuidade. As possibilidades de trocas entre comunidades rurais e urbanas, entre os diferentes locais, os vizinhos próximos e distantes, são intensas inclusive em virtude do alcance dos meios de comunicação de massa. A TV, os rádios, o acesso à internet diminuem as distâncias e borram os limites culturais, diferenças nos padrões de consumo e particularidades e interesses locais. As crianças do campo estão submetidas, por exemplo, a processos semelhantes de apelo ao consumo das crianças da cidade, à violação de direito, à vitimização e relações caracterizadas por dominação etária, à invisibilidade nas políticas públicas.

Essas questões, contudo, ao contrário de falar a favor da importação ou imposição de algum modelo de educação, desafiam a pensar as continuidades e as rupturas entre a educação do campo e de contextos urbanos; como dito acima, desafiam a delinear aquilo que é geral para todas as crianças (e que todas tem direito) e aquilo que é específico. O geral e o específico devem ser garantidos às crianças do campo.

No caso do campo, a escola deve ser pensada como parte do projeto de desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade e localidade. Daí garantir, no âmbito das DCNEI, possibilidades de que as creches e pré-escolas contextualizem os calendários, tempos e atividades, interagindo com as condições

naturais e culturais de seu entorno, tal como estipulado também nas Diretrizes do Campo. Sendo o período da educação infantil momento de construção de identidades, ainda mais se faz importante, nessa especificidade e etapa educacional, o oferecimento de materiais, brinquedos, cantigas, músicas, narrativas e histórias que vinculem imagens positivas do campo.

Na Resolução 03/2008 CNE, o artigo 3º da Resolução regula o agrupamento de crianças na Educação Infantil do campo: “A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. No § 2º do artigo 3º há um marco divisor da especificidade: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental”.

O Estado do Mato Grosso, por exemplo, possui uma regulamentação própria sobre Educação do Campo. Para obter a regulamentação, acesse o site da SEDUC MT/CEE/MT.

A pedagogia da alternância tem inspirado a construção de projetos pedagógicos que articulam organicamente o processo de aprendizagem à vida na e da comunidade. Sua organização prevê atividades desenvolvidas no tempo escola e o tempo comunidade.

Como pode ser verificado, o parágrafo 3º do artigo 8º das Diretrizes acena para outras regulamentações com abrangência nacional. Também existem no país regulamentações estaduais e municipais que podem ajudar a compor a especificidade de educação infantil do campo. É importante que as instituições procurem junto às secretarias estaduais e municipais, assim como nos conselhos estaduais e municipais, documentos e orientações locais.

Essas regulamentações vem sendo construídas em processos de debates, militância e pesquisa, realizados por órgãos públicos, universidades, movimentos sociais e sindicais ligados à terra, conselhos de educação e de direitos da criança, professores e gestores. Trata-se de um processo coletivo e participativo dos diferentes sujeitos implicados com a questão da educação do campo e das infâncias brasileiras.

SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Educar crianças do campo significa assumir o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhes permitam viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece. O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças. Não são meros conteúdos da ação pedagógica, embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilita relacionar o local e global, o singular e o plural. São principalmente cenários que estruturam, dão vida e sentido às experiências das crianças na exploração corporal, ética, estética e política do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas. Compõem, nas interações e relações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentidos sobre si mesmas, sobre o mundo e suas comunidades. Constituem-se como espaços de aprendizagens complexos, um verdadeiro laboratório da

própria vida; um laboratório em que se encontram os saberes cotidianos da criança enriquecidos pela sistematização, observação minuciosa e cuidadosa, pela mediação do professor.

Ser professor da educação infantil do campo requer planejamento, pesquisa dos modos de vida da criança e das comunidades, as brincadeiras, as construções dos objetos brinquedos, o criar e o recriar os artefatos de sua cultura, os conhecimentos sobre a riqueza natural e cultural do campo e de seus povos. Aprofundar na cultura, investigar os saberes locais, ser profundo conhecedor nos conhecimentos da comunidade para poder articular esses conhecimentos aos conhecimentos gerais.

