

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS III  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,  
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

**LAÍSE DE SOUZA NASCIMENTO**

**REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS, CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E  
EQUIDADE DE GÊNERO PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**

**JUAZEIRO – BA  
2023**



**LAÍSE DE SOUZA NASCIMENTO**

**REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS, CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E  
EQUIDADE DE GÊNERO PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

**Linha de pesquisa:** Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lorena Lima de Moraes

**Coorientador:** Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Pedro Paulo Souza Rios

**JUAZEIRO – BA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

N244r Nascimento, Laíse de Souza

Reflexões sobre infância, currículo contextualizado e equidade de gênero para/na educação infantil do campo / Laíse de Souza Nascimento. Juazeiro-BA, 2022.  
122 fls.: il.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lorena Lima de Moraes.

Coorientador (a): Prof. Dr. Pedro Paulo de Souza Rios.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2022.

1. Educação do campo. 2. Currículo – Educação infantil. 3. Currículo – Infância no campo. 4. Educação contextualizada – Semiárido baiano. 5. Gênero na infância.  
I. Moraes, Lorena Lima de. II. Rios, Pedro Paulo de Souza. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. IV. Título.

CDD: 370.71

## FOLHA DE APROVAÇÃO


### "REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS, CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E EQUIDADE DE G Ê N E R O PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO"

#### LAÍSE DE SOUZA NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA em 31 de março de 2023 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca.




Professora Dra. LORENA LIMA DE MORAES (Orientadora)  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Documento assinado digitalmente  
 PEDRO PAULO SOUZA RIOS  
Data: 02/04/2023 21:27:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. PEDRO PAULO SOUZA RIOS (Coorientador)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Professor Dr. EDMERSON DOS SANTOS REIS (Avaliador Interno)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Documento assinado digitalmente  
 JANE FELIPE DE SOUZA  
Data: 31/03/2023 16:03:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. JANE FELIPE DE SOUZA (Avaliadora Externa)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

À minha mãe, Marli, exemplo de mulher  
Ao Ernestino, querido pai  
À minha prima/irmã Glícia (*in memoriam*)  
Às professoras e aos professores do Campo  
Às crianças do Campo

## AGRADECIMENTOS

Neste momento fui tomada por vários sentimentos, os quais me representam, representam minha trajetória pessoal, acadêmica enquanto estudante de escola e universidade pública, pesquisadora e mulher da roça. Entre todos os sentimentos, expresso minha GRATIDÃO à tudo que tenho (re)construído nessas três décadas de vida, de experiências, de aprendizados, de amizades, de encontros, de (re)encontros. GRATIDÃO à todas, todos e todes que tiveram e estão comigo nessa caminhada, deixando mais colorida e mais leve com suas companhias, suas subjetividades e seus conhecimentos.

Agradecer a DEUS, pelo dom da vida e da sabedoria! À ti Senhor minha eterna e sincera gratidão, pela força e coragem de enfrentar os desafios cotidianos e por me permitir viver, ser, sentir-me do Sertão-Campo.

À minha mãe Marli, agradeço por tudo e todos os momentos vividos e partilhados, por ser fonte de inspiração e exemplo. Além do apoio e incentivo de sempre. Meu muito obrigada a meu pai Ernestino, por toda dedicação e apoio. Mãe e pai, mulher e homem da roça, no Semiárido Baiano, com pouco e/ou nenhum estudo, sempre com uma imensa sabedoria e dedicação, estiveram/estão ao meu lado, me apoiando e dando força para seguir novos horizontes e novos sonhos.

Meu obrigada à toda minha família, em especial minha outra mãe Maria Aparecida, meus irmãos, minhas irmãs, primas/os com quem tenho vividos bons momentos. Agradeço às minhas sobrinhas/os e afilhada/o: Maria Laura, Ana Alícia, Helena, Odair Vitor, José, Miguel, Brenno Levi e Victor Gabriel, crianças que fazem meus dias mais leves e com quem tenho aprendido o significado de amar e ser amada. É por vocês que almejo uma educação de qualidade, inclusiva, significativa, contextualizada e com equidade.

Às minhas amigas e aos meus amigos, meu muito obrigada pelo carinho, abraços, partilhas e amizades. Com vocês, tenho construído muitas histórias, bons momentos, boas risadas e superando momentos difíceis. É com as subjetividades de cada uma e um que vamos tecendo trajetórias.

Agradeço à Professora Dr.<sup>a</sup> Lorena Lima de Moraes, minha orientadora, muito obrigada pelos momentos de partilhas e aprendizados no percurso dessa caminhada. Não tivemos a oportunidade de encontros presenciais, porém fomos nos adaptando a essa realidade virtual e tecendo estudos e trajetórias.

Gratidão ao Professor Dr.<sup>o</sup> Pedro Paulo Souza Rios, Professor PEU, meu orientador, como sempre digo, não tenho coorientador, tenho orientador e orientadora, tive esse privilégio. Meu, meu eterno obrigada por ser essa pessoa, profissional e amigo especial que você é. Fonte de inspiração, incentivo e apoio. Agradeço e sou muito feliz por nossos caminhos terem se entrecruzado, pois o caminhar fica mais leve e significativo.

Agradeço a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Pública que tanto tem contribuído na/para realização de sonhos de muitas pessoas. Em Especial o Campus III, pela oportunidade de trilhar no mestrado, e o Campus VII pela oportunidade de adentrar o campo acadêmico e trilhar os caminhos permitido pela/na Pedagogia.

Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA por todos os momentos, ensinamentos e confiança. Em especial, as/os docentes: Josenilton Vieira, Carla Paiva, Edilane Teles, Américo Nunes, Josemar Pinzoh, João José Borges, Gislene Gomes, Márcia Santos, Luciano Bomfim, José Roberto Gomes, vocês que construíram significativamente nessa caminhada. Meus agradecimentos às secretárias do PPGESA, Cleide, Elenice e Rafaela, elas que atendem nossas solicitações e dúvidas com maior agilidade e carinho, mesmo nos períodos de aulas remotas, nos aproximavam o máximo possível do Campus e do PPGESA.

Agradeço à coordenação de Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pela bolsa concedida ao incentivo à pesquisa.

