

## EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE PARENTES

## Lições da creche Tupinambá

Léa Tiriba<sup>1</sup>**Resumo**

Este artigo tem como inspiração a experiência vivida na Conferência Rio + 20, realizada em junho de 2012 no Rio de Janeiro, e retoma dados de uma pesquisa realizada em uma aldeia Tupinambá, em Olivença, na Bahia. Aborda o surgimento da demanda por uma creche na aldeia e a mobilização social que levou a sua criação. Os dados resultantes do trabalho de campo conduzem às análises sobre questões relativas à identidade cultural, ao afastamento da criança dos seus povos de origem e à possibilidade de quebra dos laços com a cultura nativa. Constata como a experiência escolar pode ultrapassar os limites impostos pelo modelo ocidental de organização escolar e respeitar as relações livres, próprias da cultura indígena, superando a obsessão pelo controle.

**Palavras-chave:** educação infantil; práticas educativas; cultura indígena

**Résumé**

Cet article a été inspiré par l'expérience vécue dans la Conférence Rio + 20, tenue en juin 2012 à Rio de Janeiro, et intègre des données provenant d'une enquête réalisée dans un village Tupinambá à Olivença, Bahia. Il discute de l'émergence de la demande pour une école maternelle dans le village indigène et la mobilisation sociale qui a mené sa création. Les données recueillies sur le terrain mènent aux analyses sur les questions d'identité culturelle, d'éloignement des enfants de leurs villages d'origine et de la possibilité de rupture des liens avec leur culture native. Il note comment l'expérience scolaire peut surmonter les limites imposées par le modèle occidental d'organisation scolaire et respecter les relations libres, propres de la culture indienne, en surmontant l'obsession pour le contrôle.

**Mots-clés:** educação de la petite enfance, les pratiques éducatives, la culture indienne

[1] Léa Tiriba - Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; UFRRJ; coordenadora do Grupo de Pesquisa "Infâncias, Tradições Ancestrais de Cultura Ambiental".

## Introdução

Retomo os escritos sobre a experiência de Educação Infantil dos Tupinambá mobilizada pela presença viva dos tantos indígenas – homens, mulheres e crianças - presentes à Cúpula dos Povos<sup>2</sup>, em junho de 2012. Neste grande evento, realizado numa pequena parte do belo território que, no século XV era habitado pelos Tupinambá, circularam inúmeras das 220 etnias (falantes de 180 línguas) que hoje vivem no Brasil. Trajados e pintados, deram brilho ao evento! E surpreenderam a todos nós com seus cantos e propostas. Ao lado de tantos outros povos - da caatinga, do cerrado, da floresta; misturados aos quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, sem terra, sem teto - os indígenas ganharam visibilidade no horizonte reduzido do modo de ser urbano, consumista, competitivo, em detrimento de outros estilos de viver, sentir e pensar a vida.

Portanto, é com a alegria de quem se encontrou com um Brasil de verdade, que reescrevo este pequeno artigo<sup>3</sup>, Inicialmente, apresento brevemente o contexto de vida dos Tupinambá de Olivença, com vistas a situar o surgimento da demanda por Educação Infantil. A seguir, descrevo aspectos do dia a dia da creche Katuana. E, ao final, aponto lições a serem aprendidas com as professoras e crianças Tupinambá, tendo em vista o compromisso de materialização das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, aprovadas em 2009.