Ser professor da educação infantil do campo requer ainda o trabalho com o inusitado, o acaso, aberto para descobertas e aprofundamentos da curiosidade que a complexidade do campo provoca: uma semente diferente, um bicho no meio da terra, uma chuva inesperada, as diversas texturas, as sombras das árvores, as trilhas de gente e de animais, a vida dos insetos, o período das chuvas, o nascimento e a morte de animais, a

A articulação entre o planejado e o inusitado deve ser constante, seja na escuta da criança, da pesquisa e das perguntas que ela faz sobre o mundo, seja no próprio fazer do professor.

produção de alimentos... A curiosidade da criança que olha uma trilha de formigas e mobiliza outras crianças nessa sua descoberta é elemento para ser incorporado pela professora e pelo professor como situação de aprendizagem e às vezes pode compor temáticas de projetos de aprendizagens que vão além daquele momento e aprofundam os conhecimentos do coletivo das crianças e da própria professora, constituindo comunidades de aprendizagem.

Ser professor da educação infantil do campo requer a experimentação, o gosto pela terra, o contato direto com a terra, a vivência e a sensibilidade com a água, rios, mananciais, nascentes. O cheiro da terra molhada pela chuva, a fauna e a flora, são leituras constituidoras das realidades vividas pelos sujeitos do campo.

Para que as práticas pedagógicas sejam impregnadas por essas vivências, é necessária a observação minuciosa e constante das crianças, de suas brincadeiras, dos conteúdos sociais e culturais dessas brincadeiras, das preferências das crianças, além do registro e documentação dessas observações.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO QUE QUEREMOS

O Projeto Político Pedagógico da Educação infantil do Campo

A educação infantil do campo que desejamos e realizamos com nossas crianças se expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) de nossas creches e pré-escolas. Tudo o que vem sendo dito até aqui afirma a necessidade de que cada instituição de educação infantil do campo procure construir sua proposta pedagógica na relação direta e orgânica com sua comunidade.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas não podem ser pacotes fechados, já prontos, que apenas são aplicados por algum professor dedicado. Elas devem ser construídas a partir de um movimento de *pesquisa*, *observação* e *conhecimento* das crianças do campo inseridas em seus grupos, como membros de uma

comunidade que possui suas complexidades, seus arranjos, suas manifestações culturais, suas relações com os modos de organização produtiva e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal 9394/96) em seus artigos 12, 13 e 14 estabelece a participação da família, da comunidade e dos profissionais na elaboração e conhecimento da proposta pedagógica, assim como o Conselho de Escola como parte da gestão democrática.

Isso significa iniciar um processo que envolve toda a comunidade, de maneira participativa e coletiva, na construção de um PPP que articule as definições dos diferentes sujeitos creche e pré-escola.

Não há “receitas” de propostas pedagógicas, mas sim um processo de interação reflexiva e de envolvimento da comunidade.

Nesse sentido, as orientações curriculares para a educação infantil do campo são indicações com o intuito de entrar na grande roda de conversa das experiências cotidianas que vem sendo desenvolvidas no território nacional, em diferentes estados e municípios.

Nessa roda, espera-se que o movimento de leitura, interlocução e aprofundamento façam emergir novas ideias e propostas, num processo de construção sempre viva.

A relação do artigo 8º das DCNEI com as proposições feitas no artigo 9º apresenta possibilidades para a elaboração da proposta pedagógica e a organização de tempos, espaços e atividades. O desafio é compreender essas considerações no contexto da educação infantil do campo.

Se os princípios da gestão democrática, definidos na LDB, orientam a elaboração da proposta pedagógica, uma primeira coisa a se fazer é não centralizar o processo. Na tentativa de obter um bom texto, muitas vezes, falhamos na definição de tarefas, sobrecarregando dirigentes ou professores, em detrimento do conhecimento e discussão ampliada da proposta por todos os sujeitos da instituição.

Um primeiro passo nesse processo é a **mobilização da comunidade**, feita por diferentes estratégias.

É necessário que a instituição e a comunidade tenham clareza de que é um processo que pode ser longo, mas bastante produtivo, uma vez que, ao implicar a todos na sua discussão e elaboração do PPP, vai-se construindo garantias para que os princípios e propostas nele estabelecidos não fiquem apenas no papel, mas sim, sejam efetivados nas práticas cotidianas com as crianças. O mais importante é **cuidar de um processo de participação da comunidade**.

Estabelecer um cronograma é fundamental. Nesse cronograma, dividido em fases, por exemplo, pode-se prever:

- reuniões de estudo;
- pesquisa com as famílias (quem são, o que pensam e desejam para a educação de suas crianças);
- pesquisa sobre a comunidade e suas potencialidades culturais e artísticas (danças, histórias, cantigas..);

O artigo 9º das DCNEI define as brincadeiras e as interações como eixo das propostas pedagógicas. Ele também lista uma série de experiências que precisam ser garantidas às crianças, na promoção de seu desenvolvimento, aprendizagem e apropriação do mundo. Cada instituição deve dizer como sua proposta pedagógica articula essas experiências de modo a não fragmentar o trabalho com a criança.

