

**PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO –
FORMACAMPO**

**CADERNO TEMÁTICO:
EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: DIÁLOGOS PARA CONSTRUÇÃO
DO PPP**

**Prof^a. Ma. Eugênia da Silva Pereira
(CAECDT/NEPE/OBEI/UNEB)**



**Itapetinga - BA
2021**

REALIZAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE – GEPEMDECC

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Wiliams Panfile

Vice-Presidente: Raimundo Pereira Gonçalves Filho

Equipe de coordenação Undime/Formcampo:

Renê Silva

Marcos Paiva

Higro Souza Silva

Magno Bastos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Denise Aparecida Brito Barreto

Vice-Coordenação: Cláudio Pinto Nunes

PROJETO FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (DCIE/UESC)

Coordenação: Cornélia Guimarães

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

ANTONICLEBIO CAVALCANTE EÇA

ANTONIEL DOS SANTOS PEIXOTO

CATIANA NOGUEIRA DOS SANTOS

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

EDICLEIDE DA SILVA NOVAIS

ELIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

GILVAN DOS SANTOS SOUZA

HIGRO SOUZA SILVA

INAIARA ALVES ROLIN

JACIARA DE OLIVEIRA SANT'ANNA SANTOS

JAMILE DE SOUZA SOARES

JANILE COSTA PINTO

JAQUELINE BRAGA MORAIS CAJAÍBA

JOÃO NASCIMENTO DE SOUZA

LETÍCIA ANDRADE SILVA

MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA

MANOEL VIEIRA LOPES

ODAIR LEDO

PASCOAL JOÃO DOS SANTOS

PRISCILA DA SILVA RODRIGUES

QUEZIANE MARTINS DA CRUZ

RUTH OLIVEIRA SOUZA

SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA

THIARA RODRIGUES PEREIRA

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS

VANESSA COSTA DOS SANTOS

VILMA ÁUREA RODRIGUES

EQUIPE TÉCNICA

RICARDO ALEXANDRE CASTRO – Mestrando PPGED

ROSIELIA PEREIRA DOS SANTOS - Bolsista Proex/UESB

WINNER PEREIRA SANTOS - Bolsista Proex/UESB

LORENA COSTA AGUIRRE - Bolsista Proex/UESC

APRESENTAÇÃO

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.

(Manoel de Barros)

Prezados/as cursistas,

A infância e as crianças, de modo geral, foram invisibilizadas ao longo da história da sociedade e isso refletiu na ausência/construção de políticas públicas, inclusive educacionais, que compreendessem os/as bebês e as crianças em sua diversidade e pluralidade. Quando remetemos às crianças do campo essa invisibilidade foi associada à produção de estereótipos sobre o lugar onde vivem, bem como da negação da educação infantil nas próprias comunidades.

Neste sentido, este caderno temático orienta as leituras e atividades assíncronas do minicurso que se propõe a discutir sobre a **Educação Infantil do/no campo** a partir dos diálogos necessários para a construção do Projeto Político Pedagógico, que considere as crianças em suas especificidades.

É importante destacar que os pressupostos teóricos da Educação do Campo, já discutidos em caderno anterior, são base para a compreensão das crianças enquanto sujeitos histórico-sociais do campo. Assim, os objetivos aqui propostos com as leituras e atividades abrangem:

- ❖ Retomar a concepção de campo enquanto espaço de vida;
- ❖ Discutir sobre as concepções de infância e criança a partir das experiências das crianças do campo e do projeto da Educação do Campo;
- ❖ Conhecer as orientações curriculares para a Educação Infantil do/no Campo;
- ❖ Refletir sobre a presença/ausência das experiências sociais das crianças do campo no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas do/no campo.

O minicurso está organizado em 10 horas, sendo:

Síncrona – 3h para participação em live dia 27/08/2021;

Assíncrona – 7h para realização das leituras e atividades, conforme orientação na última página deste caderno temático.

Ótima leitura e bom trabalho!

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**.

Sim, falamos no plural, em **crianças do campo**, porque são diversas as crianças brasileiras e porque também é diverso o nosso campo. Na relação com espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro, as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas. Sabemos que as crianças brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, dos cheiros, texturas e sons,

constroem

sentidos sobre

seus lugares e

sobre si

mesmas. Mas

como vivem

A educação infantil do campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. 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.

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)

nossas crianças do campo? Do que brincam? Como brincam? Com o que brincam? Brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, passa anel, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno? 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?

