

Educação infantil do campo: análise do projeto político pedagógico de um CMEIC em Paranaguá/PR

Danielle Marafon¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar aspectos da Educação Infantil do Campo, compreendendo suas especificidades e correlacionando-as ao Projeto Político Pedagógico de um Centro Municipal de Educação do campo (CMEIC), desvelando o que se estabelece (ou não) com os propósitos de uma prática pedagógica campesina. A metodologia se sustenta numa análise qualitativa, de abordagem bibliográfica e documental, e por entrevistas realizadas com professoras. Os resultados apresentam lacunas em relação à concepção de educação do campo, atendendo de forma parcial as necessidades da comunidade campesina e que o projeto pedagógico do CMEIC investigado, de modo geral, converge com essa concepção. Concluiu-se que a educação escolar do campo necessita assegurar especificidades em seu projeto pedagógico, respeitando práticas próprias do cotidiano dessas comunidades, assim, efetivando um processo humanístico e emancipador dos sujeitos.

Palavras-chave

Educação Infantil do Campo. Projeto Político Pedagógico. Identidade.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil; professora na Universidade Estadual do Paraná, Brasil. E-mail: danielle.marafon@unespar.edu.br.

Early childhood education in the countryside: analysis of the political pedagogical project of a CMEIC in Paranaguá/PR

Danielle Marafon²

Abstract

This article aims to present aspects of Early Childhood Education in the Countryside, understanding its specificities and correlating them to the Pedagogical Political Project of a Municipal Center for Education in the Countryside (CMEIC), revealing what is established (or not) with the purposes of a countryside pedagogical practice. The methodology is based on a qualitative analysis, using a bibliographical and documentary approach, and a questionnaire answered by the teachers. The results show gaps regarding the concept of rural education, partially meeting the needs of the rural community and that the pedagogical project of the CMEIC investigated, in general, converges with this concept. It was concluded that school education in the countryside needs to ensure specificities in its pedagogical project, respecting the everyday practices of these communities, thus building a humanistic and emancipatory process for the subjects.

Keywords

Early Childhood Education in the Countryside. Political Pedagogical Project. Identity.

² PhD in Education from the Pontifical Catholic University of Paraná, State of Paraná, Brazil; professor at the State University of Paraná, State of Paraná, Brazil. E-mail: danielle.marafon@unespar.edu.br.

Introdução

Na busca incessante por uma educação que transcenda fronteiras e se enraíze na realidade das comunidades, a articulação entre a educação infantil do campo e a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge como um caminho essencial. Este artigo se propõe a explorar a interseção desses dois elementos, sublinhando a sua importância na construção de uma abordagem educacional integral e contextualizada com a realidade do campo. Ao fazê-lo, busca-se não apenas compreender a complexidade do contexto da ilha, mas também identificar estratégias pedagógicas que, ao mesmo tempo, respeitem as nuances locais e estejam em harmonia com os princípios e metas traçados pelo PPP do CMEIC.

A educação infantil do campo é inextricavelmente entrelaçada com as características singulares da comunidade. A dispersão geográfica, a sazonalidade das atividades e a riqueza cultural dessa região demanda abordagens educacionais adaptadas. Nesse contexto, a elaboração de um PPP se torna um farol orientador, um documento que, quando construído com sensibilidade, pode desenvolver uma educação que atenda às demandas específicas das crianças que vivem na ilha.

A base metodológica desta pesquisa repousa em uma análise qualitativa, enraizada na abordagem bibliográfica e documental, complementada por uma entrevista realizada com professoras que vivenciam diariamente a realidade da Educação Infantil do Campo.

A análise das entrevistas com as professoras revela não apenas desafios, mas também oportunidades para alinhar o PPP com as demandas reais dessas comunidades. Este texto busca incentivar uma reflexão contínua sobre como o PPP pode ser uma ferramenta dinâmica, capaz de ampliar a resposta às necessidades específicas das crianças que vivem na ilha.

Antes de explorarmos a interseção com o PPP do CMEIC, é imperativo compreender as características distintas da Educação Infantil do Campo. Nesse contexto, a sazonalidade das atividades, a dispersão geográfica e a riqueza cultural do ambiente da ilha não são meros elementos, mas fundam uma teia complexa que influencia diretamente a aprendizagem das crianças.

Nossa conclusão preliminar é clara: a Educação Infantil do Campo demanda um projeto pedagógico que seja um reflexo fiel das especificidades e riquezas do cotidiano dessa comunidade. Respeitar as práticas próprias do campo não é apenas uma escolha, mas uma necessidade para efetivar um processo educacional que seja, acima de tudo, humanístico e emancipador do sujeito.