Minha sincera gratidão a turma de 2021, minha linda turma, gratidão à cada uma/um de vocês que tornaram essa trajetória leve, mesmo com um único encontro presencial, estavam sempre no virtual com palavras/frases carregadas de significados, que tantos nos apoiamos para seguirmos em frente. Cada palavra cheia de carinho, preocupação e amor, vocês são parte essencial nessa caminhada.

Às professoras e aos professores de Educação Infantil do Campo, meu agradecimento por está nesse espaço e por permitir que as crianças vivam e sintam-se protagonistas. Em especial, agradeço imersamente as professoras e o professor, com suas disponibilidades e narrativas dão vidas para minha pesquisa, vocês são parte essencial nessa escrita.

*“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador.*

*Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afetos, do latim affecare, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado”*

*Rubem Alves*

## RESUMO

A presente pesquisa teve por intuito compreender de que maneira se dá a efetivação das práticas curriculares e educativas implementadas para Educação Infantil problematizando o lugar da Educação Contextualizada e da equidade de gênero para as infâncias do Campo. Dessa maneira, buscamos analisar as práticas de Educação Infantil presentes nas instituições do Campo, problematizando o lugar da Educação Contextualizada e da equidade de gênero, a partir das concepções das/os professoras/es em torno do currículo e da práxis pedagógica. Para tanto, definimos enquanto lócus de estudo, três municípios no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, no Semiárido Baiano. A partir do método narrativo (auto)biográfico, utilizamos das técnicas de entrevistas narrativas, além da análise documental dos Referenciais Curriculares do Estado da Bahia e dos municípios de Senhor do Bonfim, Filadélfia e Jaguarari. Os referenciais supracitados são para Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Foram realizadas cinco entrevistas com quatro professoras e um professor de instituições de Educação Infantil do Campo. As entrevistas foram marcadas pela subjetividade de cada colaboradora e do colaborador, que foram narrando sobre suas concepções em torno do objeto de estudo da pesquisa, entrelaçando com aspectos pessoais, vivenciais e educacionais. O texto, é atravessado por referenciais teóricos entrecruzados pelas narrativas das/o professoras/professor e os aspectos presentes nos documentos analisados. A partir desse estudo, é notória a afirmação de que os documentos referenciais curriculares são documentos fundantes para (re)elaboração dos currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, as quais tem autonomia de visibilizar dentro de seus currículos as especificidades humanas, territoriais, sociais e contextuais. Os referências trazem temáticas de currículos contextualizados, infâncias e Infâncias do Campo, questões de gênero, entre outros. Também foi evidenciada a ausência de currículos nas instituições de Educação Infantil nos municípios pesquisados. Além disso foi constatado que discorrer sobre currículo ainda é um campo de fissura e/ou desconhecimento para algumas professoras, e que problematizar as questões de gênero na Educação Infantil gera certo desconforto. A pesquisa demonstra as concepções das professoras e do professor sobre a Educação do Campo, as crianças e a importância da Educação Contextualizada e de currículos/práticas que valorizem as identidades camponesas, suas subjetividades e a peculiaridade de ser criança. Constatamos concepções equivocadas sobre contextualização com o Campo, pontuada apenas em datas comemorativas e ainda visão sobre crianças do Campo distorcida da realidade infantil presentes nos contextos camponeses.

**Palavras-chave:** Currículo; Infâncias do Campo; Educação Contextualizada; Gênero.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to understand how the curricular and educational practices implemented for Early Childhood Education are put into effect, problematizing the place of Contextualized Education and gender equity for rural childhoods. In this way, we seek to analyze the practices of Early Childhood Education present in the institutions of the Field, questioning the place of Contextualized Education and gender equity, based on the conceptions of the teachers/es around the curriculum and the pedagogical praxis. For that, we defined as the locus of study, three municipalities in the Territory of Identity Piemonte Norte do Itapicuru, in the semi-arid region of Bahia. Based on the (auto)biographical narrative method, we used the techniques of narrative interviews, in addition to documental analysis of the Curriculum References of the State of Bahia and of the municipalities of Senhor do Bonfim, Filadélfia and Jaguarari. The references mentioned above are for Early Childhood Education and Elementary Education. Five interviews were conducted with four teachers and one teacher from Early Childhood Education institutions in the countryside. The interviews were marked by the subjectivity of each collaborator and the collaborator, who narrated about their conceptions around the object of study of the research, intertwining with personal, experiential and educational aspects. The text is crossed by theoretical references intersected by the narratives of the teachers and the aspects present in the analyzed documents. From this study, it is notorious the statement that the curricular reference documents are reference documents for the (re)elaboration of the curricula and the Pedagogical Political Projects of the schools, which have the autonomy to make visible within their curricula the human, territorial, social specificities and contextual. The references bring themes from contextualized curricula, childhoods and childhoods in the countryside, gender issues, among others. It was also evidenced the absence of curricula in the institutions of Early Childhood Education in the cities surveyed. In addition, it was found that discussing the curriculum is still a field of fissure and/or lack of knowledge for some teachers, and that problematizing gender issues in Early Childhood Education generates a certain discomfort. The research demonstrates the conceptions of the teachers and the teacher about Rural Education, children and the importance of Contextualized Education and curricula/practices that value peasant identities, their subjectivities and the peculiarity of being a child. We found misconceptions about contextualization with the Countryside, punctuated only on commemorative dates and even a distorted view of Countryside children from the children's reality present in rural contexts.

**Keywords:** Curriculum; Field Childhoods; Contextualized Education; Gender.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

FAPESB – Fundação de Amparo à pesquisa da Bahia

GEAS – Grupo de Estudos e Aprendizagens

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF BAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PPGESA – Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCB – Referencial Curricular Bonfinense