- pesquisa com as crianças (atividades de observação e de escuta da criança, fotografias e desenhos feitos pelas crianças sobre o que gostam e do que não gostam na creche e pré-escola);
- aprofundamento sobre educação infantil e sobre educação do campo;

Essas ações podem ser discutidas em **reuniões periódicas setoriais ou coletivas, sistematizadas** por representantes dos grupos, compondo assim o corpo de uma proposta pedagógica com características próprias e com autoria coletiva.

Nesse processo, é imprescindível que se discuta e sistematize:

- que educação infantil do campo realizamos hoje?
- qual a educação infantil do campo que queremos?
- qual a nossa concepção de criança e de infância?
- quem são nossas crianças?
- o que queremos para nossas crianças?
- o que as crianças desejam para si, a partir do que manifestam verbalmente, através de seus gestos e de suas indicações de comportamento?
- como colocar na pauta pedagógica o desejo desses sujeitos, transformando desejo em realidade na escola?
- a que concepção de campo nossa proposta se filia?
- qual a função da instituição na comunidade e na construção de práticas ambientalmente sustentáveis?
- que projetos coletivos queremos priorizar? qual a duração?

Outras questões poderão ser levantadas, fomentando discussões e definindo orientações gerais e escolhas pedagógicas para:

- os projetos a serem desenvolvidos com as diferentes turmas de crianças ao longo do ano;
- a organização de tempos, espaços, materiais e atividades articulados organicamente a essas escolhas;
- a integração e articulação dos projetos e experiências possibilitadas às crianças.

Não se pode esquecer que a proposta é sempre dinâmica. É necessário prever **momentos de avaliação** também coletiva, num processo de promoção de reconhecimento de acertos e falhas, que busca, na autoavaliação institucional, a promoção da qualidade da educação oferecida e construída junto com a criança e as famílias.

ALGUMAS QUESTÕES NECESSÁRIAS PARA SEREM FEITAS PELO COLETIVO DE PROFISSIONAIS DA CRECHE E PRÉ-ESCOLA:

✓ Para a fundamentação e elaboração do projeto político pedagógico?

- Que projeto de sociedade, sociabilidade e construção de subjetividades está presente na educação infantil que realizamos com nossas crianças?
- A proposta pedagógica foi discutida e elaborada com a comunidade? Ela é conhecida por todos?
- Estabelecemos um cronograma que contempla a atualização, revisão e avaliação da proposta pedagógica com certa periodicidade?

- A proposta pedagógica valoriza claramente a cultura da comunidade e dos grupos de pertencimento das crianças?
- Como os conhecimentos da comunidade se expressam na proposta pedagógica?
- Temos um cronograma de discussão sobre nosso trabalho junto com a comunidade?
- Conhecemos bem essa comunidade? Conhecemos suas produções e histórias? Temos projetos de pesquisa sobre a produção cultural e econômica da comunidade?
- Conhecemos como a comunidade educa suas crianças?
- Conhecemos como são nossas crianças? Do que brincam? Como brincam? Brincam com outras crianças? Brincam sozinhas? O que fazem quando estão em casa?
- Sabemos a que horas as crianças se levantam? Que horas se deitam?
- Nós conhecemos o local de moradia e o cotidiano da família da criança?
- Sabemos quanto tempo depois de acordada a criança chega à creche ou pré-escola?

✓ **Para a organização dos espaços, tempos e materiais**

- Nossos espaços, tempos e atividades respeitem os saberes e a organização de vida social das comunidades locais? - Aproveitamos e otimizamos os conhecimentos da própria comunidade?
- Organizamos banhos, cantinhos de sono, alimentação e atividades na chegada das crianças à creche e pré-escola, considerando o tempo decorrido desde o momento em que acordaram até a chegada à creche e pré-escola?
- Quanto tempo dedicamos a atividades internas e quanto dedicamos a atividades externas às salas de referência das crianças?
- Organizamos, ao longo do dia, atividade em pequenos grupos e em grandes grupos?
- Organizamos atividades com crianças de mesma idade e de diferentes idades?
- Organizamos contação de histórias, oficinas, construção de brinquedos?
- Os artesanatos, a natureza, a riqueza da comunidade está presente na ambientação da creche e pré-escola?
- Existem produções das crianças na instituição a fim de que se reconheça nesse espaço?
- Construímos um acervo das potencialidades culturais da comunidade: cantigas, histórias e lendas, personagens e figuras de referência da comunidade?
- Renovamos esse acervo na medida em que nosso conhecimento da comunidade se aprofunda?
- Esse acervo fica em lugar disponível e de fácil acesso aos professores para uso com as crianças?
- Construímos um acervo sobre as brincadeiras infantis da comunidade?
- Produzimos livros com as histórias e imagens locais para o manuseio das crianças?
- Renovamos essa produção?
- Produzimos com as crianças materiais diversos sobre a cultura local?
- Realizamos oficinas de sons com matérias próprios da localidade?
- Mantemos, junto com as crianças, hortas orgânicas, viveiros de mudas, plantas medicinais, animais de estimação?

