EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Francisca Solange Cardoso Teles
Instituto Federal do Ceará, campus Canindé/CE,
francisca.solange.cardoso07@aluno.ifce.edu.br
Jenniffer Karolinny de Araújo Dantas
Instituto Federal do Ceará, campus Canindé/CE, jennifferdantas@hotmail.com
Natália Ayres
Instituto Federal do Ceará, campus Canindé/CE, natalia.silva@ifce.edu.br

RESUMO

A Educação Infantil do Campo constitui um campo de discussão ainda pouco consolidado, marcado por desigualdades no acesso e pela invisibilidade das infâncias do campo nas políticas públicas e na produção científica. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de pesquisa *Educação Infantil do Campo: Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Experiências Formativas*, bem como discutir produções acadêmicas e referenciais teóricos sobre a temática. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, que envolveu levantamento e análise de livros, artigos científicos e documentos normativos, com destaque para produções localizadas na Plataforma Periódicos CAPES no período de 2020 a 2025. Os resultados evidenciam desafios relacionados à fragmentação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente, além da persistência de perspectivas urbanocentradas. Também indicam a necessidade de valorização dos saberes locais, do fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade e da construção de práticas pedagógicas articuladas às realidades das crianças do campo. Assim, o trabalho contribui para ampliar o debate sobre a Educação Infantil do Campo e reforça a importância de propostas educativas comprometidas com as especificidades das infâncias campesinas.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Infâncias do Campo. Políticas Públicas. Práticas Pedagógicas. Experiências Formativas.

1 Introdução

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). No contexto dos territórios rurais, essa etapa assume contornos específicos, uma vez que as crianças do campo estão inseridas em realidades culturais, territoriais e sociais

particulares, que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo educativo. Nessa direção Silva, Pasuch e Silva (2012) afirmam que as formas de atendimento da Educação Infantil do Campo devem estar organicamente vinculadas à realidade e à dinâmica da vida das crianças e de suas famílias nas áreas rurais, garantindo, ao mesmo tempo, a igualdade de direitos e o respeito às especificidades territoriais.

Essa perspectiva é aprofundada no livro Infâncias do Campo obra organizada por Silva, Silva e Martins (2013) que reúne estudos sobre as condições concretas das crianças e infâncias na diversidade dos territórios rurais brasileiros. Araújo e Silva (2013), a partir de um estudo etnográfico sobre o cotidiano de crianças pequenas no espaço rural, destacam que olhar para as infâncias do campo permite desnaturalizar concepções homogêneas de "campo", "bebê" e "infância", reconhecendo os saberes, a cultura e os modos de vida campesinos como elementos constitutivos do processo educativo. Nesse sentido, práticas pedagógicas descontextualizadas, que reproduzem a lógica da educação urbana, podem afetar negativamente a identidade e a autoestima das crianças, reforçando a necessidade de uma relação de continuidade, e não dicotômica, entre campo e cidade.

Apesar dos avanços legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), persistem desigualdades no acesso das crianças do campo à Educação Infantil de qualidade. Estudos recentes evidenciam a baixa consolidação do tema no campo científico e a invisibilidade das infâncias rurais nas políticas públicas e pesquisas educacionais. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o direito das crianças do campo a uma educação que considere suas especificidades culturais, sociais e territoriais, bem como compreender como as políticas públicas, as práticas pedagógicas e as experiências formativas têm abordado a Educação Infantil do Campo, evidenciando lacunas e tensões, como o urbanocentrismo nas propostas e práticas escolares.