Educação Infantil do Campo: primeiras aproximações

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, com a função de educar e cuidar das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Ela desempenha um papel primordial no desenvolvimento integral dos sujeitos, proporcionando oportunidades de aprendizado e crescimento em diferentes áreas, como cognitiva, emocional, social e física.

Da mesma forma, podemos caracterizar Educação Infantil do Campo como aquela que inclui a diversidade de povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. Nesse sentido, faz-se necessário definir brevemente Educação Rural e Educação do Campo e no Campo.

Segundo Ribeiro (2012), para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o meio de sustento” (Petty *et al.*, 1981, p. 33).

A educação rural foi construída na primeira metade do século XX, mediante o debate sobre o atraso do Brasil e a relação entre subdesenvolvimento e analfabetismo. Ela foi organizada a partir dos estudos técnicos e das decisões governamentais a respeito do que era importante para os povos do campo. Logo, o conceito de educação rural tem origem na esfera das políticas governamentais que vão até a segunda metade do século XX.

Diante disso, podemos afirmar que as políticas públicas destinadas à educação eram pautadas em uma visão urbana, que colocam a população do campo como integrantes de um lugar de defasagem e atraso para o crescimento industrial das cidades, deixando de valorizar o conhecimento do homem rural, suas culturas e os saberes produzidos naquele local. Nesse sentido, segundo Souza,

A característica da educação e escola rural assenta-se, por sua vez, em três outros aspectos: 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais (Souza, 2011, p. 95).

Já a educação do campo vem sendo construída nos últimos anos pelos trabalhadores, tendo como marco referencial a década de 1990 e os encontros e conferências realizados pelos povos do campo a partir de 1997. Em outras palavras,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 18).

Fica evidente que a educação deve ser tratada como um direito universal de todos, e não pode ser vista como serviço, nem como política compensatória, tampouco como mercadoria.

A educação do campo é construída a partir de uma nova ideia, estabelecendo a construção de políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo, que devem ser reconhecidos como personagens principais na elaboração de uma educação que valorize os seus modos de vida.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001, p. 1).

É possível observar a necessidade de manter a identidade que as escolas do campo possuem, reconhecendo toda a sua diversidade, e iniciar pelo contexto em que a comunidade está inserida, preservando seus saberes e o modo de vida que cultivam, colocando sempre em observação que é obrigação do Estado fornecer as condições de acesso e permanência, bem como garantir uma educação de qualidade. No bojo dessa discussão, Caldart (2012, p. 262) assevera:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Fica claro que é essencial considerar as especificidades dos povos do campo, proporcionando uma escola de qualidade para a comunidade, com políticas públicas que preservem sua identidade e garanta seus direitos.

Em relação à Educação Infantil do Campo, o que vem a ser o geral e o que vem a ser o específico, ou seja, o que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve ser respeitado como especificidade do campo. Neves (2020, p. 45) argumenta:

A relação que o grupo estabelece com os ecossistemas tem significação intrínseca com o modo de vida das crianças. Como percebemos as diferenças entre os modos de vida das Infâncias do e no Campo? A partir da produção cultural. As brincadeiras se diferem, é comum meninos e meninas fabricarem com bonecas de espigas de milho, há, ainda, os banhos de chuva, os passeios de carroça, a pesca, a relação de cuidado com os animais, desde mamíferos a insetos, são algumas ações corporais e identitárias com a natureza que caracterizam o repertório sociocultural. Afirmar algumas destas ações produzidas pelas Infâncias não significa colocar o campo enquanto espaço empobrecido de cultura, e sim estabelecer limites entre o que é geral e específico das Infâncias.

Podemos observar que na maioria das vezes existe uma visão urbana para a educação infantil do campo, atrasando o processo histórico educacional das comunidades do campo e causando o abandono de suas características.

A identidade da escola do campo é definida por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, em seu artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

O intuito da resolução foi o de preservar as peculiaridades dos povos do campo, enfatizando a diversidade que o campo oferece, como nos aspectos: sociais, políticos, culturais e econômicos, redirecionando esses fatores para as necessidades e sonhos, de quem vive nesse meio, buscando a democratização do ensino por meio de políticas públicas. É devido garantir-lhes o direito à identidade, com a necessidade de adaptação nos currículos, espaços e tempos nas propostas pedagógicas da escola.

Foi somente em 14 de dezembro de 2010, com a Resolução CNE/CEB n. 7/2010, que a Educação do Campo foi incluída como modalidade de

educação. Nesta resolução, a centralidade do currículo é a diversidade e o os saberes apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural (Carvalho; Robaert; Freitas, 2015, p. 5).

A Educação Infantil do Campo: em busca de identidade

A criança do campo constrói sua identidade na relação com o espaço vivido e percebido, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu meio. Para Pacheco, Silva e Pasuch (2014, p. 12): “A Educação Infantil do Campo deve proporcionar uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo”.