### A creche como espaço de afirmação da identidade e dos direitos indígenas

Novembro de 2009. Do avião, admiro o belo litoral do sul da Bahia. São quilômetros e mais quilômetros de areia branca emoldurando o verde

---

<sup>2</sup> A Cúpula dos Povos realizou-se entre 15 e 23 de junho, no Aterro do Flamengo, cidade do Rio de Janeiro. Constituiu-se como espaço de articulação de movimentos sociais e populares, sindicatos, povos, organizações da sociedade civil e ambientalistas de todo o mundo interessados em construir uma plataforma de lutas pela preservação da vida, em oposição à proposta de mercantilização dos bens comuns, expressas pelos defensores da “economia verde”. Ver Declaração Final da Cúpula dos Povos na Rio + 20, por Justiça Social e Ambiental, em <http://cupuladospovos.org.br/2012/06/declaracao-final-da-cupula-dos-povos-na-rio20-2/>

<sup>3</sup> Uma primeira versão foi publicada em dezembro de 2011, na Revista Infância Latinoamericana. Ver <http://www.rosasensat.org/revista.php?tmplng=es&num=3>

das águas. Chego a Ilhéus e, em pouco, tempo percorro a estrada que me leva Olivença. Venho como pesquisadora, conhecer a experiência de uma creche criada pelo povo Tupinambá.<sup>4</sup>

Estes povos tiveram um papel importante na conquista e na colonização do litoral brasileiro. Quando os europeus chegaram à América, eles ocupavam um amplo território litorâneo das regiões dos atuais estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. Suas aldeias eram economicamente auto-suficientes, habitadas por 300 a 1000 pessoas que organizavam a produção e a sociedade a partir do trabalho coletivo. Atualmente, cerca de 4.300 indígenas vivem na Aldeia Mãe de Olivença e em outras 23 comunidades situadas nos municípios de Ilhéus, Buerarema e Una, situadas, no Estado da Bahia, Brasil. Em 2002, os moradores da região foram reconhecidos como povo Tupinambá pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e agora aguardam a demarcação de suas terras.

A situação geral é de muita pobreza: os indígenas não têm onde plantar alimentos e a caça está proibida. As crianças falam das situações de conflito armado durante os movimentos de “retomada” de terras improdutivas, que eram de seus ancestrais e hoje pertencem aos herdeiros dos antigos produtores de cacau. Algumas vivenciam um cotidiano marcado pelo alcoolismo dos pais, vício comum entre os indígenas da região, apontado como sintoma de fuga frente a falta de perspectivas de vida, gerada por uma história de expropriação territorial e cultural.

A creche surgiu da necessidade das mulheres indígenas trabalharem para assegurar o sustento da família. Em maio de 2009, em mutirão que reuniu professoras, famílias e jovens tupinambás, ergueram uma oca de taipa na mata. Mas, quando as paredes da oca de taipa já estavam de pé, policiais cercaram o grupo e anunciaram a proibição da continuidade da

---

<sup>4</sup> A pesquisa, de caráter exploratório, desenvolveu-se no contexto do Projeto “*Tendências de políticas de transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteiras*”, uma iniciativa do Departamento de Educación y Cultura da Organização dos Estados Americanos (OEA), apoiada pela Fundação (FBvL) e em parceria com os governos do Brasil, Colômbia, Chile, Peru e Venezuela. A investigação teve o objetivo de compreender como são vivenciados os processos de transição do contexto familiar e comunitário à instituição de educação infantil.

obra. Derrubada a creche-oca, e diante da perseverança das lideranças indígenas, a prefeitura alugou o prédio da Creche Katuana.<sup>5</sup>

A pesquisa realizada em Olivença teve justamente o objetivo de inquirir e compreender os sentidos desta demanda. Pois, considerando que a instituição creche tem características intrínsecas ao modelo europeu (Rosemberg, s/d, p.23), é preciso questionar: como se dá o processo de inserção de crianças indígenas em espaços institucionais de Educação Infantil?

Lideranças indígenas afirmam suas comunidades educativas não podem ser substituídas por espaços escolares. De fato, ao longo da história, a educação oferecida aos indígenas na escola (...) foi o instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e por fim para incorporar os índios definitivamente a nação, como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos ou culturais (...).(Parecer nº14/99, p.4)

Entretanto, há etnias, como os Tupinambá, que demandam creches e pré-escolas. Mesmo tendo em conta que a mobilização de alguns povos pela Educação Infantil se dá num cenário político de afirmação da identidade e dos direitos dos indígenas brasileiros, vale perguntar: o que significa, para as crianças pequenas afastarem-se dos adultos e do contexto de sua grande família tribal para estarem, cotidianamente, em creches e pré-escolas? Em que medida as IEI contribuem para a afirmação da identidade sócio ambiental e cultural das crianças e de seus povos de origem?