- Analisamos criticamente os materiais adquiridos ou recebidos pela instituição (livros, brinquedos...) procurando saber se eles apresentam uma imagem positiva dos povos do campo?
- Nossas práticas no interior das creches e pré-escolas se integram às práticas lúdicas mantidas pela comunidade (exemplo, Cirandas infantis)?

✓ **Sobre o transporte das crianças**

- Conhecemos as condições de transporte e deslocamento das crianças até a escola?
- Sabemos qual a distância percorrida pelas crianças desde sua casa à escola?
- Já fizemos esse trajeto para compreender essa experiência pela criança?
- Existem pontos de ônibus? Qual a distância das casas das crianças?
- Os ônibus estão em boas condições?
- O professor acompanha as crianças no ônibus?
- Preocupamos com uma jornada do professor de educação infantil do campo que contempla essa atividade?
- Há formação para o motorista que faz o transporte das crianças?
- Que conhecimentos tem essa pessoa sobre criança, escola e sobre o campo?

✓ **Sobre a alimentação das crianças**

- A produção dos alimentos da comunidade faz parte do cardápio das crianças?
- Alimentos plantados pelas crianças fazem parte do cardápio?
- Integramos os alimentos e hábitos alimentares às demais atividades?

✓ **Sobre a política de educação infantil para as crianças do campo**

- Na política de educação infantil do município estão contempladas as especificidades para as crianças do campo?
- A política de educação infantil se integra às demais políticas (por exemplo, assistência, saúde e cultura)?
- Existem regulamentações ou documentos municipais sobre educação infantil do campo da Secretaria/Departamento de Educação e do Conselho Municipal de Educação?
- Discutimos coletivamente as políticas de educação infantil e de educação do campo do município?
- Os movimentos sociais e sindicais ligados à terra são ouvidos na elaboração de nossas políticas?
- A previsão e planejamento para a construção de creches e pré-escolas contempla as comunidades rurais?
- A construção de creches e pré-escolas possuem projetos diferenciados respeitando e otimizando as potencialidades e características do campo?
- A seleção de professores para atuação na educação infantil do campo considera os saberes sobre campo, infância e educação da criança do campo?

✓ **Para a formação dos professores**

- Mantemos processos de supervisão e formação continuada para os professores de educação infantil do campo?

- A formação continuada promove conhecimentos sobre o campo brasileiro, as atividades econômicas e a produção dos povos do campo, as lutas pela terra, a vida dos quilombolas, ribeirinhos e povos da floresta, práticas ambientalmente sustentáveis?
- A formação continuada estimula visitas à comunidade visando o conhecimento da produção e do patrimônio material e imaterial e a condição de vida das crianças do campo?
- Os paradigmas que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo são objeto de constante estudo nos processos de formação continuada dos professores e demais profissionais da creche e pré-escola?

✓ **No caso das escolas da cidade que recebem as crianças, além dessas questões:**

- Existem produções das crianças do campo expostas na instituição?
- Existem fotos e referências das comunidades da criança expostas na instituição?
- As crianças se identificam com o espaço, os materiais e os conteúdos? Esses espaços acolhem bem as crianças?
- Combatemos o preconceito e promovemos práticas e projetos para o fortalecimento a identidade positiva da criança com o campo?
- Existe algum procedimento para acolhida e integração das crianças?
- Existem atividades que são desenvolvidas no campo?
- As crianças da cidade conhecem o campo?
- Que conhecimentos tem os professores sobre campo, sobre as diversas infâncias, sobre reforma agrária?
- Que momentos destinamos para a formação dos professores acerca do campo e das infâncias do campo?
- Os professores e demais profissionais conhecem a comunidade rural de origem das crianças?
- Temos um acervo de histórias, cantigas, livros e brinquedos que contemplem as especificidades do campo?
- Temos uma biblioteca com livros e produções de consulta do professor, sobre campo e educação do campo?
- Organizamos banhos, cantinhos de sono, alimentação e atividades na chegada das crianças à creche e pré-escola, considerando o tempo decorrido desde o momento em que acordaram até a chegada à creche e pré-escola?
- Nossos conteúdos contemplam a diversidade das infâncias e do campo?