Sobre a Educação Infantil do Campo, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 3) abrem um diálogo ressaltando que:

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.

Certamente, acreditamos que a Educação Infantil do Campo necessita de um amplo debate, pois sua especificidade muitas vezes é negligenciada pelo poder público, podendo apresentar particularidades e desafios enfrentados pelas crianças que crescem em ambientes rurais. Com relação às propostas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo, voltadas para os filhos/filhas de agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2010) asseguram que é necessário:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural e;

- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2010, p. 21).

Em conformidade com o documento, a Educação Infantil do Campo deve ser sensível à diversidade cultural e valorizar as tradições e conhecimentos locais, integrar as crianças com a natureza, promovendo a compreensão e o respeito pelo meio ambiente, ser flexíveis e adaptáveis às condições locais e às necessidades das famílias e comunidades e preservar a cultura e o conhecimento transmitido de geração em geração.

O Projeto Político Pedagógico do CMEIC investigado: encontros e desencontros

O Centro Municipal de Educação Infantil do Campo pesquisado está localizado no litoral do Paraná em Paranaguá, na Ilha do Mel. A população de Paranaguá, segundo IBGE (2010), é de 145.829 e da Ilha é de 1094 residentes, sendo formada por caiçaras (nativos) e empreendedores que vem se formando por meio do turismo (Gonzaga; Denkewicz; Prado, 2014; Denkewicz, 2016).

A Ilha do Mel apresenta-se por meio de duas características principais, como atrativo turístico e como área de proteção ambiental, ambas vêm historicamente e concomitantemente desenvolvendo-se. Anteriormente, a pesca e a agricultura eram consideradas as principais atividades econômicas da localidade, porém foram parcialmente substituídas pela atividade turística.

A substituição é considerada parcial, porque, embora o turismo seja considerado a principal atividade econômica, a pesca não foi completamente abandonada. Existem famílias que ainda mantêm a pesca artesanal como atividade produtiva, porém como um complemento de renda (Almeida; Biazin, 2009; Gonzaga; Denkewicz; Prado, 2014, Denkewicz, 2016). A pesca artesanal ocorre com mais ênfase nos meses de inverno, especialmente de maio a julho. É nesse período que o turismo reduz e se cria a necessidade de a população local encontrar atividades que completem sua renda. Essa redução do turismo no inverno é um problema que ocorre em praticamente todo o litoral sul brasileiro e faz parte de um processo denominado como sazonalidade do turismo, em que ocorre a concentração da demanda turística em determinados períodos do ano, em um mesmo local, de forma desproporcional à oferta turística existente (Baum; Lundtorp, 2001).

A rede municipal de ensino de Paranaguá possui um total de 46 escolas, e 28 CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Sendo 32 escolas urbanas, catorze escolas do campo, 26 CMEIS urbanos e dois CMEIS do campo.

A análise do Projeto Político Pedagógico do CMEIC pesquisado utiliza da metodologia qualitativa, por meio de uma abordagem bibliográfica e documental. No aspecto teórico, a pesquisa fundamentou-se em autores que tratam de educação do campo, educação infantil do campo e legislação. No âmbito da coleta de dados foram realizadas visitas ao CMEIC, com acesso aos documentos e entrevistas com professoras. As entrevistas foram conduzidas no mês de setembro de 2022, gravadas em dispositivos celulares pessoais. Todas as declarações dos entrevistados presentes neste artigo foram devidamente autorizadas mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Embora o TCLE tenha sido assinado, os participantes concordarem com a publicação de suas respostas, para manter o anonimato dos entrevistados e resguardar seu direito à privacidade, optamos por caracterizá-los com professor A e B.

Ao fazer a leitura inicial do PPP, foi possível verificar a ausência de legislação específica para a Educação do Campo, não existe nenhum tipo de menção aos documentos legais dessa modalidade de ensino.

Em um breve histórico do CMEIC, segundo consta em seu PPP, sua criação institucional ocorreu em 2012, está localizado na comunidade de Nova Brasília. Tem como carga horária de funcionamento oito horas de trabalho diário, funcionando das 8h às 12h, no período matutino, e das 13h às 17h no período vespertino. Atende treze crianças no período da manhã pré I e pré II e dezessete no período da tarde maternal I e maternal II. As professoras e educadoras possuem curso superior.

O CMEIC possui três salas de aula, um banheiro adaptado para a Educação Infantil, um banheiro com padrões normais, um refeitório, uma cozinha, uma lavanderia, uma despensa e pátio livre.

Considerando essa breve caracterização do CMEIC e crianças, lócus da pesquisa, e a compreensão da concepção de Educação Infantil do Campo aqui esboçada, ao perseguir o objetivo deste artigo, faz-se fundamental analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP).