As primeiras respostas - obtidas em dois trabalhos de campo que incluíram observação participante, visitas às aldeias e entrevistas com crianças, familiares e lideranças indígenas – indicam que não há uma quebra significativa nas transições entre comunidade, família e escola. Pois,

---

<sup>5</sup> A creche integra a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, composta de uma Escola Sede e 18 Núcleos, situados nas comunidades indígenas, a maioria dos quais oferece educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos. Vinculada à Secretaria Estadual de Educação da Bahia, a Escola Sede articula e coordena o trabalho de educação indígena desenvolvido na região, sob a responsabilidade do governo do Estado da Bahia, com o apoio da FUNAI. Em abril de 2010, eram, ao todo, 33 salas de aula, atendendo a 414 alunos.

em todos estes contextos, os sujeitos afirmam seus direitos de etnia, enfatizando a necessidade, o desejo de resgate da cultura nativa e, simultaneamente, de inclusão no meio letrado socialmente legitimado, oficial.

### **O dia a dia dos pequenos na creche Tupinambá**

Em Olivença e demais aldeias, adultos e crianças retomam antigos costumes, como o Porancin, ritual tupinambá que reúne todos numa dança circular e cantos, marcados pelo ritmo de um instrumento de percussão, o maracá. No cotidiano da Creche Katuana, no início de cada turno, por cerca de 10 minutos, as crianças, mesmo as bem pequeninas, participam deste ritual com seus professores. Não há separação por faixa etária, nem obrigatoriedade, o ritual funciona como uma espécie de mantra que produz concentração, serenidade, integração.

A pintura do corpo, antigo costume que foi resgatado recentemente, também está presente no dia a dia da creche: como seus pais, que circulam trajados pela região, as crianças vão para a escola com o rosto e os braços pintados com a tintura de jenipapo, que, em tupi-guarani, significa "fruta que mancha ou que serve para pintar".

A porta da creche está permanentemente aberta, familiares, vizinhos, amigos, entram e saem livremente, num movimento vivo que integra escola e comunidade. Os professores<sup>6</sup> são também de origem indígena ou agregados (casados com indígenas ou adotados). Todos se conhecem, partilham um mesmo território.

Crianças e professoras utilizam o mesmo transporte para virem e retornarem às suas comunidades: um pequeno caminhão contratado pela FUNAI. As estradas de acesso são precárias, as acomodações na caçamba do caminhão não são confortáveis, mas todos parecem sempre muito dispostos, alegres e integrados. Junto com as crianças, viaja sempre uma

---

<sup>6</sup> As professoras têm formação de nível médio e estão cursando instituições de nível superior (licenciatura intercultural indígena, letras, licenciatura em pedagogia, à distância ou presencial).

das professoras, além de mães e pais das crianças que vêm das comunidades para a Aldeia Mãe, muitos dos quais se integram ao cotidiano da escola depois de realizarem seus afazeres em Olivença, participando inclusive dos passeios, da rotina, o que ocorre de forma espontânea, sem planejamento prévio.

A creche está situada na praça central. As instalações físicas reproduzem o modelo urbano, mas em péssimas condições: cozinha e banheiros são inadequados, as vezes há falta de água, as salas são pequenas e abafadas. Nas paredes há desenhos com motivos indígenas e dizeres em tupi, mas também alfabetários, listas de presença, cartazes com sílabas marcadas em pequenos textos, enfim, todo um aparato que está presente na maior parte das creches e pré-escolas brasileiras. Do quintal, desprovido de brinquedos, se avista a beleza das praias com seus coqueirais.