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, pelas distâncias entre as populações, encontram dificuldades para conviver com outras crianças de sua idade, o que circunscreve sua rede de relações ao ambiente familiar

Enfim, que **experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais** são vividas pelas crianças ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pesquisadores e caiçaras? Que possibilidades diferenciadas de viver as infâncias são marcadas pelos tempos de plantar e de colher, de extrair

e esperar crescer, os ciclos de produção, 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? É nessa **multiplicidade** natural/cultural que o campo brasileiro se configura que as crianças vivem suas infâncias. São múltiplos os campos e são múltiplas as infâncias.

Como pensar então uma educação infantil de qualidade a partir do reconhecimento dessa multiplicidade? Como todas as crianças brasileiras, as crianças do campo têm o **direito à educação infantil**, o direito de freqüentar creches/pré-escolas. Embora, na sua origem, essas instituições tenham surgido num contexto urbano, muita coisa se modificou e hoje elas são concebidas como um direito a todas as crianças. Direito que todas as crianças possuem 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

*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*

A porcentagem de crianças de 0 a 5 anos do campo, matriculadas em creches e pré-escolas, segundo dados do Censo Escolar 2009, é de apenas 28%. Em 2008, a taxa de freqüência das crianças de 0 a 3 anos de idade era de 6,84 e, de 4 e 5 anos, era de 42,66, bem inferiores à da população urbana (respectivamente 20,53 e 62,57). No caso das áreas de assentamentos rurais, dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (MEC/MDA) publicada em 2005, demonstraram 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.

e produziu e que seus grupos (re)criam nas **interações cotidianas** entre seus membros, adultos e crianças. Contudo, esse direito não vem sendo atendido com equidade. No nosso país, o acesso às vagas é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e

*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**.*

também pelo local de residência (se em território urbano ou rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais.

Mas se a educação infantil é direito de todas as crianças e se estamos em construção de uma sociedade democrática, não é tarefa coletiva garantir esse direito? Que desafios temos que enfrentar para que as **conquistas já acumuladas para todas as crianças** sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, elas sejam contempladas nas suas **especificidades e singularidades**? O primeiro desses desafios é a garantia de **educação infantil no campo**, oferecida perto de suas casas, nas suas comunidades.

Criar as vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à educação infantil das crianças brasileiras.

Educação infantil é um direito da criança e dever do Estado (artigo 205; artigo 208, inciso IV da Constituição Federal; artigo 205). Seu oferecimento gratuito (artigo 206, inciso IV) é também um direito social dos trabalhadores rurais e urbanos, visando à melhoria de sua condição social (artigo 7º, inciso XXV). A criança tem direito à educação de qualidade (artigo 206, incisos VII) e em igualdade de condições para acesso e permanência (artigo 206, inciso I).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, inciso V, garante direito da criança à escola pública próxima de sua residência. O artigo 58 rege a contextualização das práticas educacionais: “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”. Isso vale para todas as crianças, sejam elas do campo ou da cidade.

Mas, junto com esse desafio, ainda um outro tão grande precisa ser enfrentado. Se as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas (e o mesmo vale para as pesquisas acadêmicas), que conhecimentos temos sobre suas comunidades e modos de vida que nos auxiliam a pensar coletivamente uma **educação infantil do campo**? Que educação infantil desejam as comunidades rurais? Que práticas educativas são vividas no interior dessas comunidades? Como cuidam e educam seus filhos? Que atividades econômicas e laborais realizam e organizam suas vidas e seus cotidianos? Quais são suas necessidades e demandas? Como dialogar o conhecimento já produzido sobre uma educação infantil de qualidade com as especificidades das comunidades?

Precisamos discutir e construir coletivamente, a partir das experiências acumuladas, a educação infantil do campo que queremos para as nossas crianças ribeirinhas, quilombolas, assentadas e acampadas da reforma agrária, filhas dos povos da floresta, de pescadores e caixas...

Nessa construção, é necessário que os avanços conquistados na educação infantil dialoguem com os avanços da **educação do campo** a fim de garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Que permita que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. Temos o desafio de construir creches/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 às formas de organização da vida de seus povos, sem contudo abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças.

O fato de considerarmos que a criança de 0 a 6 anos de idade constrói sua autoimagem na relação com a imagem de seu grupo sociocultural e seu lugar de vida aumenta nosso compromisso com a criança em oferecer uma educação infantil profundamente comprometida com a valorização e incorporação dos saberes de sua comunidade.