No que se refere à concepção de criança, infância, educação infantil, desenvolvimento e aprendizagem, cidadão, cultura, diversidade, identidade e diferença, o Capítulo 1 do PPP diz que:

A infância em sua origem etimológica significa aquele que não fala aquele que não tem palavra. As crianças aprendem a partir das interações que estabelecem com o meio material e social. O seu desenvolvimento está ligado às experiências que tem oportunidade de viver com o mundo físico e com as pessoas a sua volta. A escola deve ser para crianças "pequenas" um espaço de múltiplas experiências. Para tanto se faz necessário um olhar cuidadoso e atento considerando o máximo as possibilidades de cada educando em particular (Paranaguá, 2022, p. 10).

O PPP revela uma forma genérica de descrever as questões primordiais da infância e da educação infantil, não discorrendo sobre o fator principal que são as experiências em relação à educação do campo e suas especificidades, do meio onde essas crianças estão inseridas, seus contextos e territórios. Nesse viés:

As crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos por viverem também mediações próprias dos seus grupos sociais (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 77).

Com isso percebe-se a falta de clareza em relação à Educação Infantil do Campo e seus pressupostos. Em muitos casos, a implementação desse tipo de educação pode ser desafiadora, devido à diversidade dos contextos rurais e à falta de informações sobre as práticas adequadas. Cabe à secretaria municipal de educação ofertar formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil do Campo. Eles precisam entender as necessidades específicas das crianças que vivem em áreas rurais e como adaptar o currículo e as estratégias pedagógicas.

A identidade de uma instituição do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro sem consenso com proposta pedagógica para a educação infantil que requer valorizar nas crianças, a construção de identidade pessoal, e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direito e deveres. Nesse sentido o nosso C.M.E.I.C. oferece para as crianças um ambiente físico e social que elas se sintam protegidas e acolhidas, neste caso quanto mais esse ambiente for rico e desafiador, mais a criança poderá ampliar seus conhecimentos em todas as suas relações pessoais e espaciais (Paranaguá, 2022, p. 13).

Nesse excerto do PPP, fica difícil o entendimento do que se quer afirmar como identidade da instituição, apresentando uma fragilidade na escrita como se não fosse um documento a ser consultado, bem como a falta ou completa ausência de documentos oficiais sobre Educação do Campo.

No segundo capítulo do referido PPP, sobre o perfil socioeconômico e cultural da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere, verificamos uma escrita baseada na descrição do espaço do comércio local, conforme o seguinte trecho:

Diante de toda beleza existente na ilha, muitas empresas, hotéis, pousadas e especuladores imobiliários procuram a Ilha do Mel para investimentos, isso estimula ainda mais o turismo e gera emprego para moradores e até mesmo pessoas de fora. Mesmo com todo estímulo turístico a comunidade faz questão de manter sua cultura e tradições através de festas como a de Nossa Senhora dos Navegantes e a Festa da Tainha (Paranaguá, 2022, p. 16).

Podemos destacar o estranhamento da comunidade escolar, a qual redigiu o PPP, quando aponta “mesmo com todo o estímulo turístico a comunidade faz questão de manter sua cultura e tradições através de festas como a de Nossa Senhora dos Navegantes e a Festa da Tainha”, há uma inversão de papéis, o que deveria ser valorizado pela escola é colocado como menos importante, para a preservação da identidade da comunidade.

As ações da proposta devem representar, no esforço de uma participação ativa, um forte enraizamento das pessoas no lugar onde elas vivem. Não pensamos em uma decisão em uma decisão afetiva e sentimental ao “meu lugar querido onde eu vivo”, embora isso também seja importante. O enraizamento em que pensamos é outro. É uma adesão ao nosso lugar de vida através da sensibilidade e da consciência de que ele não é apenas o lugar passivo onde nós moramos e vemos nossas vidas, mas ele é lugar ativo que nós criamos e recriamos para morar e viver nele. Este lugar é “nosso” porque ele é, da casa à cidade, e do quintal ao município, o mundo cuja vida de todos os dias nós criamos e construímos, ao lado das pessoas que junto a nós se sentem a uma co-responsabilidade pelo “lugar onde nós vivemos”, porque nos sentimos participantes ativos da vida que ali se vive (Brandão, 2005, p. 106).

No que se refere aos projetos propostos para a instituição durante o ano, tivemos o “Minha Ilha”,

justificativa: O projeto promoverá o contato do educando com a cultura local e ilhéu, assim proporcionando momentos de vivenciar as raízes e memórias da Ilha do Mel. Público: Todas as turmas do C.M.E.I.C. período de realização: Anual responsável (eis) pela aplicação: Equipe pedagógica e docente. desenvolvimento: Nas aulas previstas no currículo, em formato interdisciplinar o projeto abordará a memória e história da Ilha do Mel, favorecendo aos alunos contato e valorização com a cultura local (Paranaguá, 2022, p. 19).

