

**I Seminário Internacional de Educação do Campo e Educação em Territórios
Campo; II Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo
e VI Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba**

Artigo Completo

Eixo Temático: Infâncias no e Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL

EDUCACIÓN INFANTIL, CURRÍCULO E IDENTIDAD CULTURAL

Marília dos Santos Gomes¹

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo²

Resumo: Este trabalho aborda a importância do currículo da educação infantil como campo de aprendizagens diferenciadas que busca valorizar as vivências e a cultura das crianças do campo, enfatizando a necessidade da construção e ressignificação de práticas curriculares que reconheçam as particularidades socioculturais e identitárias das mesmas. Tem como problema de investigação, o seguinte questionamento: até que ponto o currículo desenvolvido nas turmas de Educação Infantil em escola do campo do município de Altamira, estado do Pará, atende as demandas formativas das crianças do campo? O objetivo é identificar qual currículo de educação infantil está sendo proposto em uma escola do campo localizada numa comunidade do município de Altamira, analisando quais pressupostos teórico-práticos embasam a organização e o desenvolvimento curricular nessa etapa da educação básica. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores referência incluem Arroyo (2011), que discute a construção identitária no currículo, Caldart (2009), que destaca a necessidade de um currículo enraizado nas realidades locais, e Silva; Pasuch; Silva (2012) que discutem a educação infantil e as infâncias no campo. O trabalho conclui que uma educação infantil de qualidade deve valorizar as culturas locais, promovendo um pertencimento cultural nas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pertencimento Cultural, Currículo.

Resumen: Este trabajo aborda la importancia del currículo de educación infantil como un campo de aprendizaje diferenciado que busca valorar las experiencias y la cultura de los niños rurales, enfatizando la necesidad de construir y resignificar prácticas curriculares que reconozcan sus particularidades socioculturales e identitarias. El problema de investigación involucra la siguiente pregunta: ¿en qué medida el currículo desarrollado en las clases de Educación Infantil en una escuela rural del municipio de Altamira, estado de

¹ Professora da rede pública de ensino do município de Altamira-PA. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo e Educação Básica da Universidade Federal do Pará, Altamira, Pará, Brasil. E-mail: marilia.gomes@altamira.ufpa.br.

² Professora Associada da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira. Docente do Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica/UFPA. Email: irlanda@ufpa.br.

Pará, responde a las demandas educativas de los niños rurales? El objetivo es identificar qué currículo de educación infantil se está proponiendo en una escuela rural ubicada en una comunidad del municipio de Altamira, analizando qué supuestos teórico-prácticos sustentan la organización y desarrollo curricular en esta etapa de la educación básica. La metodología utilizada fue un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica de documentos legales, como la Ley de Directrices y Bases Nacionales de Educación (LDB) y la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Los autores de referencia incluyen a Arroyo (2011), quien analiza la construcción de identidad en el currículo, Caldart (2009), quien destaca la necesidad de un currículo arraigado en las realidades locales, y Silva; Pasuch; Silva (2012) quienes abordan la educación infantil y las infancias en el campo. El trabajo concluye que una educación infantil de calidad debe valorar las culturas locales, promoviendo la pertenencia cultural en los niños.

Palabras clave: Educación Infantil, Pertenencia Cultural, Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva de colocar em evidência o debate acerca da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica nas escolas do campo, por possui um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, sendo fundamental para a construção de sua identidade pessoal e social, este artigo busca situar a educação infantil como etapa que deve valorizar as culturas locais, promovendo um pertencimento cultural e identitário das crianças do campo.

Esse debate é necessário à medida que diferentes estudos (Silva; Pasuch; Silva, 2012; Kramer, 2007), têm apontado lacunas de um currículo que reconheça e valorize as especificidades culturais das comunidades do campo gerando problemas e questionamentos centrais e significativas no processo educativo, especialmente no que tange às aprendizagens infantis

Com base no contexto do campo em um município do Estado do Pará, este trabalho discute como o currículo da educação infantil pode ser uma ferramenta para promover o pertencimento cultural das crianças do campo. A reflexão aqui apresentada parte da análise das práticas curriculares e das políticas educacionais que orientam a educação infantil em comunidades campo, considerando a necessidade de adequar o currículo às realidades sociais e culturais locais. Tem como problema de investigação, o seguinte questionamento: até que ponto o currículo desenvolvido nas turmas de Educação Infantil em escola do campo do município de Altamira, estado do Pará, atende as demandas formativas das crianças do campo?