Entretanto, fugindo aos limites impostos pelo modelo ocidental de organização escolar, diariamente as crianças saem para caminhar por Olivença: vão à praça central, à praia, ao balneário de Tororomba tomar banho de piscina, lancham na mata... Assim, todo tempo, estão inseridas num universo que é por elas conhecido.

Chama atenção a disponibilidade de acompanhar as crianças em atividades de seu interesse. Numa das tardes, acompanho a turma que sai da escola após o lanche:

São cerca de 25 crianças acompanhadas por 5 adultos, entre eles, eu. Seguimos pela calçada, descemos ladeiras e escadarias, atravessamos a pista à beira mar. O combinado é que iríamos para a quadra de esportes situada na areia da praia, cimentada e gradeada. Mas, logo depois, algumas crianças deslocam-se para a areia, procuram conchas, fazem buracos, aproximam-se do mar. Um menino entra na água de roupa e tudo, e depois rola na areia, os adultos não reclamam. Outras crianças vão saindo da quadra e se aproximando do mar, colocam os pés, as pernas, o corpo inteiro na água. Os adultos acompanham. Uma menina pede para ser enterrada na areia, a professora vai cobrindo e cantando, referindo-se a cada parte do corpo. Outros também querem, ela vai atendendo. Não há uma proposta para cada um ou para o grupo, uns estão na areia brincando, outros à beira d'água. Os adultos, atentos, se divertem junto com as crianças, não reclamam, não interferem, a não ser em situação de perigo (diário de campo, 22 de abril de 2010).

Mesmo quando o objetivo é passear apenas na quadra de esportes, situada na areia da praia, professoras aderem ao movimento de entrar na água do mar, de roupa e tudo, lambuzar-se de areia. Se, muitas vezes, falta intencionalidade pedagógica, transborda sensibilidade dos adultos aos movimentos das crianças: o objetivo inicial é subvertido em função dos interesses que vão surgindo.

Entre a atividade de Porancin e a hora do lanche, as crianças permanecem em sala por cerca de 60 a 90 minutos. É quando realizam atividades pedagógicas tradicionais, comuns nas escolas urbanas.

São 14hs, faz muito calor na sala das crianças que têm entre 1 ano e 3 meses e 3 anos. Dez estão sentadas em torno da mesa grande. Outras, de 4 ou 5 ocupam carteiras escolares de adultos. A professora vai distribuindo folhas de papel mimeografadas, com um grande cacho de uva ao centro. Oferece lápis cera e as crianças começam a pintura. Elas conversam alegremente entre si enquanto pintam. Outras crianças vão chegando, entre elas, uma menina de pouco mais de um ano, que não adere à atividade. Ela zanza de um lado pra outro, se esconde atrás do pano azul do mural, arrasta uma carteira de um lado para outro. A pequenina pega um livro, a professora tenta impedir, a criança resiste, a professora cede. Um rápido desentendimento entre as crianças gera uma mordida. A professora não se atrapalha, protege quem foi agredido, explica ao agressor que não pode agir assim. Agora já são vinte crianças na sala. Seguem colorindo, alguns começam a gritar, a maioria adere, os gritos continuam por longo tempo. Eu já estava ficando irritada, mas a professora não se altera. Quando param, ela pergunta: vocês ainda querem gritar mais? Não? Ah então vamos fazer outra coisa (...) Neste momento, chega a segunda professora, alegria geral. Forma-se uma fila, mas a organização não é rígida, as crianças saem livremente (diário de campo, novembro de 2009, p.22/23).

Em situações como esta, ou em outras, em que as crianças resistem à ordem adulta, as professoras comportam-se de maneira delicada, paciente, generosa. Não observei qualquer alteração de voz por parte dos adultos, nem birra por parte das crianças. Como lembra Nötzold,

os Tupinambá jamais diziam às crianças algo que poderia lhes ofender “nem lhe davam castigo nem os doutrinavam ou repreendiam por alguma coisa que fizessem. (...) essa maneira livre de se criar as crianças as levava a nunca fazerem algo que desagradassem a seus pais,(...) (Nötzold, s/d, p. 3).