Projetos educativos que envolvem a comunidade local podem ser uma maneira de promover a aprendizagem significativa e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, valorizando membros mais antigos da localidade, suas histórias e memórias locais, bem como as questões ambientais e os recursos naturais que estão muito presentes na Ilha do Mel.

Na seção 8, com relação às articulações entre família e comunidade, encontramos o anúncio dos livros do Sistema SEFE,

Outro instrumento de valor na articulação entre a família e a escola é o Projeto Escola de Pais e os Encontros com as famílias. Os livros da editora S.E.F.E. (Sistema Educacional Família e Escola), serve de orientação com os trabalhos com as famílias, que é desenvolvido na rede de ensino municipal, este espaço busca oportunizar a reflexão e o debate sobre o desenvolvimento da criança e com isto estreita o relacionamento do Centro de Educação Infantil com os pais (Paranaguá, 2022, p. 28).

O que está na contramão de toda a especificidade e legislação da Educação do Campo, a qual propõe que as práticas pedagógicas realizadas estejam voltadas ao contexto em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido:

No cotidiano das escolas do campo, em que as Redes Públicas de Ensino adquirem os Sistemas Apostilados de Ensino, os professores realizam adaptações com o objetivo de utilizar esses materiais. Logo, percebe-se o padrão urbanocêntrico, característico da Educação Rural. (Nunes Neto; Acerga; Santos, 2022, p. 88).

Corroborando com Nunes Neto, Acerga e Santos (2022), os sujeitos do campo têm o direito a uma escola que valorize e respeite sua cultura, identidade, modo de trabalho e seu modo de vida, por isso, são necessários materiais pedagógicos que coloquem suas lutas e projetos em evidência, permitindo assim contemplar a função da escola do campo, a qual interroga a escola rural em seu propósito urbanocêntrico.

Para coletar informações a respeito da especificidade da comunidade da Ilha do Mel, buscamos entrevistar as professoras do CMEIC, dois docentes se disponibilizaram a responder as questões. As professoras não são nativas da ilha, o que suscita reflexões importantes sobre identidade e pertencimento no contexto educacional dessa comunidade.

Cada questão foi formulada para o profissional expressar sua opinião quanto à sua realidade enquanto professoras de um CMEI do campo.

Num primeiro momento da entrevista, as professoras foram indagadas sobre como reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da

identidade das crianças moradoras em territórios rurais. Podemos verificar suas respostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Narrativas das professoras entrevistadas sobre a constituição da identidade das crianças do campo

Professoras	Respostas
A	<p>Claro, eu acredito que, primeiro a cultura local aqui é bem distante da cultura local de lugares geograficamente próximos daqui, como Paranaguá por exemplo. Os hábitos daqui a cultura daqui e até a forma como as famílias se relacionam é diferente, então isso impacta diretamente no comportamento do aluno, e como ele lida com os estímulos. O estímulo que você usa para uma criança daqui, não tem como ser o mesmo que você usa com uma criança de Paranaguá ou Pontal.</p>
B	<p>O comportamento aqui é bem diferente, quando você vai pra uma cidade, alguns vão sair daqui e vão estudar fora, o futuro é bem complicado, eu tento passar o que tem lá fora, alguns vão aproveitar outros não. Eu tenho aqui uma turma mista, dos nativos e os de fora. A minha vontade é que todos os alunos saiam daqui, e tentem uma vida melhor na cidade. Uma das perguntas que me fizeram foi, mas por que as apostilas não vieram com especificação do campo? E aí eu respondi: Mas por que do campo? Então só por que eles vivem aqui, eles têm que aprender só a cultura daqui? Então eu acho que eles devem ser tratados como crianças normais, de qualquer outro lugar.</p> <p>Eu tenho um aluno muito novo e muito imaturo, que deveria ficar comigo mais um ano. Eu já fiz essa escolha com o meu filho mais velho, de retê-lo no pré, e hoje eu acho que foi um erro meu, por ser mais nova e não estar na educação, e hoje eu falo que eu não limitaria meu filho, e não iria regredir, só que eu percebo que alguns alunos aqui eu apontaria para ficar.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Ao analisar a resposta da professora A, entendemos que ela reconhece a importância de construir a identidade das crianças moradoras do campo, buscando contextualizar sua prática com a realidade que os alunos vivem. Segundo Arroyo (2004),

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Arroyo, 2004, p. 23).