O objetivo é identificar qual currículo de educação infantil está sendo proposto em uma escola do campo localizada numa comunidade do município de Altamira, analisando quais pressupostos teórico-práticos embasam a organização e o desenvolvimento curricular nessa etapa da educação básica.

A relevância da Pré-escola aqui delimitada baseou-se na importância desta etapa no desenvolvimento infantil, pois alinhado à busca pela promoção da igualdade de oportunidades entre classes sociais, ressaltando uma abordagem cuidadosa pode auxiliar no desenvolvimento e melhoria do currículo da educação básica. Pois, a atenção a pré-escola no campo demanda uma compreensão aprofundada das complexidades e particularidades intrínsecas à educação do campo, conforme estudado por Caldart (2009).

Além disso, a pesquisa sobre o currículo de educação infantil nas escolas do campo em Altamira é de grande significância, pois possibilita uma análise profunda das práticas curriculares em um contexto específico, visto que a educação no campo enfrenta desafios particulares, como a distância das áreas urbanas, a falta de recursos e a necessidade de valorização das culturas locais. Portanto, compreender como o currículo é elaborado, implementado e ressignificado pelos professores é essencial para promover uma educação de qualidade, a pesquisa ainda poderá revelar práticas inovadoras e estratégias pedagógicas eficazes que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento educativo das crianças do campo, buscando compreender como o currículo articulado proporciona uma visão aprofundada das particularidades do ambiente do campo, indo além da mera localização geográfica. Ademais, a análise permite identificar os desafios enfrentados, as estratégias adotadas para promover uma educação de qualidade.

A metodologia utilizada para a elaboração do trabalho baseou-se em uma abordagem qualitativa, que permitiu explorar as complexidades das realidades socioculturais das comunidades do campo. Pois esta foca no “universo de significados, motivações, aspirações, crenças e atitudes” que não podem ser reduzidos a variáveis (Minayo, 1992, p. 22).

O trabalho foi fundamentado em uma revisão bibliográfica, que incluiu documentos legais, como Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de estudos acadêmicos e obras de autores renomados que discutem a educação infantil, o currículo e o pertencimento cultural.

A pesquisa envolveu também uma pesquisa que se encontra em andamento em uma escola do campo do município de Altamira, estado do Pará, análise e das políticas públicas

e currículo existentes, avaliando como são reconhecidos e valorizam as culturas locais. Exemplos de práticas pedagógicas foram considerados para verificar como as educadoras adaptam o currículo, promovendo a valorização do pertencimento cultural e das identidades locais. Além disso, o trabalho se baseou em estudo de caso que documentaram experiências práticas em uma escola do campo conforme citado acima.

2. A IMPORTÂNCIA DO PERTENCIMENTO SÓCIO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta etapa educacional tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e onze meses, que por meio de seu art. 29, estabelece que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Sendo compreendida como “porta de entrada para a educação formal, científica e sistematizada, marcada na contemporânea pelo rompimento com a visão assistencialista de educação antes ofertada aos discentes dessa fase escolar” (Oliveira, 2020, p. 31).

Assim, considerando que na modernidade o conceito de criança e infância estão entrelaçados na necessidade desta sociedade atual, de oferecer cuidados e proteção aos seres humanos em processo de vir a ser indivíduos, singulares, ativos e com direitos, no percurso histórico, existe um conjunto de leis que garante o direito da criança à educação, organizadas da seguinte forma: Constituição Federal de 1988, como lei máxima que prevê dentro da organização de sociedade a demanda educativa para as crianças desde sua tenra idade, quando em seu artigo 208, o inciso IV, estabelece: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Com essa Lei, as creches, anteriormente ligadas à assistência social, tornam-se espaços sob a responsabilidade da educação, cujo princípio que passa a orientar essas instituições, situa-se o desenvolvimento não somente do cuidado das crianças, mas de um trabalho com intenção educacional. A criança é concebida como sujeito de direitos.