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: Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Esses documentos encontram-se disponíveis no sítio do MEC.

No caso das crianças do campo, se considerarmos que o campo se constitui mais do que um lugar, que nele se produzem as condições da existência social e se vinculam as relações sociais, econômicas e culturais entre homens e mulheres, crianças e adultos, crianças e crianças, conhecer suas dinâmicas não seria um requisito para nosso trabalho com as crianças, sua identidade e constituição? Ainda, se considerarmos que a multiplicidade do campo é também marcada por desigualdade, que existem relações de dominação que o atravessam, que a terra e os produtos que dela derivam são objetos de disputas por diferentes projetos, que as populações do campo foram histórica e culturalmente desvalorizadas em relação à cidade, a educação infantil que oferecemos às crianças do campo não deveria enfrentar essas questões e comprometer-se com a vinculação positiva da criança com seu espaço e grupo cultural?

Considerando que no momento de vida da criança na educação infantil é intenso o processo de construção da identidade pessoal e coletiva, e que essa construção se dá nos embates e tensões de gênero, raça, classe, e filiação quanto ao local de residência, é imprescindível construir uma educação infantil do campo que:

- não a coloque na subalternidade;
- possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas da criança com suas origens, com seu grupo de referência;
- traduza o campo como lugar de vida e de produção humana.

Inspirados nas contribuições e discussões acumuladas no âmbito da **educação do campo**, assim como nos conhecimentos da **educação infantil**, esses princípios vão compondo o enfrentamento dos desafios na construção da **educação infantil do campo de qualidade**, em observância e diálogo com os **parâmetros e indicadores** gerais de qualidade da educação infantil, já construídos nacionalmente para todas as instituições dos territórios urbanos e rurais. Como evitar que nossas práticas coloquem as crianças do campo em posições

de inferioridade ou que reiterem os estereótipos, preconceitos e as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo? Não enfrentar questões dessa natureza não significaria abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos?

A educação infantil do campo pode nos levar a construir 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 dessas questões, podemos indagar o quanto uma educação infantil de qualidade, nos territórios rurais, contribui para oferecer **condições**

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 da política de educação infantil com outras políticas (sociais, assistenciais, culturais) é importante e necessária para essa faixa etária. Essas outras áreas adicionam programas e recursos, compondo ações integradas e intersetoriais numa Política ampla de Proteção Integral da criança.

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 e a Resolução 02/2008 e o Parecer 03/2008 (ambos do CNE/CEB)

para vida no campo com dignidade e também afetar 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 ampliarem a renda, com a garantia de que seus filhos recebam a melhor educação coletiva pública.

Afinal, as **instituições de educação infantil, junto com outras instituições e políticas públicas**, colabora na construção de condições para a promoção do desenvolvimento da comunidade local e para a cidadania efetiva das famílias no campo.

Por fim, cabe dizer que esse capítulo, ao pretender dialogar com as professoras e os professores das crianças do campo, quer também provocar reflexões e orientações para os profissionais que trabalham nas **instituições urbanas que recebem as crianças que moram nos territórios rurais**. A história de pouco investimento nos territórios rurais resultou no oferecimento de vagas, para as crianças do campo, em escolas urbanas e, conseqüentemente, no número ainda reduzido de creches/pré-escolas no campo. Essa realidade precisa ser transformada o mais rápido possível no sentido do oferecimento de vagas no próprio campo, adequando-se às orientações e definições legais que proíbem o transporte das crianças extracampo, ou seja, do campo para as cidades.

Contudo, até que isso não se modifique, é importante que as creches/pré-escolas urbanas que ainda acolhem as crianças do campo orientem-se também pelos princípios da educação do campo. Temos refletido e nos apropriado das discussões sobre a educação infantil do campo? Não seria necessário rever, adequar e flexibilizar os horários de entrada e saída para as crianças do campo, considerando suas peculiaridades de transporte até a instituição? Há espaços e tempos destinados para o descanso das crianças? As crianças reconhecem no espaço da creche/pré-escola seu lugar de vida? Os projetos desenvolvidos cotidianamente com as crianças fazem dessas instituições espaços de convivência com a diversidade, de modo a romper com situações e momentos de isolamento, de preconceitos e discriminações e promover, o enriquecimento da identidade das crianças, sejam elas moradoras no campo ou na cidade? Essas e muitas outras questões emergem quando crianças do campo freqüentam instituições na cidade.