A professora B não reconhece os modos próprios de vida do campo como fundamentais para construção da identidade das crianças em aproximação com suas realidades, buscando apresentar para os alunos o modo de vida das cidades, descontextualizando a realidade em que a criança vive. Fica evidente que a identidade das professoras desempenha um papel fundamental na forma como elas se relacionam com os alunos, suas famílias e a comunidade em geral. Quando os professores não são nativos da ilha, pode haver uma lacuna na compreensão das tradições, valores e práticas locais, o que pode afetar o processo de ensino e na construção de relações significativas com os alunos e suas famílias.

Percebe-se, na fala da professora, a falta de conhecimento sobre a importância de reconhecer os modos próprios de vida do campo como produção de conhecimento local, e conhecimento de mundo, o que afeta diretamente em sua prática, dificultando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Certifica Caldart (2002, p. 37) que há:

[...] uma intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação [...]. Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações.

E com relação à retenção de alunos na educação infantil, sabe-se que o processo de avaliação das crianças nesta etapa deverá ocorrer mediante o registro do desenvolvimento da criança, sendo que o objetivo da educação infantil é desenvolver aspectos físico, psicológico, intelectual e social conforme disposto na LDB 9.394/1996, Artigo 21.

Na segunda pergunta, foi questionado se o professor faz a vinculação em sua prática pedagógica com à realidade dessa população, suas culturas, tradições e identidade, assim como as questões ambientalmente sustentáveis. As respostas constam na Tabela 2.

Tabela 2 – Narrativas das professoras entrevistadas sobre a prática pedagógica relacionada com à realidade da criança do campo

Professoras	Respostas
A	Sim, até porque a gente é construído pelo meio em que vivemos, somos seres sociais, tudo que a gente é, somos frutos do meio, ou pelo menos a soma dele com outros fatores.
B	Tem, tudo que eu coloco, todos os exemplos eu coloco com a realidade, mas de uma forma diferente, converso de uma forma que eles possam entender.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Verificamos que as professoras A e B apresentam uma concepção da integração de elementos da cultura local no currículo, como histórias, mitos, costumes e práticas tradicionais. Isso não apenas enriquece a experiência educacional, mas também valida e preserva a identidade cultural das crianças. Sobre isso, Silva, Pasuch e Silva destacam:

O campo, o pasto, a mata e floresta ao redor, o caminho das formigas, a caça, o aproveitamento dos animais mortos, as folhas secas, transformam-se em novas vidas, os peixes e as águas, os recursos hídricos, enfim essas questões podem estar ali presentes, próximas, disponíveis. Disponíveis estão os elementos que compõem a cadeia de produção e sustentação da vida (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 177).

A observação e integração dos elementos naturais podem ser incorporados de forma significativa como prática pedagógica, proporcionando uma educação contextualizada e conectada à realidade das crianças que vivem no campo.

Buscamos questionar as professoras sobre a flexibilização, se necessário do calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessa população. Apresentamos suas respostas na Tabela 3.

Tabela 3 – Narrativas das professoras entrevistadas sobre a flexibilização do calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica da população do campo

Professoras	Respostas
A	<p>Se você não fizer isso, você não trabalha. Ou você coloca na prática escolar, principalmente a questão do calendário escolar, na época que tem o “lanço”, em que toda a população se envolve, que é no mês de julho, conhecido como “época da tainha”, sendo quando os pescadores chamam todas as famílias da ilha para ajudar a lançar a rede no mar, e as famílias levam os seus filhos junto, pois é para muitos a fonte sobrevivência, pois depois de realizada a pesca, as famílias levam para casa os baldes de peixe, um pouco utilizado para comer, outros para vender e sustentar suas famílias, o que acaba causando evasão escolar, e por isso eu preciso dar uma segurada nas atividades, pois eu sei que nessa época os alunos vão faltar. Ou por exemplo no mês de novembro, que é o mês da butuca, e eu não consigo realizar atividades externas na escola, ou o próprio “relógio das marés” por exemplo, que interfere diretamente nas práticas, ou você adapta toda a sua atividade a isso, ou você nem trabalha.</p>
B	<p>O motivo das faltas dos alunos é sempre que vão para Paranaguá ou ao médico. Tem uma época que existem as “culturas caiçaras”, conhecida também como “época do lanço” que é quando os pescadores fazem acampamento próximo a praia, mas nada que eles faltem direto. Nesse ano a única mudança no calendário foi por motivos de reposição. É um padrão SEMEDI, o calendário, e assim continua sem adaptações.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Verificamos que as professoras A e B fazem as adaptações nas suas práticas para poder dar continuidade ao conteúdo, com a intenção de não atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem das crianças, porém quanto à flexibilização do CMEIC com relação ao calendário, percebemos que não existe, deixando de respeitar as atividades econômicas da comunidade. Em outras palavras,

As crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos por viverem também mediações próprias dos seus grupos sociais (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 77).