Com a aprovação da LDB - Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil é apresentada como a primeira etapa da educação básica. Essa alteração mudou substancialmente o

entendimento da educação e o atendimento a ser ofertado às crianças. No artigo 4.º, incisos I e II, trata da obrigatoriedade do ensino público que atenda às seguintes recomendações:

Art. 4.º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 1996).

Destaca-se que obrigatoriedade para o atendimento da pré-escola às crianças na faixa etária de 4 e 5 anos foi instituída pela Emenda Constitucional nº59/2009, incluída posteriormente na LDB no ano de 2013, quando foi estendida à obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

Outro importante documento que orientam essa etapa de ensino são Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil (DCNEI), aprovada pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sintetizando os princípios, fundamentos e procedimentos, com vista em organizar esta etapa de ensino, que é a EI na compreensão da criança como centro do processo pedagógico, conforme seu Artigo 4º,

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.1).

Destaca-se que a Resolução nº 5/2009 passar a definir orientações a respeito da elaboração das propostas pedagógicas destinadas às crianças matriculadas na pré-escola, e entre essas diretrizes apresentam-se as propostas para a Educação Infantil do Campo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, definiu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil, organizando o currículo, no caso específico da Educação Infantil, em campos de experiência, pautado no discurso da promoção de uma abordagem integral que respeita as particularidades e necessidades das crianças, em contraponto mesmo sendo este um documento fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade, afastando a visão assistencialista e consolidando a educação infantil como um direito essencial para o desenvolvimento pleno da criança. Desse modo, no campo da Educação Infantil, a BNCC define a educação como indissociável do cuidado, e compete às creches e pré-escolas promover o acolhimento das

vivências e os conhecimentos prévios que as crianças trazem de suas famílias e do contexto em que vivem. Portanto,

[...] suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar –especialmente quando se trata educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Como política curricular a BNCC se mostrar crítica, porém possui uma abordagem neotecnista, com intuito de padronização da educação brasileira, a qual enfatiza habilidades e competências práticas, mostrando-se em um modelo educativo que visa a preparação do aluno para a vida do trabalho. A BNCC apresenta contradições evidentes quando busca centralizar o currículo nacional, como se fosse possível realizar uma uniformização de componentes, conteúdos mínimos ao que tange a episteme da palavra, desconsiderando a diversidade cultural. Além disso, ao priorizar uma visão técnica e utilitária, negligencia a importância da educação como um processo formativo mais amplo, que deveria incluir a capacidade de questionar e transformar a realidade social e cultural, um aspecto essencial para uma educação legitimamente democrática e inclusiva.

Mesmo que a compreensão da criança como sujeito de direito, hoje tenha seu conceito amplamente difundido, ao se referir a EI do campo, parece que os princípios, como: educação organicamente vinculada à vida no campo; uma práxis que alterna tempos de aprendizagem na escola e tempos de aprendizagem na comunidade; aproximação do professor (a) a comunidade; investigação do cotidiano e uma articulação com os conhecimentos científicos sobre aquele cotidiano; desenvolvimento de projetos integrados, ainda encontra-se distante de ser realidade dentro das propostas curriculares pensadas para os sistemas de ensino público (Silva, Pasuh e Silva, 2012), haja vista, que as diretrizes atuais são discursos já conhecidos com novas roupagens, de maneira que se faz necessário ainda trazer ao debate as proposições de Kramer (2007), as quais destacam a necessidade de pensar em propostas alinhadas à realidade da criança, e no caso deste estudo, destacamos as crianças do campo.

O pertencimento cultural refere-se ao reconhecimento e à valorização das experiências vividas e dos saberes construídos pelas crianças em suas comunidades de origem. Nas comunidades campo, onde as práticas socioculturais estão profundamente enraizadas no cotidiano, a educação infantil desempenha um papel crucial na promoção

dessas identidades culturais. Segundo Arroyo (2011), o currículo deve funcionar como um território de construção identitária, no qual as crianças possam reconhecer-se e sentir-se pertencentes, promovendo uma educação que respeite e valorize as diversidades culturais e sociais.