Nessa direção, o estudo permite mapear experiências, metodologias e políticas públicas voltadas à Educação Infantil do Campo, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão sobre a relevância de uma educação infantil contextualizada, capaz de dialogar com as territorialidades do campo e contribuir para a efetivação dos direitos educacionais de crianças historicamente marginalizadas nas políticas educacionais.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de pesquisa intitulado "Educação Infantil do Campo: Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Experiências Formativas", bem como discutir as produções analisadas e evidenciar reflexões iniciais acerca das políticas públicas, práticas pedagógicas e experiências formativas na Educação Infantil do Campo, destacando sua relevância para o acesso das crianças campesinas a uma educação contextualizada e voltada às suas especificidades culturais, sociais e territoriais.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. A etapa bibliográfica envolveu levantamento, seleção, leitura e fichamento de livros e artigos científicos sobre a Educação Infantil do/no Campo. O levantamento de dados foi realizado na Plataforma Periódicos CAPES, onde foram identificados 19 artigos diretamente relacionados à temática, considerando os critérios de produção nacional, idioma português, acesso aberto e recorte temporal de 2020 a 2025. Nesse processo, destaca-se a realização de um grupo de estudos, no qual foram discutidos o livro *Educação Infantil do Campo*, de Silva, Pasuch e Silva (2012) e alguns artigos do livro *Infâncias do Campo*, organizado por Silva, Silva e Martins (2013).

A etapa documental consistiu na análise interpretativa de documentos legais e normativos que orientam a Educação Infantil e a Educação do Campo, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

O desenvolvimento da pesquisa foi registrado por meio de fichamentos bibliográficos e documentais, além da elaboração de relatórios parciais e final (Severino, 2016; Marconi; Lakatos, 2017). O projeto foi organizado em três metas: a primeira (set.–nov./2025), voltada ao levantamento e sistematização da literatura sobre fundamentos, aspectos históricos e políticas públicas; a segunda (nov./2025–fev./2026), dedicada à análise de práticas pedagógicas e experiências formativas em escolas do campo de ensino infantil; e a terceira (fev.–mar./2026),

destinada à articulação da fundamentação teórico-documental às experiências identificadas na literatura e a sistematização dos resultados e elaboração do relatório final.

3 Resultados e Discussões

As discussões iniciais do projeto, baseadas principalmente nas leituras dos livros de referência da temática, permitiram construir um olhar mais situado sobre a Educação Infantil do Campo. A obra de Silva, Pasuch e Silva (2012) foi central nesse processo: as autoras argumentam que as formas de atendimento da Educação Infantil do Campo precisam estar organicamente vinculadas à realidade e à dinâmica da vida das crianças e de suas famílias nas áreas rurais. A partir dessa leitura, o grupo de pesquisa debateu como práticas pedagógicas descontextualizadas, que reproduzem a lógica urbana para as escolas do campo, comprometem a identidade e a autoestima das crianças, desconsiderando os saberes e a cultura campesina. As autoras reforçam que

> Um dos grandes desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e crianças do campo é articular os princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais. Se os princípios são os mesmos para todas as crianças de nosso país, moradoras da cidade e do campo, como meio de garantir a igualdade de direitos e um atendimento com qualidade, as formas de sua implantação nos diferentes contextos necessitam estar organicamente vinculadas à realidade e à dinâmica da vida das crianças e das famílias, no nosso caso, moradoras nas áreas rurais. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p.37).

Essa reflexão evidencia que, embora a Educação Infantil seja orientada por princípios comuns a todas as crianças, sua efetivação nos contextos do campo exige um olhar atento às especificidades territoriais e culturais. Nesse sentido, não se trata de propor uma educação distinta, mas de garantir que os mesmos direitos sejam assegurados por meio de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das crianças campesinas.

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que estabelece a necessidade de considerar as características regionais e locais no desenvolvimento do ensino, bem como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que orienta a construção de práticas pedagógicas que respeitem os contextos socioculturais das crianças. Assim, ao mesmo tempo em que se reafirma a

universalidade dos direitos educacionais, reconhece-se a importância de sua concretização a partir das especificidades dos diferentes territórios.

Em articulação com essa perspectiva, as discussões em torno do livro Infâncias do Campo (Silva; Silva; Martins, 2013) aprofundaram a compreensão sobre a diversidade das infâncias rurais brasileiras. Araújo e Silva (2013), ao apresentarem um estudo etnográfico sobre o cotidiano de crianças de 0 a 3 anos no espaço rural, afirmam que

> No movimento de olhar para essas crianças, podemos engrossar nossos rabiscos e tornar públicos aspectos do cotidiano complexo das crianças, desnaturalizando concepções seja de campo, seja de bebê. Esse exercício nos possibilitará não universalizar a criança, a infância e um campo, mas compreender as condições concretas de crianças e infâncias na diversidade dos territórios rurais brasileiros. (Araújo; Silva, 2013, p. 56).

Logo, conhecer as infâncias do campo em sua singularidade (as atividades com a terra, os saberes comunitários, as formas de organização coletiva) é condição indispensável para uma educação que reconheça e valorize as especificidades de cada território, sem universalizar nem a criança nem o campo. Esses debates iniciais reforçaram a compreensão de que a Educação Infantil do Campo exige não apenas adaptações curriculares, mas uma reorientação epistemológica profunda na forma de conceber e ofertar a educação para as crianças campesinas.

Importante destacar que Silva, Pasuch e Silva (2012) problematizam a organização dos espaços, materiais e brinquedos nas creches e pré-escolas, evidenciando que, independentemente da etapa, ainda há forte influência do modelo de escola tradicional. Nesse modelo, predomina a centralidade da "sala de aula", marcada pelo uso de lousa, carteiras, papéis e lápis, com atividades majoritariamente realizadas em ambientes internos.

Essa configuração revela uma concepção de educação voltada para a disciplinarização das crianças, na qual os espaços e as práticas pedagógicas são organizados com foco no controle e na padronização dos comportamentos. Tal perspectiva, no entanto, entra em tensionamento com os princípios da Educação Infantil, especialmente quando se consideram as especificidades das crianças do campo, cujas experiências estão fortemente vinculadas ao contato com a natureza, à vivência coletiva e aos saberes do cotidiano.

Nesse sentido, a reprodução de um modelo escolar urbano e tradicional nas instituições de Educação Infantil do Campo pode limitar as possibilidades de aprendizagem,

ao desconsiderar outras formas de interação, exploração e construção do conhecimento. Torna-se, portanto, necessário repensar a organização dos espaços educativos, de modo que estes favoreçam práticas mais abertas, contextualizadas e coerentes com os modos de vida das crianças campesinas.

Além da organização dos espaços, as autoras também destacam a importância da sensibilidade e da responsabilidade dos dirigentes municipais e escolares na reorganização do tempo das crianças na Educação Infantil do Campo. Tal questão se torna relevante ao considerar que, nos contextos rurais, existem particularidades que vão além da rotina familiar, como as características territoriais, as longas distâncias entre a residência das crianças e a escola, bem como as condições climáticas que incidem sobre cada realidade.

Diante desse cenário, as autoras argumentam que essa organização requer a adoção de medidas em diferentes instâncias, como a revisão do calendário letivo, dos horários, dos tempos e dos espaços escolares, de modo a garantir que a educação esteja efetivamente vinculada à vida no campo.

A partir dessas discussões, fundamentadas nas obras de referência, evidenciam-se elementos centrais para a compreensão da Educação Infantil do Campo, especialmente no que se refere à articulação entre práticas pedagógicas, organização dos espaços e tempos e as especificidades dos territórios rurais. Nesse sentido, a análise das produções acadêmicas recentes permite aprofundar essas reflexões, ao evidenciar como tais questões têm sido abordadas no campo científico, bem como ao apontar lacunas, avanços e tensões que marcam a Educação Infantil do Campo na atualidade.

Vieira e Silva (2023), ao mapearem produções na plataforma SciELO (2008–2019), e Vieira e Teles (2024), ao investigarem grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, identificam lacunas expressivas na produção específica sobre a Educação Infantil do Campo e na formação docente para essa etapa, reforçando a invisibilidade das infâncias rurais no cenário científico e político. Em termos analíticos, esses mapeamentos não apenas quantificam a escassez de estudos, mas também indicam a fragilidade da consolidação do campo: a temática aparece de modo disperso, muitas vezes subordinada a debates mais amplos da Educação do Campo, com pouca centralidade na discussão sobre a primeira infância e suas especificidades territoriais.

Essa constatação dialoga diretamente com os referenciais de base, especialmente com Silva, Pasuch e Silva (2012), ao evidenciar que a ausência de centralidade da Educação Infantil do Campo nas produções acadêmicas repercute na dificuldade de construção de práticas pedagógicas efetivamente vinculadas à realidade das crianças campesinas. Do mesmo modo, aproxima-se das reflexões presentes em Infâncias do Campo (Silva; Silva; Martins, 2013), ao indicar que a invisibilidade científica contribui para a manutenção de concepções generalizantes de infância, que desconsideram a diversidade dos territórios rurais.

Araújo, Urban e Medeiros (2025) aprofundam essa crítica ao apontarem a persistência do urbanocentrismo nas políticas e práticas educacionais. As autoras e o autor argumentam que, quando a infância é pensada a partir de um padrão urbano universalizante, os modos de viver, aprender e produzir cultura no campo são tratados como "desvios" ou "ausências", reforçando processos de colonialidade que hierarquizam saberes e territórios. Essa análise tensiona diretamente os princípios discutidos por Silva, Pasuch e Silva (2012), ao evidenciar que a não consideração das especificidades territoriais não se dá apenas no âmbito das práticas, mas também na produção de conhecimento e nas políticas educacionais.

Nesse horizonte, a decolonialidade e a educação popular emergem como perspectivas fundamentais para repensar a Educação Infantil do Campo, pois deslocam o olhar para o território como referência pedagógica e política, valorizando saberes comunitários, práticas coletivas e a participação das famílias e comunidades na construção do projeto educativo. Tal proposição converge com a defesa de uma educação contextualizada, já apontada nos referenciais de base, reforçando a necessidade de superação de modelos homogêneos e urbanocentrados na organização da Educação Infantil.

No que diz respeito às práticas pedagógicas e ao currículo, Oliveira e Silva (2023) analisam propostas curriculares de uma escola campesina e seus efeitos sobre as crianças, apontando a necessidade de formação docente continuada, da aproximação entre família e escola e de metodologias vinculadas à realidade local. Esses elementos dialogam diretamente com as discussões desenvolvidas a partir de Silva, Pasuch e Silva (2012), ao reforçarem que a efetivação de uma Educação Infantil do Campo pressupõe práticas pedagógicas organicamente articuladas ao contexto de vida das crianças e de suas famílias.

De forma complementar, Toutonge e Pereira (2024), ao investigarem escolas do

campo em Abaetetuba (PA), identificam desafios estruturais, pedagógicos e curriculares, evidenciando limites concretos para a implementação de propostas educativas contextualizadas. Ao mesmo tempo, destacam como aspecto positivo o fato de docentes residirem no próprio território, o que fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Tal aspecto aproxima-se das reflexões presentes em Infâncias do Campo (Silva; Silva; Martins, 2013), ao indicar que a inserção no território possibilita maior sensibilidade às dinâmicas locais, aos saberes comunitários e às experiências das crianças.

Além disso, Silva, Pasuch e Silva (2012) colocam em evidência que a docência na Educação Infantil do Campo exige saberes específicos e um fundamento epistemológico coerente com a vida nos territórios rurais, ao questionarem quais conhecimentos as/os docentes precisam mobilizar para garantir o educar/cuidar com qualidade, quais "encantamentos" sustentam a docência e que pressuposto orienta os afazeres pedagógicos:

> Quais saberes específicos à educação infantil do campo serão necessários aos professores e às professoras para garantir o objetivo central de educar/cuidar das crianças pequenas e dos bebês pequenos em espaços coletivos de qualidade? Quais sãos os encantamentos da docência na educação infantil do campo? Qual pressuposto epistemológico orienta os afazeres na educação infantil do campo? (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 199).