RCF – Referencial Curricular de Filadélfia

RCJ – Referencial Curricular de Jaguarari

SAB – Semiárido Brasileiro

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIPNI – Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO, GÊNERO E AS INFÂNCIAS DO CAMPO NO SEMIÁRIDO BAIANO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. PERCURSOS METODOLÓGICOS: AS ESTRADAS POR ONDE ANDEI .....</b>	<b>24</b>
2.1 Instrumento de coleta de dados da pesquisa .....	28
2.2 O <i>lócus</i> da pesquisa: Municípios do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru .....	29
2.3 Colaboradoras e colaborador da pesquisa: docentes da Educação Infantil do Campo.....	32
<b>3. ENTRE O LOCAL E O GLOBAL: PROBLEMATIZANDO OS REFERENCIAIS CURRICULARES DA BAHIA E DO TIPNI .....</b>	<b>41</b>
3.1 Documento Curricular Referencial da Bahia: O currículo em seus múltiplos sentidos .....	43
3.2 Referencial Curricular Bonfinense: Currículo para um bom começo? .....	48
3.3 Documento Referencial Curricular do município de Filadélfia: um recomeço na educação do município?.....	56
3.4 Referencial Curricular de Jaguarari: caminhos para novas construções?.....	61
3.5 Diálogos entre os Documentos Referenciais Curriculares .....	67
<b>4. A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS NOS PROCESSOS HISTÓRICOS: TECENDO TRAJETÓRIAS .....</b>	<b>70</b>
4.1 Tessituras das infâncias do Campo .....	77
<b>5. GÊNERO E CURRÍCULO PARA AS INFÂNCIAS DO CAMPO: ENTRECruzamentos NECESSÁRIOS.....</b>	<b>84</b>
5.1 As crianças e as relações de gênero: brincadeiras que projetam a/o adulta/o .....	92
<b>6. CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO PARA AS INFÂNCIAS DO CAMPO: EDUCAÇÃO PENSADA POR NÓS E PARA NÓS .....</b>	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: SER E SENTIR-SE NO/DO CAMPO .....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>123</b>

## 1. INTRODUÇÃO: DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO, GÊNERO E AS INFÂNCIAS DO CAMPO NO SEMIÁRIDO BAIANO

*“[...] A Educação Contextualizada abre percursos para a necessária valorização da identidade territorial sertaneja e contribui para a elaboração de outra/nova percepção e relação com o Semiárido, apreendendo-o como um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional”.*

(Luzineide CARVALHO; Edmerson REIS, 2013).

O Semiárido Brasileiro – SAB é um território formado por histórias distintas, povos, religiosidades, culturas, crenças, vegetação, clima e os diferentes modos de ser e viver. Historicamente, as narrativas vinculadas ao SAB estão intrinsecamente associadas à seca, à fome e à miserabilidade das suas populações, construídas, reconstruídas e perpetuadas com o passar dos anos, criando uma narrativa de lugar inóspito no imaginário da população que desconhece a realidade dos povos do Semiárido. Partindo dessa perspectiva, entendemos que novos percursos precisam ser traçados, com o intuito de problematizar e conhecer os Territórios Semiáridos a partir do emergir de novas identidades, atribuindo ao mesmo novos sentidos. Para que isso aconteça é preciso compreender esses territórios em suas complexidades, enquanto espaços vivos, de diferentes possibilidades de vida, de culturas, de saberes e vivências, ou seja, reconhece-lo enquanto tempo-espaço social, natural e cultural, dinâmico e complexo.

Os sentidos e significados construídos historicamente acerca do Semiárido Brasileiro têm sido estereotipados e perpetuados por meio de concepções imbuídas de preconceitos, sob o prisma da fragmentação, que muitas vezes só leva em consideração os aspectos relacionados a ideia de uma vegetação pobre, a escassez de recursos hídricos, ou à falsa convicção de que os sujeitos que habitam o território vivem em situação de miserabilidade (RIOS, 2016), revelando portanto, um olhar limitado e preconceituoso acerca de uma realidade tão difusa.

Ao nos debruçarmos sobre o Semiárido com o intuito de melhor compreendê-lo, levando em consideração as complexidades, as quais o mesmo está

inevitavelmente imbuída, entendemos que não se limita meramente às características da vegetação, da seca e do solo, vai além disso. O Semiárido é lugar de diferentes modos de produções culturais, sociais e distintas identidades. Tem longos períodos de seca – o que não pressupõe falta de água, pois também chove, tem territórios com clima e vegetação identificados como sendo mais árido, mas tem territórios com clima anemoso, cachoeiras, rios, nascentes, o que nos assegura discorrer sobre a presença de diferentes territórios dentro do Semiárido Brasileiro.

De acordo com Roberto Malvezzi (2007, p. 09), “o Semi-Árido Brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”. Corroborando com o autor, é possível dizer que o Semiárido Brasileiro rompe com a maneira como ele é representado comumente nas narrativas, músicas, poesias, livros, artes plásticas, na dramaturgia e na mídia em geral, que convenciou o Sertão enquanto um território-espaço-tempo inóspito. Como os demais territórios, o Semiárido Brasileiro precisa ser reconhecido e valorizado a partir de suas especificidades, limitações e potencialidades, tanto no se refere aos aspectos naturais e geográficos, quanto aos humanos e culturais.

É importante salientar que este estudo não pretende discorrer de maneira epistemológica acerca do conceito Semiárido, mas sim, refletir sobre os processos educativos nesse território, a forma como esses processos vem acontecendo e se afirmando como educação que respeite o contexto das/os estudantes do Semiárido, especialmente no Semiárido Baiano, em relação aos processos voltados para a Educação Infantil do Campo, a partir do currículo e das práticas pedagógicas.

As concepções sobre Semiárido vão se entrelaçando com as questões educacionais, marcando as distintas infâncias e as trajetórias de crianças do Campo no Semiárido Baiano. Quando nos atemos aos aspectos inerentes à educação no SAB é possível dizer que a concepção “transmitida” de geração em geração estava calcada na perspectiva minimalista, especialmente para a população mais pobre, para quem os processos educativos eram mantidos para assegurar a mão de obra minimamente qualificada, tendo por princípio uma educação tradicional, bancária (FREIRE, 2021), a serviço de uma sociedade que tem por princípio práticas assistencialistas-coronelística, de submissão e obediência.

De acordo com Ana Cecilia dos Reis (2017), as escolas do Semiárido foram, por muito tempo, pensadas a partir dos interesses da elite econômica e política, que

acabava por gerir o que devia, ou não fazer parte do currículo escolar, não sendo consideradas as especificidades identitárias, culturais, históricas e econômicas de cada região, como se fosse possível respaldar um conhecimento único num país com dimensão continental. Sob esse prisma, que a educação foi e, em muitos lugares continua sendo pensada e efetivada, a partir da negação de práticas educativas que levem em consideração as potencialidades a serem reconhecidas e as fragilidades a serem superadas. Pensando em um rompimento com a educação negadora, é preciso realizar uma educação que assegure o pleno exercício da cidadania a partir da construção do conhecimento territorial contextualizado e sua estreita relação com as demais formas de conhecimentos.