O ambiente da ilha apresenta características singulares que influenciam diretamente a educação infantil. A dispersão geográfica das comunidades e a sazonalidade das atividades são situações a serem repensadas pela escola, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento sustentável das comunidades.

Em relação a valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessa população na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural. Podemos verificar as respostas conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Narrativas das professoras entrevistadas sobre os saberes e o papel da população do campo na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural

Professoras	Respostas
A	Sim, principalmente na época do folclore, enquanto eu estava montando minha aula sobre o folclore, procurei conversar com as pessoas moradoras local, e elas falam sobre a sereia que existe na ilha de encantadas, sendo chamada de encantadas por que a população acredita que tem sereias ali, e jura que existem, homens adultos, que acreditam que na gruta de encantadas, não se podem ir à noite, por que as sereias se reúnem todas lá. Inclusive tem um morador que afirma que conversava com uma delas, e ela o fez prometer que não iria falar nada para ninguém, e ele acabou falando, e ela foi embora e nunca mais voltou. E tudo isso que as pessoas da comunidade trazem, é valido, como também trazem a questão do lobisomem, pois acreditam fielmente que existe, e até eu como professor depois de conviver aqui passei a acreditar, porque é um relato muito forte entre os moradores. Eu trabalho o conhecimento de mundo deles, até quando eles dizem que a primeira maré pela manhã é cheia, o tempo realmente fica muito ruim, está chuvoso, mas quando a maré é baixa o tempo vai ficar firme, e quando eu vejo essa maré, eu já sei que vai ter um número maior de evasão na escola, e procuro segurar um pouco as atividades. Isso tudo é valido, não tem nenhum dado científico pra isso, mas é a vivência, o saber popular, e eu não posso ignorar isso. E para realizar o plano de aula, você pega tudo isso que a criança já traz, e você vai agregando, até por que você não pode ignorar.
B	Eu sempre que falo algumas coisas em minhas aulas, eu sempre comento sobre aqui, sobre o ambiente em que vivemos, valorizamos bastante.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Fica evidente nas falas das professoras A e B, o respeito às culturas e o conhecimento de mundo que os alunos possuem, valorizando seu modo de vida. O conhecimento de mundo

que os alunos trazem é contemplado e visto como ponto de partida para uma prática reflexiva. Nesse sentido, Neves salienta:

Crianças de diferentes contextos sociais podem dispor de organizações familiares diversas, isso diz respeito à inserção e participação das crianças na vida familiar e na própria comunidade. Compreender as organizações de vida desses sujeitos é essencial para que possamos viabilizar outras histórias, em outros contextos. Pensando através dessa afirmativa, percebemos o quanto ainda precisamos avançar na descoberta e no fortalecimento dos estudos sobre e com as Infâncias (Neves, 2020, p. 112).

Buscamos questionar se as professoras utilizam brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. Conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Narrativas das professoras entrevistadas sobre a utilização de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade

Professoras	Respostas
A	Eu não diria construir um brinquedo, mas quando a gente brinca aqui com as crianças de lego, esses dias uma criança começou a construir algo e eu perguntei o que era aquilo, e ela disse que era um navio, e as pilhas em cima era a casaria. Que outra criança saberia dizer o que é aquele navio e ainda mais a casaria dele. Então tem coisas que aqui são comuns, e para outras crianças não seja. Você sai aqui, e vê as crianças brincando com um siri. Não que tenha alguma coisa que só as crianças daqui brinquem, ou um brinquedo, mas a brincadeira aqui é outra.
B	Sim, aqui a gente fala bastante sobre o brinquedo dos avós, mas eles não têm noção de como eram as coisas no tempo dos avós deles, o tempo deles é muito recente, e a únicas coisas que eles contam é como foi a “época do lanço”. Nunca foi trabalhado nenhum brinquedo da comunidade com os alunos.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Pelas respostas das professoras A e B, o CMEIC não proporciona uma abertura e incentivo para criação de brinquedos e equipamentos que façam parte da comunidade. Há necessidade de conscientização e formação para os professores, abordando a importância de construir brinquedos que estejam alinhados com a realidade local. Para Neves, “produzir brinquedos da natureza, andar de bicicleta, pescar, plantar sementes, são alguns exemplos que contam a história das crianças por elas mesmas” (2020, p. 134).

Integrar histórias locais, mitos e lendas nos materiais educativos, isso não só enriquece o aprendizado, mas promove um senso de identidade e pertencimento entre os alunos. Nesse contexto:

A Escola do Campo, enquanto um espaço formativo, implementa, em suas vivências cotidianas, ações que estabelecem vínculos dos sujeitos com o lugar. Isso diz respeito ao compromisso com a criança do campo, ao encontro de saberes sobre o contexto de vida rural, as experiências significativas, os espaços, os materiais, os brinquedos e a organização dos tempos (Neves, 2020, p. 66)

O CEMIC do Campo tem por intencionalidade conectar as crianças com sua realidade, incorporando elementos locais, práticas culturais, e considerando a singularidade do ambiente em que vivem. Isso sugere uma abordagem educacional que respeita e valoriza a identidade e as experiências das crianças do campo, reconhecendo que o aprendizado é mais efetivo quando está ancorado em sua própria vivência e contexto.