Ao considerar que as crianças do campo vivenciam uma realidade distinta das crianças urbanas, com práticas, saberes e tradições próprios, o currículo precisa ser contextualizado e capaz de refletir essas singularidades. A educação, para Caldart (2009), deve estar enraizada nas realidades dos trabalhadores campo, de modo a promover o fortalecimento da identidade camponesa e a transformação social. No entanto, as políticas educacionais geralmente apresentam uma abordagem urbanocêntrica, desconsiderando as particularidades das crianças do campo e relegando suas culturas a um plano secundário.

Desse modo, o currículo é um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, responsável por guiar as ações pedagógicas e definir o será abordado em sala de aula. Para Silva (1999), o currículo não é neutro; ele é o resultado de disputas sociais e culturais, refletindo as relações de poder presentes na sociedade. Em comunidades campo, é fundamental que o currículo reflita os saberes locais e a cultura das crianças do campo, oferecendo oportunidades para que elas reconheçam e valorizem sua própria identidade cultural.

No entanto, a ausência de políticas educacionais que contemplem as realidades do campo faz com que as escolas do campo muitas vezes adotado um currículo descontextualizado, baseado em modelos urbanos. De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), "as propostas curriculares centradas nas demandas urbanas negligenciam as especificidades socioculturais do campo, impactando diretamente o desenvolvimento da identidade e do pertencimento das crianças". Para superar essa lacuna, é necessário que o currículo das escolas do campo seja elaborado com base em uma compreensão profunda das vivências, culturas e tradições locais.

Além disso, Arroyo (2011) argumenta que o currículo deve ser um espaço de resistência cultural, onde as tradições e os saberes locais são valorizados e transmitidos às novas gerações. Nas escolas do campo, isso pode ser feito por meio da inclusão de atividades e conteúdo que reflitam o cotidiano campo, como as práticas agrícolas, as tradições festivas e os saberes ambientais das comunidades.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campo é por especificidades territoriais e sociais que influenciam diretamente o processo educativo. A distância das áreas urbanas, a falta de recursos materiais e humanos, e as condições de vida no campo impõem desafios significativos à implementação de um currículo adequado às necessidades dessas crianças.

Desse modo, quando tratamos de reflexões que envolvem a Educação Infantil no campo, percebemos a necessidade da elaboração de um currículo que atenda à diversidade na educação infantil nas escolas do campo, aspecto esse que apresenta desafios significativos, pois esta passou historicamente por uma transição de um paradigma de necessidade, focado principalmente nas demandas urbanas, para um paradigma do direito da criança. Este avanço enfatiza a criança como cidadã e sujeito de direitos, independentemente de sua localização geográfica. Silva, Pasuch e Silva (2012) destacam que, a partir das décadas de 1980 e 1990, reconheceu-se a importância de uma educação infantil que transcenda as fronteiras urbanas, abrangendo também as necessidades das crianças do campo.

No contexto das questões pedagógicas, as resoluções CNE/CEB 1/2002 e CNE/CEB 2/2008 articulam a diversidade do campo e a autonomia das instituições, alinhando-se às diretrizes curriculares de cada nível de ensino. Segundo Silva (2009, p. 66), "foi somente em 2009, com a revisão das DCNEI pelo Conselho Nacional de Educação (resolução CNE/CEB número 5 de 2009), que se viu a primeira regulamentação nacional que articula a educação do campo e a educação infantil no âmbito curricular". A DCNEI de 1999 e sua revisão em 2009 definiram princípios pedagógicos para a educação infantil, incluindo a do campo.

A atual DCNEI apresenta em seu Art. 3º, a definição de currículo:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Por fim, há a necessidade de dar importância a uma abordagem que equilibre os direitos à igualdade e à diversidade na educação infantil do campo, de maneira a reconhecer tanto as semelhanças quanto as particularidades das crianças de diferentes contextos, dando igualdade de acesso e fomentando a equidade de direitos de permanência:

Seja pelo direito à igualdade, seja pelo reconhecimento de que existem elementos de semelhança que atravessam as diferentes infâncias, campos e cidades, a educação infantil do campo necessita ser construída em um diálogo cuidadoso com aquilo que é geral para a educação de todas as crianças brasileiras (Silva, Pasuch e Silva, 2012, p. 83).

No contexto das escolas do campo, é essencial considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas dessas comunidades, na elaboração de um currículo que contemple essas particularidades, sendo ainda fundamental garantir práticas curriculares relevantes e significativas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo.

Em decorrência dessas demandas, Caldart (2009) destaca que a educação no campo deve reconhecer as características das comunidades campo e buscar integrar a educação às realidades do território. Nesse sentido, o currículo precisa ser flexível o suficiente para adaptar-se às particularidades do espaço campo, respeitando o calendário agrícola, as tradições locais e os saberes acumulados pelas famílias camponesas.

O *lócus* da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) Girassol³, localizada na zona rural do município de Altamira, no estado do Pará. A Unidade Educacional foi fundada em 22 de dezembro de 1972 e construída por uma empresa cujo nome não é lembrado pelos moradores. A obra foi realizada sob a orientação do Instituto de Colonização e Reforma Agrária, subordinado ao Ministério da Agricultura, através do Projeto Integrado de Colonização, que assentou aproximadamente 100.000 famílias ao longo da rodovia Transamazônica naquela época (PPP da Escola).

Atualmente, a unidade oferece o ensino desde a educação infantil (Pré-escola) até o ensino médio, este último ocorrendo a oferta por meio de convênio com o estado, totalizando 194 alunos matriculados. No âmbito da nossa pesquisa, focamos nas turmas da Pré-escola, sendo pré – I (4 anos) e pré – II (5 anos), que compreendem a educação infantil. Essas duas turmas, com um total de 15 alunos em cada uma, têm aulas no período da tarde, contando com três professoras, duas delas atuando como regentes e uma como regente 1, responsável pela hora-atividade das demais turmas.

Em entrevista com a coordenação municipal da Educação Infantil, foi possível perceber alguns contornos acerca do currículo mesmo que análises ainda superficiais, as quais trago na dissertação, mas que já posso trazer a luz da academia, pois são pertinentes ao objetivo aqui proposto de compreender os pressupostos teórico-práticos utilizados pelos professores em suas práticas curriculares nas escolas de educação infantil do campo.

O que revela uma abordagem que busca equilibrar aspectos da vida do campo com os primeiros passos na educação formal das crianças. No entanto, a análise das entrevistas

³ O nome da escola é fictício.

com a coordenação responsável pela educação do campo e a divisão de educação infantil traz à tona algumas críticas e desafios. O município de Altamira não possui um currículo exclusivo para a educação infantil no campo conforme afirmado em entrevista.

A coordenação mencionou a autonomia das escolas para adaptar o currículo conforme suas necessidades, mas sem um suporte teórico adequado para o contexto do campo, não tendo conhecimento de conteúdo, disciplinas ou algum tipo de organização particular da escola, reforçando que as escolas têm por natureza a autonomia de adequar todas as demandas a sua especificidade.

Em análise preliminar em relação a entrevista realizada com o diretor da escola selecionada, indica que a proposta de currículo trabalhada na escola investigada, diferentemente da fala da coordenação, evidencia que há a realização da expressão do currículo com a valorização a identidade e cultural local, reconhecendo que o conhecimento não é homogêneo e o currículo deve ser contextualizado, flexível e adaptável às realidades, promovendo uma educação com respeito as vivências dos alunos. A fala do diretor destaca ainda que não há um currículo oficial específico, contudo reforça que trabalham com abordagem pós-crítica de educação, que observa as demandas do contexto social e identidade cultural. Ele destaca que, embora o currículo base seja o mesmo utilizado em todo o município, ele sofre adaptações significativas para se alinhar à realidade local:

Na verdade, nós temos o currículo normal para todo mundo no município, porém, quando ele chega no campo, ele tem que sofrer algumas adaptações, principalmente da questão lúdica. As nossas brincadeiras são mais voltadas para o tradicional, aquilo que as crianças já têm mais convivência, que de certa forma perderam no decorrer do tempo (Diretor escolar).