Em vários momentos evidencia-se a semelhança com a escola tradicional, onde há um corte entre conhecimento e vida. Entretanto, o ambiente é de muita tranqüilidade: as crianças circulam livremente pela escola, as faixas etárias se integram espontaneamente, não há obrigatoriedade, imposição ou pressa.

Chama a atenção a disponibilidade de envolvimento, o amor explícito pelas crianças, articulado ao sentimento de pertencimento a um grupo social mais amplo. “Parente”! É esta a expressão que utilizam, para se referirem, afetivamente, a toda a comunidade indígena Tupinambá, não apenas aos entes familiares mais próximos. Também na dinâmica da creche este sentimento de grupo se evidencia na presença cotidiana dos responsáveis, na possibilidade de entrarem e saírem livremente do espaço escolar e participarem das atividades. Esta proximidade, certamente contribui para que meninos e meninas se sintam seguros frente às novas experiências vivenciadas na escola.

Se algumas das práticas cotidianas estão distantes de suas tradições culturais – pois as professoras indígenas também foram educadas nas “escolas do branco” - como produzir coletivamente uma creche que assegure a transmissão do conhecimento universal acumulado, assumindo a cultura indígena como ponto de partida e de chegada de todo o processo educativo? Num contexto de compromisso eliminação das desigualdades sociais e a formulação de políticas públicas de Educação Infantil em diálogo com a sociedade, o grande desafio da formação é desenhar, em parceria com os povos indígenas, projetos educativos que inventem novas rotinas cotidianas, possibilitadoras de interações acolhedoras e pesquisas instigadoras.

Esta é a educação de que necessitamos não apenas para as crianças indígenas, mas também para as do campo, da cidade, da floresta, do cerrado, da caatinga, da beira de praia. Uma educação que não se organize pela lógica da apropriação privada do conhecimento, pela ideologia do aprisionamento dos corpos e do esmaecimento dos desejos, mas se fundamente na ética do cuidado, aposte na criatividade, na inventividade, na liberdade.



## Lições da creche-oca

Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direitos das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo (CNE/CEB nº 20/2009,p.12).

Vários aspectos da realidade escolar tupinambá estudada não condizem com proposição. Ao contrário, reforçam experiências cotidianas desconectadas da realidade e das necessidades infantis. Na contramão das definições legais, alguns pontos críticos merecem destaque: as instalações físicas reproduzem o modelo da escola urbana, mas em péssimas condições: cozinha e banheiros são inadequados, há problemas de falta de água; as crianças utilizam carteiras de adulto; ninguém desempenha atividades de coordenação pedagógica; não há uma rotina de avaliação e planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças.

Entretanto, o objetivo, aqui, é focar no que podemos aprender com a experiência Tupinambá, não no que falta. Se é verdade que o entusiasmo das professoras indígenas pelo trabalho, sua relação afetiva com as crianças, seu compromisso com o oferecimento de uma educação diferenciada devem se efetivar em espaços adequados, com infra-estrutura que assegure material pedagógico, alimentação, remuneração justa e formação inicial e em serviço, também é verdade que precisamos evitar o risco de políticas públicas que reproduzam, Brasil afora o modelo de educação infantil que nasceu com o capitalismo urbano industrial. Como nos ensina a Declaração da Cúpula dos Povos, em sociedades sustentáveis, será preciso aprender-ensinar conhecimentos muito distintos daqueles que foram necessários para a construção da sociedade industrial. Portanto, não podemos reproduzir para as crianças pertencentes a povos extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, indígenas, e nem mesmo para as da cidade

o formato que conhecemos internacionalmente de EI (...) é originário das sociedades européias urbanas, tendo sido constituído para

responder à necessidades e interesses das sociedades européias e modernas e daqueles que seguem este modelo (Rosemberg, s/d, p.19).