Esses questionamentos refletem a preocupação na formação dos professores, pois estes devem ser profissionais preparados para a realidade do campo, com práticas que valorizem a comunidade, a cultura e os saberes ali existentes, assim, também estarão valorizando as crianças. Em convergência, Sousa e Santos (2021, p.163) argumentam que é "evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos alunos". Isso porque os professores devem ter conhecimento do contexto das crianças para que possam ter um pensamento reflexivo em relação a sua atuação, evitando ter práticas desconexas com a realidade campesina.

Silva, Pasuch e Silva (2012, p.160) destacam que essas práticas devem ser "pautadas em princípios éticos, democráticos, comprometidas com a construção de subjetividades e sociabilidades, enfim, de novas formas de relações humanas".

Nessa direção, a crítica de Sousa e Santos (2021) ao modelo de formação entendido como "atualização" ou "treino" descontextualizado da realidade reforça a defesa, presente em Silva, Pasuch e Silva (2012), de práticas pedagógicas comprometidas com a

valorização da comunidade e dos saberes do campo. Isso porque, segundo Sousa e Santos (2021), a formação continuada é além da aquisição de informações, devendo ser concebida como construção de conhecimentos sobre a prática a partir da reflexão crítica. Assim, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a assumir a autoria do fazer pedagógico, produzindo instrumentos e decisões didáticas situadas, coerentes com a cultura e com a vida das crianças campesinas.

Essa articulação também se sustenta na noção de complexidade do trabalho docente discutida por Sousa e Santos (2021, p.156-157):

> O ato de educar sempre foi complexo, por ser uma ação social que envolve indivíduos com características próprias, pois dentro de uma sala de aula, faz-se necessário a tomada de atitudes rápidas para responder às demandas diárias. Saber reconhecer a complexidade na prática docente significa compreender que promover uma formação que possibilite reflexões acerca da problemática, podefazer com que os professores melhorem em suas práticas pedagógicas com reflexões aprofundadas de como melhorar sua atuação.

No campo, essa complexidade inclui enfrentar o risco de reprodução de estereótipos e desigualdades simbólicas quando o conhecimento escolar é apresentado como único e universal. Assim, "[...] ao integrar ao trabalho pedagógico na creche/pré-escola o saber proveniente das vivências das crianças, o(a) professor(a) contribui para ampliar o conhecimento da criança na descoberta do mundo, assim como o próprio saber" (Silva, Pasuch e Silva, 2012, p. 79), o professor está fortalecendo um currículo que reconhece o território como fonte legítima de conhecimento.

Por fim, Sousa e Santos (2021) evidenciam que, embora existam marcos legais como a LDB, a realidade da Educação Infantil do Campo ainda é atravessada por contradições: as leis nem sempre são cumpridas no que se refere à qualificação mínima e à valorização do profissional que atua nesses contextos. Nesse cenário, os questionamentos de Silva, Pasuch e Silva (2012) ganham densidade política, pois apontam que garantir educar/cuidar com qualidade no campo depende de formação continuada específica e de políticas públicas que reconheçam as particularidades desses territórios. Em síntese, pode-se afirmar que a formação docente necessária à Educação Infantil do Campo deve ser crítica, reflexiva, contextualizada e ética, sustentando práticas e experiências formativas que valorizem as infâncias campesinas e enfrentem a desvalorização histórica que frequentemente

marca esse espaço educativo.

Nesse sentido, as discussões iniciais da pesquisa, ancoradas nas obras de referência, articuladas aos achados dos artigos científicos, evidenciam que a fragmentação entre políticas públicas, práticas pedagógicas, experiências formativas e formação docente constitui um dos principais entraves para a consolidação da Educação Infantil do Campo. Os estudos analisados demonstram que, quando essas dimensões não dialogam, prevalecem propostas descontextualizadas, marcadas por perspectivas urbanocentradas e pela ausência de reconhecimento das especificidades territoriais.