Que o estudo das Diretrizes e a leitura e discussão dessas provocações aqui levantadas inspire a elaboração dos projetos político-pedagógicos de maneira democrática e participativa, com envolvimento das comunidades. Mais do que isso, que colabore para inspirar a criação de espaços, materiais, programas e atividades capazes de constituir as creches/pré-escolas como gostoso lugar para as crianças do campo viverem as suas infâncias!

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS 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 seu protagonismo no processo de construção do conhecimento.

Levantamentos indicam que existem em torno de 30 movimentos sociais e sindicais de luta pela terra no país.

Essa concepção foi incorporada nas DCNEI em diálogo

com as Diretrizes

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 sítio do MEC

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. O que isso quer dizer? Significa 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.

Dessa forma, é necessário destacar para secretário/as de educação, supervisore/as, coordenadore/as, diretores/as e professores/as, 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/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 artigo 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/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;

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”

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/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, do cotidiano de seu grupo 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 pelas professoras e professores na mediação que propiciam 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 gostos, os tamanhos, as sensações, as sombras, o ritmo da vida que o campo (natural e simbólico) oferece à criança e às professoras e professores.

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.

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 exemplo, na organização do tempo ao longo do dia, podemos organizar atividades em **pequenos grupos** e em **grandes grupos**, com crianças de um **mesmo grupo/idade e crianças maiores**, respeitando as singularidades e demandas diversificadas 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. Que agrupamentos outros podemos construir? Não poderíamos criar,

dentro da educação infantil, formas de agrupamento mais compatíveis com a dinâmica da vida no campo, às vezes menos segmentada por idades?

Construir peças 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, dispor de elementos na contação de história que viabilize o jogo dramático da tradição local, disponibilizar roupas e acessórios 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.

Em relação aos deslocamentos das crianças nos **espaços e à organização dos ambientes**, o inciso estabelece o direito que as crianças das diferentes idades possuem aos movimentos amplos e

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 conhecimentos 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

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 das crianças. 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, pesquisar os arredores da creche/pré-escola, 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

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/pré-escolas.

Isso significa um posicionamento da instituição no sentido

Na região de Alta Floresta, em Mato Grosso, um professor realiza atividades com grupos multi-idade e que despertam as crianças para quantidades e relações espaciais de modo organicamente vinculado ao contexto das crianças.

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 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 não se torna 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. Não temos ou não manifestamos preconceitos em relação aos diferentes arranjos familiares? Respeitamos todas as formas de organização familiar, discutimos e problematizamos concepções e práticas cotidianas que reificam modelos idealizados de organização familiar? Conhecemos de fato as famílias de nossas crianças? O que elas fazem, como vivem, como educam seus filhos? Que elementos de suas práticas podem ser incorporados no cotidiano das instituições? Esse conhecimento constrói-se na relação dinâmica e cotidiana com a família e a comunidade, por meio de conversas e de ações planejadas para a promoção dessa relação:

- pesquisa sobre o tema família e o conhecimento sobre as diferentes formas de organização familiar;
- levantamento sobre as famílias da instituição e da comunidade;
- reuniões periódicas avisadas com antecedência e em horários indicados pelas famílias;
- visitas à família que recebe a professora e/ou o grupo de crianças para conhecer a casa, os instrumentos e o processo de trabalho dos pais e parentes das crianças;
- atividades com os familiares de contação de histórias, rodas de música e de dança;
- descoberta das potencialidades da família (os artesanatos, as receitas, a confecção de brinquedos, as cantigas de suas infâncias...);
- preparação de encontros das famílias na creche/pré-escola;
- organização de oficinas (muitas vezes oferecidas pelos próprios familiares) em que participem as crianças e famílias;
- manutenção de quadros de avisos em lugares bem visíveis e de conversas sobre as informações que consta nesses quadros;
- organização de espaços no interior da creche e pré-escola para que a família se sinta acolhida;
- manutenção de quadros com fotos das famílias e suas crianças;
- apresentação cultural de pais na instituição;
- 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,

Existem Resoluções do Conselho Nacional de Educação que regulam a Lei 10.639/93 no que se refere às questões étnico-raciais (Resolução 01/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e que tratam da educação das crianças deficientes (Diretrizes Operacionais e Curriculares para a Educação Especial)

com singularidades pessoais e coletivas, crianças em suas múltiplas filiações comunitárias e culturais. Essas identidades se cruzam compondo múltiplas identidades e possibilidades de ser criança: menino, menina, negro, branco, de territórios rurais ou urbanos, com alguma deficiência, com pais morando juntos, com pais morando separados, membros de famílias participantes de movimentos sociais ou não. Essas identidades constroem-se em relações de poder e de dominação e marcam as subjetividades das crianças, que vivenciam as tensões e os dramas das relações sociais. Percebemos que nossas práticas com as crianças constituem zonas de possibilidades do eu? Identificamos relações de violência ou de discriminação no interior das nossas instituições? Combatemos essas formas de

discriminação e preconceito? Temos uma postura reflexiva e crítica acerca dos brinquedos e demais materiais, espaços, atividades e interações cuidando para que as crianças negras e as crianças deficientes se identifiquem positivamente?

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.

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;
-

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 professoras e crianças.

- 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, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas”.

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.

Os padrões de produção e distribuição na agricultura, extração e pesca, a TV, os rádios, o acesso à internet, por exemplo, diminuem as distâncias e borram os limites culturais, diferenças nos padrões de consumo e particularidades e interesses locais. As crianças do campo, por exemplo, podem estar submetidas a processos semelhantes de apelo ao consumo das demais crianças, a violações de direito, à vitimização e às relações caracterizadas por dominação etária, à invisibilidade nas políticas públicas.

Uma das formas de organizar o trabalho pedagógico, na consideração às especificidades do campo, tem sido a Pedagogia da Alternância, que propõe 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 no tempo comunidade.

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 diferenças entre a educação infantil do campo e de contextos urbanos**. Como garantir aquilo que é geral para todas as crianças e ao mesmo tempo o que é específico para ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pesquisadores e caíçaras?

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/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.

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”.

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 aos conselhos estaduais e municipais, documentos e orientações locais.

Essas regulamentações vêm 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, professora/es e gestora/es. Trata-se de um processo coletivo e participativo dos diferentes sujeitos implicados com a questão da educação do campo e das infâncias brasileiras.

CONSTITUIR-SE PROFESSORA E PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Se não conhecemos ainda a realidade da educação infantil do campo no país, tampouco sabemos sobre a identidade de seus profissionais. Quem são? Que formação possuem? Que recursos utilizam para suas práticas? Que relação possuem com o campo? Por que atuam no campo: por escolha ou por colocação no momento da atribuição de salas? Conhecem a vida e a luta das populações do campo? Que conhecimentos possuem sobre o campo, as formas de uso do solo e ocupação da terra no país, as infâncias do campo? Quais são suas necessidades formativas?

Que tal começarmos a sistematizar informações sobre a/os professoras/es da educação infantil do campo? Construir um banco de informações nos municípios? Cruzar esse banco com municípios vizinhos? Discuti-lo com as Universidades próximas? Propor espaços de troca de experiências entre eles, oficinas e formação conjunta?

No movimento de construção da identidade da educação infantil do campo, também as identidades profissionais vão se constituindo. Nesse processo, assumimos o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhes permitem **viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo** oferece? O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, o sol, o mar, a flora, as águas, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os brinquedos e brincadeiras tradicionais, os líderes dos povos, os causos

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. O município de Valente na Bahia, também tem regulamentação própria. Destaca-se ali o trabalho articulado da coordenação da educação do campo e a coordenação de educação infantil

e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica?

As contribuições da educação do campo nos instigam a questionar se as aproximações a esses elementos são feitas de modo a torná-los 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, esses elementos são muito mais do que isso. Constituem-se em **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. Esses elementos 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. Como garantimos, na organização do trabalho pedagógico, que eles se constituam como espaços de aprendizagens complexos, como verdadeiros laboratórios da própria vida; laboratório em que se encontram os saberes cotidianos da criança enriquecidos pela sistematização, observação minuciosa e cuidadosa, pela mediação da professora? Compreendemos o gosto pela terra, o contato direto com a terra, a vivência e a sensibilidade com a água, rios, mananciais, nascentes, mangues, o cheiro da terra molhada pela chuva, a fauna e a flora como leituras constituidoras das crianças do campo?