Considerações finais

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento orientador fundamental que delinea os princípios, metas e práticas educacionais em uma instituição de ensino. Na educação infantil do campo, onde as nuances do ambiente da ilha desempenham um papel significativo, é crucial compreender como o PPP se traduz na prática pedagógica das professoras.

Um dos desafios apontados para a educação do campo é a necessidade de professores que tenham a compreensão da especificidade da comunidade onde está inserido. No entanto, a pesquisa realizada nos revelou um dos principais obstáculos: a falta de conhecimento dos professores às particularidades do ambiente escolar do campo.

Além disso, identificamos que o CMEIC não oferece uma flexibilização adequada do calendário escolar em relação às atividades econômicas da comunidade, os professores muitas vezes não se envolvem ou compreendem as necessidades das crianças e de suas famílias. Isso evidencia uma lacuna na consideração da realidade em que os alunos vivem e a falta de preocupação em adaptar o calendário escolar de acordo com as demandas locais.

Outro ponto relevante observado é a ausência de oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características socioculturais da comunidade. Os brinquedos disponíveis no CMEIC são padronizados, não refletindo as particularidades e identidade cultural do ambiente da ilha. Isso ressalta a importância de repensar a abordagem educacional, buscando promover a diversidade e evidenciar as culturas do campo.

Diante dessas constatações, fica evidente a necessidade urgente de cursos de formação direcionados para a realidade do campo. Essa formação é essencial para capacitar os profissionais da educação a contextualizar as atividades diárias de forma mais alinhada às especificidades do campo, reconhecendo a importância da formação do sujeito para a sua realidade de vida. Assim, a educação infantil do campo poderá se tornar mais efetiva e significativa ao contexto em que está inserida.

Referências

ALMEIDA, A. M.; BIAZIN, P. C. Ilha do Mel-PR: perfil da população local e sua relação com o turismo. 2009. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE TURISMO DO IGUAÇU*, 3., 2009, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** Foz do Iguaçu: Editora Univali, 2009. Disponível em: <https://festival.deangelieventos.com/wp-content/uploads/2014/01/23.-ILHA-DO-MEL-PERFIL-DA-POPULA%C3%87%C3%83O-LOCAL-E-SUA-RELA%C3%87%C3%83O-COM-O-TURISMO.pdf> Acesso em: 20 fev. 2023.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BAUM, T., LUNDTORP, S. **Seasonality in tourism, advances in tourism research**. London: Elsevier, 2001

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In: CALDART, R. S. et al. Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). Por uma educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CARVALHO, L. C; ROBAERT, S; FREITAS, L. M. A educação do campo no contexto da educação brasileira: questões históricas, políticas e legais. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 6., 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 1-11. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/2019/09/A-EDUCA%C3%87%C3%83O-DO-CAMPO-NO-CONTEXTO-DA->

EDUCA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-QUEST%C3%95ES-HIST%C3%93RICAS-POL%C3%8DTICAS-E-LEGAIS-3.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

DENKEWICZ, P. **Cultura e natureza: desenvolvimento comunitário na Ilha do Mel, Paraná**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2016.

GONZAGA, C. A. M.; DENKEWICZ, P.; PRADO, K. C. P. Unidades de Conservação, ecoturismo e conflitos socioambientais na Ilha do Mel, PR, Brasil. **Revista ADMPG**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 61-67, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/admpg/article/view/14043/209209211162>. Acesso em: 18 out. 2023.

NEVES, G. L. “**Esse lugar aqui é a ilha, é a Marambaia (...), eu tomo banho de praia, planto semente, um monte de fruta**”: as infâncias e a Educação Ambiental na escola de ilha. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/images/sampled/0000013716.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

NUNES NETO, A. G.; ACERGA, F. S.; SANTOS, M. M. A Educação do Campo interrogando a Educação Rural e o sistema apostilado de ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 78-96, 2022. DOI 10.14393/REP-2022-64122. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64122/34546>. Acesso em: 7 jul. 2023.

PACHECO, A.; SILVA, C.; PASUCH, J. A educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2014, Salvador. **Anais [...]** Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR68.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

PARANAGUÁ. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Juvelina Neves**. 2022.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. *In*: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981. p. 31-63.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M. A. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

Submetido em 30 de novembro de 2023.

Aprovado em 1º maio de 2024.