As pesquisas sobre concepções e práticas de educação da infância indígena em espaços institucionalizados podem trazer elementos importantes para a o campo da Educação Infantil, mesmo quando se trata de povos como os Tupinambá, bastante aculturados. Pois, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2001) há resíduos que sobrevivem, ainda que não aparentes, mas submersos. Em Olivença, os resíduos são evidentes: eles se expressam no modo de adultos e crianças se relacionarem entre si e com o universo do qual são parte.

Nestes sentidos, e tendo como referencia as definições legais, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é preciso humildemente reconhecer que temos muito a aprender com os povos tradicionais. Por exemplo, sobre um modo de viver e sentir a vida que assegura o princípio de respeito ético ao meio ambiente, afirmado no Artigo 6º das DCNEI. Ou sobre novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade (Art. 7º); subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam auto-centradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies.

As práticas educativas da creche Tupinambá nos apontam caminhos no sentido de garantir às crianças o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, respeitando seus direitos aos deslocamentos e aos movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, como prevê o Art. 8º das DCNEI.

A rotina que inclui atividades diárias ao ar livre indica pistas em relação ao objetivo de reinventarmos modos de organização dos espaços e dos tempos que estejam na contramão à lógica de aprisionamento. Porque é a possibilidade de estar em contato com o mundo natural, que assegura a condição biofílica necessária a que as crianças aprendam “a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da **biodiversidade** e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos

recursos naturais”, como afirma o Art.9º, no parágrafo X do mesmo documento.

Por outro lado, um modo de funcionamento escolar que respeita relações livres entre crianças de diferentes faixas etárias, assim como a possibilidade de escolherem as atividades de que desejam participar, pode constituir-se como referência, no que diz respeito à superação de nossa obsessão pelo controle. Numa perspectiva libertária, ao invés de longos períodos em espaços fechados, enfileiradas, aguardando o comando dos adultos, como num quartel, as interações e brincadeiras poderão, verdadeiramente, se constituir como eixos norteadores da proposta curricular, das escolas do campo, da cidade, da floresta.

Em todos estes sentidos, professoras e crianças da creche Tupinambá têm muito a ensinar!!!

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. “Políticas Públicas em Educação junto às populações rurais, indígenas e de fronteira no Brasil: avanços e desafios”. MEC/SECAD, Coordenação de Educação Escolar Indígena, s/d, mimeo (2).

COHN, Clarice. “Antropologia da Criança”. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

FERNANDES, Florestan. “Investigação Etnológica no Brasil e Outros Ensaio”. Petrópolis: Vozes, 1975.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. “Cotidiano e Educação dos Jovens Tupinambá”. Revista Virtual de Ciências Humanas - IMPRIMATUR - Ano 1 N°. 3. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/imprimat/nr.3/pdf/tupinamba.pdf>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). “Parecer nº 14/99”. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). “Parecer CNE/CEB nº 20/2009” de 11/11/2009, de autoria do Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa, relativo à Revisão das DCNEI: Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

ROSEMBERG, F. “Educação Infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In “Discutindo políticas de Educação Infantil e educação escolar indígena. MIEIB/Centro de Cultura Luiz Freire, s/d.

SANTOS. Boaventura S. “A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência”. São Paulo: Cortez, 2001.

TIRIBA, Léa. “Educação infantil entre os povos Tupinambá de Olivença. Projeto tendências de políticas de transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteira. Estudo de caso Brasil. Brasília, OEA/MEC/COEDI/Fundação Bernard van Leer, 2010.

\_\_\_\_ “Crianças, natureza e Educação Infantil”. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_ “Reinventando relações entre Seres Humanos e Natureza nos Espaços de Educação Infantil”. In: Soraia Silva de Mello; Rachel Trajber. (Org.). Vamos Cuidar do Brasil - Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola. 1 ed. Brasília: MEC, 2007, v. , p. 219-228.

\_\_\_\_ Crianças da Natureza. Brasília, Programa Currículo em Movimento, 2010.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica)