

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANY APARECIDA CARNEIRO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E SEMENTES CRIOULAS:
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM UM CMEI DO CAMPO**

CURITIBA

2026

CRISTIANY APARECIDA CARNEIRO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E SEMENTES CRIOULAS:
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM UM CMEI DO CAMPO**

**CHILDHOOD EDUCATION CREOL SEEDS: TEACHING EXPERIENCES IN A
COUNTRYSIDE CMEI**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Orientadora: Luciana Boemer Cesar Pereira.
Coorientador: Ehrick Eduardo Martins Melzer.

CURITIBA

2026



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



CRISTIANY APARECIDA CARNEIRO

EDUCAÇÃO INFANTIL E SEMENTES CRIOULAS: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM UM CMEI DO CAMPO

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências E Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Aprendizagem E Mediações.

Data de aprovação: 13 de Março de 2026

Dra. Luciana Boemer Cesar Pereira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Ehrick Eduardo Martins Melzer, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Najela Tavares Ujii, Doutorado - Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Dra. Rosana Aparecida Da Cruz Paula, Doutorado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (Ifpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 16/03/2026.

Dedico este trabalho ao meu esposo Maykon, ao meu filho Murilo e ao meu pai Valci, por serem meu porto seguro nessa desafiadora trajetória de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças nos momentos de dificuldade e sabedoria para continuar, mesmo diante dos desafios. A caminhada foi longa, mas Sua presença tornou esse percurso possível.

Agradeço a minha grande incentivadora e colega de profissão, Rosana Aparecida da Cruz, que me auxiliou no projeto de pesquisa e contribuiu com seu conhecimento em todas as etapas da pesquisa.

À minha querida orientadora Luciana Boemer Cesar Pereira, que com paciência e muita sabedoria me direcionou e foi luz em todas as etapas da pesquisa, com seu dom de acalmar com suas orientações nos momentos de angústia. Foi um prazer conhecê-la pessoalmente.

Ao meu coorientador Ehrick Eduardo Martins Melzer, por todos os conhecimentos compartilhados e pelas sábias orientações.

Às minhas colegas de trabalho do CMEI Cantinho da Criança, minhas companheiras de sala e em especial minha querida diretora Fátima Aparecida Machado, que esteve presente desde o início me apoiando e me incentivando em todos os momentos.

À todas as crianças que participaram da pesquisa, sem elas nada seria possível. Cada criança estará marcada para sempre em minha carreira profissional e em meu coração.

À minha família que sempre acreditou que eu seria capaz e que ajudou e apoiou nos momentos de dificuldade e incertezas. Em especial ao meu amado esposo Maykon, que com paciência e companheirismo esteve presente em todos os momentos, me dando forças e ajudando no que foi possível e ao meu amado filho Murilo, que chegou durante a realização da pesquisa para alegrar minha vida e me tornar uma pessoa ainda mais forte e realizada.

Ao meu amado pai Valci, por todos os conhecimentos compartilhados em minha vida e em minha pesquisa de mestrado, a sua ajuda na etapa de plantio e tratamentos culturais foi fundamental para o sucesso dessa pesquisa. O senhor não mediu esforços para me ajudar, compartilhando e me orientando com sua sabedoria e conhecimento do cultivo da terra.

Enfim, agradeço a cada um que fez parte, de alguma maneira, nessa linda caminhada de pesquisa, gratidão a todos!

Educar é fazer germinar o que há de humano em cada ser, é plantar e cultivar raízes de dignidade e pertencimento.

(Caldart, 2012).

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema a Educação Infantil do Campo articulada às sementes crioulas a partir de experiências de ensino desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Campo Cantinho da Criança, localizado no município de Tijucas do Sul – PR, contexto em que aproximadamente 70% da economia está relacionada à agricultura familiar e à produção de alimentos orgânicos. A escolha desse espaço buscou valorizar a Educação Infantil do Campo, considerando o contexto sociocultural, as vivências, a identidade e a relação com a natureza, por meio de práticas pedagógicas voltadas ao uso sustentável da terra e à valorização das sementes crioulas e de seus guardiões. Partindo desse cenário, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo, com foco nas sementes crioulas? Em resposta a essa questão, o objetivo geral traçado foi desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo com foco nas sementes crioulas, visando à conservação da agrobiodiversidade, à produção de alimentos saudáveis e à segurança alimentar. A pesquisa caracterizou-se como participante, de abordagem interpretativa e qualitativa, realizada no cotidiano escolar com crianças entre 3 a 5 anos, no período de 2023 a 2024. As atividades práticas envolveram rodas de conversa, exploração e manuseio de sementes crioulas, plantio, colheita, consumo dos alimentos produzidos e a realização da Festa das Sementes no CMEI, com doação das sementes cultivadas pelas crianças. As ações integraram saberes tradicionais e científicos, promovendo aprendizagens significativas e fortalecendo o protagonismo infantil. Os resultados evidenciam a valorização da cultura camponesa, a aproximação entre escola, família e comunidade e o fortalecimento da identidade das crianças do campo. Conclui-se que as sementes crioulas constituem um eixo pedagógico potente para uma educação contextualizada, significativa e comprometida com os princípios da Educação Infantil do Campo.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo; Sementes Crioulas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research focused on Early Childhood Education in rural areas, articulated with heirloom seeds, based on teaching experiences developed at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in the rural area of Cantinho da Criança, located in the municipality of Tijucas do Sul – PR, a context in which approximately 70% of the economy is related to family farming and the production of organic food. The choice of this space sought to value Early Childhood Education in rural areas, considering the sociocultural context, experiences, identity, and relationship with nature, through pedagogical practices aimed at the sustainable use of land and the appreciation of heirloom seeds and their guardians. Starting from this scenario, the following research problem was defined: what are the possibilities of developing pedagogical practices in Early Childhood Education in rural areas focusing on heirloom seeds? In response to this question, the general objective was to develop pedagogical practices in Early Childhood Education in rural areas focusing on heirloom seeds, aiming at the conservation of agrobiodiversity, the production of healthy food, and food security. This research was characterized as participatory, with an interpretive and qualitative approach, conducted in the daily school routine with children aged 3 to 5 years, from 2023 to 2024. Practical activities involved group discussions, exploration and handling of heirloom seeds, planting, harvesting, consumption of the produced food, and the holding of a Seed Festival at the Early Childhood Education Center (CMEI), with the donation of seeds cultivated by the children. The actions integrated traditional and scientific knowledge, promoting meaningful learning and strengthening children's protagonism. The results highlight the appreciation of peasant culture, the closer relationship between school, family and community, and the strengthening of the identity of rural children. It is concluded that heirloom seeds constitute a powerful pedagogical axis for a contextualized, meaningful education committed to the principles of Early Childhood Education in Rural Areas.

Keywords: Rural Early Childhood Education; Heirloom Seeds; Pedagogical Practices

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1. Educação Infantil no Brasil: marcos legais a partir de 1988.....	17
2.2. Princípios e concepções da Educação Infantil do Campo.....	29
2.3. Práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo.....	36
2.4. A Agrobiodiversidade das sementes crioulas e seus guardiões.....	43
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA.....	56
3.1. Caracterização pesquisa.....	56
3.2. Caracterização do local e participantes da pesquisa.....	60
3.4. Etapas da pesquisa e estrutura da coleta de dados.....	66
3.5. Metodologia de Análise dos Dados.....	68
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	70
4.1. Aquisição das sementes crioulas.....	71
4.2. De onde vem os alimentos que comemos?.....	73
4.3. Preparação do solo para plantio.....	77
4.4. Plantio das sementes crioulas.....	79
4.5. Tratos culturais.....	82
4.6. Colheita das sementes crioulas.....	85
4.7. Festa das sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança.....	93
4.8. Atividades realizadas após a Festa das Sementes.....	95
4.9. Experimentando os alimentos que produzimos no CMEI.....	98
5. PRODUTO EDUCACIONAL: “SEMENTES PLANTANDO SEMENTES” FESTA DAS SEMENTES CMEI DO CAMPO CANTINHO DA CRIANÇA.....	101
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXO A: TCLE - PAIS.....	113
ANEXO B: TCLE – GUARDIÕES DE SEMENTES.....	118

1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre meu interesse pelo tema de pesquisa, busquei, em minhas memórias afetivas, o sentido de ensinar as crianças a cultivar o solo. Fui criada no meio rural, filha de pais que, por muitos anos, retiraram seu sustento da terra. Cresci compreendendo a importância de aprender a cultivar o solo e reconhecendo que plantar e alimentar-se do que se produz constitui prática saudável e segura.

A relação com a terra, conforme destaca Brandão (2007), ultrapassa a dimensão produtiva e configura-se como elemento formador da identidade e da cultura dos sujeitos do campo. O trabalho agrícola, nesse contexto, não se reduz à atividade econômica, mas integra saberes, valores e modos de vida transmitidos entre gerações.

Guardo lembranças significativas da infância de quando trabalhava na roça com minha família, cantando e realizando as tarefas para, depois, o pai poder brincar comigo e com meus irmãos. Consumir o que se planta ensina a valorizar cada grão produzido e contribui para a construção de valores, habilidades e consciência ambiental.

Para Arroyo (2012), os saberes do campo constituem patrimônios culturais que precisam ser reconhecidos como conhecimentos legítimos, pois estruturam práticas sociais e formativas. Assim, as experiências vividas na infância tornam-se base para compreender a educação como processo articulado à vida concreta.

A Educação do Campo sempre esteve presente em minha trajetória de vida, pois morei e estudei no meio rural. Vivenciei o processo de fechamento da escola de nossa comunidade, localizada no bairro de Várzea, no município de Tijucas do Sul – PR, onde estudei somente até a terceira série.

Após o encerramento das atividades na escola, passei a frequentar a escola de uma comunidade vizinha, sendo necessário utilizar transporte escolar, o que modificou significativamente minha rotina e a de outros estudantes.

Caldart (2012) afirma que o fechamento de escolas do campo representa não apenas uma reorganização administrativa, mas um processo que impacta

diretamente o direito à educação vinculada ao território, fragilizando vínculos comunitários e identitários.

Naquela época eu era só uma criança, não possuía discernimento para compreender o quanto foi difícil deixar minha comunidade e minhas professoras para ingressar em outra escola, com realidade e costumes distintos. Somente posteriormente compreendi que a nucleação escolar implicou a negação do direito de permanecer estudando em minha própria comunidade.

Molina e Sá (2012) ressaltam que a Educação do Campo se fundamenta no princípio de que os sujeitos têm direito a uma educação enraizada em seu território, considerando suas especificidades culturais e sociais.

Ressalta-se que os movimentos sociais, desde a década de 80, a luta é constante por uma educação do campo. Temos grandes avanços e conquistas com manifestações sociais defendendo os direitos dos povos do campo, assim como também vem acontecendo com a Educação Infantil.

No entanto, mesmo já existindo as leis que amparam e regem como as diretrizes, resoluções, decretos, temos enfrentado muitos desafios na Educação Infantil, principalmente do campo, pois muitas vezes não atende essa infância e essa singularidade.

Considerada uma das etapas essenciais da Educação Básica, na Educação Infantil é onde a criança mais se desenvolve e está aberta a novas descobertas, nessa faixa etária a criança é curiosa e sempre atenta a tudo que acontece ao seu redor e sempre pronta para aprender.

Sendo assim, faz-se necessário proporcionar às crianças experiências que busquem aproximar a realidade, seus conhecimentos prévios e o contexto social e cultural ao qual estão inseridas.

Iniciei minha atuação profissional na educação como professora em 2014, no CMEI Cantinho da Criança, local da pesquisa, no município de Tijucas do Sul, onde atuei até 2024. A cada ano que passei lá me apaixonei mais pela Educação Infantil, aproximando-me de forma mais consciente dessa modalidade de ensino, compreendendo sua importância como etapa principal e estruturante da formação humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança. Kramer (2006) reforça que essa

etapa constitui base para as aprendizagens posteriores, exigindo práticas que respeitem as especificidades da infância.

Quando iniciei minha atuação no CMEI, a equipe encontrava-se em processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em consonância com as discussões municipais sobre Educação do Campo no município. A necessidade de adequar esse documento à realidade local evidencia o que Caldart (2012) defende ao afirmar que o projeto educativo do campo deve emergir das necessidades concretas das comunidades, não podendo ser mera reprodução de modelos urbanos.

Em um Seminário Municipal realizado em 2015, que abordou a nucleação e o fechamento de escolas do campo, ampliei minha compreensão acerca das implicações dessas políticas. Foi um sentimento de perda inexplicável ao compreender que fizeram a nossa Escola Rural Municipal José Bonifácio, quantas histórias e ensinamentos se fecharam juntamente com minha escola.

A experiência pessoal de ter estudado em uma escola posteriormente extinta permitiu-me reconhecer o impacto dessas decisões na vida das comunidades. Arroyo (2012) destaca que a luta pela permanência das escolas do campo é também luta pela preservação da memória coletiva e da identidade camponesa.

Após esse seminário, intensificaram-se as reflexões e estudos no CMEI a respeito da Educação do Campo, culminando na reformulação do PPP em 2015. Esse trabalho coletivo foi fundamental para repensar práticas pedagógicas coerentes com a Educação do Campo na Educação Infantil.

Nesse contexto, a temática da Educação do Campo já me causava inquietações, pois se fazia necessário pensar em práticas pedagógicas que fizessem sentido para as crianças atendidas no CMEI Cantinho da Criança, pois segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, em sua concepção de Educação do Campo:

Ao chegar ao CMEI, uma criança traz muitas experiências acumuladas ao longo de sua primeira infância, esse conhecimento deve ser respeitado pelo educador, e para que ocorra um bom trabalho ele deve possuir em mente que a sua cultura pessoal não pode interferir ou criticar a cultura de seu aluno, pois, ele é um ser em transformação que já está inserida em uma cultura, principalmente estabelecida por sua família e as pessoas de seu convívio. (PPP, 2020, p. 15)

Esse trabalho coletivo de reestruturação do PPP foi muito importante para reflexões sobre práticas pedagógicas condizentes com a educação do campo na Educação Infantil, pois possibilitou aos professores a visualização das concepções que norteavam o trabalho educativo no CMEI.

Nesse sentido, se faz necessário pensar em práticas pedagógicas lúdicas, de exploração de diferentes ambientes e materiais, para a ampliação do conhecimento de mundo das crianças em contato com a natureza e sua diversidade. Como destaca Freire (1996), a educação só se torna significativa quando parte da realidade concreta do sujeito, reconhecendo seus contextos e experiências de vida.

Em 2017, ocorreu a mudança de nomenclatura da instituição e o CMEI Cantinho da Criança, passou a ser oficialmente reconhecido como CMEI do Campo Cantinho da Criança. Com essa alteração, as inquietações e reflexões acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo intensificaram-se. A nova identidade institucional contribuiu para fortalecer o debate sobre a necessidade de consolidar uma proposta pedagógica coerente com a realidade das crianças atendidas.

Dentro dessa proposta, o CMEI já desenvolvia há alguns anos, com todas as turmas o projeto da horta escolar, no espaço externo do pátio do CMEI. No entanto, compreendia-se que era necessário ampliar as ações, incorporando outras práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil do Campo, para além da horta escolar, de modo a aprofundar o vínculo entre o currículo e o território.

Assim como a Educação Infantil, a educação do campo é extremamente necessária para ser discutida e articulada com as práticas pedagógicas voltadas à realidade ao qual a criança pertence e está inserida. A Educação Infantil do Campo precisa ser discutida e articulada dentro das possibilidades de se trabalhar com as crianças com práticas pedagógicas de forma significativa.

Essas ações podem proporcionar experiências que desenvolverão a criança integralmente e também iniciará um processo de criação de conscientização, cuidado com a terra e produção de alimentos saudáveis. Segundo Oliveira (2012, p. 58) essas experiências:

[...] são oportunidades para que as crianças aprendam o sentido da natureza e do seu delicado equilíbrio, o papel de todos os seres vivos na manutenção da vida e do equilíbrio ecológico, a interferência do homem e os limites de sua ação no meio natural, o respeito à vida animal, às plantas e ao planeta em que vivemos de modo geral.

A Educação Infantil, para Oliveira (2006), é primordial para a formação plena da criança, sendo que nesta fase aspectos psicomotores, psicológicos, intelectuais, emocionais e sociais são desenvolvidos por meio de brincadeiras, estímulos e interações de diversas naturezas.

Nesta fase de sistematização educacional é imprescindível a articulação entre cuidado e educação, bem como uma ação pedagógica que seja engendrada pela formação humana, pessoal e social, considerando os eixos de conhecimento, as diferentes linguagens e áreas educativas.

Então, ao iniciar a pesquisa em 2022, o meu desejo era investigar as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil do campo e ao amadurecer os objetivos de pesquisa ao longo das disciplinas e discussões com minha orientadora Luciana, chegamos ao tema da pesquisa e também ao “universo”, digamos assim, das sementes crioulas, da agrobiodiversidade, dos guardiões de sementes e da soberania alimentar.

As sementes crioulas podem ser entendidas como aquelas que não sofreram alterações genéticas por meio da prática do manejo científico, ou seja, são sementes adaptadas ao ambiente de cultivo, e seu manejo é realizado pelos agricultores, principalmente os mais antigos das comunidades, denominados “guardiões de sementes” (Stadler, 2019).

Para os agricultores guardiões, a preservação das sementes crioulas possibilita a redução dos custos da produção agrícola e, conseqüentemente, aumenta a renda familiar, além de reduzir a dependência da utilização das sementes “modernas”, como demonstram Veloso *et al.* (2018).

Esses estudiosos reforçam a capacidade de adaptação das sementes crioulas ao solo, pois dele extraem nutrientes necessários para crescer com resistência às pragas. Ademais, salientam a diversidade das sementes crioulas como contribuintes à função social, uma vez que garantem variedade e abundância de alimentos saudáveis às comunidades.

Sementes crioulas nos territórios rurais e tradicionais fazem parte da construção social e identitária dos guardiões e, por sua vez, desvelam as territorialidades dos agricultores por meio das diferentes práticas de armazenamento, alimentação, religiosidade, técnicas de plantio, entre outras.

Com efeito, essas sementes carregam consigo valores simbólicos e materiais pelas suas representações e por sua importância econômica e social. Elas constroem significados e pertencimentos advindos do cuidado direcionado à sua salvaguarda, tendo como responsáveis pela sua existência os agricultores guardiões.

As sementes crioulas, cuidadas e defendidas pelos agricultores guardiões, passam por gerações familiares e, por sua intermediação, fazem criar o pertencimento e a identificação. São sementes que pertencem à natureza, mas são cuidadas pelos guardiões.

Nas comunidades onde elas são preservadas, os guardiões mantêm seu processo evolutivo, selecionando as mais adaptadas às condições naturais e aumentando a variedade a partir da troca desses organismos vivos (Stadler, 2019), o que possibilita a soberania alimentar para os guardiões.

Diante do exposto, a pesquisa estruturou-se a partir da seguinte indagação: quais são as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo com foco nas sementes crioulas? Tal problematização emerge da compreensão de que as sementes crioulas não se restringem ao aspecto produtivo, mas constituem expressão da agrobiodiversidade, da soberania alimentar e da identidade dos povos do campo. (Caldart, 2012).

Ao considerar a escola como espaço de produção e socialização de saberes, torna-se fundamental investigar como práticas pedagógicas contextualizadas podem articular os conhecimentos científicos às experiências vividas pelas crianças e suas famílias. Dessa forma, para responder esse questionamento e objetivo geral foi traçado e constitui-se em desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo com foco nas sementes crioulas.

Também, objetivos específicos se fazem pertinentes: promover a exploração de forma lúdica de sementes crioulas de milho e feijão de diferentes espécies com as crianças participantes e realizar o plantio e colheita; realizar uma Festa das Sementes no CMEI para apresentar as sementes produzidas pelas crianças para a comunidade escolar e organizar um produto educacional com as ações realizadas na Festa das Sementes.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais. No Capítulo 2, intitulado Educação Infantil do Campo, são apresentados os marcos legais da Educação Infantil no Brasil, a partir da

Constituição Federal de 1988, seguido dos princípios e concepções que fundamentam a Educação Infantil do Campo, práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo e, ao final do capítulo, conceitualizou-se a agrobiodiversidade das sementes crioulas e o papel de seus guardiões, estabelecendo o referencial teórico que sustenta a pesquisa.

No capítulo 3, denominado Aspectos metodológicos e procedimentais da pesquisa, apresenta-se a caracterização da investigação, o contexto do campo empírico e os participantes envolvidos, bem como as etapas da pesquisa, a estrutura da coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise das informações produzidas.

Intitulado Resultados e discussões, no Capítulo 4, são descritas as etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa e analisadas as atividades pedagógicas implementadas, articulando os dados obtidos ao referencial teórico construído nos capítulos anteriores.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta-se o produto educacional elaborado a partir da descrição detalhada das ações realizadas no evento da Festa das Sementes realizada no CMEI Cantinho da Criança.

A dissertação é encerrada com as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, discutidas suas contribuições para a Educação Infantil do Campo indicadas possibilidades para futuras investigações.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como finalidade fundamentar teoricamente a Educação Infantil do Campo, considerando sua constituição histórica, política e pedagógica, bem como os princípios que orientam as práticas educativas desenvolvidas nos territórios camponeses. A escolha dos temas abordados decorre da necessidade de compreender a Educação Infantil como direito social historicamente conquistado, cujos desdobramentos assumem especificidades quando analisados a partir das realidades do campo.

Nesse sentido, torna-se fundamental discutir os marcos legais e normativos que estruturam essa etapa da Educação Básica, bem como as concepções que sustentam uma educação comprometida com as infâncias camponesas, seus modos de vida, saberes e relações com a natureza.

Ao longo do capítulo, são apresentados elementos que permitem compreender como a Educação Infantil foi sendo reconhecida e consolidada no ordenamento jurídico brasileiro, ao mesmo tempo em que se evidenciam os desafios e tensionamentos relacionados à sua efetivação no contexto do campo.

A discussão avança para a análise das concepções e princípios da Educação Infantil do Campo, destacando a centralidade da criança como sujeito histórico, social e cultural, inserido em territórios marcados por relações específicas com o trabalho, a terra e a comunidade.

Na sequência, são abordadas as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, compreendidas como ações intencionais que articulam currículo, experiências, interações e saberes locais, orientando o trabalho educativo nas instituições do campo.

Por fim, o capítulo discute a Agrobiodiversidade das sementes crioulas e o papel dos guardiões de sementes, compreendendo essa temática como eixo estruturante para práticas pedagógicas contextualizadas, que dialogam com a cultura camponesa, a sustentabilidade e a preservação da vida.

Dessa forma, o capítulo organiza-se em quatro seções: a seção 2.1 aborda a Educação Infantil no Brasil, destacando os marcos legais a partir de 1988; a seção 2.2 discute os princípios e concepções da Educação Infantil do Campo; a seção 2.3 analisa as práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo; e a seção 2.4 trata

da Agrobiodiversidade das sementes crioulas e de seus guardiões, estabelecendo relações entre educação, território e sustentabilidade.

2.1. Educação Infantil no Brasil: marcos legais a partir de 1988

Na década de 1980, o Brasil passou por um momento de redemocratização e a Educação Infantil passou a ter destaque tanto no campo das pesquisas, como no campo legislativo. Com a Constituição Federal de 1988, apresentando um novo olhar para a criança, ao reconhecer o seu direito de ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando o atendimento à área educacional e não assistencialista. Em seu capítulo III – Seção I – Da Educação, estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Com a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil passa a ser direito da criança e dever do estado, conforme se apresenta no artigo 208 incisos IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). O que contribui para uma nova visão da mesma, no entendimento do Ministério da Educação (Brasil, 2006, p. 9):

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absurda prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constitui um ganho, sem precedentes, na história da Educação infantil em nosso país.

A Constituição Federal de 1988 configurou-se como marco fundante para a compreensão da Educação Infantil no Brasil, ao reconhecê-la como a primeira etapa da Educação Básica e atribuir ao Estado a responsabilidade por sua garantia.

Na mesma direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reforça essa perspectiva ao reconhecer a

criança como sujeito de direitos e ao reafirmar, em seu artigo 54, a Educação Infantil como etapa integrante do processo educativo (Brasil, 1990).

O ECA reconheceu, em seu artigo 4º os direitos da infância, “[...] os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Nascimento, 2003).

Dessa forma, a Constituição Federal e o ECA constituem-se como marcos normativos centrais na consolidação da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, lançando as bases para a organização do sistema educacional brasileiro e para a formulação de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação desde a primeira infância.

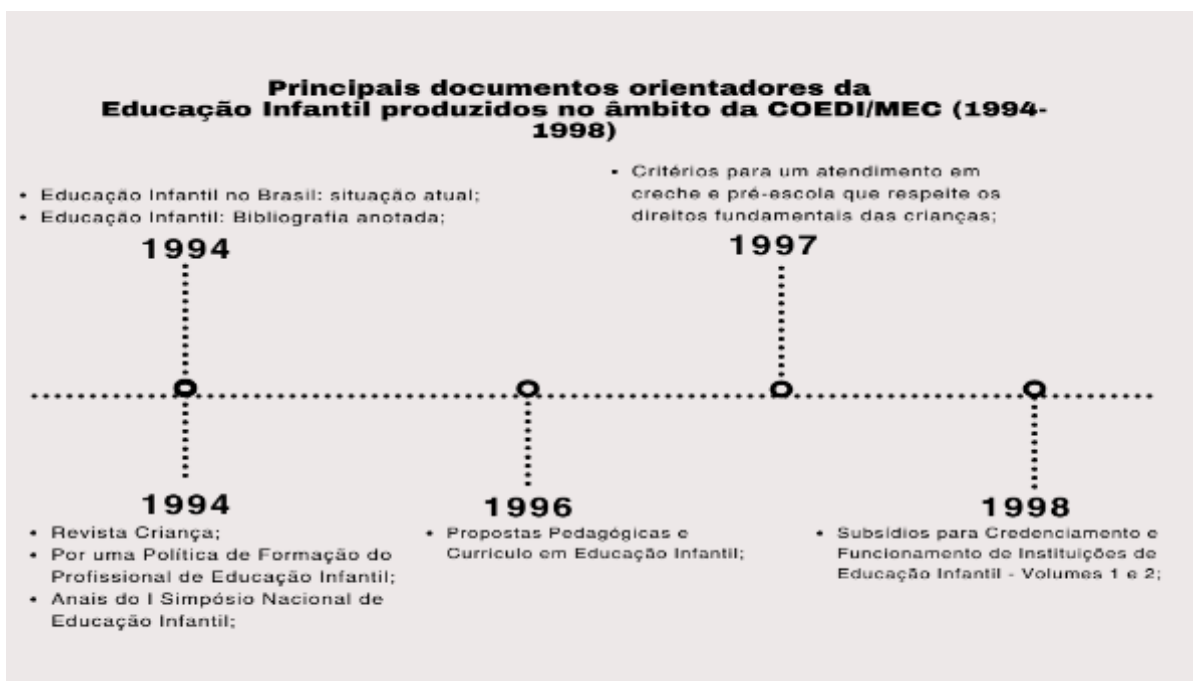
Em consonância, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a qual resulta de um debate de cerca de oito anos e representa o ponto culminante na legitimação da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, ao reconhecê-la como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com o disposto de seu artigo 21 e ao estabelecer uma seção específica para a etapa:

Seção II - Da Educação Infantil Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013).

Desse modo, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, percorreu um processo marcado por avanços, tensões e contradições, especialmente no contexto de sua consolidação como campo de políticas públicas educacionais.

Nesse percurso, a atuação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Básica (SEB), no período compreendido entre 1994 e 1998, teve um papel relevante ao promover debates, elaborar referenciais e produzir documentos orientadores para a área, essa mobilização contribuiu significativamente para o amadurecimento da Educação Infantil. Entre as produções resultantes desse movimento, destaca-se a organização de uma bibliografia especializada que abrange documentos, conforme figura 1:

Figura 1 - Principais documentos orientadores da Educação Infantil produzidos pelo COEDI e MEC (1994-1998).



Fonte: a autora, 2025

Esse conjunto de produções evidencia o esforço institucional em qualificar o atendimento educacional às crianças pequenas, articulando direitos, concepções pedagógicas e parâmetros de organização das instituições de Educação Infantil.

No entanto, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1995, como órgão deliberativo e representativo, mudanças significativas no âmbito do MEC aconteceram, ao introduzir novas dinâmicas institucionais que passaram a atuar de forma articulada na formulação das políticas educacionais.

Nesse contexto, as lógicas anteriormente adotadas assumem caráter mais ambivalente, combinando a agilidade na formulação e na difusão de documentos com uma perspectiva reflexiva, pautada no debate e no diálogo institucional amadurecido. É nesse cenário que em 1998, foi produzido e divulgado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que constitui a primeira proposta curricular oficial destinada a faixa etária de 0 a 6 anos. As características do RCNEI (Brasil, 1998, p. 13) são:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

A primeira proposta curricular oficialmente destinada à faixa etária de 0 a 6 anos foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Nesse contexto, embora a LDBEN e o ECA representassem importantes avanços, ainda havia a necessidade de orientações mais específicas para a organização das práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino.

Esse documento foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional, com objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nos Centros de Educação Infantil. O Referencial Curricular é embasado nos seguintes princípios:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas na suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética;

- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (Brasil, 1998, p.13)

O documento considera que devem ser atendidas todas as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade, sejam elas afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, respeitando a criança e fazendo com que o ensino aconteça de forma prazerosa, pensando sempre no educar vinculado com o cuidar.

Sobre o cuidar, é importante ressaltar que esse deve ser entendido como parte integrante da educação, sendo assim o Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999), que teve como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) passaram por diferentes momentos de formulação no decorrer dos anos, sendo possível identificar duas versões principais do documento: a primeira, instituída em 1999, e a segunda, resultado de revisão e ampliação, publicada em 2009. Cada uma dessas versões reflete avanços nas concepções de infância, educação e políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999, p. 89):

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

O RCNEI também apresenta oito diretrizes que orientam a organização, efetivação e avaliação das propostas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil. Nele são apresentados os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas (Brasil, 1998, p. 87):

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Esses são os princípios básicos do documento (DCNEI, 2009), que as instituições de Educação Infantil precisam seguir, pensando no bem-estar das crianças. Além desses itens, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, devem contemplar também o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos sujeitos envolvidos com o ambiente educativo; a integração da educação e do cuidado; o reconhecimento das crianças como seres íntegros e indivisíveis; a necessidade da avaliação efetiva-se por meio de acompanhamento e de registro, e da proposta pedagógica ser elaborada por educadores; a criação de um ambiente de gestão democrática, e a importância de se propiciar condições favoráveis para a aplicação de tais diretrizes (Brasil, 2009).

Nessa linha, Barreto (1998) ressalta que, apesar do avanço da legislação no que diz respeito ao reconhecimento da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento. Sobre a qualidade do atendimento, ressalta:

As instituições de Educação Infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar; a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar, (Barreto, 1998, p. 25)

Até o presente momento histórico, apesar da não-efetivação plena dos direitos adquiridos para Educação Infantil brasileira, pela análise de tais documentos, pode-se entender qual é o cidadão que se pretende formar e de quais artifícios o governo se utiliza para tal intento.

No ano de 2001, foi aprovada a Lei n.º 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação, que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis

de ensino, com duração de dez anos, estabelecendo as bases de formação do desenvolvimento pessoal e da socialização das crianças.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil inicia a educação do sujeito e suas diretrizes consideram que as primeiras experiências vividas na infância marcam profundamente o indivíduo. No tocante à Educação Infantil, o Plano traça vinte e três objetivos e metas para melhorar o atendimento nesse nível de ensino. No item das diretrizes (Brasil, 2001, p. 15), apresenta:

A Educação Infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da Educação Infantil sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de Educação Infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais.

Pelo texto anterior, verifica-se que a preocupação em relação à Educação Infantil deve-se também às recomendações dos organismos internacionais, que enfatizam a importância de educar o indivíduo desde a mais tenra idade, para possibilitar o desenvolvimento humano desejado. O Plano Nacional de Educação também relata a necessidade de priorizar o atendimento, em instituições de Educação Infantil, às crianças de baixa renda, almejando uma educação de qualidade.

Coloca-se, entretanto, a questão acerca da efetiva concretização de uma Educação infantil que reconheça a criança como cidadão de direitos. Em diálogo com esse debate, a reedição do documento “Critérios para um atendimento em creche e pré-escola que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicado em 1997 e republicado em 2001, aprofunda e sistematiza princípios anteriormente apresentados, ao reafirmar a centralidade da criança como sujeito de direitos no contexto das Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2001).

O documento explica uma concepção de infância que articula cuidado e educação de forma indissociável, compreendendo o atendimento educativo como

espaço de promoção do desenvolvimento integral, no qual se integram dimensões físicas, afetivas, cognitivas, sociais, culturais e simbólicas (Brasil, 2001).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é concebida como um ambiente que deve garantir condições de acolhimento, segurança, bem-estar e estímulo às múltiplas linguagens infantis, reconhecendo o brincar, a interação, a expressão, a curiosidade e a imaginação como elementos constitutivos do processo educativo.

Ao mesmo tempo, o documento reafirma a responsabilidade do Estado na garantia desses direitos, sem desconsiderar o papel da família, destacando a necessidade de práticas institucionais que respeitem e fortaleçam a identidade cultural, social, racial e religiosa das crianças (Brasil, 2001).

Em 2006, foi elaborado o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006), no qual apresenta um mapeamento detalhado das ações e políticas desenvolvidas pelo governo federal.

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum. (Brasil, 2006, p. 9).

Com dois volumes, esse documento contém referenciais de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes. Busca cumprir a determinação legal do Plano Nacional de Educação e tem por objetivo estabelecer padrões de referenciais orientadores para o sistema educacional.

O reconhecimento legal da Educação Infantil como etapa educacional não foi acompanhado, de forma imediata, por garantias de financiamento, o que somente veio a se efetivar em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que passou a contemplar o financiamento dessa etapa educativa.

Tal defasagem contribuiu para que a Educação Infantil permanecesse, por um período significativo, marcada por fragilidades estruturais e por uma lógica de investimento desigual, refletindo na realidade de sua implementação. Nesse sentido,

conforme assinala Ujii (2009), pautada na realidade de sua investigação e em outras com as quais teve contato, fez perdurar a ligação do atendimento infantil à assistência social.

Ao longo dessa trajetória, pode-se verificar como a legislação brasileira para a Educação Infantil vem se configurando e reconhecendo a importância dessa modalidade de ensino. Nesse processo, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a Emenda Constitucional nº 59, aprovada pelo Congresso Nacional em 11 de novembro de 2009, institui a obrigatoriedade escolar de crianças a partir dos 4 anos de idade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 82):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

As atualizações e revisões deste documento são essenciais para incorporar os avanços que ocorrem ao longo dos anos. Com essa mudança na faixa etária de atendimento das crianças, o governo buscou a universalização do acesso à Educação Infantil, bem como a produção de impactos positivos no ensino fundamental pela obrigatoriedade de frequência na pré-escola.

Em 2013, com a criação da Lei nº 12.796, de 04 de abril, que alterou a Lei de Diretrizes e bases nº 9394/96, seu novo texto diz que as crianças com quatro anos devem ser matriculadas na Educação Infantil. Os artigos que foram modificados com a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013) são:

Art. 4º 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 (dezessete) 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. [...]

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. [...]

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Todos esses artigos citados tiveram seu texto modificado a partir da Lei 12.796/2013. Ao longo dos anos essas alterações são uma grande conquista para a Educação Infantil que passa ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, sendo reconhecido que o trabalho realizado nas instituições dessa modalidade de ensino é muito importante para o desenvolvimento integral da criança.

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (nº 13.005, de 25 de junho) contendo vinte metas nacionais. No que diz respeito a Educação Infantil a meta 1 foi atender no mínimo 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste plano (2024), e universalizar até 2016 a Educação Infantil na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Tal meta expressa o reconhecimento da Educação Infantil como etapa estratégica para o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo que evidencia os desafios históricos relacionados à ampliação do acesso e à garantia de condições equitativas de atendimento.

Nesse sentido, o plano contribuiu para a relação entre acesso, permanência e qualidade, ao indicar que a efetivação do direito à educação na primeira infância exige a integração entre normativas legais, políticas e orientações curriculares.

Com a homologação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dialoga diretamente com as diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2014, com objetivo de definir o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os alunos têm direito na educação básica, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Base tem por objetivo nortear os currículos dos sistemas de ensino, e também as propostas pedagógicas de todas as instituições de ensino públicas e privadas em todo Brasil (Brasil, 2017).

Logo, a BNCC consolida-se como um marco normativo recente no campo da Educação Infantil ao reafirmar essa etapa como parte integrante da Educação Básica e estabelece que a Educação infantil deve assegurar às crianças o direito de aprender e se desenvolver por meio das interações e brincadeiras, compreendidas como eixos estruturantes da prática pedagógica (Brasil, 2017).

Ao organizar o currículo a partir dos direitos de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se e dos campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento, imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Tal proposta não se constitui sem tensionamentos, uma vez que os campos de experiência e seus objetivos de aprendizagem têm sido objeto de críticas acadêmicas, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de padronização das práticas pedagógicas e à redução da autonomia docente (Cerisara, 2005). Todavia, por se tratar de um documento normativo e obrigatório, torna-se necessário sua utilização nas redes públicas e privadas de ensino do território nacional.

Nesse ínterim, a consolidação da Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica ocorreu de maneira não linear, marcada por avanços e retrocessos que se expressam de forma desigual no território nacional. Esse processo foi atravessado por limites estruturais, como a infraestrutura física e humana, bem como por desafios pedagógicos que impactaram a efetivação da prática educativa.

Ainda que reconhecida legalmente, a Educação Infantil enfrentou, ao longo de sua trajetória, tensões que revelam a distância entre normatização jurídica e sua materialização concreta no cotidiano das instituições. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 493), “[...] o respeito à criança torna-se o requisito para a Educação

Infantil”, tendo como princípio a garantia da educação da primeira infância como direito subjetivo da criança, dever do Estado e escolha da família.

Nesse contexto, ainda que os princípios que orientam as políticas educacionais voltadas à infância estejam previstos em lei, constata-se que em sua incorporação no cenário da Educação Infantil ocorre de forma limitada e desigual.

A difusão a esses princípios não tem sido suficiente para a garantir sua efetivação plena nas instituições educativas, evidenciando um distanciamento recorrente entre o que é juridicamente assegurado, o que se materializa nas práticas pedagógicas e o ideal formativo que orienta a Educação Infantil do Campo da Educação Básica (Caldart, 2012).

Conforme analisa Kramer (2006), a consolidação da Educação Infantil como direito da criança exige mais do que produções de normas legais, demandando políticas públicas articuladas, condições institucionais adequadas e práticas pedagógicas coerentes com uma concepção de infância como sujeito histórico e social.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível analisar a Educação Infantil em articulação com a Educação do Campo, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a construção de práticas pedagógicas coerentes com os contextos socioterritoriais nos quais as crianças estão inseridas.

A invisibilização histórica das infâncias camponesas e a desconsideração de suas realidades sociais, culturais e econômicas evidenciam limites significativos na efetivação do direito à educação desde a primeira infância, incidindo diretamente sobre a organização das instituições educativas e sobre o trabalho pedagógico nelas desenvolvido.

Conforme destaca Arroyo (2012), os direitos educacionais precisam ser compreendidos a partir dos sujeitos concretos e dos territórios onde a vida se reproduz, o que implica reconhecer as desigualdades e os modos específicos de viver, trabalhar e educar.

Nesse sentido, problematizar os princípios e concepções da Educação Infantil do Campo constitui um desdobramento necessário desta análise, ao buscar compreender como o direito à educação da infância pode se materializar de forma contextualizada, crítica e comprometida com as realidades das crianças que vivem e constroem suas experiências no campo.

2.2. Princípios e concepções da Educação Infantil do Campo

A própria trajetória da Educação Infantil revela um percurso marcado pelo tardio reconhecimento dos direitos das crianças, especialmente por não serem historicamente consideradas um grupo social prioritário nas políticas públicas brasileiras.

Conforme analisa Arroyo (2012), a negação ou o adiamento do reconhecimento de direitos educacionais está profundamente associado à invisibilização de determinados sujeitos sociais. Nesse sentido, Oliveira (2020) destaca que, superar a exclusão, a partir dos processos educativos, é ajudar a criança a ampliar a sua relação com o saber, conhecimento, valores culturais, padrões estéticos e éticos.

A ausência e entendimento da importância dessa modalidade de ensino dificultou a inserção de suas demandas nos espaços de debate educacional, sobretudo no que se refere às problemáticas de inclusão e reconhecimento.

No caso da Educação infantil articulada à Educação do Campo, essas questões tornam-se ainda mais complexas, uma vez que se trata de uma etapa, que por um longo período, esteve à margem das prioridades da educação brasileira. Nesse âmbito,

Pensar a Educação Infantil exige considerar o conceito de infância que o homem construiu ao longo da história e este conceito nos leva à criança do campo. Até o ano de 1988, quando promulgada a atual Constituição Federal, não havia registros sobre Educação Infantil para as crianças do campo. Ou seja, se o cenário da Educação Infantil até agora não parece muito alentador, ele fica mais crítico quando tratamos dessa etapa da Educação Básica no meio rural (Moreira; Rosa; Oliveira, 2017, p. 170).

Foi no contexto das organizações e dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo que o debate sobre a educação rural se fortaleceu e se ressignificou, especialmente a partir da segunda metade do século XX.

O Conceito de Educação do Campo surgiu no final da década de 80, em meio a reivindicações de movimentos sociais do campo, no contexto de luta voltada para um novo olhar, atendendo às especificidades dos povos do campo, como forma de “questionar as contradições marcadas pela ideologia rural” (Souza, 2011).

Ao abordarmos os povos do campo, é necessário reconhecer a existência de diferentes grupos identitários, cujas as formas de viver, produzir e se organizar variam conforme as regiões e os contextos socioculturais em que estão inseridos. Nessa linha, Souza (2006, p. 36) afirma que “é um movimento oriundo da dinâmica societária, contraditória, que se pauta nos conhecimentos e posicionamentos que indicam a necessidade de transformação social/educacional na sociedade brasileira”.

Molina (2010) ressalta que a Educação do Campo se constitui como um movimento historicamente construído para interpretar a realidade concreta vivida pelas populações camponesas, orientando ações e lutas em defesa de um projeto de campo comprometido com a superação das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a autora enfatiza que a Educação do Campo ultrapassa a compreensão restrita de modalidade de ensino, ao afirmar que “[...] a Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de mudança social, um horizonte de mudança nas relações sociais [...]” (Molina, 2010, p. 107).

Assim, a Educação do Campo afirma-se como um referencial político e pedagógico que incide diretamente sobre as práticas educativas, propondo transformações na organização da escola e nas relações sociais estabelecidas nos territórios do campo.

A Educação Infantil do Campo surge, portanto, no interior desses movimentos históricos e políticos da Educação do Campo e constitui-se como espaço de formação integral que reconhece a criança enquanto sujeito histórico, social e cultural, inserida em um território específico e portadora de identidades próprias.

Para as crianças, toda nova descoberta é gigante, e esses novos conhecimentos precisam ser adquiridos em atividades práticas, nas quais seja possível explorar o meio em que vivem, de acordo com sua realidade.

Nessa lógica, Caldart (2012) emergiu com um projeto político-pedagógico vinculado à luta dos povos camponeses, orientado pela defesa da vida, do trabalho e da cultura no campo.

Esse entendimento reforçou a necessidade de práticas educativas que não apenas garantisse o acesso ao conhecimento escolar, mas que também dialogassem com os saberes, valores e modos de vida das comunidades do campo,

possibilitando à criança vivenciar desde cedo experiências que fortaleçam sua identidade e pertencimento.

A partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), a Educação do Campo passa a constituir referência para a organização da prática pedagógica nos contextos rurais, buscando superar a simples transposição do modelo urbano para esses territórios.

Tais diretrizes enfatizam a construção da identidade e da cultura das escolas do campo, compreendendo-as como indissociáveis da valorização das realidades das comunidades camponesas e dos saberes produzidos em suas experiências de vida.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), a concepção metodológica da Educação Infantil do Campo fundamenta-se em uma organização curricular integradora, que propõe a alternância entre tempos e espaços educativos em diálogo com o ciclo de vida camponês.

Tal perspectiva potencializa os processos formativos ao considerar as dimensões da vida cotidiana das crianças, favorecendo a compreensão de quem são, como vivem, como pensam e agem, bem como de sua inserção e formação socioeducativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, configuram-se como o primeiro marco legal a contemplar a Educação Infantil das crianças do campo, ainda que de forma não específica e sem menção direta às particularidades dessa etapa educacional em contextos rurais.

Mesmo com esse tratamento limitado, o documento representou um avanço ao trazer para o centro do debate o direito das crianças de zero a seis anos à educação, incluindo aquelas que vivem no campo, conforme estabelecido no parágrafo 3º do artigo 8º:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (Brasil, 2009)

Dessa forma, as Diretrizes contribuíram para ampliar as discussões sobre a inclusão das infâncias camponesas nas políticas educacionais, ainda que de maneira inicial e insuficiente diante da complexidade de suas realidades.

Souza (2006), enfatiza que a Proposta de Educação no Campo não é uma proposta que destaca a exclusão social e a carência social, mas que afirma a identidade sociocultural, que valoriza as matrizes culturais significativas para os sujeitos e que destaca as trajetórias sociais como fonte de aprendizagem.

A partir dessas mobilizações, a Educação Infantil do Campo se constitui como política pública, ganhando maior visibilidade a partir de 2010, com a publicação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo” (Brasil, 2010).

Esse movimento não ocorre de forma espontânea, mas resulta das reivindicações e das lutas de uma parcela da população que historicamente permaneceu à margem das prioridades educacionais.

Assim, a Educação Infantil do Campo afirma-se como expressão das demandas dos povos do campo, que existem, resistem e reivindicam reconhecimento, visibilidade e direitos educacionais.

Nessa percepção, vale destacar que esse ganho alavanca a necessidade de se pensar em formação de professores, práticas pedagógicas específicas, bem como material didático que auxilie na concretização da proposta e das concepções da Educação Infantil do Campo (Silva; Felipe; Ramos, 2012).

Em 2010, a COEDI/SEB/MEC instituiu um grupo de trabalho com a finalidade de articular diferentes atores da Educação Infantil e da educação do campo, visando subsidiar a formulação de orientações curriculares nacionais para a Educação Infantil do Campo.

Como resultado desse processo, foi elaborado o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva; Pasuch, 2010), em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Segundo Silva e Pasuch (2010), a Educação Infantil do Campo deve ser construída a partir dos modos de vida das populações camponesas, valorizando as práticas culturais locais e reconhecendo a necessidade de flexibilização dos tempos e das atividades educativas, evidenciando a importância da participação social na formulação de políticas públicas voltadas às infâncias do campo.

Nesse processo histórico de lutas pela ampliação da escolarização no campo, diferentes sujeitos sociais — mães, pais, jovens, crianças, educadores e demais atores coletivos — passam a se articular em defesa de uma Educação Infantil do Campo de qualidade.

No que se refere à garantia do direito das infâncias do campo, a oferta de uma Educação Infantil qualificada pressupõe a consideração dos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), especialmente no que diz respeito à indissociabilidade entre cuidado e educação, às interações e às brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

Esses princípios se materializam em ações interdisciplinares organizadas por campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (2017), voltados à formação integral das crianças, assegurando direitos de aprendizagem relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Contudo, conforme evidenciam os estudos sistematizados por Peloso e Mello (2017), a efetivação desses direitos ainda enfrenta limites quanto à materialidade e ao alcance de uma Educação Infantil de qualidade, sobretudo no atendimento às crianças que vivem no campo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, configurou-se como a política pública mais recente a tratar da Educação Infantil do Campo, estabelecendo metas, diretrizes e estratégias para a educação nacional no período de 2014 a 2024.

Entre as metas do plano, destacou-se a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos, bem como a

ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos ao final da vigência do plano.

No art. 8º, parágrafo 1º expõe que os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação, estratégias que: “II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014).

No que se refere à Educação Infantil do Campo, tais estratégias envolvem o redimensionamento da distribuição territorial da oferta educacional, com vistas a evitar a nucleação de escolas e o deslocamento excessivo de crianças, garantindo o atendimento às especificidades das comunidades camponesas (Brasil, 2014).

Assim, como ocorreu com a Educação Infantil no Brasil, a Educação do Campo apresenta uma trajetória marcada por negações, estereótipos e processos de desvalorização. Ao longo da história, o espaço rural foi frequentemente concebido como sinônimo de atraso.

Conforme destacam Silva, Pasuch e Silva (2012), essa concepção contribuiu para a ausência do reconhecimento do direito à educação das crianças de zero a cinco anos que vivem no campo, ao associar esse território exclusivamente à produção econômica e à adoção de procedimentos considerados simples.

A Educação do Campo é compreendida como um direito e como um marco da equidade educacional, exigindo o reconhecimento das especificidades culturais, dos saberes e dos modos de produção da vida no campo.

Nesse contexto, as relações econômicas e sociais se articulam à formação da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos desde o nascimento, pertencente à dinâmica social, cultural e territorial do campo. Conforme enfatiza Arroyo (2012), a Educação do Campo pressupõe a valorização dos saberes produzidos nos territórios, reconhecendo-os como parte constitutiva do currículo.

Apesar dos avanços normativos nas políticas públicas educacionais, as crianças do campo ainda permanecem, em grande medida, invisibilizadas, especialmente no que se refere às políticas voltadas à primeira infância.

Documentos como o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), embora reconheçam a necessidade de considerar as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais, pouco avançam na explicitação

das especificidades das infâncias do campo, limitando-se a orientações gerais e pouco contextualizadas.

Nesse cenário, torna-se urgente afirmar uma Educação Infantil articulada à Educação do Campo que assegure o acesso, a permanência e uma práxis pedagógica coerente com os modos de vida, os territórios e as culturas camponesas, considerando as crianças a partir de seus contextos de origem.

A invisibilidade das crianças do campo reflete-se também na fragilidade da formação dos profissionais que atuam nesses espaços educativos, uma vez que ainda são incipientes os debates sobre as especificidades das populações camponesas e sobre como construir práticas pedagógicas que dialoguem com seus saberes e culturas.

Conforme apontam Silva, Pasuch e Silva (2012), a Educação Infantil do Campo deve ser reconhecida como um direito e como um marco da equidade educacional, assegurado às crianças do campo desde o nascimento.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o campo não apenas como espaço de produção econômica, mas como território de vida, de relações sociais, de produção cultural e de educação, no qual as infâncias constroem identidades, vínculos e aprendizagens significativas.

Assim, a Educação Infantil do Campo afirma-se como uma perspectiva que exige o reconhecimento das especificidades culturais, dos saberes e dos modos de produção da vida no campo, assumindo a criança camponesa como sujeito de direitos e integrante da dinâmica social, territorial e cultural em que nasce e se desenvolve.

Essa compreensão implica a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade, com a valorização das culturas do campo e com a formação de profissionais capazes de atuar de maneira crítica e contextualizada.

Desse modo, a consolidação dos princípios e concepções da Educação Infantil do Campo constitui um passo fundamental para o fortalecimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam, respeitem e afirmem as infâncias camponesas, apontando para a necessidade de continuidade das lutas e dos debates em torno da garantia do direito à educação desde a primeira infância no campo.

Embora os princípios e concepções da Educação Infantil do Campo estejam amparados por avanços teóricos e normativos, sua efetivação permanece

atravessada por limites e contradições históricas que incidem diretamente sobre o cotidiano das instituições educativas.

O reconhecimento das infâncias camponesas como sujeitos de direitos, situados em territórios marcados por modos próprios de vida, ainda enfrenta desafios quando confrontado com práticas pedagógicas descontextualizadas e modelos escolares pouco sensíveis às realidades do campo.

As mudanças precisam acontecer, não somente nas nomenclaturas das instituições para do campo, mas também com ações e modificações na maneira de ensinar, que tornarão a Educação Infantil do campo de qualidade. Nesse sentido, torna-se necessário realizar reflexões de como tais concepções se traduzem, ou não, em ações pedagógicas concretas, abrindo o debate para a análise de como devem ser as práticas desenvolvidas na Educação Infantil do e no Campo.

2.3. Práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo

Os princípios e concepções da Educação Infantil do Campo, discutidos no item anterior, exigem que as práticas pedagógicas sejam compreendidas como parte constitutiva de um projeto educativo comprometido com as crianças do campo e com seus territórios. Nesse sentido, as práticas pedagógicas não se reduzem a um conjunto de atividades ou estratégias metodológicas, mas expressam concepções de infância, de educação e de campo que orientam o cotidiano das instituições educativas.

Assim, pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo implica analisar como o currículo, as interações e as experiências vivenciadas pelas crianças se organizam em diálogo com os modos de vida camponeses, os saberes comunitários e as relações estabelecidas com a natureza e com o coletivo.

Refletir sobre a concepção de práticas pedagógicas é fundamental para continuarmos nossas reflexões acerca das práticas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo. Franco descreve que (2015, p. 604):

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Sendo assim, as práticas pedagógicas configuram-se como uma dimensão por meio da qual o trabalho educativo se concretiza no interior das instituições escolares, assumindo centralidade também no contexto da Educação Infantil.

Essa dimensão compreende um conjunto articulado de fatores de ordem administrativa e pedagógica, cujas relações são intrínsecas e interdependentes. Tais fatores incidem diretamente sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professores, crianças e demais profissionais, e orientam as atividades desenvolvidas no cotidiano institucional.

Na Educação Infantil, essas práticas expressam-se nas ações intencionais que organizam tempos, espaços e interações, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Veiga (1992), afirma que a prática pedagógica se configura como uma ação social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, historicamente construída e inserida em determinado contexto social. Nessa perspectiva, a prática pedagógica constitui uma dimensão da prática social, permeado por contradições e conflitos, uma vez que reflete e expressa as características socioculturais predominantes na sociedade.

A autora destaca ainda, que tal prática envolve um exercício permanente de aprendizagem, no qual os sujeitos aprendem a falar, ouvir, propor, confrontar e complementar suas ideias. Assim, a prática pedagógica, compreendida como ação social, não é neutra nem espontânea, devendo estar sustentada nos pressupostos de uma teoria crítica (Veiga, 1992).

Assim, a prática pedagógica crítica conforme define Freire (1996), traz em sua essência conotações de consciência, curiosidade, postura, atitude, situação, pedagogia, leitura, pesquisa, herança, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, maneira, educação, conscientização, autoinserção.

Nesse sentido, se faz necessário pensar em práticas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo que contemplem a exploração de diferentes ambientes

e materiais, para a ampliação do conhecimento de mundo das crianças em contato com a natureza e sua diversidade.

Como destaca Freire (1996), a educação só se torna significativa quando parte da realidade concreta do sujeito, reconhecendo seus contextos e experiências de vida. Na mesma perspectiva, Souza (2012, p. 753), destaca que se faz necessário “[...] construir uma prática educativa coletiva que se desdobra em produção do conhecimento e valorização da postura crítica na prática e gestão escolar, na análise de conteúdos, metodologias, planejamento e formas de avaliação”.

Dessa forma, torna-se necessário, portanto, buscar novas práticas educativas, projetando uma reconstrução coletiva de reconhecimento e valorização da diversidade. Como afirma Souza (2012, p. 760), “na luta contra a desigualdade educacional, reconhece-se a existência da diversidade e, com ela, buscando a superação das desigualdades sociais mediante luta e construção de políticas públicas”.

Seguindo a mesma lógica, Freire (1996) defende que não devemos limitar os nossos alunos ao ensino dos conteúdos e sim levá-los a reflexão, ensiná-los a pensar de forma que eles se coloquem como sujeitos históricos, conhecedores do mundo e que se sintam inseridos no meio em que vivem como agentes transformadores da sociedade. Para o autor, proporcionar um ambiente por meio de vivência de um ensino contextualizado é que realmente vai acontecer o processo de aprendizagem.

Nessa linha, um currículo de Educação Infantil do campo precisa enfatizar características próprias do pensamento infantil, reconhecendo-o em sua potência constitutiva e valorizando as crianças e suas sensibilidades.

Tal perspectiva implica compreender as crianças em suas relações entre pares e com os adultos que integram sua vida institucional, educativa e familiar, considerando essas interações como centrais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido,

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz de conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (Silva; Pasuch, 2013, p. 24).

Nesse processo de convivência, que se estabelece no interior do círculo de pertencimento das crianças e em sua relação com os ambientes naturais, torna-se fundamental instigar a imaginação, as sensibilidades e as experiências sensoriais. Esses elementos compõem, nas interações e relações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentidos sobre si mesmas, sobre o mundo e suas comunidades (Silva; Pasuch, 2010, p. 13-14).

As percepções de mundo, do outro e de si mesmas constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, especialmente quando vivenciadas em contextos significativos e socialmente situados. Nesse âmbito, se faz necessário resgatar com as famílias do campo as brincadeiras, poesias, cantos e cantigas, parlendas, jogos motores, características de suas culturas para ensinar, através delas, para propiciar o conhecimento.

Ao ampliar as experiências das crianças, por meio de ações que mobilizam o pensamento e a lógica, as aprendizagens passam a se constituir de forma progressivamente mais complexa. Esse movimento não ocorre de maneira espontânea ou aleatória, mas exige intencionalidade pedagógica na organização dos tempos, espaços e propostas educativas.

Dessa forma, o professor tem um papel fundamental nesse processo de ensino, pois precisa de um repertório de práticas pedagógicas amplo em brincadeiras e interações e contato com a natureza, organizando ambientes educativos que valorizem as experiências já existentes das crianças.

A incorporação dos elementos naturais e culturais do entorno permite que esses elementos se tornem constitutivos do cotidiano institucional, fortalecendo a relação entre currículo, território e práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo.

Nesse sentido, Cocô (2015) dimensiona o valor da escuta da criança do campo e de seus saberes, compreendendo suas enunciações como oportunidades

pedagógicas para problematizar o trabalho docente e impulsionar novas buscas investigativas e a construção de conhecimentos de matrizes variadas, incluindo os conhecimentos escolares e científicos.

Para a autora, esse movimento exige um olhar sensível para a criança do campo e para os processos por meio dos quais ela verbaliza e expressa seus saberes, possibilitando que os professores da Educação Infantil empreendam esforços de articulação entre essas produções infantis e as demandas escolares, de modo a construir práticas pedagógicas mais coerentes com os contextos e experiências das crianças (Cocô, 2015).

Desse modo, a ação de ensinar e aprender com as crianças do campo pressupõe práticas que dialoguem com suas experiências cotidianas e com saberes construídos em seus contextos de vida. Tal compreensão reforça a necessidade de uma docência comprometida com a centralidade da infância camponesa e com a construção de práticas pedagógicas coerentes com a modalidade de ensino.

Portanto, a construção de uma proposta pedagógica orientada pelo cuidado, pela preservação e pela valorização da biodiversidade torna-se fundamental na Educação Infantil do Campo, pois reconhece as experiências das crianças e seus vínculos com a natureza como base para práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade da vida, considerando que:

As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos (Silva; Pasuch, 2010, p. 1).

Os saberes orais e os patrimônios materiais e imateriais devem ocupar lugar central na proposta pedagógica e no fazer docente nas instituições de Educação Infantil do Campo, pois expressam elementos concretos da cultura e da realidade vivida pelas crianças. Ao priorizar esses saberes, a prática educativa contribui para a compreensão da cultura específica do campo, que se constrói e se renova no cotidiano da creche e da pré-escola.

Nesse sentido, fomentar práticas pedagógicas que reconheçam os elementos culturais das crianças do campo significa assegurar o direito a processos de aprendizagem que tenham suas experiências como ponto de partida. Tal perspectiva reforça o reconhecimento das crianças como sujeitos de cultura, cujos saberes e modos de viver devem ser incorporados à organização do currículo e às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil do Campo. Assim, sendo:

[...] Uma Educação Infantil do campo de qualidade... necessita considerar novas questões, construindo um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas. [...] Oferecer uma Educação Infantil que não seja profundamente comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo significa: colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos, preconceitos e as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos (Silva; Pasuch, 2010, p. 4).

Uma Educação Infantil do Campo comprometida com a valorização e a potencialização das crianças exige compreendê-las como sujeitos em formação humana e em desenvolvimento integral, reconhecendo-as como produtoras de conhecimentos e de cultura.

Conhecer e entender quem são as crianças que vivem no campo constitui, portanto, um desafio central para a construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades de contextos diversos, como os das crianças ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, das florestas e dos assentamentos, assegurando propostas educativas coerentes com suas realidades e modos de vida.

Portanto, ao compreender as instituições de Educação Infantil do Campo como totalidades complexas, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas considerem o diálogo entre os saberes locais, o contexto de vida das crianças e as condições materiais concretas de trabalho.

A implementação de práticas desejadas precisa estar situada em cada contexto específico, de modo a evitar que se tornem metas inalcançáveis e desconectadas das experiências vividas pelas crianças no cotidiano institucional.

Para isso, tais práticas devem ser elaboradas de forma consciente, consistente e previamente estudadas, partindo da realidade posta, uma vez que as crianças do campo, assim como todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direito

e devem ter assegurado o acesso a uma Educação Infantil do Campo comprometida com suas necessidades, experiências e modos de vida:

[...] que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma Educação Infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (Silva; Pasuch, 2010, p. 2).

Dessa maneira, evidencia-se a importância da construção de uma proposta pedagógica que assegure e respeite as crianças que vivem no campo, bem como a pluralidade dos contextos familiares e socioculturais que as constituem.

Nesse sentido, Sarmiento (2015 p. 79) afirma que o princípio da ação pedagógica deve partir das crianças e de suas práticas culturais, reconhecendo que compreender a criança do campo e suas formas de viver, em um tempo próprio, nas culturas e tradições de seu contexto, deve integrar o fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil do Campo.

Assim, pensar as práticas pedagógicas exige compreender que a Educação Infantil do Campo precisa responder às demandas das crianças em seus mundos complexos, marcados por diversidades e alteridades, reafirmando o compromisso com propostas educativas coerentes com suas realidades.

Portanto, é preciso uma proposta pedagógica e uma prática educativa que reconheçam os elementos históricos, sociais e culturais como a base para a construção das identidades das crianças do campo, reconhecendo-as como protagonistas nesse processo.

De acordo com Pasuch e Santos (2012, p. 114), se faz necessário “saber quem são as crianças do campo e como experienciam a concretude de suas vidas no tempo de suas infâncias”, considerando que vivem realidades distintas, marcadas por especificidades socioculturais e por diferentes contextos familiares. Tal compreensão evidencia a necessidade de adotar uma perspectiva sociocultural da infância no contexto do campo, respeitando os modos de vida, as formas de produção e os significados atribuídos, nesse sentido:

[...] não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-la em espaços públicos e coletivos. Daí falar em “Educação Infantil do Campo” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 51).

Dessa forma, torna-se necessário destacar que a efetivação dos princípios pedagógicos na Educação Infantil do Campo depende de uma estrutura de trabalho que articule a organização do tempo, a existência de espaços adequados e a atuação de uma equipe profissional preparada e valorizada. Esses elementos são determinantes para orientar práticas pedagógicas coerentes com as possibilidades e escolhas que se relacionam, direta ou indiretamente, com a realidade do campo, evitando propostas dissociadas do cotidiano das crianças.

Nesse horizonte, a atenção às condições materiais, aos saberes locais e às relações com a terra cria bases para a inserção de práticas que dialoguem com a agrobiodiversidade e com os modos tradicionais de produzir e preservar a vida, abrindo caminho para a discussão sobre as sementes crioulas e os sujeitos que historicamente assumem sua guarda, temática aprofundada no item seguinte.

2.4. A Agrobiodiversidade das sementes crioulas e seus guardiões

A discussão sobre agrobiodiversidade está intrinsecamente vinculada ao campo da agroecologia, uma vez que ambas partem da compreensão da agricultura como prática social, cultural e ambiental e não apenas como atividade produtiva.

Conforme Boef (2007), tanto a agroecologia quanto a agrobiodiversidade assumem papel estratégico na construção de sistemas agrícolas sustentáveis, ao articularem a conservação da biodiversidade com a produção de alimentos no contexto da agricultura.

O apoio a esses recursos está diretamente relacionado à criação de condições que assegurem sua continuidade, o que ocorre por meio de práticas de manejo da agrobiodiversidade desenvolvidas pelas comunidades agrícolas, povos tradicionais e populações indígenas.

Tais práticas evidenciam que a preservação da diversidade biológica não se dissocia dos conhecimentos locais nem das relações sociais que sustentam os

agroecossistemas, reafirmando a centralidade da ação humana na manutenção e na reprodução da vida no campo.

O foco dessa discussão é a agrobiodiversidade, no entanto, se faz necessário elucidar alguns conceitos próximos e bastante interligados, nesse sentido:

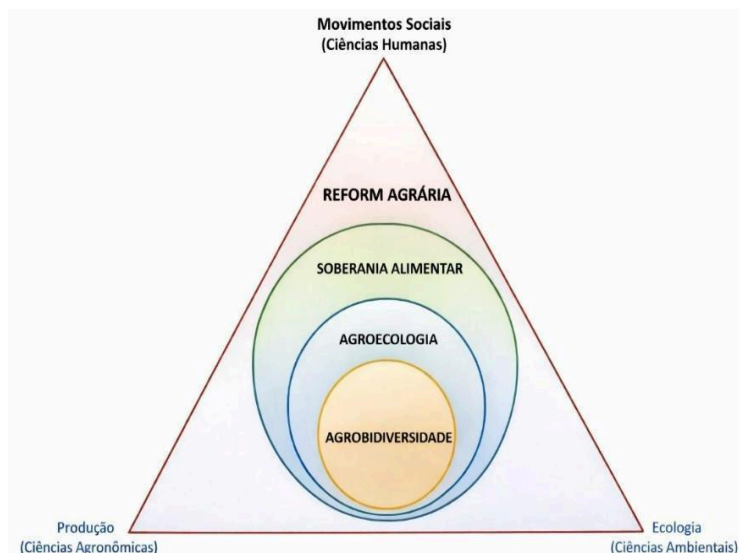
A agrobiodiversidade pode ser entendida como o processo de relações e interações do manejo da diversidade entre e dentro de espécies, os conhecimentos tradicionais e o manejo de múltiplos agroecossistemas, sendo um recorte da biodiversidade. Já a agroecologia pode ser interpretada como o estudo das funções e das interações do saber local, da biodiversidade funcional, dos recursos naturais e dos agroecossistemas. Sistemas agroecológicos promovem e se relacionam com a agrobiodiversidade, fazendo interagir valores socioculturais, manejo ecológico dos recursos naturais e manejo holístico e integrado dos agroecossistemas. Está presente ainda a noção de sustentabilidade, baseada em ações socialmente justas, economicamente viáveis e ecologicamente corretas. (Machado; Santilli; Magalhães, 2008, p. 30)

Conseqüentemente quando a agrobiodiversidade é inserida na pauta social, em diálogo com a agroecologia e com a soberania alimentar, esses conceitos adquirem maior densidade teórica e política, passando a integrar tanto o discurso quanto às práticas contemporâneas dos movimentos sociais (Borratto; Carmo, 2013; Costa Neto; Canavesi, 2002; Rosset; Torres, 2012).

Nesse campo de articulação, a agrobiodiversidade também se consolida como elemento central nos debates e nas ações relacionadas à reforma agrária (Marchetti *et al.*, 2020).

Na produção científica e no saber popular, a agrobiodiversidade, a agroecologia, a soberania alimentar e a reforma agrária são compreendidas como dimensões interdependentes, que se articulam em diferentes escalas e se organizam de forma integrada no interior de um mesmo sistema de análise interdisciplinar, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2 - Sistema de análise interdisciplinar da agrobiodiversidade.



Fonte: adaptado de Marchetti, 2020

Dessa forma a agrobiodiversidade pode ser compreendida a partir de sua inserção concreta nos agroecossistemas, sendo observada no espaço da roça e nos territórios onde se desenvolvem as práticas agrícolas cotidianas.

Nesse contexto, a agroecologia expressa os saberes, as experiências e as práticas construídas coletivamente por agricultores, constituindo o campo no qual a agrobiodiversidade circula e se materializa.

A soberania alimentar, por sua vez, configura-se como o referencial político que articula essas práticas, orientando as formas de produção, manejo e conservação da agrobiodiversidade (Rosset; Torres, 2012).

Quando analisados no âmbito dos assentamentos de reforma agrária, esses elementos se organizam de maneira integrada, evidenciando que a agrobiodiversidade sustenta a agroecologia, que, articulada à soberania alimentar, encontra na reforma agrária sua base territorial e social, potencializando o alcance dessas práticas e fortalecendo a ação dos movimentos sociais (Rosset; Torres, 2012).

O termo agrobiodiversidade surgiu como contexto interdisciplinar e reflete a relação do humano com as plantas cultivadas e o meio em que vivem. Sendo assim, pode ser entendida como um produto da intervenção do homem sobre os

ecossistemas, com sua criatividade na interação com o meio ambiente natural, com a promoção da alimentação saudável e que estão vinculados ao contexto sociocultural e ecológico dos povos que os conduzem: comunidades locais, povos indígenas e agricultores familiares. (Santilli, 2012).

Santilli (2012) define que:

A agrobiodiversidade é essencialmente um produto da intervenção do homem sobre os ecossistemas: de sua inventividade e criatividade na interação com o ambiente natural. Os processos culturais, os conhecimentos, as práticas e inovações agrícolas, desenvolvidos e compartilhados pelos agricultores, são componentes chaves da agrobiodiversidade. As práticas de manejo, cultivo e seleção de espécies, desenvolvidas pelos agricultores (Santilli, 2012, p.458).

Esse termo amplo abrange todos os componentes da biodiversidade que possuem relevância para a agricultura e a alimentação, incluindo também os elementos que compõem os agroecossistemas, como a diversidade de animais, plantas e microrganismos, em seus diferentes níveis genéticos, conforme esquematizado na figura 3.

Figura 3 - A Agrobiodiversidade é central e a biodiversidade total.



Fonte: adaptado de FAO, 1999

Sendo assim, a agrobiodiversidade resulta da interação contínua entre o ambiente, os recursos genéticos e os sistemas de gestão e práticas desenvolvidas historicamente pelas populações humanas, especialmente no contexto da agricultura.

Nesse sentido, ela compreende não apenas a diversidade de plantas e animais utilizados diretamente na produção de alimentos, mas também os microrganismos, os organismos do solo, as espécies associadas aos processos de controle biológico, bem como as estruturas e funções que sustentam os ecossistemas agrícolas (Altieri, 2012).

Conforme ilustra a figura 3, a agrobiodiversidade constitui um subconjunto da biodiversidade, concentrando-se nos elementos que dão suporte à produção e à segurança alimentar, como os ecossistemas agrícolas mistos, as variedades cultivadas, o germenplasma animal e vegetal e os saberes locais e culturais que orientam o manejo desses recursos.

Assim, o conhecimento local e a cultura assumem papel central na conservação da agrobiodiversidade, uma vez que é a ação humana, mediada pelas práticas agrícolas, que molda, mantém e transforma essa diversidade ao longo do tempo (Altieri, 2012).

Partindo de um recorte temporal, o termo agrobiodiversidade surgiu na década de 80, em um cenário de críticas aos impactos negativos provocados pelos sistemas agrícolas convencionais sobre o ambiente.

Em 1992, na Convenção da Diversidade Biológica (CDB) consolidou-se como um dos principais instrumentos internacionais ao conferir maior visibilidade à temática da biodiversidade, especialmente a partir de sua aprovação durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92).

Entre seus objetivos centrais destacam-se a conservação da diversidade biológica, o uso sustentável de seus componentes e a repartição justa e equitativa dos benefícios derivados da utilização dos recursos genéticos (ECO-92).

Embora a agrobiodiversidade não tenha sido explicitamente definida no texto original da Convenção, quase uma década depois, foi definido pela Decisão V/5 da 5ª Conferência das Partes da Convenção, em Nairóbi, em maio de 2000, como:

[...] um termo amplo que inclui todos os componentes da biodiversidade que têm relevância para a agricultura e alimentação; inclui todos os componentes da biodiversidade que constituem os agroecossistemas: a variabilidade de animais, plantas e microrganismos, nos níveis genético, de espécies e de ecossistemas, necessários para sustentar as funções-chave dos agroecossistemas, suas estruturas e processos. (Stella; Kageyama; Nodari, 2006, p. 42).

Na concepção de Machado, Santilli e Guimarães (2008, p. 34), os sistemas agroecológicos promovem e se articulam com a agrobiodiversidade ao integrarem valores socioculturais, práticas produtivas e o manejo ecológico dos recursos naturais, constituindo uma abordagem holística e integrada dos agroecossistemas.

Nessa perspectiva, a agrobiodiversidade expressa o respeito à diversidade dos agroecossistemas e abrange a diversidade de plantas cultivadas, de animais e de outras espécies associadas aos sistemas agrícolas.

Desse modo, a diversidade varietal e as demais diversidades genéticas assumem papel central na organização e no funcionamento desses sistemas, evidenciando a estreita relação entre o manejo agrícola, os saberes locais e a conservação da diversidade biológica no contexto da agricultura (Boef, 2007).

Um aspecto que distingue de forma significativa a agrobiodiversidade da biodiversidade natural refere-se ao fato de a agricultura constituir-se como um modo específico de apropriação e uso dos recursos biológicos, físicos e naturais, orientado para atender necessidades humanas como alimentação, cura, abrigo, produção de fibras e geração de renda (Boef, 2007).

Nesse processo, o papel dos agricultores no desenvolvimento da diversidade na agricultura é de extrema importância, uma vez que “não são somente as condições naturais que contribuem para essa diversidade, mas os usos humanos também” (Boef, 2007, p. 43).

Segundo Oliveira (2006), a relevância do patrimônio genético existente no Brasil:

Constitui a base alimentar e a fonte de matéria-prima para inúmeras atividades de populações locais. Constitui também elemento organizador de contextos culturais específicos. Conservá-lo, portanto, é tarefa fundamental para a segurança alimentar destas populações e para a preservação do patrimônio cultural associado. (Oliveira, 2006, p. 14).

O manejo da agrobiodiversidade é fundamental para a sustentabilidade da agricultura familiar, para a recuperação e o fortalecimento das variedades locais e para a promoção da soberania e da segurança alimentar das populações (Boef, 2007; Lima, 2019).

Destaca-se que Biodiversidade, Agrobiodiversidade e Agroecologia são conceitos próximos e interligados conforme mencionado anteriormente, por se

relacionarem a questões ambientais dos agroecossistemas e das comunidades tradicionais (Machado, 2007).

Esse sentido, o manejo comunitário da biodiversidade constitui-se como estratégia central para a conservação dos recursos genéticos, ao integrar conhecimentos e práticas que fortalecem a capacidade das comunidades rurais de decidir sobre o uso e a conservação da biodiversidade, assegurando o acesso e o controle desses recursos (Borja *et al.*, 2014).

Entretanto, conforme destacam Oliveira (2006), pressões e ameaças à conservação da agrobiodiversidade persistem, seja pela erosão genética dos próprios recursos, seja pela perda de práticas e saberes tradicionais, o que contribui para o aumento da dependência de modelos econômicos alóctones e para a redução da autonomia e da segurança alimentar.

Nesse âmbito, a Agroecologia, soberania alimentar e agrobiodiversidade, conceitos inter-relacionados, que se fortalecem mutuamente no debate sobre os sistemas alimentares e a adoção de práticas agroecológicas, orientadas pela perspectiva da soberania alimentar, implica necessariamente o manejo da agrobiodiversidade, tanto para o uso quanto para a conservação e o aprimoramento das variedades agrícolas locais.

Nesse contexto, as sementes crioulas emergem como expressão concreta dessa relação, uma vez que se tornaram amplamente reconhecidas como elementos centrais da diversidade agrícola, articulando práticas produtivas, conhecimentos tradicionais e estratégias de autonomia das comunidades do campo.

No contexto crítico dos modelos agrícolas hegemônicos, as sementes crioulas passam a ocupar lugar de destaque no debate sobre a agrobiodiversidade, por expressarem a relação histórica entre diversidade biológica, práticas agrícolas e conhecimentos tradicionais (Reiniger; Wizniewsky; Kaufmann, 2017).

Conservadas, selecionadas e multiplicadas pelas famílias agricultoras ao longo de gerações, essas sementes materializam processos de adaptação aos territórios, aos sistemas produtivos locais e às condições ambientais específicas. (Reiniger; Wizniewsky; Kaufmann, 2017).

Assim, as sementes crioulas não se restringem a recursos produtivos, mas constituem patrimônio genético, cultural e social, diretamente associado à autonomia camponesa e à manutenção da agrobiodiversidade.

Semente crioula: é o material cultivado localmente, geração após geração, o que determina a sua adaptação à comunidade onde está sendo cultivado, pelos camponeses que ali habitam. A semente é selecionada pelo método de seleção massal.² Como exemplo, podemos citar as diversas variedades de milho, feijão e alface, entre outros, dos quais os agricultores possuem as sementes por várias gerações, sementes que são constantemente plantadas e multiplicadas localmente. À medida que o agricultor seleciona as sementes durante certo período de tempo, ele as melhora e aclimata às variações de um local. (Caldart, 2012, p. 703)

Ao tratar das sementes crioulas, refere-se a um material que foi historicamente multiplicado, adaptado e conservado pelas famílias do campo, incluindo agricultores, camponeses, povos das florestas e das águas. Ao longo do tempo, essas sementes foram se transformando na interação com as condições ambientais dos territórios onde são cultivadas e com as práticas sociais e culturais a elas associadas (López; Pereira, 2017).

Como resultado, constituem um patrimônio biológico e cultural singular, adaptado às diferentes condições climáticas e ecológicas, além de expressarem valores históricos, alimentares, nutricionais e culturais construídos coletivamente.

Semente crioula, nativa ou local, pode ser considerada aquela cujo germoplasma foi multiplicado ao longo do tempo pelos agricultores, sendo originária da própria região de cultivo ou vindo de outras regiões ou países e adaptada às condições e cultura locais (López; Pereira, 2017).

A manutenção da agricultura e da produção de alimentos tem como base a diversidade genética presente nas sementes, elemento central da agrobiodiversidade. Quanto maior essa diversidade, mais ampla tende a ser a base produtiva, nutricional e de geração de renda das famílias (Reiniger; Wizniewsky; Kaufmann, 2017).

A produção da própria semente contribui para a autonomia dos agricultores, reduz riscos produtivos e fortalece sistemas agrícolas mais resilientes, uma vez que as sementes crioulas apresentam maior capacidade de adaptação às condições ambientais locais, menor suscetibilidade a pragas e doenças e melhor resposta às variações climáticas (Reiniger; Wizniewsky; Kaufmann, 2017).

Nesse sentido, produzir e utilizar sementes próprias ou oriundas dos povos do campo, das águas e das florestas fortalece a soberania alimentar e a autonomia das comunidades em seus territórios.

Segundo Mendonça (2015, p. 2), sementes crioulas são o resultado de experiências e saberes acumulados por populações camponesas e indígenas e

“compõem parte essencial da vida e das condições de reprodução da existência e da cultura dos povos, desde a descoberta da agricultura”.

Também denominadas sementes locais, correspondem a variedades desenvolvidas, adaptadas e produzidas por agricultores familiares, povos indígenas e comunidades tradicionais, incluindo assentados da reforma agrária e diferentemente das variedades comerciais, geralmente selecionadas para altas produtividades e dependentes de insumos externos, as sementes crioulas não exigem ambientes artificialmente controlados nem o uso intensivo de fertilizantes químicos e agrotóxicos (Resa, 2017).

Desse modo, o cultivo de variedades crioulas mostra-se compatível com as dimensões socioculturais e ambientais das comunidades, respeitando os modos tradicionais de fazer agricultura e contribuindo para a preservação da cultura, da relação entre seres humanos, terra, água, animais e vegetação natural.

As sementes constituem-se no elemento mais antigo da agricultura, sendo que o conhecimento do homem (técnicas de manejo, seleção, suas preferências, dentre outros) sempre foi um fator determinante sobre a sua seleção. (Stella; Kageyama; Nodari, 2006, p. 45). Portanto, se constituem como laço para aspectos da vida coletiva que estimula a construção de identidades.

A legislação brasileira reconhece e assegura a circulação das sementes crioulas ao estabelecer exceções específicas na Lei de Sementes e Mudas (Lei nº 10.711/2003), garantindo direitos aos agricultores familiares, assentados da reforma agrária e povos indígenas (Resa, 2017).

Para fins de troca, distribuição e uso entre esses grupos, não há exigência de registro das sementes crioulas no Registro Nacional de Sementes e Mudas (Renasem) nem no Registro Nacional de Cultivares (RNC).

Além disso, a legislação prevê a aquisição e a distribuição dessas sementes por meio de programas públicos de fomento e de abastecimento, como aqueles voltados à agricultura familiar, a exemplo do Programa de Aquisição de Alimentos na modalidade sementes, fortalecendo práticas de troca, conservação e autonomia produtiva (Resa 2017).

Os responsáveis por manter essas sementes “vivas”, são guardiões e guardiãs de sementes, sujeitos que mantêm uma relação profunda de respeito e proximidade com a natureza, reconhecendo nas sementes a base da vida e da continuidade dos sistemas agrícolas.

Esses sujeitos dedicam-se aos processos de resgate, multiplicação, colheita e armazenamento das sementes, assegurando sua preservação tanto para o uso na própria produção quanto para a partilha comunitária, em contraposição à lógica da mercantilização. Ao exercerem esse cuidado, os guardiões e guardiãs contribuem para a manutenção da agrobiodiversidade, para a transmissão de saberes tradicionais e para o fortalecimento da autonomia das comunidades do campo (Resa, 2017).

Eles reconhecem a relevância da geração de renda proveniente de sua produção, porém atribuem igual ou maior importância aos valores associados à troca, ao resgate, à preservação e à manutenção da biodiversidade. Mais do que uma atividade produtiva, sua atuação os constitui como sujeitos sociais que, por meio das práticas cotidianas de cuidado, seleção e multiplicação de sementes, incidem diretamente sobre a soberania dos territórios (Resa, 2017).

Os guardiões de sementes são compreendidos como agricultores e agricultoras que conservam sementes crioulas de diferentes espécies, multiplicando-as ao longo do tempo, com ou sem processos de seleção artificial, e assumindo a responsabilidade pelo manejo e pela circulação de variedades nativas e crioulas.

Além de buscar novas variedades, esses sujeitos promovem trocas entre agricultores, possibilitando a adaptação das sementes às condições específicas de seus territórios e contribuindo para o fortalecimento da agrobiodiversidade local (Bevilaqua *et al.*, 2014; López, 2021).

Conforme destaca López (2021), entre as motivações que orientam a atuação dos guardiões estão o compromisso com os conhecimentos tradicionais, a consciência ambiental, a busca pela autossuficiência e pela produção de alimentos saudáveis.

Trata-se, portanto, de uma prática que assume também dimensão política, na medida em que, por meio da organização coletiva em torno da salvaguarda das sementes, os guardiões constroem identidades coletivas e fortalecem o movimento agroecológico ao longo do tempo.

Antigamente as sementes eram somente trocadas entre os guardiões de sementes, hoje existem organizações camponesas para comercialização, uso e troca de sementes crioulas distribuídas por todo Brasil, que ampliam as

oportunidades de trocas de material biológico reprodutivo e de experiências entre os agricultores.

A figura 4 é um folder com a programação das tradicionais “Festas das Sementes” do ano de 2024, eventos organizados para que os guardiões de sementes possam comercializar, trocar e compartilhar suas experiências com toda a comunidade. Esses eventos são realizados por todo país, durante o ano todo.

Figura 4 - Programação das Festas das Sementes do estado do Paraná.



Fonte: RESA, 2024

Nesse contexto, os guardiões e guardiãs de sementes assumem papel central na manutenção da agrobiodiversidade, ao preservarem, multiplicarem e compartilharem as sementes crioulas como parte de um patrimônio coletivo construído historicamente nos territórios do campo.

Sua atuação não se limita à conservação material das sementes, mas envolve a transmissão de saberes, valores e práticas que expressam modos de vida, identidades e relações de cuidado com a natureza. Ao organizarem redes de troca, resgate e circulação das sementes, esses sujeitos fortalecem a autonomia das

comunidades camponesas, resistem aos processos de homogeneização agrícola e contribuem para a continuidade da diversidade biológica e cultural.

Assim, os guardiões configuram-se como referências fundamentais na sustentação da agrobiodiversidade e na produção de conhecimentos que atravessam o cotidiano das comunidades do campo.

Do ponto de vista da Educação Infantil do campo, a agrobiodiversidade das sementes crioulas configura-se como potente eixo pedagógico, pois possibilita às crianças o contato direto com a diversidade da vida, os tempos da natureza e os saberes de suas comunidades (Caldart, 2012).

Ao participar de práticas como o plantio, o cuidado com a horta, a observação do crescimento das plantas e o diálogo com os guardiões de sementes, as crianças constroem aprendizagens significativas ancoradas na experiência, na curiosidade e na relação com o território.

Essas vivências dialogam com os princípios da Educação Infantil, segundo a BNCC — interações e brincadeiras — e com uma concepção de currículo contextualizado, que reconhece o campo como espaço de produção de cultura, ciência e conhecimento (Brasil, 2017).

Além disso, a inserção da temática das sementes crioulas no cotidiano das instituições do campo contribui para a formação de uma consciência ecológica desde a infância, articulando cuidado, pertencimento e responsabilidade coletiva (Loureiro, 2004).

Ao reconhecer os guardiões de sementes como educadores do território, a escola amplia suas fronteiras e fortalece a relação entre comunidade e instituição educativa, reafirmando os fundamentos da educação do campo: a valorização dos saberes locais, a defesa da vida e a construção de projetos educativos comprometidos com a justiça social e ambiental (Resa, 2017).

Desse modo, ao integrar a agrobiodiversidade das sementes crioulas às práticas pedagógicas da Educação Infantil do campo, a escola reafirma seu compromisso com uma formação que valoriza os saberes locais, a diversidade biológica e cultural e a construção de relações sustentáveis entre sociedade e natureza.

Assim, a agrobiodiversidade das sementes crioulas insere-se no cotidiano escolar não como conteúdo isolado, mas como referência que atravessa as práticas

pedagógicas e contribui para a construção de vínculos com o território, com a cultura camponesa e com os processos que sustentam a vida no campo (Arroyo, 2012).

Diante do exposto, a abordagem da agrobiodiversidade das sementes crioulas, articulada aos saberes do campo e às práticas educativas, evidencia a necessidade de escolhas metodológicas coerentes com a realidade investigada. Compreender esses processos requer um percurso metodológico que considere o território, os sujeitos envolvidos e as relações construídas no cotidiano de um CMEI do campo.

Assim, o próximo capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, explicitando as opções teórico-metodológicas que orientaram a investigação e possibilitaram a análise das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil do campo.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos e procedimentais que fundamentam o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, aborda-se a caracterização da investigação, explicitando a abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e participante, bem como seus pressupostos teórico-metodológicos.

Na sequência, apresenta-se a caracterização do local e dos participantes da pesquisa, situando o contexto sociocultural do Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança, no município de Tijucas do Sul – PR, bem como a organização das turmas envolvidas e os sujeitos participantes das ações desenvolvidas.

Posteriormente, descrevem-se as etapas da pesquisa e a estrutura da coleta de dados, detalhando as ações realizadas, os procedimentos adotados, os instrumentos utilizados — como observação participante, registros em diário de bordo e registros fotográficos — e o período de realização do estudo.

Por fim, são explicitados os procedimentos de análise dos dados, fundamentados na perspectiva qualitativa interpretativa, bem como os aspectos éticos que orientaram a pesquisa, incluindo a submissão ao Comitê de Ética, a obtenção dos termos de consentimento e os cuidados adotados com a participação das crianças.

Dessa forma, o capítulo busca evidenciar a coerência entre os objetivos do estudo, o referencial teórico adotado e as escolhas metodológicas que orientaram o percurso investigativo.

3.1. Caracterização pesquisa

Ao buscar realizar práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo, buscou-se também uma metodologia adequada ao contexto social em que a proposta de pesquisa está inserida.

Nesse sentido, Minayo (2009, p. 14), pode-se entender por metodologia “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia ocupa lugar central no interior das teorias e está referida a elas”.

Para Gil (2010, p. 8) “Pode-se definir o método como caminho para se chegar a determinado fim. [...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida caracterizou-se como participante, de abordagem interpretativa e qualitativa de análise. A opção pela pesquisa participante justifica-se pelo envolvimento direto da pesquisadora com o contexto investigado, possibilitando a construção do conhecimento a partir da interação com os sujeitos e das experiências vivenciadas no cotidiano educativo.

Trata-se de pesquisa participante porque possui características nas etapas da pesquisa que se enquadram na definição dada por Gil (2002, p. 55) que descreve que “a pesquisa participante, assim com a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.

Compreendida como uma abordagem metodológica que pressupõe o envolvimento direto do pesquisador com o contexto investigativo e com os sujeitos da pesquisa. Para Freire e Guimarães (2022, p. 77), “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação [...]”.

Nesse sentido, segundo Pereira (2019, p. 79),

A pesquisa participante visa a conscientização crítica da situação opressora do coletivo que politicamente busca soluções reais de seus problemas. Nesse contexto, a pesquisa tem uma intenção político-pedagógica e científica, considerando que, no processo de educar, também produz conhecimento e o pesquisador vai se educando também.

Nessa perspectiva, o pesquisador não se coloca como observador externo, mas como parte do processo investigativo, compartilhando experiências, reflexões e aprendizagens com o grupo.

Pereira (2019, p. 78) enfatiza que, “[...] a pesquisa participante tal como concebida por Paulo Freire é fundamentada numa ação pedagógica com o grupo e para o grupo visando uma mudança na situação problema vivida por ele”.

Na perspectiva de Brandão (2021, p. 17) sobre as bases da pesquisa participante, que se fundamenta e se instrumentaliza em uma proposta

emancipatória. E, a pesquisa participante reforça o lugar do sujeito na pesquisa, com as suas subjetividades e posicionamentos. O autor enfatiza o pensamento de Paulo Freire quanto aos princípios consensuais da pesquisa participante.

A ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. (Brandão, 2021, p. 16-17).

No contexto da presente pesquisa, essa metodologia apresenta-se pertinente por possibilitar a compreensão das práticas pedagógicas relacionadas à Educação Infantil do Campo e à Agrobiodiversidade das sementes crioulas a partir das experiências vivenciadas no CMEI, pelas crianças e comunidade escolar, respeitando o contexto sociocultural e educativo no qual os sujeitos estão inseridos.

A pesquisa também se caracteriza na abordagem interpretativa, pois está relacionada à investigação que ocorre de forma participativa e intensa com a análise dos significados e interpretada por meio de situações do dia a dia no meio social em que a pesquisa está ocorrendo (Moreira; Caleffe, 2008).

O caráter interpretativo da investigação mostrou-se fundamental, pois permitiu analisar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e pela comunidade escolar às práticas desenvolvidas, situando-os dentro de um contexto social e cultural específico (Minayo, 2009).

A adequação dessa abordagem à pesquisa contribuiu para a compreensão das experiências pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil do Campo, considerando as interações, os saberes culturais e as relações estabelecidas entre os participantes.

Sendo assim, ao interpretar as práticas educativas relacionadas à agrobiodiversidade das sementes crioulas, buscou-se compreender os sentidos construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a qual compreende a realidade social e educativa como construída a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Também caracterizada como pesquisa qualitativa de análise, Segundo Minayo (2009):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

De acordo com a autora, esse tipo de abordagem busca compreender a realidade vivenciada não apenas por meio de dados objetivos, mas também por meio das interpretações atribuídas pelos sujeitos às suas próprias experiências.

Nesse âmbito, a pesquisa qualitativa permite analisar as experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças, compreendendo como os sujeitos constroem sentidos em torno da relação com a natureza, com as sementes crioulas e com os saberes tradicionais do campo.

Nessa ótica, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) explicitam que: “[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Ressalta-se nessa perspectiva, que o foco da pesquisa qualitativa não se restringe a um único método, mas envolve o uso articulado de múltiplas estratégias de investigação e validação, adequada à complexidade do fenômeno analisado.

Sendo assim, o pesquisador na pesquisa quantitativa “[...] costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19).

Em contrapartida, a análise de dados desenvolve-se a partir de um percurso dialético e dialógico, no qual as hipóteses emergem ao longo do processo investigativo. Nesse movimento, os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa assumem papel central, cabendo ao pesquisador construí-los em conjunto com todos os envolvidos na pesquisa.

Nessa perspectiva, os autores Denzin e Lincoln (2006, p. 391) afirmam que: “uma maneira correta de conceituar a investigação qualitativa é como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo”.

Considerando as escolhas metodológicas apresentadas, a pesquisa estrutura-se a partir de um delineamento que articula procedimentos de investigação

coerentes com o contexto e com os objetivos propostos, que buscou valorizar os saberes locais e as experiências cotidianas das crianças no contexto da Educação Infantil do Campo.

Dessa forma, a compreensão do campo empírico e dos sujeitos envolvidos torna-se elemento fundamental para a análise desenvolvida. Desse modo, o próximo item dedica-se à caracterização do local e dos participantes da pesquisa, explicitando o espaço em que o estudo foi realizado e os sujeitos que compõem o contexto da pesquisa.

3.2. Caracterização do local e participantes da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se no Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança, localizado na comunidade de Campina, município de Tijucas do Sul – PR, com a participação das crianças das turmas da professora e pesquisadora, no ano de 2023 e 2024 e envolvimento de toda comunidade escolar. O total de crianças participantes foi de vinte e duas, com idade entre 3 e 5 anos.

O município de Tijucas do Sul está localizado na porção sudeste do estado do Paraná, integrando a Região Metropolitana de Curitiba. Situa-se a aproximadamente 67 km da capital paranaense, com acesso principal pelas rodovias BR-376 e BR-116.

O território municipal possui área aproximada de 670 km² e apresenta altitude média em torno de 850 metros, com variações que podem ultrapassar 1.300 metros em áreas de relevo mais elevado. Seus limites territoriais incluem os municípios de São José dos Pinhais, Mandirituba, Agudos do Sul, Guaratuba e o estado de Santa Catarina.

Figura 5 - Localização do município de Tijucas do Sul.



Fonte: prefeitura Municipal de Tijucas do Sul, 2024

Segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2022, a população do município é de 17.606 habitantes. O município é destaque na agricultura orgânica, com destaque para o cultivo de milho, batata, soja, feijão, cogumelos e morangos e no ano de 2021 recebeu o título de Capital Paranaense do Orgânico, devido ao alto número de produtores que desenvolvem esse tipo de produção no município.

Além das atividades agrícolas, o município apresenta potencial turístico associado ao meio natural, com presença de cachoeiras, rios, serras e áreas de mata preservada, favorecendo o turismo rural e ecológico.

Também se destacam manifestações culturais e artísticas, como o acervo do artista Sergius Erdelyi, cuja obra integra o patrimônio cultural local. O conjunto de características históricas, geográficas, econômicas e culturais configura Tijucas do Sul como um município de forte identidade rural, no qual as relações com a terra, a natureza e os modos de vida do campo exercem papel central na organização social e no cotidiano da população.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Campo Cantinho da Criança funciona em uma chácara alugada e adaptada para o atendimento das crianças, no bairro de Campina, que se localiza praticamente ao lado da BR 376. A

instituição funciona desde 2008, na localização atual desde 2013, contando com um espaço de refeitório, sala dos professores, sala da direção, biblioteca e quatro salas de aulas, além de contar com um amplo pátio externo cercado e seguro ao redor de todo o espaço educativo.

Toda essa disponibilidade de espaço, favorece o contato cotidiano com a natureza e a realização de práticas pedagógicas integradas à educação do campo. Sua primeira autorização de funcionamento foi emitida em 2017, após a regularização da documentação necessária.

Figura 6 - CMEI do Campo Cantinho da Criança



Fonte: registro fotográfico, acervo da pesquisadora, 2023

Além da comunidade local, o CMEI atende também crianças de cinco comunidades vizinhas, entre elas: Campo Alto, Rio Abaixo, Morro Vermelho, Várzea e Tabatinga. Todas as comunidades atendidas se localizam no campo e os pais trabalham na agricultura familiar, em chácaras, nos postos de combustíveis, no pedágio, ervateira, hotel, com construção civil, entre outros.

Com a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico da instituição, em 2014, o documento passou a ser organizado de acordo com a realidade do CMEI e, nesse período, iniciaram-se muitas discussões acerca da Educação do Campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo foi citada, assim como sua concepção incluída no documento da instituição, com isso, a Educação Infantil do Campo. Em

abril de 2017, houve a mudança de nomenclatura do CMEI, anteriormente denominado CMEI Cantinho da Criança, que, por meio da Lei Municipal nº 581/2017, passou a denominar-se CMEI do Campo Cantinho da Criança. Essa mudança constituiu-se como um dos pontos de partida para reflexões da pesquisadora sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil do Campo.

Em 2023, quando a pesquisa foi iniciada, o CMEI atendia um total de 35 crianças, distribuídas nas turmas de berçário I, berçário II e maternal, com idade entre seis meses e cinco anos de idade. Em 2024, a pesquisa continuou no CMEI e, nesse ano, o total de crianças atendidas eram 68, distribuídas nas turmas de berçário I, berçário II, maternal e infantil 4, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Organização das turmas do CMEI Cantinho da Criança nos anos de 2023 e 2024.

TOTAL DE CRIANÇAS POR TURMA	BERÇÁRIO I FAIXA ETÁRIA 6 MESES A 2 ANOS	BERÇÁRIO II FAIXA ETÁRIA 2 ANOS A 3 ANOS	MATERNAL FAIXA ETÁRIA 3 A 4 ANOS	INFANTIL 4 FAIXA ETÁRIA 4 A 5 ANOS
ANO DE 2023	11	12	12	0
ANO DE 2024	15	17	16	20

Fonte: a autora, 2024

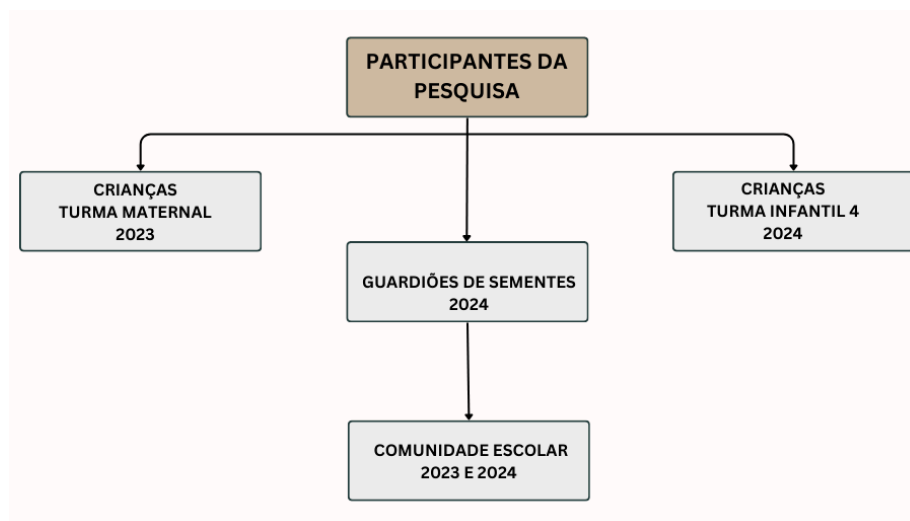
As crianças participantes das ações da pesquisa, no ano de 2023, foram as da turma do Maternal, com idades entre três e quatro anos. Em 2024, participaram crianças da turma do Infantil 4, com idades entre quatro e cinco anos.

Figura 7 - Crianças participantes da pesquisa.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023-2024

Ao todo, a pesquisa contou com 22 crianças, consideradas sujeitos participantes das ações desenvolvidas no CMEI. Além das crianças, toda a equipe pedagógica da instituição esteve envolvida de forma colaborativa, apoiando a organização das atividades e contribuindo para o desenvolvimento do projeto. Em uma das etapas, também houve a participação da comunidade escolar, ampliando o envolvimento coletivo nas ações da pesquisa.

Figura 8 - Participantes da pesquisa.

Fonte: a autora, 2025

As crianças frequentavam o CMEI em período integral, o que facilitou a realização das práticas pedagógicas ao longo da pesquisa. A professora das turmas participantes também atuava como pesquisadora, possibilitando o acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas.

Dessa forma, as atividades foram planejadas em consonância com a proposta pedagógica curricular municipal para a Educação Infantil, respeitando os campos de experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, o projeto aproximou a Educação Infantil do Campo dos valores comunitários de sustentabilidade e de produção de alimentos saudáveis, proporcionando aprendizagens contextualizadas e culturalmente significativas.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo precisa estar enraizada nas práticas sociais e produtivas das famílias trabalhadoras rurais, de modo que a escola não se configure como espaço alheio, mas como extensão das experiências de vida.

Nesse sentido, a caracterização do local e dos participantes da pesquisa foi essencial para compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas dialogaram com a realidade sociocultural das crianças e contribuíram para a valorização de saberes locais.

Diante da caracterização do local e dos sujeitos participantes, torna-se possível compreender o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como as condições institucionais, pedagógicas e sociais que sustentaram a realização das ações investigativas.

Vale ressaltar que as crianças foram convidadas a participar da pesquisa, com a realização de práticas pedagógicas lúdicas, condizentes com sua faixa etária. Por se tratar de crianças pequenas, a participação de cada criança só aconteceu depois da autorização assinada pelo responsável.

Esse delineamento do cenário empírico contribui para a compreensão das escolhas metodológicas adotadas e fundamenta a organização do percurso investigativo. Na sequência, são apresentadas as etapas da pesquisa e a estrutura da coleta de dados, explicitando os procedimentos utilizados para o registro, acompanhamento e análise das experiências vivenciadas ao longo da pesquisa.

3.4. Etapas da pesquisa e estrutura da coleta de dados

Partindo da problemática, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem participativa, interpretativa e qualitativa de análise, organizada em etapas articuladas entre si, que possibilitaram compreender as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Infantil do Campo e à agrobiodiversidade das sementes crioulas no contexto investigado. Essas etapas foram planejadas de modo a garantir coerência entre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos adotados e a produção dos dados empíricos.

Antes de pensar nas etapas de pesquisa foi necessário realizar reflexões, estudos em documentos oficiais e aprofundamento do referencial teórico sobre Educação Infantil do Campo. Assim como a troca de experiências com o Sr. Valci, membro da comunidade vizinha e colaborador importante da pesquisa, que compartilhou todos os seus conhecimentos sobre o cultivo do milho e do feijão.

A partir dessas reflexões foi possível organizar as etapas de pesquisa, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Etapas da pesquisa

ETAPAS	AÇÕES REALIZADAS	PARTICIPANTES	PERÍODO
1ª etapa	Aquisição das sementes crioulas na Festa das Sementes em Mandirituba – PR.	Pesquisadora e Valci (membro da comunidade vizinha).	08 de outubro de 2023
2ª etapa	Roda de conversa, em sala de aula sobre a temática.	Pesquisadora e crianças da turma do maternal	16 de outubro de 2023
3ª etapa	Apresentação das sementes crioulas de milho e feijão.	Pesquisadora, membro da comunidade e crianças da turma do maternal.	20 de outubro de 2023
4ª etapa	Preparação do solo para plantio	Pesquisadora, membro da comunidade e crianças da turma do maternal.	23 de outubro de 2023
5ª etapa	Plantio das sementes crioulas de milho e feijão	Pesquisadora, membro da comunidade e crianças da turma do maternal.	24 de outubro de 2023
6ª etapa	Início das observações da “roça” e tratos culturais	Pesquisadora e crianças da turma do maternal	De novembro de 2023 a maio de 2024
7ª etapa	Colheita do Feijão	Pesquisadora e crianças da turma do Infantil 4	15 a 17 de fevereiro de 2024
8ª etapa	Práticas pedagógicas com os feijões colhidos	Pesquisadora e crianças da turma do Infantil 4	18 de fevereiro a 23 de fevereiro de 2024
9ª etapa	Colheita do milho	Pesquisadora e crianças da turma do Infantil 4	18 de maio de 2024
10ª etapa	Práticas pedagógicas com os milhos colhidos	Pesquisadora e crianças da turma do Infantil 4	19 a 21 de maio de 2024
11ª etapa	Festa das sementes do CMEI Pedacinho do Céu	Toda comunidade escolar	25 de maio de 2024
12ª etapa	Festa das sementes na sala de aula da turma do infantil 4	Pesquisadora e crianças da turma do Infantil 4	27 de maio de 2024
13ª etapa	Experimentando os alimentos produzidos em nossa roça.	Pesquisadora e crianças da turma do Infantil 4 e todas as crianças e equipe do CMEI	12 e 20 de junho de 2024
14ª etapa	Elaboração do produto educacional: descrição da festa	Pesquisadora	A partir de Junho 2024

	das sementes do CMEI Cantinho da Criança.		
--	--	--	--

Fonte: a autora, 2024

O quadro 2 apresenta de forma detalhada as etapas de pesquisa e o período de realização, em ordem cronológica. Os dados da pesquisa foram coletados por meio do diário de bordo da professora pesquisadora, utilizado de forma contínua ao longo de todo o processo investigativo.

Esse instrumento possibilitou o registro sistemático das experiências vivenciadas no contexto da pesquisa, abrangendo tanto as atividades desenvolvidas em sala de aula, especialmente as rodas de conversa, quanto às práticas pedagógicas realizadas no ambiente externo do CMEI.

As ações contemplaram registro reflexivo e cronológico de atividades, experiências, sucessos e dificuldades durante a pesquisa, constituindo-se como fonte central para a compreensão das práticas educativas relacionadas ao objeto de estudo.

Todas as etapas da pesquisa ocorreram de maneira interdisciplinar, desenvolvidas juntamente com a proposta pedagógica do CMEI e de acordo com a proposta pedagógica curricular municipal. Foram realizadas, principalmente nos momentos de roda de conversa diária, que ocorriam sempre no período da manhã e no período da tarde, nos momentos de brincadeiras no parque e de exploração do ambiente externo.

3.5. Metodologia de Análise dos Dados

A presente pesquisa contou com a realização de diversas práticas pedagógicas com foco na agrobiodiversidade de sementes crioulas, nas dependências do CMEI do Campo Cantinho da Criança. Essas práticas foram desenvolvidas pensando em proporcionar experiências práticas de forma lúdica, onde as crianças tiveram contato com a terra e com sementes de diferentes espécies, com o intuito de ensinar as crianças a cuidar do meio ambiente e a ampliarem seu conhecimento de mundo.

O processo de coleta de dados ocorreu por meio de observação participativa, registradas em diário de bordo, completadas por registros fotográficos e audiovisuais das atividades realizadas.

Moreira e Caleffe (2008) reforçam que a análise qualitativa deve ser entendida como um processo reflexivo e sistemático, no qual o pesquisador interpreta os dados à luz da realidade vivida pelos participantes.

Nesse sentido, a análise buscou evidenciar como as crianças ressignificaram suas experiências a partir das experiências que lhes foram proporcionadas ao longo de todas as atividades desenvolvidas na pesquisa.

Sobre o uso do diário de campo, segundo Weber (2009) é uma ferramenta importante para a autoanálise da pesquisadora, sendo um texto incompleto de um material de análise da pesquisa, com partes que não serão mencionadas em publicações científicas, mas que precisam ser consideradas durante a análise dos dados.

Todos os devidos cuidados com a segurança das crianças foram tomados. Em todas as etapas do projeto, durante o manejo de sementes principalmente, as crianças estavam acompanhadas por profissionais da instituição, para prevenir qualquer tipo de acidente.

Sabe-se que pela realidade ao qual as crianças estão inseridas, já estão acostumadas a explorar elementos da natureza que estão por todo o pátio do CMEI. No entanto, sempre estiveram acompanhadas e a professora estava o tempo todo mediando às atividades, assim como acontece cotidianamente na rotina da Educação Infantil.

Esse projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos, foi apreciado pela Plataforma Brasil, sob o CAAE 72597623.6.0000.0177.

Também foram submetidos os Termos de Consentimento livre e esclarecimento aos pais de alunos e aos guardiões de sementes e o Termo de consentimento do uso de imagem, som e vídeo. O projeto obteve aprovação no dia 31 de agosto de 2023, por intermédio do parecer n. 6.274.171. Os documentos encontram-se no anexo A.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados da pesquisa desenvolvida no CMEI do Campo Cantinho da Criança, a partir da implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na Educação Infantil do Campo e na valorização da agrobiodiversidade das sementes crioulas.

Parte-se do entendimento de que práticas pedagógicas contextualizadas são essenciais para garantir aprendizagens significativas, pois consideram os modos de vida, os saberes tradicionais, os tempos da natureza e a identidade das crianças do campo.

O capítulo está organizado da seguinte forma: no item 4.1, apresenta-se a aquisição das sementes crioulas e o contato com seus guardiões, destacando a importância do diálogo com a comunidade. No item 4.2, discute-se a problematização realizada com as crianças acerca da origem dos alimentos, evidenciando seus conhecimentos prévios e hipóteses iniciais.

O item 4.3 aborda a preparação do solo e o plantio das sementes, enfatizando a participação ativa das crianças e a relação com os ciclos naturais. No item 4.4, analisa-se o acompanhamento do crescimento das plantas e as observações realizadas ao longo do processo.

Na sequência, o item 4.5 trata dos tratos culturais presentes nas práticas desenvolvidas, o item 4.6 apresenta a colheita das sementes crioulas, incluindo os processos de secagem, classificação e quantificação das variedades produzidas. O item 4.7 descreve e analisa a realização da Festa das Sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança, como momento de socialização dos conhecimentos construídos e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

O item 4.8 apresenta as atividades realizadas após a Festa das Sementes e os desdobramentos da pesquisa, incluindo a continuidade do plantio na comunidade e a apresentação das práticas pedagógicas em evento municipal.

Por fim, item 4.9 discute a experimentação dos alimentos produzidos, como o preparo do feijão e da pipoca, evidenciando as aprendizagens relacionadas às transformações da matéria e à valorização do alimento cultivado.

Assim, o capítulo evidencia que práticas pedagógicas pensadas no contexto da Educação Infantil do Campo não se limitam ao ensino de conteúdo, mas

promovem experiências investigativas, fortalecem a identidade territorial e articulam ciência, cultura e soberania alimentar no cotidiano das crianças.

4.1. Aquisição das sementes crioulas

Para o início da pesquisa, foi necessário garantir a aquisição de sementes crioulas, fundamentais para a realização das práticas pedagógicas propostas. As sementes foram obtidas no dia oito de outubro de 2023, na tradicional Festa das Sementes do município vizinho de Tijucas do Sul, Mandirituba-PR.

O ambiente do evento proporcionou a interação com os povos tradicionais: indígenas, quilombolas e pequenos agricultores de vários estados do Brasil. Foi um momento que possibilitou contato também com os guardiões de sementes de diferentes regiões, que compartilharam sementes e muitos conhecimentos e saberes sobre a riqueza da biodiversidade e a importância da preservação e conservação das sementes crioulas.

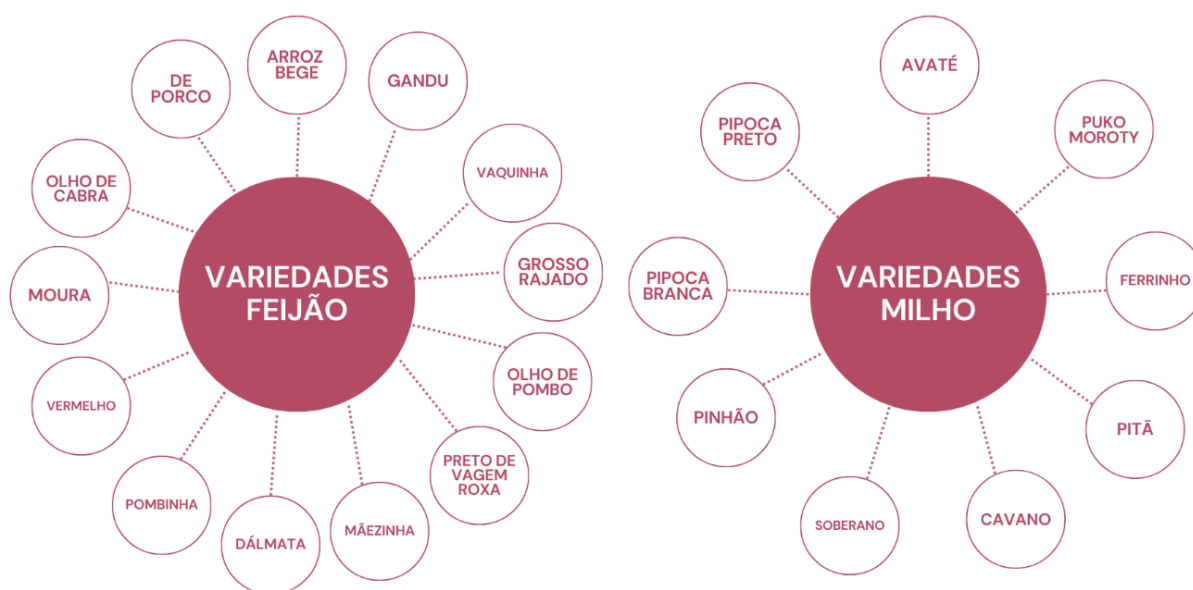
Figura 9 - Apresentação dos povos tradicionais presentes na Festa das Sementes – Mandirituba, PR.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023

A experiência foi enriquecedora, após conversa com o Sr. Valci, que me acompanhou no evento, e os guardiões de sementes, escolhi plantar sementes de milho e feijão de variedades diversas. Ao todo, voltei do evento com 13 variedades de feijão e 9 variedades de milho, algumas sementes foram compradas e outras foram doações, conforme figura 10:

Figura 10 - Variedades de milho e feijão adquiridas.



Fonte: a autora, 2024

Os chamados guardiões de sementes são agricultores que se dedicam à preservação, multiplicação e partilha de sementes crioulas, assegurando a continuidade da diversidade genética e cultural vinculada ao cultivo tradicional. Seu papel ultrapassa a dimensão técnica, pois envolve a transmissão de saberes, práticas e memórias que mantêm vivas as relações entre comunidades e territórios (Caldat, 2012).

Figura 11 - Participação da pesquisadora na Festa das Sementes – Mandirituba – PR.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023

Conhecer essa agrobiodiversidade foi muito importante para reflexões e aquisição de conhecimento para realizar a pesquisa com as crianças no CMEI. Com a aquisição das sementes, foi possível planejar os próximos passos da pesquisa, agora em sala de aula e com as crianças. Utilizando-se dos momentos de roda de conversa, onde foram realizadas várias das atividades pedagógicas.

4.2. De onde vem os alimentos que comemos?

As práticas pedagógicas no CMEI, iniciaram-se no dia dezesseis de outubro de dois mil e vinte e três, com uma turma de maternal, composta de 12 crianças, de 3 a 4 anos. A primeira atividade realizada foi uma roda de conversa, com o objetivo

de provocar reflexões iniciais sobre a origem dos alimentos consumidos diariamente e de investigar o conhecimento que as crianças tinham sobre o tema: de onde vem os alimentos que comemos todos os dias?

Em nossas rodas de conversa diárias, conversávamos sobre diferentes assuntos e esse momento era propício para conversarmos sobre o tema da pesquisa. Então, durante a roda de conversa desse dia fiz a seguinte pergunta às crianças: de onde vem os alimentos que comemos todos os dias, em casa e aqui no CMEI?

As respostas foram as seguintes:

Criança 1: “do carro do Alex”. (Rapaz que entrega merenda no CMEI).

Criança 2: “do mercado”.

Criança 3: “não sei.”

Continuei questionando as crianças e após alguns minutos, percebi que as crianças não sabiam. Comecei a conversar com as crianças sobre nossa horta, que plantamos e colhemos as verduras e legumes e que tudo que comemos vem da terra, que alguém precisa plantar, cuidar e colher para que a comida chegue à nossa mesa.

Aos poucos elas começaram a associar o plantio às suas realidades vivenciadas em casa. Algumas crianças relataram o trabalho dos pais na roça e outras crianças falaram do que tinham plantado em suas hortas. Nesse momento, conversamos sobre profissões e falamos sobre o que faz um agricultor, utilizamos como instrumento a televisão para observarmos imagens e vídeos de roças de milho e feijão.

As rodas de conversa constituíram-se em momentos privilegiados de diálogo, escuta e troca de saberes entre as crianças e os educadores. De acordo com Oliveira (2012), essa prática pedagógica favorece a expressão das ideias, o desenvolvimento da oralidade e a construção coletiva de conhecimentos, possibilitando que as crianças se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo.

As rodas de conversa aconteciam todos os dias, em alguns dias nos sentávamos no chão, em outros dias sentávamos em cadeiras e em alguns dias em volta das mesas da sala.

Figura 12 - Roda de conversa

Fonte: registro fotográfico, acervo da pesquisadora, 2023

Depois de conversarmos em sala sobre o assunto, algumas crianças identificaram a profissão de agricultor em seus familiares. Conversamos sobre essa temática em nossas rodas de conversa por mais três dias, as crianças pesquisaram e observaram o quintal de suas casas e no dia seguinte contaram se havia horta em sua casa e quais alimentos produziam.

No dia vinte de outubro, foram apresentadas as sementes crioulas de milho e feijão, permitindo que as crianças as observassem, manipulassem e explorassem suas características, cores, formas e texturas. Essa experiência sensorial contribuiu para a aprendizagem estética, envolvendo todos os campos de experiência da BNCC e respeitando todos os direitos de aprendizagem das crianças.

O momento possibilitou perceber diferenças, identificar formas e reconhecer a diversidade presente na natureza. Ao mesmo tempo, a manipulação e observação das variedades de sementes contribuíram para que as crianças ampliassem o seu conhecimento de mundo.

Figura 13 - Primeiro contato e exploração das sementes de milho e feijão



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023

É um assunto tão óbvio para nós adultos, quando falamos de onde vem os alimentos, no entanto, vivemos em um mundo com tanta informação a nosso dispor que esquecemos de parar para ensinar coisas simples para nossas crianças. Se ninguém ensinar uma criança de onde vem o alimento que ela consome diariamente, sozinha talvez ela não descubra e a resposta sempre será que o alimento vem do mercado. Assim como precisamos ensinar nossas crianças a brincar e a lidar com seus sentimentos, por exemplo.

Durante a semana, seguimos com as práticas pedagógicas utilizando o tema sementes crioulas, com atividades de pesquisa e observação. As crianças participaram de diálogos sobre o uso do milho e do feijão na alimentação cotidiana e foi levado para a sala pacotes de alimentos feitos de milho para as crianças explorarem e conhecerem.

Observamos as diferentes cores, formas e texturas desses alimentos, nesse dia em específico, o cardápio das crianças era polenta, aproveitamos a oportunidade para descobriremos como se faz o fubá que em nosso prato vira polenta. Esse momento estimulou a oralidade, a construção de hipóteses e a escuta atenta da professora e das crianças.

Assim, as práticas não se restringiram ao contato físico com as sementes, mas promoveu reflexões sobre o papel cultural e alimentar desses grãos investigados, ampliando o repertório de mundo das crianças, ao longo da semana, em nossas rodas de conversa e durante a realização de nossas refeições no CMEI, conversávamos sobre o assunto e a cada dia as crianças aprendiam uma informação diferente.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nesta etapa fundamentaram-se na concepção de que a Educação Infantil deve oportunizar às crianças experiências significativas, articulando a ludicidade, experimentação e interação com o meio. Segundo Oliveira (2012), as práticas pedagógicas precisam favorecer a curiosidade, a imaginação e o contato direto com os objetos de conhecimento, promovendo aprendizagens que façam sentido no cotidiano das crianças.

Nessa perspectiva, ao manipular sementes, observar suas características e participar da preparação do solo, as crianças vivenciaram práticas que uniram corpo, pensamento e cultura, fortalecendo vínculos entre saberes escolares e saberes da comunidade. Após esses momentos de experimentação seguimos para a próxima etapa da pesquisa, escolha e preparação do solo para plantio.

4.3. Preparação do solo para plantio

Finalizamos a etapa de exploração e iniciamos a escolha do local de plantio e a preparação do solo no dia 22 de outubro de 2023, esse momento contou com a participação e ajuda de um membro da comunidade vizinha, Sr. Valci, que compartilhou seus saberes e suas ferramentas para preparação do solo, pois os locais escolhidos para plantar eram gramados e o solo era muito compactado. Foi um desafio preparar a terra e só foi possível graças ao trator manual do Sr. Valci.

Foram escolhidos dois espaços diferentes para realizar o plantio, um ao lado de nossa horta escolar e outro na parte de trás do CMEI. O motivo da preparação do solo em dois locais é justificado para que a polinização das variedades de sementes crioulas de milho e feijão, da mesma espécie, não se misturassem (como dito popularmente para não “casar” as variedades), mantendo-as puras.

Essa distância precisa ser de aproximadamente 100 metros. O solo para o plantio estava localizado dentro do espaço do pátio externo do CMEI, que é amplo e todo cercado de tela, seguro, com acesso das crianças e sem acesso de terceiros.

As crianças puderam observar e estar presentes nos momentos de preparação da terra e cuidados necessários antes da semeadura. Conforme o Sr. Valci foi virando a terra, as crianças observavam e realizam questionamentos, conforme demonstra a figura 14:

Figura 14 - Observação do preparo da terra para plantio



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023

O solo foi organizado em dois dias, juntamente com o Sr. Valci e a pesquisadora que preparam o solo, adubaram e riscaram o espaço para o plantio das sementes. Nos momentos de parque, no período da tarde, as crianças permaneceram nos espaços também, observando minhocas e insetos que apareceram durante o processo de preparação do solo.

A etapa de preparação do solo representou, portanto, um momento essencial de construção de conhecimentos e de vínculos entre crianças, alimentos e

a terra, uma vez que agora as crianças sabem que os alimentos vêm da terra. Iniciamos a próxima etapa para que elas possam realmente conhecer como acontece todo o processo de produção de alimentos.

4.4. Plantio das sementes crioulas

A etapa do plantio iniciou-se no dia vinte e quatro de outubro de dois mil e vinte e quatro, no período da tarde. Aproveitamos o clima desse dia, que estava agradável e não muito quente para que as crianças pudessem estar em exposição ao sol, e o momento de brincadeiras livres no parque para realizar o plantio.

Na semana anterior, havíamos conversado sobre como se prepara o solo e como plantar as sementes, ou seja, na teoria as crianças já sabiam como era o processo. Então, continuamos o processo de práxis, agora, com o plantio das sementes crioulas.

A organização das práticas aconteceu da seguinte maneira, enquanto algumas crianças realizavam o plantio de duas linhas cada de sementes crioulas de milho e feijão, intercalando em cada linha, com uma distância de um pé de cada semente, de milho e feijão, com auxílio da pesquisadora e do Sr. Valci, as outras crianças brincavam no parque, sob supervisão da equipe pedagógica. Assim, foi possível que todas participassem do plantio e observação de todo processo, de maneira espontânea.

Segundo Freire (1996, p.77) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção”, e foi nesse sentido que as práticas pedagógicas propostas favoreceram a construção coletiva de saberes.

Algumas crianças permaneceram o tempo todo em nossa “roça”, enquanto outras crianças plantaram suas linhas de milho e feijão e foram brincar no parque.

Figura 15 - Momentos do plantio.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023

Foram separadas para plantio dez variedades diferentes de sementes de feijão: Olho de pombo, feijão de porco, feijão arroz bege, feijão arroz vermelho, vaquinha, olho de cabra, preto de vagem roxa, mãezinha, pombinha, dálmata e vermelho. E nove variedades diferentes de sementes de milho: pipoca branco, pipoca preto, pinhão, soberano, rajado, ferrinho, avati puku moroty, guarani avaxi e pytã.

As crianças observaram atentamente as diferenças de cor, tamanho e formato de cada semente que incentivou a percepção estética e a valorização da diversidade. Esse momento de manipulação das sementes proporcionou um desenvolvimento integral da coordenação e controle motor para organizar, comparar e separar os grãos em potes para o plantio.

Todas as práticas pedagógicas realizadas desenvolveram nas crianças diversas habilidades, proporcionando o desenvolvimento integral de cada criança participante da pesquisa. Para Tiriba (2010, p. 11) as crianças podem experimentar na escola formas de “sentir e viver a vida que se aproxima da vida dos povos tradicionais”.

Sendo assim, as práticas pedagógicas propostas são importantes pois:

Resgatar o melhor das nossas tradições culturais negra e indígena e de outras etnias que compõem a nação brasileira valores distintos daqueles que moldaram uma história de dominação e controle sobre a natureza, produzindo desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico (Tiriba, 2010, p.15).

Durante o processo de plantio, as crianças discutiram em grupo as possíveis diferenças entre as sementes, apresentaram suas ideias e hipóteses do porquê de cada semente ser diferente e compartilharam com a professora e colegas suas observações.

Em todos os momentos das práticas pedagógicas contamos com o apoio da equipe docente e pedagógica do CMEI, para que as crianças estivessem sempre sob supervisão e em segurança. A etapa do plantio envolveu cooperação, responsabilidade coletiva e partilha de saberes, aproximando a prática escolar da educação infantil do campo.

Figura 16 - Plantio das sementes crioulas de milho e feijão



Fonte: registro fotográfico, acervo da pesquisadora, 2023

O plantio das sementes crioulas fortaleceu a relação entre escola e comunidade, valorizando os saberes locais e reafirmando a importância da Educação Infantil do Campo.

Para Caldart (2012, p. 39), “a Educação do Campo é uma educação feita pelo e para o povo do campo, que busca fortalecer sua identidade e seu protagonismo social”. Nesse sentido, o envolvimento de toda equipe do CMEI e membros da comunidade no plantio reafirmou a centralidade da agricultura familiar e da preservação da agrobiodiversidade como parte da identidade cultural das crianças.

4.5. Tratos culturais

No contexto da Educação do Campo, é importante ressaltar que o espaço de cultivo é denominado roça. Diferentemente da noção de horta, mais vinculada a contextos urbanos e a práticas de pequeno porte, a roça, no meio camponês, refere-se ao espaço coletivo de produção, subsistência e convivência, carregando significados culturais e sociais. Portanto, nesta pesquisa, todas as atividades pedagógicas foram desenvolvidas nesse espaço, reafirmando a identidade camponesa das crianças.

Durante o período de acompanhamento, as crianças participaram de conversas e pesquisas em sala sobre a germinação das sementes de milho e feijão, discutindo o tempo necessário para que as plantas nascessem e crescessem.

Em nossa rotina diária, todos os dias marcávamos o dia da semana e mês no calendário e já aproveitamos essa prática para acompanharmos o crescimento da nossa plantação.

Foram feitos registros em calendários, observações em vídeos e leituras coletivas, permitindo que levantassem hipóteses e compartilhassem seus saberes. De acordo com Freire (1996, p. 22), “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”, o que se concretizou quando os conhecimentos dialogaram com a prática do plantio e com os cuidados diários na roça.

Realizamos duas observações na semana em nossa roça e as sementes não haviam germinado. Na outra semana, quando realizamos a observação, já foi

possível observar os primeiros pés de feijão, que brotaram oito dias depois do plantio, as crianças ficaram entusiasmadas com a descoberta.

O milho brotou com nove dias, observamos seu nascimento mais para o final do mês de outubro. Nem todas as variedades de milho e feijão plantadas germinaram, então em algumas linhas replantamos algumas sementes de milho e feijão.

Figura 17 – Acompanhamento do crescimento das plantas



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023

As crianças ficaram muito felizes e empolgadas quando as sementes começaram a nascer, também nos momentos de limpeza da roça, quando a pesquisadora estava carpindo, sempre curiosos e questionando todas as etapas.

As visitas coletivas à roça possibilitaram a observação do desenvolvimento das plantas e a identificação de diferenças entre as espécies, essas visitas aconteciam, geralmente no período da tarde e se tornaram rotina, as crianças antes de brincar no parque passavam observar as modificações em nossa roça.

As crianças acompanharam o surgimento dos brotos, compararam o formato das folhas e os diferentes estágios de crescimento, construindo aprendizagens significativas sobre os ciclos da natureza.

O trabalho pedagógico esteve sempre articulado ao diálogo, ao levantamento de hipóteses e às trocas coletivas. Conforme afirma Oliveira (2012, p. 45) “as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem articular cuidado, educação e brincadeira, garantindo experiências que favoreçam a curiosidade e a imaginação das crianças”. Esse princípio foi concretizado nos tratos culturais, pois o acompanhamento das plantas tornou-se também uma brincadeira investigativa.

Essa vivência aproxima-se do que defende Barbosa (2012, p.63) “a Educação Infantil do Campo deve estar vinculada à realidade sociocultural das famílias camponesas, reconhecendo os espaços, tempos e saberes próprios de cada comunidade”. Ao vivenciar os tratos culturais da roça, as crianças não apenas aprenderam sobre o ciclo das plantas, mas também fortaleceram sua identidade de sujeitos do campo.

Durante o período de férias escolares de 18 de dezembro de 2023 à 05 de fevereiro de 2024, a continuidade dos cuidados com a roça foi assumida pela pesquisadora, que realizou atividades de limpeza e manutenção, garantindo o desenvolvimento saudável das plantas até o retorno das aulas.

Nesse período foram realizados registros através de fotos e vídeos, para que quando as crianças retornassem, a pesquisadora pudesse mostrar a comparação e as mudanças em nossa roça.

Figura 18 - Acompanhamento do crescimento das plantas durante o período de férias.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2023-2024

Algumas variedades de feijão precisaram ser colhidas em janeiro, pois demandavam de menos tempo para estarem prontas para a colheita. A pesquisadora realizou a colheita e deixou os pés de feijão secando. Quando as crianças retornaram às aulas retomamos as observações e todas as etapas realizadas até o momento, mostrando fotos e vídeos, pois em 2024 tivemos crianças novas na turma, que também participaram da parte da colheita. Sendo assim, retomamos em nossas rodas de conversa todas as etapas anteriores da pesquisa.

Assim, os tratos culturais possibilitaram aprendizagens que uniram teoria, prática e identidade camponês, fundamentadas no diálogo (Freire, 1996), na ludicidade e no cuidado (Oliveira, 2012), especificidade da Educação do Campo (Caldart, 2012; Barbosa, 2012) e nos princípios da BNCC (Brasil, 2017). Todas as etapas da pesquisa foram um importante processo educativo.

4.6. Colheita das sementes crioulas

O retorno das aulas, em fevereiro de 2024, marcou o início da etapa de colheita das sementes crioulas. Algumas variedades de feijão já haviam sido arrancadas anteriormente devido ao excesso de chuvas e em razão de seu tempo

de produção ser mais curto que as outras variedades. Em média o tempo para colher o feijão é de noventa dias, variando de acordo com a região, tipo de solo e clima.

Os feijões colhidos ficaram em exposição ao sol para secar e armazenados nas vagens para que as crianças pudessem descascar e classificar os grãos. Ao retornarem com suas observações em nossa roça, as crianças puderam perceber as transformações ocorridas durante as férias escolares.

Na primeira semana do ano letivo de 2024, já retomamos a pesquisa e todas suas etapas por meio de rodas de conversa, fotos e vídeos e continuamos a observar como estava nossa roça e todas as mudanças que aconteceram. Na semana seguinte expliquei e mostrei fotos de como deve ser realizada a colheita do feijão e juntamente com as crianças foi colhido o restante dos feijões de nossa roça e colocado para secar.

Figura 19 – Colheita e secagem do feijão



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

Assim que os pés de feijões secaram, depois de alguns dias sendo colocados no sol (isso demorou mais de uma semana, aproximadamente), em sala, as crianças tiraram as vagens dos feijões e descartamos o restante das plantas secas. O grande momento de descobrirmos quais feijões produzimos em nossa roça chegou. As crianças começaram a descascar as vagens e em cada uma foi surpresa diferente!

Figura 20 – Descascando e classificando os feijões produzidos.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

Foi impressionante o tempo de concentração das crianças na atividade de descascar e classificar os grãos, nos dois momentos realizados, as crianças ficaram bastante tempo envolvidas na função de descascar e classificar as sementes.

As crianças se encantaram com a diversidade de sementes crioulas que colheram, ao todo foram colhidos 2,5 quilos de feijão, divididos em seis variedades diferentes, conforme figura 21.

Figura 21 – Variedade de feijões produzidos.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

As variedades de feijões produzidas em nossa roça foram: feijão arroz bege e vermelho, feijão dálmata, feijão preto da vagem roxa, feijão vermelho e feijão mãezinha. A variedade que mais colhemos foi do feijão mãezinha, que separamos para cozinhar no CMEI para que todas as crianças pudessem experimentar o feijão que nossa turma produziu.

Essas práticas pedagógicas permitiram discutir a agrobiodiversidade, compreendida como diversidade biológica associada à agricultura e à alimentação, construída historicamente pelo trabalho dos povos e comunidades camponesas (Sabourin, 2017). Nesse sentido, trabalhamos com as crianças a valorização das sementes crioulas e sua importância como patrimônio coletivo que precisa ser preservado.

Depois de finalizar a colheita do feijão, continuamos nossas observações em nossa roça de milho, que demandava de mais tempo para estar pronta para a

colheita. Milho geralmente é colhido com 180 dias, dependendo do clima, solo e condições climáticas.

Foram vários momentos de observação das modificações do meio ambiente, que renderam muitas curiosidades por parte das crianças, nesse momento foi possível observar as modificações que aconteceram com os pés de milho, até chegar o momento da colheita, para observar as características de cada variedade de milho, como por exemplo, tamanho e cor.

Em maio de 2024, por conta dos longos períodos de chuva, chegou o momento de descobrirmos com as crianças quais variedades de milho nós produzimos em nossa roça. Iniciamos com a colheita das espigas, “quebramos nossa roça” como costumamos dizer na região e armazenamos em um carrinho de mão e uma bacia.

Em todos os momentos das práticas pedagógicas, foram realizadas atividades utilizando-se de materiais concretos para internalização dos conteúdos trabalhados, essa atividade foi desenvolvida no período da manhã.

Figura 22 – Colheita das roças de milho.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

No outro dia, após a colheita, realizamos em sala a etapa de descascar as espigas de milho para descobrirmos as variedades produzidas, as crianças ficaram encantadas com as cores e formas das espigas, pois só haviam visto as sementes soltas e as espigas por imagens.

Os olhos das crianças brilhavam a cada cor diferente descoberta ao descascar as espigas, assim como na colheita do feijão, também ficaram bastante tempo envolvidas e concentradas nessa atividade de descoberta, e de classificação das espigas por cores, a curiosidade tomou conta da sala de aula.

Figura 23 – Descobrimo as cores do Milho produzido



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

Colhemos um total de 9,5 quilos de milho, as variedades produzidas foram oito: pipoca branco, pipoca preto, soberano, pinhão, branco, avati puku moroty, rajado e ferrinho. O que produziu em maior quantidade foi o milho pinhão.

O processo de colheita também reforçou princípios da agroecologia, uma vez que as práticas respeitaram os ciclos naturais, valorizaram saberes tradicionais e promoveram a sustentabilidade e soberania alimentar.

Figura 24 – Variedades de milhos produzidos no CMEI



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

Para Caldart (2012, p. 89), “a Educação do Campo é uma educação feita pelo e para o povo do campo, que busca fortalecer sua identidade e seu protagonismo social”. Nesse sentido, o envolvimento das crianças na colheita reafirmou sua identidade camponesa e possibilitou a valorização das práticas coletivas que sustentam a vida no campo.

Figura 25 – Debulhando o milho



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

Cada criança criou sua própria estratégia para conseguir extrair o milho da espiga, trabalhando a resolução de problemas durante a atividade proposta. As atividades desenvolvidas nessa etapa também garantiram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (2017): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ao participar da colheita, as crianças conviveram em cooperação, brincaram ao manipular e debulhar os grãos, participaram das decisões coletivas, exploraram os elementos da natureza, expressaram suas ideias em rodas de conversa e conheceram-se como sujeitos capazes de transformar o meio em que vivem.

Para Oliveira (2012), as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam oportunizar experiências significativas, em que a criança seja protagonista de suas aprendizagens. Foi nesse sentido que a colheita se transformou em um momento de descobertas, prazeroso e de construção de conhecimentos.

Barbosa (2012) reforça que a Educação Infantil do Campo deve estar vinculada aos tempos, espaços e saberes das famílias camponesas, reconhecendo as especificidades culturais de cada comunidade.

Sendo assim, a colheita das sementes crioulas não apenas ampliou o conhecimento de mundo das crianças sobre o ciclo agrícola, mas também fortaleceu a ligação com a cultura e a tradição de suas famílias.

Portanto, a colheita das sementes crioulas constituiu-se como etapa essencial da pesquisa, por unir a vivência prática ao referencial teórico, integrando

agroecologia, agrobiodiversidade das sementes crioulas e Educação Infantil do Campo.

Foi uma experiência de vida, que possibilitou às crianças compreenderem o valor das sementes crioulas como patrimônio cultural e como base para soberania alimentar, foram momentos de grande importância para o desenvolvimento integral das crianças participantes da pesquisa.

Assim, todas as etapas da pesquisa contemplaram práticas pedagógicas contextualizadas, que integraram os cinco campos de experiências da BNCC (2017), dialogando com os princípios da Educação infantil e da Educação do Campo, unindo teoria, prática e cultura.

O campo “O eu, o outro e o nós” foi mobilizado nas rodas de conversa, nos momentos coletivos de classificação das sementes e no plantio, promovendo a cooperação, a partilha de saberes e o reconhecimento das vivências das crianças.

Já o campo “Corpo, gestos e movimentos” esteve presente na manipulação dos grãos, no descascar, separar e plantar, exigindo coordenação motora e exploração corporal.

Também abordado nas práticas propostas, o campo “Traços, sons, cores e formas” foi contemplado na observação das diferentes cores, formas e texturas das sementes e alimentos, favorecendo a percepção estética e a valorização da diversidade.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” foi desenvolvido nas discussões, levantamentos de hipóteses e relatos das crianças sobre as diferenças entre os grãos e seu uso na alimentação. Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” foi evidenciado na compreensão do ciclo de vida das plantas, nos processos de classificação e nas noções de quantidade e transformação, desde a germinação até a colheita.

Dessa forma, as atividades realizadas possibilitaram a integração entre os campos de experiência, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e articuladas à realidade das crianças.

4.7. Festa das sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança

A nossa Festa das Sementes, foi pensada, organizada e realizada no CMEI do Campo Cantinho da Criança, no dia 25 de maio de 2024, o evento foi o marco da

finalização da pesquisa, pois esse era o momento de apresentar a toda comunidade escolar as práticas pedagógicas realizadas ao longo do período de pesquisa e o encontro das crianças com os guardiões de sementes.

As crianças participaram da organização das sementes em pacotes para entregarmos de lembrança para as pessoas participantes de nosso evento, também puderam acompanhar a organização de alguns espaços para a festa.

Figura 26 – Festa das Sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisadora, 2024

O evento foi um sucesso, toda comunidade escolar esteve presente e as crianças que estavam presentes ficaram muito empolgadas em mostrar às suas famílias tudo que havíamos feito.

Contamos com a presença de guardiões de sementes e membros das comunidades participantes que compartilharam seus saberes em uma roda de conversa muito importante sobre as sementes crioulas e a conservação da agrobiodiversidade.

Os detalhes de como foi a Festa das Sementes do CMEI Cantinho da Criança foram registrados como produto educacional pela pesquisadora e se encontram no capítulo 5, denominado Produto Educacional.

4.8. Atividades realizadas após a Festa das Sementes

As práticas pedagógicas eram para findar no evento da Festa das Sementes do CMEI do Campo Cantinho na Criança, no entanto, como realizamos o evento no sábado, muitas das crianças participantes da pesquisa não puderam estar presentes.

Pensando em incluir todas as crianças no evento, na segunda-feira dia 27/05/2024, realizamos uma festa das sementes em nossa sala, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de observar as etapas da pesquisa, escolher suas sementes para levar para casa e assistir aos vídeos delas realizando as ações pedagógicas.

Organizei o espaço da sala, parecido com que havíamos organizado na festa, então conversamos em nossa roda de conversas sobre as sementes crioulas.

Figura 27 – Festa das sementes em sala



Fonte: registro fotográfico, acervo da pesquisadora, 2025

Como o tema da Festa das Sementes, foram “sementes plantando sementes”, ao refazer a mesma pergunta: “de onde vem os alimentos?” após todas as práticas pedagógicas da pesquisa, chegou-se à resposta desejada.

Criança 1: da terra;

Criança 2: da roça, igual a nossa da creche, mas maior e com outras coisas plantadas;

Criança 3: da horta;

Criança 4: os agricultores plantam e cuidam e tiram da terra. Meu vô é agricultor, eu ando de trator com ele.

Foi emocionante esse momento de roda de conversa, todos os desafios da pesquisa ficaram para trás ao ouvir e poder presenciar o quando aquelas crianças aprenderam ao longo da pesquisa. Isso é Educação Infantil do Campo! Ensinar nossos pequenos a valorizar a terra e cultivar seu próprio alimento.

As sementes foram plantadas em toda a comunidade escolar e continuaram a se multiplicar, mesmo com o fim da pesquisa. Muitas pessoas ainda entram em contato para compartilhar sementes crioulas que foram produzidas no CMEI e a continuidade dessa pesquisa foi marcada pelas fotos que recebi de algumas crianças e membros da comunidade, que no ano seguinte a pesquisa, plantaram em suas casas as sementes que receberam na festa das Sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança.

Figura 28 – Imagens enviadas à pesquisadora: pessoas que fizeram o plantio das sementes crioulas em casa.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisa, 2025

Nesse sentido, Souza (2006) ressalta que a Educação Infantil do campo deve valorizar a cultura local, garantindo que os saberes produzidos no espaço comunitário se articulem às práticas escolares.

Em todas as etapas da pesquisa aproveitamos ao máximo as oportunidades de tornarmos tudo em aprendizagem e conhecimento, de maneira concreta, lúdica e natural. Posso afirmar que essas crianças participantes da pesquisa irão levar as experiências para a vida. Dessa forma, o trabalho com atividades lúdicas no contexto das sementes crioulas demonstrou que brincar é também investigar, socializar e valorizar a cultura do campo.

Ao unir ludicidade e identidade cultural, as práticas pedagógicas realizadas asseguraram aprendizagens significativas, em sintonia com os direitos de aprendizagem, em sintonia com os direitos de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil do Campo.

Para afirmar que a pesquisa foi um longitudinal, em agosto de 2025, a pesquisadora foi convidada a apresentar as práticas pedagógicas realizadas no CMEI do Campo Cantinho da Criança, na festa das sementes do município de Tijucas do Sul.

Figura 29 – Apresentação da pesquisa na Festa das Sementes do município de Tijucas do Sul – PR.



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisa, 2025

Conforme sinalizou o organizador do evento, também guardião de sementes, Sr. Hans, foi a segunda festa das sementes que aconteceu no município de Tijucas do Sul, pois a primeira foi realizada no CMEI do Campo Cantinho da Criança. O desejo é que esse compartilhamento continue por muitos anos e que as práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo sejam sempre pensadas levando em consideração as especificidades das crianças do campo.

4.9. Experimentando os alimentos que produzimos no CMEI

Todas as práticas pedagógicas realizadas durante a pesquisa com as sementes crioulas constituíram momentos de aprendizagem que uniram investigação científica, expressão cultural e socialização entre as crianças. A ludicidade, nesse sentido, não se restringe ao brincar, mas se tornou um caminho pedagógico para compreender a realidade do campo e para elaborar saberes de forma significativa.

De acordo com a BNCC (2017, p. 36), “a brincadeira é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois possibilita o acesso a diferentes linguagens e à construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo”. Essa perspectiva foi contemplada nas experiências com o feijão e o milho, em que o brincar esteve associado ao cultivo, ao preparo e à celebração do alimento produzido pelas próprias crianças.

Durante a pesquisa, todos os momentos se transformaram em oportunidades de aprender. Quando entregamos o feijão para a cozinheira do CMEI, no dia 12/06/2024, aproveitamos para conversar com as crianças no refeitório e citamos os passos para cozinhar o feijão, até observamos a panela de pressão e como ela cozinha o feijão rápido.

Essas simples experiências proporcionaram conhecimentos aos pequenos, que ficaram muito felizes em provar o feijão produzido por eles no almoço daquele dia e de também poder ver o feijão mãezinha que plantamos e acompanhamos todas as etapas, até chegar no prato de seus colegas.

Figura 30 – Criança levando o feijão mãezinha para a cozinha do refeitório.



Fonte: registro fotográfico, acervo da pesquisa, 2024

Nessa mesma semana, no dia 20/06/2024, também experimentamos o milho pipoca que plantamos. Plantamos duas variedades de milho pipoca, branco e preto e colhemos apenas uma pequena quantidade, pois as espigas produzidas eram muito pequenas.

Sendo assim, fizemos a pipoca para comer no CMEI, mas a pipoca só foi suficiente para a nossa turma. Antes de comermos a pipoca, realizamos uma aula de investigação para descobrir como aquele grão se transforma em pipoca, trabalhamos com músicas infantis com o tema de pipoca e em seguida nos organizamos no refeitório para experimentar nossa pipoca.

Era possível notar o entusiasmo e a alegria das crianças ao provar o alimento produzido por elas, foi um momento muito especial.

Figura 31 – Comendo a pipoca que produzimos no CMEI



Fonte: registros fotográficos, acervo da pesquisa, 2024

Saliento, que em alguns momentos, devido a rotina da Educação Infantil e toda a atenção e cuidado com as crianças durante a realização das ações, alguns momentos não possuem registros fotográficos e nem em vídeo, estão somente registrados no diário de bordo da pesquisadora, por esse motivo, estão somente descritos e não ilustrados.

5. PRODUTO EDUCACIONAL: “SEMENTES PLANTANDO SEMENTES” FESTA DAS SEMENTES CMEI DO CAMPO CANTINHO DA CRIANÇA

O Produto Educacional, intitulado “Sementes Plantando Sementes”, constitui-se de um livreto com a descrição detalhada das ações desenvolvidas na Festa das Sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança. Evento esse organizado como fechamento da pesquisa de tema: Educação Infantil e sementes crioulas: experiências de ensino em um CMEI do Campo.

A organização do evento teve como objetivo apresentar à comunidade escolar as práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI com as crianças ao realizarem o plantio, acompanhamento da roça e colheita das sementes crioulas.

Assim como apresentar e compartilhar as sementes crioulas de milho e feijão, de variedades, produzidas pelas crianças no CMEI, com toda a comunidade escolar.

O evento foi realizado no dia vinte e cinco de maio de dois mil e vinte quatro, com início às 13h, nas dependências do Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança, com o título “Sementes plantando sementes”, bairro de Campina, município de Tijucas do Sul - PR. O evento foi pensado para que toda a comunidade escolar pudesse participar.

Figura 32 – Convite da Festa das Sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança.



Os espaços foram organizados de acordo com a proposta do evento, contando com uma sala de exposição com vídeos, fotos e as sementes crioulas produzidas pelas crianças.

Participaram do evento aproximadamente oitenta pessoas, o evento envolveu toda a comunidade escolar: crianças, pais, familiares, pessoas da comunidade e de comunidades vizinhas, professores da UTFPR, professores do CMEI e de outras escolas do município, funcionários do CMEI e os guardiões de sementes.

Das crianças envolvidas no projeto que iniciou em 2023 e continuou em 2024, contamos com a participação de 8 crianças, além de outras crianças que participaram do evento junto com suas famílias. Tivemos a presença de aproximadamente 20 crianças.

Na equipe executora, participando e ajudando na organização do evento contamos com dezessete pessoas, dentre elas dois guardiões de sementes, professoras do CMEI, palestrantes que no total eram quatro, minha orientadora Luciana e meu coorientador Ehrick e outros membros convidados que fizeram parte da equipe executora.

A participação da comunidade escolar foi excelente, contamos com a participação de pais de alunos do CMEI e seus familiares, pessoas da nossa comunidade e de comunidades vizinhas, professores de outras escolas do município, pessoas do município vizinho de São José dos Pinhais.

Durante a realização do evento foram desenvolvidas diversas atividades, uma sala de exposição foi montada para apresentar todas as práticas pedagógicas realizadas com as crianças, nessa sala foi possível observar passo a passo como as atividades práticas que foram desenvolvidas com as crianças, os recursos utilizados foram fotos, vídeos, materiais e ferramentas utilizados e sementes produzidas pelas crianças.

A abertura do evento contou com uma música em que um artista local tocou música de viola e as crianças participantes do projeto presentes no evento, entraram com sementes crioulas produzidas por elas e alimentos típicos da região.

Durante o evento os guardiões de sementes venderam sementes crioulas e foi realizada a troca de sementes e ervas medicinais entre todos os presentes no evento, assim como as sementes crioulas de milho e feijão produzidas pelas crianças do CMEI foram doadas para todos que participaram.

Para enriquecer ainda mais o evento, convidamos três palestrantes para falar sobre a importância das sementes crioulas e dos guardiões de sementes para a agrobiodiversidade, dentre os palestrantes estavam o professor Gilson Walmor Dahmer da UFPR, a professora Rosana Aparecida Cruz Paula, do município de Tijucas do Sul, Sr. Hans Rinklin, guardião de sementes e participante da cooperativa de orgânicos do município de Tijucas do Sul e Sr. Isac Miola guardião de sementes do município de Dois Vizinhos.

A roda de conversa foi um momento de muitas trocas de experiências e vivências entre palestrantes e comunidade presente. O evento também contou com uma partilha de alimentos oferecida pelo CMEI, com comidas típicas da região: bolo de fubá, tijolinhos de abóbora, pão de pinhão e requeijão caseiro, também frutas doadas pelos pais e participantes: banana, poncã, mimosa, laranja e para beber chá de ervas medicinais: hortelã, erva-doce, entre outros.

Com a realização do evento de extensão no CMEI do Campo Cantinho da Criança foi possível contribuir com a preservação da agrobiodiversidade das sementes crioulas, incentivar as crianças a aprender a cuidar do meio ambiente, conhecer diferentes espécies de plantas e compreender desde cedo de onde vem os alimentos e a importância da alimentação segura e saudável.

As contribuições para a área acadêmica, profissional e pessoal com certeza trouxeram benefícios como o conhecimento e envolvimento coletivo com as crianças e de toda comunidade escolar, trazendo para a área educacional um ensino contextualizado e carregado de significados.

Ao apresentar novas propostas de atividades para trabalhar com as crianças na Educação Infantil do Campo, assim como proporcionar momentos de experiências em que a criança e a comunidade escolar tenham a oportunidade de conhecer diferentes espécies de sementes crioulas e conhecer os guardiões de sementes que são tão importantes para que essas sementes não se acabem.

Assim, a realização da Festa das Sementes consolidou-se como um momento de partilha de saberes, fortalecimento de identidade do Campo e valorização da agrobiodiversidade, evidenciando que a Educação Infantil do Campo pode constituir-se como território de construção de conhecimentos culturais e sociais desde a primeira infância.

O produto educacional em formato de livreto, intitulado “Sementes plantando Sementes” reafirma a importância de integrar escola e comunidade, promovendo

experiências significativas que contribuem para a preservação das sementes crioulas e para a formação integral das crianças pequenas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, torna-se essencial retomar a questão central que orientou e analisar, à luz dos resultados obtidos, o percurso construído. A investigação foi mobilizada pela necessidade de compreender como a agrobiodiversidade das sementes crioulas poderia se constituir como eixo estruturante de práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo.

Nesse sentido, as experiências de ensino no CMEI do Campo Cantinho da Criança demonstraram que as sementes crioulas constituem um eixo articulador capaz de integrar os campos de experiência da Educação Infantil, promovendo aprendizagens contextualizadas, críticas e vinculadas à realidade sociocultural das crianças.

A pesquisa também evidenciou a importância da Educação Infantil do Campo como espaço de resistência e valorização da cultura camponesa. As práticas desenvolvidas com sementes crioulas permitiram às crianças vivenciarem, desde cedo, a relação com a terra, com os alimentos e com os saberes transmitidos por suas famílias e comunidades.

Nesse sentido, o CMEI tornou-se um espaço de reafirmação da identidade, fortalecendo vínculos entre saberes escolares e saberes comunitários, em diálogo com a perspectiva da agroecologia e da soberania alimentar.

Dessa forma, pode-se afirmar que o problema de pesquisa foi respondido, assim como o objetivo geral de pesquisa alcançado. Evidenciou-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco na agrobiodiversidade das sementes crioulas é viável, pertinente e formativamente significativa, desde que ancorada na escuta sensível das crianças, na valorização dos saberes das famílias e na mediação intencional do professor

A valorização da agrobiodiversidade das sementes crioulas como patrimônio cultural mostrou-se como caminho para fortalecer a identidade do campo desde a infância, ao contribuir na formação de sujeitos críticos e conscientes e promover uma educação comprometida com a sustentabilidade e a justiça social.

Do ponto de vista pessoal e profissional, realizar esta pesquisa foi profundamente gratificante, acompanhar as crianças em contato com a terra, com a natureza, aprendendo a cada experiência proporcionada. Cada nova descoberta foi

uma experiência incrível na caminhada da professora pesquisadora da Educação Infantil, modalidade de ensino que tanto amo.

No campo acadêmico, o estudo disponibiliza sugestões de práticas pedagógicas contextualizadas para trabalhar com as crianças do campo. Recomenda-se a ampliação de pesquisas que abordem a relação entre educação do campo e Educação Infantil, de modo a consolidar uma pedagogia da infância que respeite as especificidades e contribua para a formação integral das crianças.

Assim, conclui-se que a Educação Infantil do Campo, ao valorizar a vida, a cultura e o trabalho das comunidades do campo, tem papel fundamental na construção de uma sociedade sustentável.

O trabalho com sementes crioulas demonstrou-se um caminho fértil para unir ensino e identidade cultural, possibilitando às crianças aprenderem com alegria, curiosidade e pertencimento, em sintonia com o mundo em que vivem, assim como destaca Franco (2008) a importância da cultura do campo, que é rica e diversa, tem suas particularidades e, ao mesmo tempo, é produtor de cultura.

Que esta pesquisa seja semente: que germine novas práticas, inspire novos estudos e fortaleça a Educação Infantil do Campo como espaço de vida, de conhecimento e de resistência.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. A. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, p. 81-94, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BARRETO, A. R. **Educação infantil no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: MEC, 1998.
- BEVILAQUA, G. A. P. *et al.* Agricultores guardiões de sementes crioulas e ampliação da agrobiodiversidade. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-118, 2014.
- BOEF, W. S. Biodiversidade e agrobiodiversidade. *In*: BOEF, W. S. *et al.* **Biodiversidade e agricultores: fortalecendo o manejo comunitário**. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- BORJA, R. M. SHIVA, V. Revalorizando as sementes camponesas no Equador. **Agriculturas**, v. 11, n. 1, p. 15-18, 2014.
- BORRATTO, L.; CARMO, M. S. Agroecologia e construção do conhecimento: desafios para os movimentos sociais do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 16, n. 23, p. 59-76, 2013.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação do campo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, 9 de abr. 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.** Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.** Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2010.

CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil. *In:* FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CÔCO, V. **Educação infantil do campo: desafios e possibilidades.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

COSTA NETO, C. P.; CANAVESI, F. Sementes crioulas e a conservação da agrobiodiversidade. *In*: BRASIL. **Agrobiodiversidade e diversidade cultural**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAO (Food and Agriculture Organization). **Managing agrobiodiversity: a key component of sustainable food security**. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations, 1999.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como prática social**. Campinas: Papyrus, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas: possibilidades e limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 603-620, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, A. T. Biodiversidade e agroecologia. *In*: BOEF, W. S. *et al.* (eds.). **Biodiversidade e agricultores: fortalecendo o manejo comunitário**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

MACHADO, A. T.; SANTILLI, J.; MAGALHÃES, R. **A agrobiodiversidade com enfoque agroecológico: implicações conceituais e jurídicas**. Brasília: Embrapa Cerrados Livro Científico, 2008.

MARCHETTI, F. F. *et al.* Caminhos da reforma agrária no Brasil e suas implicações para a agrobiodiversidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 284-311, 2020.

MENDONÇA, M. R. Práticas agroecológicas em comunidades camponesas e quilombolas: sementes crioulas, culturas e ambientes numa encruzilhada de tempos

e espaços no Nordeste de Goiás/Brasil. *In*: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 15, 2015. **Anais [...]**, Havana, 2015.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOLINA. M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do campo. *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MOLINA. M. C.; SÁ, L.M. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, E. S.; ROSA, G. M.; OLIVEIRA, I. Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 1, p. 163-183, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2781>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **A Educação Infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Campinas: Autores Associados, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PASUCH, J.; SANTOS, T. M. D. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. *In*: BARBOSA, M. C. S. *et al.* (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf; São Paulo: Biruta, 2012.

PELOSO, F. C.; MELLO, R. Infâncias do e no Campo: uma leitura freireana dos estudos pedagógicos nacionais. *In*: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba: CRV, 2017, p. 49-67.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Ed. UNEB, 2019. v. 1.

PEREIRA, V. C.; LÓPEZ, P. A.; DAL SOGLIO, F. K. A conservação das variedades crioulas para a soberania alimentar de agricultores: análise preliminar de contextos e casos no Brasil e no México. **Holos**, Natal, v. 33, n. 4, p. 37-55, 2017.

REINIGER, L. R. S; WIZNIEWSKY, J. G; KAUFMANN, M. P. **Princípios de agroecologia**. Santa Maria: Ed. UFSM; UAB/NTE, 2017.

RESA (Rede de Sementes da Agroecologia). **Sementes da agroecologia: sementes da vida**. 2017. (Material institucional).

ROSSET, P. M.; MARTINEZ-TORRES, M. E. Rural social movements and agroecology: context, theory, and process. **Ecology and Society**, Ottawa, v. 17, n. 3, 2012.

SABOURIN, E. **Socioantropologia da agricultura: agroecologia, campesinato e movimentos sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2017.

SANTILLI, J. A lei de sementes brasileira e os seus impactos sobre a agrobiodiversidade e os sistemas agrícolas locais e tradicionais. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Humanas**, Belém, v. 7, n. 2, p. 457-475, 2012.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In*: ARAÚJO, V. C. (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Ed. UFES, 2015.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais, 1., 2010, **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010.

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

SOUZA, M. A. A educação é do campo no Estado do Paraná? *In*: SOUZA, M. A. (org.). **Práticas educativas no/do campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOUZA, M. A. Educação do campo: desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: proposta e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STADLER, C. T. B. **Sementes crioulas “um sopro de vida”**: sementes territórios da agrobiodiversidade, partilhando saberes, narrando histórias, em três comunidades rurais tradicionais do Paraná. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

STELLA, A.; KAGEYAMA, P. Y.; NODARI, R. **Políticas públicas para a agrobiodiversidade e diversidade cultural**. Brasília: MMA, 2006.

TIJUCAS DO SUL (Prefeitura). CMEI do Campo Cantinho da Criança. **Projeto Político-Pedagógico**. Tijucas do Sul, 2020.

TIJUCAS DO SUL (Prefeitura). **Vista panorâmica da cidade**. 2023. Fotografia digital. Disponível em: <http://www.tijucasdosul.pr.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2025.

TIRIBA, L. **As crianças da natureza**. Brasília: MEC, 2010.

UJIE, N. T. **A rede pública municipal de Educação Infantil iratiense e o lúdico: o olhar das profissionais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VELOSO, C. L. *et al.* Mapeamento de sementes crioulas no sertão alagoano: revisão de literatura. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA DIVERSIDADE DO SEMIÁRIDO, 1, 2018, **Anais [...]**, Natal: Realize, 2018. p. 1-9. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conadis/trabalhos/TRABALHO_EV116_MD1_SA3_ID551_061120_18143411.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

WEBER, M. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXO A: TCLE - PAIS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO E
TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGEM, SOM E VÍDEO****AOS PAIS**

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa Educação infantil e Agrobiodiversidade: experiências de ensino em um CMEI do Campo, cujas pesquisadoras responsáveis são Luciana Boemer Cesar Pereira e Cristiany Aparecida Carneiro. Caso aceite que seu filho (a) participe, a pesquisa consiste em diversos momentos de interação e atividades lúdicas, envolvendo sementes e o contato com a terra e elementos da natureza (plantio e cuidados com plantas). Também está previsto um encontro com guardiões de sementes que acontecerá no CMEI do Campo Cantinho da Criança, nos períodos que a criança já frequenta a instituição de ensino. A pesquisa iniciará este ano e terminará no primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e quatro.

Título da pesquisa: Educação Infantil e Agrobiodiversidade: experiências de ensino em um CMEI do Campo.

Pesquisadoras responsáveis pela pesquisa:

Luciana Boemer Cesar Pereira; Endereço: Rua Mário Antonio Marmentini, 87, Centro Norte, Dois Vizinhos - PR. Tel: (42) 99923-3722.

Cristiany Aparecida Carneiro; Endereço: Estrada principal da Palha A Palermo, 156, Bosque da Saúde, Tijucas do Sul - PR. Tel: (41) 992261629.

Local de realização da pesquisa: CMEI do Campo Cantinho da Criança.

Endereço, telefone do local: Estrada de Joinville, 09, Campina, Tijucas do Sul – PR. Tel: (41) 3674-1398.

INFORMAÇÕES AOS PAIS

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho prevê a realização de diversas atividades nas dependências do CMEI Cantinho da Criança voltadas para o ensino de ciências da natureza, com foco em agrobiodiversidade. Essas atividades serão desenvolvidas pensando em proporcionar experiências práticas de forma lúdica, em que as crianças tenham contato com a terra e com sementes de diferentes espécies, com o intuito de que aprendam a cuidar do meio ambiente e ampliem seu conhecimento de mundo.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1. Objetivo geral: Desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo com foco nas sementes crioulas.

2.2. Objetivos específicos:

- Promover a exploração de forma lúdica de sementes crioulas de milho e feijão de diferentes espécies com as crianças da turma Maternal (3 a 4 anos) e realizar o plantio.
- Mediar encontro das crianças das crianças participantes da pesquisa com os guardiões de sementes.
- Elaborar um material com as ações realizadas durante a Festa das Sementes do CMEI do Campo Cantinho da Criança.

3. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

As atividades estão previstas para ocorrer no período de outubro de dois mil e vinte e três até o final do primeiro semestre de dois mil e vinte quatro (respeitando as férias escolares) em diferentes momentos durante a rotina do CMEI, todas as atividades serão realizadas nas dependências da instituição de ensino, tomando todos os devidos cuidados nos momentos de execução das atividades com as crianças. Em alguns momentos não serão somente os professores do CMEI que irão acompanhar as atividades, também contaremos com a presença da equipe técnica de apoio e dos guardiões de sementes convidados.

4. CONFIDENCIALIDADE

As informações serão utilizadas somente para os fins deste projeto e serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

5. RISCOS E BENEFÍCIOS

5.1. Riscos

Caso seu filho (a) não se sinta à vontade, por qualquer motivo, seja ele de origem psicológica, intelectual ou emocional, como: possibilidade de constrangimento ao realizar as atividades propostas, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas, entre outros, para participar deste projeto, poderá desistir sem nenhum ônus ou prejuízo a sua pessoa.

5.2. Benefícios

Ao participar desta pesquisa, a criança terá acesso a atividades lúdicas que contemplam os objetivos dos campos de experiências na temática da agrobiodiversidade e sementes crioulas. E também poderão participar do encontro com os guardiões de sementes, que destacarão a importância das sementes para a vida.

6. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

6.1. Inclusão

Crianças da turma do maternal (3 a 4 anos de idade) e guardiões de sementes.

6.2. Exclusão

Não se aplica.

7. DIREITO DE SAIR DA PESQUISA E A ESCLARECIMENTOS DURANTE O PROCESSO

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, e que você tem a liberdade de recusar que seu filho (a) participe e ainda de recusar a continuar participando da pesquisa em qualquer etapa dela, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa – informe e-mail para envio:

() não quero receber os resultados da pesquisa.

8. RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

A participação da criança é livre e espontânea na pesquisa, no entanto, caso haja algum desconforto ou risco durante a realização da mesma haverá a realização de ressarcimento ou de indenização por parte da pesquisadora.

9. ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) – Campus Dois Vizinhos. Endereço: Estrada para Boa Esperança, km 4 – Comunidade São Cristóvão – Dois Vizinhos–PR. Telefone: (46) 3536-8252. E-mail: coep-dv@utfpr.edu.br.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Luciana Boemer Cesar Pereira, via e-mail: lucianaboemer@gmail.com ou telefone: (42) 9923-3722.

CONSENTIMENTO

Eu _____ autorizo a participação de meu filho(a) _____ na pesquisa e declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento. Declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Autorizo também que as pesquisadoras relacionadas neste documento obtenham fotografias e vídeos de meu filho(a) para fins de pesquisa científica/educacional. As fotografias e vídeos ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadoras pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Estou consciente que a criança pode deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo e decidi livre e voluntariamente, participar das ações que compõem esta pesquisa.

Assinatura Pais

Informações dos pais:

Nome completo:

RG:

Data de nascimento:

Telefone:

Endereço:

Data: ___/___/___

ANEXO B: TCLE – GUARDIÕES DE SEMENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGEM, SOM E VÍDEO (TCUISV) GUARDIÕES DE SEMENTES

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa Educação Infantil e Agrobiodiversidade: experiências de ensino em um CMEI do Campo, cuja pesquisadora responsável é Cristiany Aparecida Carneiro.

Caso aceite participar, a sua participação na pesquisa consiste em dois momentos de interação: o primeiro é uma roda de conversa com as crianças para realizar uma exposição das sementes de forma lúdica, proporcionando a oportunidade de exploração das sementes pelas crianças. E o segundo momento é realizar de forma expositiva e dialogada com a sua participação, sobre a importância da agrobiodiversidade e a tarde haverá um diálogo em uma roda conversa com os a comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança.

Título da pesquisa: pesquisa Educação Infantil e Agrobiodiversidade: experiências de ensino em um CMEI do Campo.

Pesquisadora ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:

Luciana Boemer Cesar Pereira; Endereço: Rua Mário Antonio Marmentini, 87, Centro Norte, Dois Vizinhos - PR. Tel: (42) 99923-3722

Cristiany Aparecida Carneiro; Endereço: Estrada principal da palha A Palermo, 156, Bosque da Saúde, Tijucas do Sul - PR. Tel: (41) 992261629.

Local de realização da pesquisa: CMEI do Campo Cantinho da Criança

Endereço, telefone do local: Estrada de Joinville, 09, Campina, Tijucas do Sul – PR. Tel: (41) 3674-1398.

INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho prevê a realização de diversas atividades nas dependências do CMEI Cantinho da Criança voltadas para o ensino de ciências da natureza, com foco em agrobiodiversidade. Essas atividades serão desenvolvidas pensando em proporcionar experiências práticas de forma lúdica, em que as crianças tenham contato com a terra e com sementes de diferentes espécies, com o intuito de que aprendam a cuidar do meio ambiente e ampliem seu conhecimento de mundo. Dessa forma, as observações realizadas serão registradas por meio de um diário de bordo e registro de imagens (fotografias) feitas durante as atividades realizadas.

A pesquisa será qualitativa, do tipo participante, pois a turma que irá participar (maternal), eu sou a professora regente. Todos os devidos cuidados com a segurança das crianças irão ser tomados. Em todas as etapas do projeto, durante o manejo de sementes principalmente, as crianças estarão sendo acompanhadas por profissionais da instituição para que nenhum tipo de acidente aconteça. Sabe-se que pela realidade ao qual as crianças estão inseridas, já estão acostumadas a explorar elementos da natureza que estão por todo o pátio do CMEI. No entanto, sempre estarão acompanhadas e o professor estará o tempo todo mediando às atividades, assim como acontece cotidianamente na rotina da Educação Infantil.

Após visita da equipe técnica para definir o melhor local para o plantio das diferentes espécies de sementes crioulas de milho e feijão e a preparação do solo, pretende-se realizar com as crianças em um primeiro momento uma roda de conversa e exposição e exploração das sementes. Em seguida, realizar o plantio das sementes, que será feito pelas crianças. A turma do maternal tem um total de doze crianças.

Depois do plantio, pretende-se acompanhar juntamente com as crianças o desenvolvimento das plantas e os cuidados que se deve ter até o momento da colheita. Durante esse intervalo de tempo pretende-se realizar outras atividades lúdicas com as crianças envolvendo sementes e outros elementos da natureza.

Para finalizar o projeto pretende-se organizar um momento de encontro das crianças e comunidade escolar, separadamente os segmentos, com os guardiões de sementes e também a organização de uma feira de sementes. Outra atividade que pretende-se realizar é a colagem de sementes em um quadro representativo da escola juntamente com todas as crianças da instituição de ensino. A última etapa do

projeto é elaborar um material com as práticas pedagógicas realizadas ao longo do projeto e suas contribuições para a Educação Infantil do campo.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral: Desenvolver práticas pedagógicas que contemplem os campos de experiências na Educação Infantil do Campo com foco na Agrobiodiversidade.

Objetivos específicos: Promover a exploração de forma lúdica de sementes crioulas de milho e feijão de diferentes espécies com as crianças da turma Maternal (3 a 4 anos) e realizar o plantio; Desenvolver práticas pedagógicas envolvendo os campos de experiência da Educação Infantil e a agrobiodiversidade com foco em diversidade agrícola de plantas; Elaborar um material com as práticas pedagógicas realizadas; Mediar encontro das crianças do CMEI do Campo Cantinho da Criança e também da comunidade escolar para conhecer guardiões de sementes.

3. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

As atividades estão previstas para ocorrer em data única, em forma de evento, manhã e tarde. No período da manhã serão realizadas as atividades previstas com as crianças e à tarde, segundo momento é a realização de forma expositiva e dialogada com a sua participação, sobre a importância da agrobiodiversidade e a tarde haverá um diálogo em uma roda conversa com os a comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança. Sendo assim, sua participação acontecerá nos dois momentos.

4. CONFIDENCIALIDADE

As informações serão utilizadas somente para os fins deste projeto e serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

5. RISCOS E BENEFÍCIOS

5.1. Riscos

Caso você não se sinta à vontade, por qualquer motivo, seja ele de origem psicológica, intelectual ou emocional, como: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo; Cansaço ao responder às perguntas; Quebra de anonimato, entre outros, para participar deste projeto, poderá desistir sem nenhum ônus ou prejuízo a sua pessoa.

5.2. Benefícios

Ao participar desta pesquisa, você estará compartilhando o conhecimento sobre Agrobiodiversidade, sementes crioulas e produção de orgânicos e contribuirá com o

Ensino de Ciências da Natureza e também para o desenvolvimento integral das crianças pequenas do município de Tijucas do Sul e compartilhando conhecimentos muito importantes com toda comunidade escolar.

6. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

6.1. Inclusão

Crianças da turma do maternal (3 a 4 anos de idade), professores e comunidade escolar. Guardiões de Sementes, se possível, de diferentes localidades.

6.2. Exclusão

Não se aplica.

7. DIREITO DE SAIR DA PESQUISA E A ESCLARECIMENTOS DURANTE O PROCESSO.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, e que você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando da pesquisa em qualquer etapa dela, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio:_____).

() não quero receber os resultados da pesquisa.

8. RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

A sua participação é livre e espontânea na pesquisa, no entanto, caso haja algum desconforto ou risco durante a realização da mesma haverá a realização de ressarcimento ou de indenização por parte da pesquisadora.

9. ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo

Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) – CampusDoisVizinhos. **Endereço:** Estrada para Boa Esperança, km4 – Comunidade São Cristóvão – DoisVizinhos–PR. Contato: **Telefone:** (46)3536-8252. **E-mail:** coep-dv@utfpr.edu.br.

10. CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografias de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. As fotografias ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadoras pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar das ações que compõem esta pesquisa.

Nome _____ Completo:

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/____ Telefone: _____

Endereço:

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo:

_____ Data: __/__/__
Assinatura pesquisadora: _____
(ou seu representante)

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Luciana Boemer Cesar Pereira, via e-mail: lucianaboemer@gmail.com ou telefone: (42) 9923-3722.

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ENVOLVE SERES HUMANOS PARA DENÚNCIA, RECURSO OU RECLAMAÇÕES DO PARTICIPANTE PESQUISADO:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) – Campus Dois Vizinhos.

Endereço: Estrada para Boa Esperança,
km4, Comunidade São Cristóvão – CEP: 85660-000, Dois Vizinhos-PR, **Telefone:**
(46)3536-8252. E-mail: coep-dv@utfpr.edu.br