Ser professora e professor da educação infantil do campo, como em qualquer outro contexto, requer **planejamento**. Mas, nesse planejamento, questiona-se sobre as expectativas da infância do campo? Na sua elaboração, prevemos **momentos de**

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.

pesquisa dos modos de vida das crianças do campo e suas comunidades? Pesquisamos as crianças, suas interações, seus repertórios de brincadeiras, os conteúdos e as formas de brincar? Aprofundamos na cultura local a ponto de conseguir articular o local com o geral? Prevemos uma **relação entre o planejado e o inusitado/acaso**, abrindo a ação junto a criança para descobertas e aprofundamentos à complexidade que o campo provoca: uma semente diferente, um bicho no meio da terra, uma chuva inesperada, as diversas texturas, as sombras das árvores, os cheiros, as ondas e o mar, os movimentos das águas do rio, as trilhas de gente e de animais, a vida dos insetos, o período das chuvas, o nascimento e a morte de animais, a produção de alimentos... ? Estamos abertos à curiosidade da criança que olha uma trilha de formigas e mobiliza outras crianças nessa sua descoberta? Tomamos esses momentos na revisão do planejamento incorporando-os como situações de aprendizagem e como temáticas que aprofundam os conhecimentos do coletivo das crianças e da própria professora, constituindo comunidades de aprendizagem?

Ser professora e professor da educação infantil do campo, como em outro contexto, requer **a documentação e o registro** das práticas feitas pela/os professora/es e pelas crianças. Mas, além disso, se a área está em processo de construção, fazemos dessa documentação instrumentos para o **acúmulo de conhecimentos e experiências**? Posicionamo-nos como autores de nossas práticas e como construtores do conhecimento sobre as infâncias do campo e sobre as formas de educá-las? Tornamos públicas essas experiências em encontros, revistas, livros, mídias diferenciadas? Desafiemo-nos a entrar na produção dialógica do conhecimento por meio da sistematização e socialização de nossas práticas? Provocamos, com nossos registros, novas conversas sobre as infâncias do campo? Abrimos nossas creches/pré-escolas para a realização de estágios, para a troca com a Universidade na pesquisa e na extensão?

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO QUE QUEREMOS

O Projeto Político Pedagógico da Educação infantil do Campo

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.

A educação infantil do campo que desejamos e realizamos com nossas crianças se expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) de nossas creches/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 e seus arranjos, suas relações com os modos de organização produtiva e social.

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/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 professora/es, 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

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.

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**.

No **cronograma** que se estabelece para o processo, 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...);
- 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; do que brincam e como brincam);
- 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?
- quais projetos coletivos queremos priorizar?
- quanto tempo durarão?

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 posposta 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/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 às atividades internas e quanto dedicamos às 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 materiais 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/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 contemple 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/pré-escolas contempla as comunidades rurais?
- A construção de creches/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 das professoras e professores**

- Mantemos processos de supervisão e formação continuada para as professoras e 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 possuem as professoras e os professores sobre campo, sobre as infâncias, sobre diversidade e sobre reforma agrária?
- Que momentos destinamos para a formação das professoras e professores acerca do campo e das infâncias do campo?
- As professoras e 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 da professora, 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?

PARA CONTINUAR A CONVERSA E REFAZER AS PERGUNTAS

Considerando a educação infantil do campo como uma área ainda a ser conhecida, propusemos nesse texto uma conversa cheia de perguntas que nos provocam e nos incitam a pensar sobre o currículo e as questões nele implicadas para uma educação infantil do campo com qualidade. Convidamos agora cada um/a entrar nessa conversa, a refazer esse texto, a fazer dele um pretexto para conversas desenvolvidas a partir da realidade das várias regiões do país, contemplando as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articulando o atendimento a todos os seus direitos. Nessa construção coletiva, espera-se que se compreenda que atender ao direito à educação infantil da criança do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA

(Pode ser coletiva, caso tenha vários/as participantes de uma mesma escola ou Secretaria)

Tempo contabilizado para certificação: 7h

Leia o texto proposto e **faça uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)** da escola em relação aos seguintes aspectos:

- ❖ Quais concepções de criança, infância e campo o PPP aborda?
- ❖ Qual é o perfil das crianças atendidas pela escola?
- ❖ Quais elementos da cultura local contemplam a infância do campo, onde está situada a escola ou onde residem as crianças?
- ❖ O PPP considera e respeita os modos de vidas das crianças do campo? De que forma? Destaque alguns trechos do documento que justifique sua resposta.

Após a análise, **produza um pequeno texto**, destacando os aspectos mencionados acima.

Observação: No caso das/os participantes vinculados/as às Secretarias ou das escolas que não possuem PPP, observem e analisem a proposta curricular municipal para responder as questões.