A partir dessa realidade de negação que se faz e/ou fez presente nos espaços educativos no SAB, principalmente no Campo, é necessariamente o rompimento dessa prática, por meio de processos reivindicatórios e formativos, indo ao encontro de direitos e reconhecimentos, que diferentes pessoas, organizações e instituições começam a se articularem com o intuito de intensificar lutas, em defesa de direitos sociais negados às populações mais pobres, camponesas, dentre outras. É importante dizer que essa mobilização se fortalece especificamente a partir de década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil e o nascimento de movimentos sociais do Campo, que lutavam e lutam pela garantia de direitos à terra e acesso a educação. Essas lutas foram se vinculando e intensificando por uma Educação do Campo que levasse em consideração os povos do Campo e suas realidades (CALDART, 2011).

Tais mobilizações começam a suscitar novas concepções de educação, ao tempo em se desencadeia processos de transformações sociais, a partir de práticas educativas contextualizadas, despertando para aspectos relacionados à Convivência com o Semiárido (RIOS, 2016). Nesse novo cenário, emerge a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas, tendo por base currículos que valorizem as especificidades territoriais, bem como o reconhecimento da diversidade cultural, ambiental, social, de gênero, étnica, geracional, de infâncias, dentre outras.

Assim, pensar o Semiárido e suas complexidades pressupõe um processo dinâmico de desmistificação e ressignificação de conceitos, formas de pensar e agir, conhecer e viver essa realidade. O currículo escolar deve subsidiar elementos que problematizem os modos de ser, viver e fazer dos sujeitos que habitam e convivem com o Semiárido, assegurando uma Educação Contextualizada, por meio de práticas

de currículos que valorizem os distintos contextos.

Miguel Arroyo (2013, p. 137), ressalta que “as identidades e o trabalho, as experiências sociais dos professores e dos alunos estão ausentes nos currículos porque estes ignoram os sujeitos sociais e ignoram os mestres e educandos como sujeitos de conhecimento, de cultura e de valores”. Essa perspectiva de certa maneira corrobora com a concepção de educação executadas em boa parte das escolas do Semiárido, onde os sujeitos dos processos educativos são ignorados.

Tomaz Tadeu da Silva (2010), argumenta que um currículo que ignora os sujeitos, aos quais ele é direcionado, está designado ao fracasso. Nesta mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Laíse de Souza Nascimento e Pedro Paulo Souza Rios (2020), sinaliza que as práticas de currículo no Semiárido silenciaram e, ainda silenciam as vozes, os sentidos e significados vivenciados pelas/os estudantes, particularmente as crianças que vivem nos territórios Semiáridos.

Dessa maneira, se faz necessário pensar os currículos escolares, problematizando como estes estão relacionados e, como evidenciam as questões de territórios, identidades, relações de gênero, culturais, conhecimentos, saberes e fazeres das/os estudantes, e de que maneira estão interferindo no fazer pedagógico, na práxis cotidiana das/os professoras/es em sala de aula.

Assim, discorrer em torno de currículo para Educação Infantil do Campo, problematizando o lugar da Educação Contextualizada e da equidade de gênero, se apresenta enquanto desafio contemporâneo, por considerarmos ser necessário entrelaçar as disciplinas e/ou conteúdos disciplinares, com as diversidades, vivências e experiências que as/os estudantes já construíram, constroem e vivem dentro e fora do contexto escolar. Além disso, valorizar os distintos contextos nos quais estão inseridas/os, vislumbrando nos mesmos espaços de aprendizagem, possibilitando a ressignificação de concepções parciais e fragmentadas sobre o SAB.

Ana Cecília Reis (2017, p. 169), salienta que: “a intenção da educação contextualizada é desconstruir as inverdades afirmadas ao longo dos anos sobre esse pedaço de Brasil chamado Semiárido”. E, ao desconstruir essas ideias, possam construir e reconstruir novas histórias, novas narrativas de ser e estar nesse território, rever as construções anteriores com um novo olhar, podendo romper com preconceitos associados os povos do Semiárido, com o intuito de re-conhecer e re-conectar às outras histórias, culturas e conhecimentos. Entendemos, portanto, que problematizar, repensar e reelaborar os currículos, atribuindo sentidos e significados

às vivências, às experiências, às alegrias e dores das/os estudantes dos Territórios Semiáridos, se faz necessário quando pensamos em uma perspectiva de Educação Contextualizada no Semiárido para as escolas de Educação Infantil do Campo.

Discorrer a respeito das concepções de currículo, na perspectiva da Educação do Campo Contextualizada para as infâncias no Semiárido Baiano, presume ressignificá-las assegurando que os saberes e conhecimentos inerentes a tal território seja parte efetiva das práticas pedagógicas. Edmerson dos Santos Reis (2011, p. 139), ressalta que “contextualizar não é empobrecer o currículo nem aprisionar o sujeito e conhecimento ao local”. Ao contrário, é pensar uma educação na qual as realidades vivenciadas pelas/os estudantes, se constituam enquanto ponto de partida, ou seja, é construir o conhecimento, estabelecendo conexões entre os saberes e as culturas locais com os demais saberes e culturas, pensar o local a partir do global e o global a partir do local, num movimento dialético.

Partindo de tais pressupostos, faz-se necessário refletir e sistematizar currículos considerando as práticas pedagógicas contextualizadas para e com o Semiárido, onde sejam evidenciadas as diversidades humanas e culturais dos sujeitos em suas diferentes realidades. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2015), no processo de elaboração e sistematização dos currículos, é necessário que as pessoas que irão executá-los, independentes se docentes ou discentes, se reconheçam por meio dos conteúdos e das práticas desenvolvidas, considerando as especificidades que compete a cada uma das categorias.

Problematizar as questões inerentes às práticas de currículo para a Educação Infantil do Campo, levando em consideração as questões da equidade de gênero e os princípios da Educação Contextualizada, se configura a partir da compreensão de que são muitos os elementos em torno desta questão, dentre elas: as práticas de currículo realizadas pelas instituições de Educação Infantil do Campo. É importante pensar e efetivar práticas de currículo contextualizado, que possam assegurar subsídios para que essa educação ganhe cada vez mais força, no sentido de fortalecer os sentidos e significados que constituem os sujeitos do Semiárido.

Partindo de tal pressuposto a questão explícita desta pesquisa é: A efetivação das práticas curriculares e educativas implementadas para Educação Infantil no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru problematizam o lugar da Educação Contextualizada e da equidade de gênero para as infâncias no Campo?

Neste sentido, definimos como objetivo geral: analisar as práticas de

Educação Infantil presente nas escolas do Campo, problematizando o lugar da Educação Contextualizada e da equidade de gênero nas infâncias, a partir das concepções das/os professoras/es em torno do currículo e da práxis pedagógica. Delineando para tal fim, quatro objetivos específicos: 1. Refletir sobre as práticas educativas considerando as questões da Educação Contextualizada e as infâncias do Campo; 2. Compreender o lugar da contextualização e da equidade de gênero nas práticas pedagógicas e no currículo para a Educação Infantil do Campo; 3. Identificar se os currículos estão estabelecendo os entrecruzamentos entre o contexto escolar do Campo, as vivências e as relações de gênero; 4. Identificar a partir das narrativas das/os professoras/es, como elas/eles entendem a Educação do Campo contextualizada, e seus entrecruzamentos com as infâncias do Campo e a equidade de gênero.

A pertinência desse estudo consiste em problematizar e contribuir com o campo educacional, no que diz respeito à discussão em torno da educação escolar para as infâncias do Campo, evidenciando o papel crucial do currículo para a reflexão e efetivação dos princípios da Educação Contextualizada e da equidade de gênero nos contextos das escolas do Campo, situadas em municípios do Território de Identidade<sup>1</sup> Piemonte Norte do Itapicuru<sup>2</sup> – TIPNI. Além da relevância acadêmica, questionar e refletir acerca da efetivação do currículo na Educação Infantil do Campo presume questionar e afirmar o lugar da criança enquanto sujeito social.

As discussões em torno de currículo na contemporaneidade, tem se tornado cada vez mais necessárias, compreendendo que esse é um campo de disputa e “relação de poder” (SILVA, 2015). Nos últimos anos, as escolas de todo Brasil tem passado por reformulações, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Além dessa base legal, o estado da Bahia, vem se adequando a essas mudanças tendo como referência outro documento oficial. Com a publicação do Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2019, todos os municípios do Estado precisaram elaborar suas bases curriculares até o final de 2020. Contudo, é notório a quase total ausência de

---

<sup>1</sup> O estado da Bahia é dividido em 27 territórios de identidades, demarcados por critérios ambientais, econômicos, sociais, identitários e culturais. Disponível em: <http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/>

<sup>2</sup> Localizado no norte da Bahia e é constituído por 9 municípios, segundo dados do IBGE de 2019, a população total é de 274,9 mil habitantes. Todos os municípios estão inseridos na região Semiárida, e o território é recortado por duas bacias hidrográficas: São Francisco e Itapicuru.

reflexão em torno das questões relacionadas às questões contemporâneas (RIOS; DIAS, 2020), dentre elas, a Educação Contextualizada, equidade de gênero, raça e etnia na infância.

Compreendemos, portanto, que é preciso problematizar os currículos e as práxis pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nas escolas do Campo no SAB, mas, especificamente, nas Instituições de Educação Infantil no TIPNI, no Semiárido Baiano. Dessa maneira, é necessário, compreender a educação enquanto espaço de construção e interação social e territorial. Isso implica necessariamente refletir sobre uma prática de currículo que respeite as infâncias, os espaços, os saberes e os fazeres dos povos desse território.

Salientamos ainda que os motivos determinantes para a escolha desse território, é por se tratar de um espaço social e cultural simbólico que venho me constituindo enquanto estudante, mulher, pedagoga e pesquisadora da educação, pois se trata do meu lugar de fala, de construção e reconstrução dos meus processos identitários. Pois é, nesse território que nasci, me encontro e me faço presente em grupos de famílias, amigas/os, de igreja, de associação de pequenos/as produtores/as rurais e grupo de pesquisas acadêmicas. É neste território que venho traçando caminhos, tecendo histórias, tanto no contexto da Educação Básica, quanto no Ensino Superior e nos contextos familiares e sociais.

É importante dizer que iniciei meu percurso de escolarização em uma escola multisseriada do Campo localizada no município de Jaguarari – Bahia. Depois continuei seguindo minha trajetória escolar no município de Andorinha – Bahia, inicialmente no perímetro rural e depois na sede do município. Assim, fecho meu ciclo na Educação Básica. Até então, a ideia que tinha era que isso seria o máximo que poderia alcançar no âmbito educacional, pois a universidade era uma realidade desconhecida, se configurando como algo muito distante da realidade de uma menina da roça, filha de uma trabalhadora rural que só tem a antiga 3ª série (atual 4º ano do Ensino Fundamental) e de um vaqueiro analfabeto, que conhecem muito sobre seu mundo vivido e experimentado, seus saberes, por meio de uma experiência empírica, mas pouco sabem sobre os modos de conhecimentos teorizados nas instituições escolares e acadêmicas.

Considerando este contexto, não tive ao longo de minha trajetória escolar informações sobre o mundo acadêmico e também não tinha acesso à internet. A energia elétrica chegou na comunidade que residia, entre os anos 2008 e 2009, mas

ainda não foi uma realidade para todas as famílias, na casa de meus pais ainda passaram-se quase dois anos para instalar luz elétrica. Então, o mundo da tecnologia e da mídia estava distante das nossas vivências, que era preenchida somente pelas vivências do Campo, pelo canto dos passarinhos e pelo cheiro das flores da caatinga, já as nossas noites, eram preenchidas pelo brilho das estrelas e pelas rodas de conversas entre familiares, costume ainda cultivado entre nós.

Posso dizer que tive o privilégio de viver nesse lugar, de saborear as belezuras de um Sertão-roça, mas não posso deixar de falar da negação de direitos à comunicação, informação, tecnologia, educação de qualidade, além do silenciamento relegados às pessoas do Campo, principalmente às crianças e às mulheres. Ao rememorar minha infância na roça, passado alguns anos e tendo feito outras trajetórias, fica perceptível o quanto a educação de qualidade enquanto um direito social tem sido negado para as populações do Campo. Outro elemento que hoje consigo perceber, é o quanto a educação se traduzia em processos distantes das minhas vivências enquanto menina da roça.

Mas, aos poucos começo a descobrir um outro “mundo”, quando em 2015 adentro a universidade pública, para cursar Licenciatura em Pedagogia, realizando a graduação e os respectivos estágios na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia. A minha trajetória escolar e o início da universitária se deu nos municípios de Jaguarari, Andorinha e Senhor do Bonfim, os quais pertencem ao Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. O lugar onde nasci e até hoje meus pais moram, faz divisa geográfica com esses três municípios, o que contribuiu para que minha vida escolar e acadêmica tenha acontecido em escolas e municípios diferentes.

O desejo de pesquisar Currículo e Educação Infantil nasce no percurso da formação em Pedagogia, no qual o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi titulado como “Currículo na Educação Infantil: reflexões sobre a formação docente e infâncias”. E venho realizando outros estudos nessa perspectiva, com publicações em eventos acadêmicos, revistas e capítulos de livros. Dessa maneira, direcionar essa pesquisa para a Educação Infantil do Campo, é outro elemento forte que inquieta a minha vida pessoal e acadêmica.

Durante esse percurso, relembro minha trajetória na escola, reconhecendo que a mim foi negado o acesso à Educação Infantil, e não somente a mim, mas às outras tantas crianças, principalmente aquelas residentes em perímetros rurais, uma vez que era comum irmos para a escola somente com sete

anos de idade, e já matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale salientar que chego na escola no ano de 1999, e nesse período ainda não tinha Educação Infantil na comunidade onde residia e nem nas mais comunidades próximas, aquelas situadas no perímetro rural mais distante da sede do Município de Jaguarari.

Tal constatação nos tecer uma crítica ao que se refere a não efetivação de públicas políticas para as crianças do Campo, pois é de conhecimento público que a Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como dever do Estado, da família e direito da criança. Assim, enfatizo que no último ano da década de 1990, quando fui matriculada na escola, já percorria mais de dez anos da aprovação da Constituição, e essa política não era assegurada e efetivada às crianças do Campo, e chegam tardiamente no contextos rurais. Nesse sentido, essa pesquisa tem o desejo de fortalecer as questões relacionadas à Educação Infantil do Campo e suas dimensões, o direito das crianças, o acesso à educação de qualidade e com equidade no seu próprio lugar.

Na minha infância, foi representada pelo meio rural e seus diversos contextos sociais, culturais e econômicos. Outra memória formativa que vai alicerçando essa pesquisa é o ser menina na roça. Reflito as questões de gênero a partir de como fui colocada em uma “caixinha” de comportamentos “ditos de menina”, as dimensões que isso foi ganhando e qual a repercussão quando havia um rompimento desses “ditos comportamentos”.

As brincadeiras foram a parte mais gostosa desse período, sempre tomada pela liberdade de correr e brincar. Subir em árvores, mexer com água e os barros nos pequenos tanques, eram minhas brincadeiras preferidas, e também sempre gostava de brincar de gude e na fabricação de arapuca<sup>3</sup>, juntamente com meu irmão mais velho. Mas, esses meus gostos sempre provocaram comentários repressores como “isso não é brincadeira para você, é coisa de menino”, “ela é macho fêmea”, eram coisas que não faziam muito sentido para mim naquele momento, até mesmo porque não vinha de minha mãe ou meu pai, e sim de vizinhas/os e de colegas na escola.

Nesse sentido, Rosilaine Moreira do Nascimento e Pedro Paulo Souza Rios (2020), ressaltam que as instituições de Educação Infantil, desde a mais tenra idade,

---

<sup>3</sup> Tipo de armadilha feito de madeira fina para pegar passarinho.

por meio de suas práticas pedagógicas acabam classificando o que é coisa de menina e coisa de menino, por meio de cores, brinquedos e brincadeiras, que se reverberam nas práticas de currículo.

Ao adentrar a universidade e me aproximar de questões acerca do currículo e das questões de gênero, percebi que tem uma gama de questões machistas, de privação e silenciamento das meninas/mulheres nesses comentários e atitudes da sociedade, que foram me atravessando desde a infância. Além do fortalecimento de padrões sexistas e ditos normais, como se uma brincadeira e/ou comportamento, classificado como sendo de menino ou de menina, fosse definidor de identidade sexual e de gênero.

Os estudos de gênero vão sendo construídos com o passar dos anos e buscando fortalecimentos, apesar dos fortes ataques contra os mesmos, principalmente com as interseções com a educação. Segundo Joan Scott (1995), foi no fim do século XX que surgiu a preocupação teórica com o gênero como categoria analítica e que se refere as construções e relações sociais entre mulheres e homens.

As desigualdades de gênero impostas pela sociedade, com ideias patriarcais, estabelecidas como “verdadeiras” se perpetuam dia após dia, em nossas casas, nas ruas, na comunidade e principalmente na escola. Para Guacira Lopes Louro (2014, p. 62), “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Corroborando com a autora, enfatizo que não somente a escola, mas a sociedade como um todo, ainda faz essa separação entre meninas e meninos, determinando comportamentos, o que devemos fazer e/ou não fazer. Sabemos que a escola como espaço social, tem contribuído nessa delimitação, especialmente por meio das práticas de currículo.

No entanto, nas últimas décadas, pesquisadoras/es, estudiosas/os e professoras/es têm feito enfrentamentos, no sentido de construir outras concepções de sociedade e educação, atentas/os para romper com práticas que reforçam as desigualdades sociais, culturais, raciais e gênero que estão presentes nas escolas e em outros espaços da sociedade. É evidente que essas questões tem ganhado espaços e vem no movimento permanente de rompimento com práticas que reforcem as desigualdades. No entanto, sabemos que muito ainda precisa ser feito, principalmente no período de retrocesso na educação e nas políticas políticas, retrocesso no sentido de ter vários corte de investimentos em todos os níveis da

educação, principalmente no Ensino Superior pelo desgoverno federal [2019-2022], além dos fortes ataques à ciência e os estudos sobre diversidades humanas.

Partindo de tais pressupostos, compreendemos que o presente estudo se justifica por entendermos que é na construção e na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define qual tipo de sociedade queremos construir, o que a escola faz, para quem faz, por que faz, ou deixa de fazer. Portanto, discorrer acerca do currículo para a Educação Infantil do Campo, a partir dos pressupostos da Educação Contextualizada e da equidade de gênero, se configura enquanto espaço de construção de saber e de poder de um contexto e suas especificidades e de participação coletiva dos próprios sujeitos.

Ao pensar o currículo escolar contextualizado para as infâncias do Campo é de suma importância compreender as interações entre educação do local ao global, conforme salientamos anteriormente. Além disso, destaca-se a relevância de pensar uma educação que promova a equidade de gênero no contexto escolar, articulada para as infâncias do Campo, as quais requerem uma educação específica e que respeite suas particularidades de ser e estar no Campo. Nessa perspectiva, esse estudo se aproxima das concepções estudadas e problematizadas na linha de pesquisa: Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, que desenvolve pesquisas que evidenciam o lugar e a importância da contextualização nos Territórios Semiáridos.

É pertinente compreender o lugar, o contexto e as relações sociais dos sujeitos e propor uma educação que reconheça os aspectos relacionados com as culturas e os saberes locais com o global e desta maneira, buscar dissipar práticas de currículo que perpetuem concepções fragmentadas sobre o Semiárido. Assim, corroboramos com Tomaz Tadeu da Silva (2010), ao afirmar que o currículo a ser executado nas diferentes realidades precisa refletir e ser coerente com cada comunidade escolar, buscando ressignificar o lugar em que vivem e suas dimensões, proporcionando aos/às estudantes um lugar de fala e de afirmação como sujeito produtor de identidades, culturas e conhecimentos.

Consideramos importante salientar que para a concretização dessa escrita, optamos por citar o nome completo das/os autoras/es, demarcando o lugar de identidade de gênero de cada uma/um, respaldadas em seus embasamentos/estudos e tem contribuições importantes na construção desta

pesquisa.

Esse trabalho para ser melhor compreendido foi dividido em seis capítulos, além das considerações finais. O percurso traçado nessa escrita inicia com o capítulo introdutório, que faz a apresentação do objeto de estudo, a questão orientadora da pesquisa, os objetivos e a justificativa acadêmica e social pela opção e importância do tema. No segundo capítulo, são descritos as estradas percorridas para alcançar os objetivos traçados, onde apresentamos a metodologia e os métodos utilizados. O terceiro capítulo faz problematização das análises feitas a partir dos referenciais curriculares, já evidenciando alguns resultados da pesquisa. No quarto capítulo apresentamos a contextualização sobre infâncias e crianças, tecendo reflexões com as narrativas das/os professoras/es participantes da pesquisa. O quinto capítulo aborda os fundamentos sobre gênero e currículo para as infâncias e os entrecruzamentos com alguns resultados apresentados pelas práticas pedagógicas. No sexto capítulo, evidenciamos as narrativas, que elucidam as concepções de currículo contextualizado e suas relações com o Campo e as infâncias. As considerações finais, apresentam os principais resultados e problematizações, evidenciados a partir da teoria e das narrativas sobre as quais nos debruçamos, além de indicadores dos próximos passos à serem dados em pesquisas futuras.

## 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS: AS ESTRADAS POR ONDE ANDEI

*“Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho uma ponte...  
Da procura, um encontro!”*

*(Fernando SABINO, 2006)*

Constituir-se enquanto mulher, acadêmica e pesquisadora a partir dos modos de ser e viver na roça pressupõe, desde a infância, um ato muito peculiar, que é desvelar estradas, romper veredas, ter certeza sobre qual percurso deve ser feito, para encurtar caminhos, quando necessário, ou qual estrada trilhar quando não estamos tão apressadas/os e desejamos ir mais devagar, mas o fato é que sempre precisamos decidir por qual estrada devemos percorrer.

Por vezes, algumas estradas nos conduzem a caminhos interrompidos, então precisamos criar “um caminho novo”, na roça é um muito comum encontrarmos caminhos que não serem mais utilizados vão sendo recobertos pelo mato. Ser da roça, portanto, nos conduz a processos permanentes de reinvenção, onde a escolha de um caminho nem sempre é uma tarefa fácil, sobretudo quando há várias estradas que podem ser escolhidos, as encruzilhadas que vão sendo desveladas a cada passo dado, mas é preciso caminhar. Muitas vezes a escolha se dá pelas nossas intuições e conhecimentos empíricos, pelos desejos e convicções que nos movem no momento da escolha. É no afã de continuarmos caminhando, que arriscamos escolher, percorrer o caminho traçado, ou abrimos novas estradas criando nosso próprio jeito de caminhar, pode ser duvidoso, porém provoca em nós a sensação de novas descobertas.

Assim, partimos do pressuposto de que compreender a construção do currículo, dentro do contexto das escolas do Campo, diz respeito a um processo de intencionalidade imbuído em relações de poder, muitas vezes dicotômicos entre as concepções acerca do urbano e do rural, quase sempre privilegiando o primeiro em detrimento do segundo. Dessa maneira, com a intenção de encontrar caminhos para a investigação do presente estudo, na escolha da metodologia, ou que estradas serão percorridas, são imprescindíveis para definição dos passos a serem dados, no sentido de nos conduzir ao objeto de estudo, que é analisar as práticas de Educação Infantil

presentes nas instituições de Educação Infantil do Campo, problematizando a partir do currículo contextualizado e das questões da equidade de gênero.

Levando em consideração que se tem um currículo e suas múltiplas dimensões, além das diversas infâncias existentes no Campo, entendemos que estamos percorrendo acerca de um campo de estudo complexo, porém salientamos ser necessário problematizá-lo, a partir do paradigma de uma visão plural das infâncias do Campo no Semiárido Baiano e das concepções de currículo pós-crítico. Por entendermos que as teorias pós-críticas de currículo questionam e buscam ampliar e atualizar os pressupostos colocados e problematizados pelas teorias críticas e também que as teorias pós-críticas “continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (SILVA, 2015, p. 148). Essas perspectivas teóricas nascem enfatizando a importância das relações sociais, culturais e conhecimentos contemporâneos.

O percurso metodológico de uma pesquisa é o ponto crucial, no que se refere ao desenvolvimento do estudo, pois esse vai indicando caminhos para alcançar os objetivos e almejar resultados. É nesse momento que a pesquisa pode ressignificar o processo de construção do que foi proposto pela pesquisadora ou pelo pesquisador. O método de pesquisa permite contato diretamente com os contextos, as pessoas e as realidades pesquisadas, e pode ser definido como caminho a ser percorrido para alcançar um fim, um resultado, pois são procedimentos utilizados para adquirir um determinado conhecimento (GIL, 2008).