INDICAÇÕES DE LEITURAS PARA OS PROFESSORES:

Livros

- Publicações sobre Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Disponível na página do MEC.
- Publicações sobre Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica / Coordenadoria de Educação Infantil (SEB/COEDI/MEC). Disponível na página do MEC.

- Referências para uma política nacional do campo: Caderno de Subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

- Caderno Pedagógico de Educação do Campo. Confederação Nacional do Trabalhadores na Agricultura – CONTAG.

- Cultura popular: Temas e questões. José Ramos Tinhorão. Editora 34.

- Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação n.12. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

- O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras. Ana Mello (e cols.). Editora Artmed.

- Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos – origens. José Ramos Tinhorão. Editora 34.

- Práticas Pedagógicas de Formação de Educadores(as) do Campo. Confederação Nacional do Trabalhadores na Agricultura – CONTAG.

Literatura

- Batuque, samba e macumba: estudos de gesto e de ritmo (1926-1934). Cecília Meirelles. Editora Martins Fontes.

- Carta da terra. Ilustração de Ellen Pestili. Editora Gaia.

- Carvoeirinhos. Roger Mello. Companhia das Letrinhas.

- Ciranda de Lia: história contada, memória preservada, alma lavada. Irley Machado, Daniela Gomes, Simone Passos. Uberlândia: EDUFU (lendas da região de Ituituba-MG).

- Contos Brasileiros. Alípio Freire, Carlos Rodrigues Brandão e outros. São Paulo: Expressão Popular.

- Contos Tradicionais do Brasil. Luis da Câmara Cascudo. Editora Global.

- Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. Renata Meirelles. Editora Terceiro Nome.

- História contada: porta aberta, semente plantada. Maria Inês Mendonça. Uberlândia: EDUFU (histórias populares de Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia).

- História da Ressurreição do Papagaio. Eduardo Galeano & Antônio Santos. Tradução Ferreira Gullar. Editora Cosac & Naif.

- História do menino que lia o mundo. Carlos R. Brandão. Coleção Fazendo História nº 7. MST.

- Histórias da roça. Daniela Rosante Gomes (Org.). Uberlândia: EDUFU (histórias do triângulo mineiro)

- João Barandão. Ruth Guimarães, com ilustração de Eduardo Azevedo. Editora Acatu (contos folclóricos do Vale do Paraíba).

- João por um Fio. Roger Mello. Companhia das Letrinhas.

- Kindilin na Floresta Encantada. Pedro Bandeira. Editora Moderna.

- Kofi e o menino de fogo. Nei Lopes. Editora Pallas.

- Meninos do Mangue. Roger Mello. Companhia das Letrinhas.

- O maior nabo do mundo. Celso Sisto. Editora Aletria.

- Semente de Letra. Marcia Camargos. São Paulo: Expressão Popular.

- Um fantasma ronda o assentamento. Maria José Silveira. Coleção Terra de livros. Expressão Popular.
- Um zoológico no meu jardim. Mirna Pinsky, com ilustração de Cláudio Martins. Editora Formato (cada morador do jardim é descrito em verso).
- Zôo Zureta. Fabrício Corsaletti. Editora Companhia das Letrinhas.
- Zuzana e o Mundo do dinheiro. Wim Dierckxsens. Tradução e adaptação: Severino de Moraes. São Paulo, Expressão Popular.

CDs:

- Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar. Narração Elba Ramalho. Canto Solange Maria / Antônio Carlos Nóbrega. Gravadora Eldorado (obras do folclore)
- Canções de brincar. Palavra Cantada. World Music.
- Plantando Cirandas. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Vídeos

- João e as alfaces. Animação. EMBRAPA.
- Kíríku e a feiticeira. Animação. Distribuição Imovision.
- Lendas brasileiras. Com músicas de Ana Carolina, Luiz Melodia, Milton Nascimento, Toquinho, Alceu Valença, Zé Ramalho, entre outros. Som Livre / LGK Music.
- Série de Vídeos CINDEDI/FFCLRP-USP e Creche Carochinha/COSEAS-USP. Ribeirão Preto.