Por outro lado, as produções também indicam que a presença de intencionalidade pedagógica, aliada à leitura crítica do território e à valorização dos saberes locais, favorece a construção de propostas educativas que reconhecem as crianças como sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura, fortalecendo seu pertencimento e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Assim, os resultados apontam para a necessidade de enfrentar a invisibilidade das infâncias rurais e de superar perspectivas urbanocentradas, reforçando a importância de práticas pedagógicas e formação docente articuladas às realidades e aos modos de vida das crianças do campo.

4 Considerações finais

A Educação Infantil do Campo exige, antes de tudo, uma mudança de olhar: reconhecer as crianças campesinas como sujeitos históricos, culturais e sociais, inseridas em territórios com saberes, dinâmicas e modos de vida próprios. Como argumentam Silva, Pasuch e Silva (2012) e os autores reunidos em *Infâncias do Campo* (Silva; Silva; Martins, 2013), isso implica romper com a lógica urbanocêntrica e construir propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade das crianças e de suas comunidades, valorizando a terra, os saberes locais e as formas coletivas de viver e aprender no campo, além de experiências formativas eficazes e de qualidade.

Os estudos analisados ao longo da pesquisa reforçam que esse reconhecimento ainda é insuficiente, tanto nas políticas públicas quanto na produção científica e na formação

docente. A invisibilidade das infâncias rurais persiste e demanda enfrentamento com intencionalidade política e pedagógica. Nesse contexto, evidencia-se que a consolidação da Educação Infantil do Campo depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e processos formativos, uma vez que a fragilidade na formação docente e o enfraquecimento das experiências formativas contribuem para a desvalorização do campo com reprodução de propostas descontextualizadas e urbanocentradas.

Dessa forma, ao valorizar os saberes e os modos de vida campesinos como referência para a ação educativa, este estudo contribui para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, colaborando para a qualificação da formação docente e para a ampliação da efetivação do direito das crianças do campo a uma Educação Infantil equitativa e socialmente referenciada. Reafirma-se, portanto, que a garantia desse direito não se efetiva sem o reconhecimento das especificidades do campo e sem o compromisso com processos formativos e práticas pedagógicas que dialoguem, de fato, com os territórios e com as crianças que neles vivem.

Referências

ARAÚJO, Louriete Ribeiro de; URBAN, Samuel Penteado; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2025. Tocantinópolis, v. 10, e19267, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19267. Acesso em: 06 fev. 2026.

ARAÚJO, Marcella Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da. Crianças de 0 a 3 anos: um estudo etnográfico sobre o dia a dia no espaço rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 05 de jan. de 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 05 de jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em: 04 de dez. de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 10 de jan. de 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Brito; SILVA, Raíra Dipaula Moreira de Castro. Educação Infantil do Campo: um estudo sobre as propostas curriculares em uma escola do campo. **Cadernos Macambira,** 2023. Disponível em: https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/1037 Acesso em: 11 de dez. de 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; PEREIRA, Rosenildo da Costa. Contextos de escolas e processos educativos na e da educação infantil do campo, Abaetetuba, Pará. **Educar em Revista,** 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/PH3nPwnbNpWdKJbfPDZcnQp/?lang=pt Acesso em: 20 de jan. 2026.

VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Fernanda Cerqueira Candido da. A Educação Infantil do/no campo: um mapeamento dos estudos da temática. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 01-22, abril/jun. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373353586_A_Educacao_Infantil_dono_campo_um_mapeamento_dos_estudos_da_tematica Acesso em: 8 fev. 2026.

VIEIRA, Emilia Peixoto; TELES, Isabela Fernandes. O direito à educação infantil do/no campo: um estudo sobre grupos de pesquisas no CNPq. **Pro-Posições,** 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/WC94WZsGW9Fn6g8hkmccTJN/?lang=pt Acesso em 18 de fev. 2026.

SOUSA, Heliene Pimentel de; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. A formação continuada para professores da educação do campo. **Disciplinarum Scientia.** Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 22, n. 1, p. 153-167, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3763 Acesso em: 28 de fev. 2026.