Fica claro no discurso oral a ênfase na prática e na cultura local, cuja qual a escola dá as ações educativas, o que deixa evidente o conceito de identidade e cultural permeados no currículo que Silva (1999), discorre, principalmente quando o diretor menciona o uso de elementos da cultura local nas atividades educativas:

A gente usa mesmo a praticidade com, por exemplo, o açaí, o próprio cacau, as hortaliças e o Jardim. O pré I e II estão com o projeto da horta medicinal, onde eles fazem visita na casa dos mais velhos para colher orientações e trabalhar junto com o 3º ano (Diretor escolar).

Além disso, o diretor escolar em seu discurso, destaca acerca da importância de se realizar uma adequação do currículo para preservar as raízes culturais dos alunos da unidade, haja vista, que o currículo oficial oferecido por meio do Documento Curricular do município não fornece subsídios para o trabalho escolar no campo. Desse modo, esse cenário evidencia uma lacuna teórica significativa, onde as escolas são provocadas a fazer adaptações do

currículo urbano sem diretrizes claras sobre como incorporar elementos essenciais da vida e cultura do campo, ou suporte a compreensão dos diversos tipos de currículo e suas definições.

Apesar da autonomia concedida às escolas, a falta de um currículo formalizado para a educação infantil no campo limita a valorização das especificidades regionais. A prática educativa no campo de Altamira não recebe suporte técnico para realizar adequações necessárias, os resultados preliminares sugerem que ainda não há um currículo específico e abordagens particulares voltadas para a Educação Infantil rural em Altamira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover o pertencimento cultural das crianças do campo através do currículo é uma tarefa urgente e necessária para garantir uma educação inclusiva e contextualizada. O currículo deve ser visto como uma ferramenta poderosa para valorizar as vivências e a cultura das comunidades campo, fortalecendo a identidade cultural das crianças e contribuindo para seu desenvolvimento integral.

A ausência de um currículo específico para a educação infantil no campo reflete uma realidade de esquecimento das políticas educacionais. É fundamental que as políticas públicas passem a valorizar mais as culturas e os saberes locais, permitindo que o currículo nas escolas do campo reflita a diversidade cultural e social dessas comunidades.

A pesquisa realizada evidencia que, embora não exista um currículo específico para a educação infantil nas escolas do campo, os gestores escolares em conjunto com as professoras buscam adaptar as práticas pedagógicas às realidades locais, valorizando a cultura e a identidade das crianças. No entanto, essas adaptações ainda ocorrem de maneira informal e pontual, o que reforça a necessidade de políticas públicas que promovam um currículo campo contextualizado e sensível às necessidades das comunidades do campo.

Para que ocorra com efetividade o processo de ensino-aprendizagem é necessário se levar a cabo fatores sociais e culturais, principalmente porque mesmo que, se haja a compreensão efetiva do direito, as condições de acesso, a cultura e de pares, de grupo social se difere do outro, desta feita “o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, se caminhamos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa” (Kramer, 2007, p. 37).

Em conclusão, o trabalho ressalta que, para garantir uma educação infantil de qualidade que valorize as culturas locais, é fundamental que haja uma revisão e atualização das políticas públicas e dos currículos aplicados nas escolas do campo. Com a valorização das vivências e saberes locais deve ser uma prioridade, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças e assegurar que elas se sintam reconhecidas e pertencentes às suas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**: Resistências, identidades e diversidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção1, p.18.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação Básica, MEC, Brasília, **DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. GARMS, G. M. Z.; CUNHA, Dez.de 1996.

BRASIL. **Emenda constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: Notas para uma análise de percurso. São Paulo: Expressão Popular, 2009

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-escola nas Mãos**: uma Proposta de Educação Infantil. 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes. 1992.

SILVA, Thomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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