O presente estudo é fundamentado a partir das abordagens qualitativas, que segundo Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2011, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, uma vez que busca entender a relação do indivíduo com a situação estudada, nesse caso específico é compreender as práticas de currículo de Educação Infantil presente nas escolas do Campo, a partir das experiências e memórias formativas das/os professoras/es que estão envolvidas/os nesses contextos escolares e tem o contato direto com as crianças pequenas.

Assim, o estudo propõe trazer os modos de fazer e pensar das práticas educativas, esse movimento nos contextos escolares para atender as infâncias do Campo, suas diversas demandas, e a articulação com as experiências, saberes locais e a equidade de gênero entre as crianças do Campo. Dessa maneira, entendemos que são as/os professoras/es juntamente com as/os coordenadoras/es, que devem

pensar e planejar as práticas curriculares e pedagógicas a partir do currículo da escola em consonância as bases curriculares municipal, estadual e federal e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a partir dos conhecimentos prévios das/os estudantes, estabelecendo conexões entre o conhecimento local e o global.

Compreendemos que esse estudo é de cunho qualitativo, nos permitindo ter contato com a realidade e comportamentos dos sujeitos envolvidos, tendo a oportunidade de conhecer, dialogar e analisar o campo de estudo, entre outros aspectos que a pesquisa qualitativa pode proporcionar. Optamos pelo método narrativo (auto)biográfica, para subsidiar esta caminhada, partindo das experiências e vivências pessoais e profissionais das/os professoras/es das instituições de Educação Infantil do Campo.

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, assumindo as interpretações da pesquisa (auto)biográfica com profissionais de educação, uma vez que sugere compreender uma construção complexa que envolve percursos profissionais atravessados por trajetórias vivenciais, onde pode revelar sobre si, sobre a/o outra/o e as dimensões educacionais e pedagógicas e fazer docente, uma vez que:

A pesquisa (auto)biográfica, com narrativas docentes, implica-se com a valorização da vida humana, uma vida que se organiza e se constrói segundo uma experiência, tornando-se real e possível de ser acessada a partir da elaboração e socialização de experiências de vida-formação (MEIRELES; SOUZA, 2013, p. 196).

As narrativas se apresentam enquanto ferramentas de investigação de importante relevância em muitas áreas, principalmente na educação, pois trata da subjetividade dos sujeitos, suas histórias e experiências de vida, de modo a contribuir para uma nova consciência do papel de contar história e re-construir vidas a partir das experiências teorizadas.

Nesse sentido, as narrativas vão se constituindo como um método muito utilizado e relevante nas pesquisas dentro das Ciências Sociais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Assegurar as narrativas dos sujeitos no processo de pesquisa é afirmar seu lugar de fala e valorização de suas histórias/formação e suas subjetividades, sendo um momento crucial para que os sujeitos envolvidos, falem sobre si, suas memórias formativas e suas experiências de vida e formação, falam enquanto pessoas construtoras de trajetórias.

As narrativas revelam experiências particulares, como afirma Elizeu Clementino de Souza (2007, p. 66): “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. As narrativas são marcadas pelas experiências particulares e que cada uma e um vai atribuindo significados às próprias experiências, vai narrando o que considera pertinente sobre sua trajetória pessoal, de formação e social. Portanto, durante o ato de narrar pode se configurar em momento imbuído por emoções, silêncios, reflexão, autoformação, sorrisos e choros.

Quando as/os colaboradoras/es da pesquisa vão narrando suas experiências, as quais vão sendo construídas a partir de significados e sentidos, as dimensões pessoais, profissionais e sociais vão se entrecruzando. Para Pedro Paulo Souza Rios (2022), a escrita a partir de trajetórias docente, no tocante às atividades desenvolvidas cotidianamente, tem se constituído um valioso instrumento de pesquisa de investigação das vivências e práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Além das narrativas recorreremos ainda à análise documental. Para Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2011), a pesquisa documental é uma fonte de coletas de dados que é restrito a documentos, sejam eles escritos ou não. A análise documental nesse estudo é compreendida como forma de analisar documentos normativos legais de educação do estado e de municípios baianos.

Nesse sentido, fizemos à análise nos Referenciais Curriculares do Estado da Bahia e das cidades de Senhor do Bonfim, Filadélfia e Jaguarari, municípios pertencentes ao Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Considerando o objetivo traçado nesse estudo, propomos analisar a compreensão de currículos para as infâncias do Campo e qual o lugar da Educação Contextualizada e de que maneira as questões de gênero estão presentes nos referidos documentos.

A escolha dos documentos se deu por se tratar do referencial curricular baiano, o qual é referência para a construção e/ou reconstrução dos referenciais curriculares municipais, currículos e os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs de todos os municípios baianos. No que se refere aos Referenciais Curriculares dos municípios de Senhor do Bonfim, Filadélfia e Jaguarari, por se trata dos referenciais para a construção dos currículos e os PPPs das escolas, e também por serem os municípios que as/os professoras/es se propuseram a realização das entrevistas e colaborar com a pesquisa. É importante salientar que o intuito inicial da pesquisa era realizar entrevista narrativa com professoras/es dos nove municípios do TIPNI, porém ao

encontrar dificuldades para essa realização, e com o curto tempo da realização da pesquisa, optamos em seguir caminhos com as narrativas das/os professoras/es e os documentos dos municípios mencionados.

Vale ressaltar que a análise se deu em pontos específicos dos documentos, no que concerne à Educação Infantil e à modalidade de Educação do Campo, buscando ainda identificar elementos inerentes aos pressupostos de uma Educação Contextualizada e as questões de gênero e infâncias, considerando os campos epistemológicos do referido estudo e curso.

## 2.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Adotamos como técnica de pesquisa a entrevista narrativa, que se constitui na relação com a/o outra/o e as realidades sociais, culturais e pessoais. As entrevistas narrativas têm características específicas e são consideradas como entrevista não estruturada (JOVCHELIVITCH; BAUER, 2008). Esse tipo de entrevista não segue uma estrutura rígida de perguntas e respostas, ao contrário se utiliza de uma breve explanação do objeto de estudo e abre espaços para a/o entrevistada/o possa narrar suas histórias e experiências profissionais, pessoais e/ou acadêmicas tendo como ponto de partida o enunciado inicial. As narrativas podem ser guiadas por um “enredo” (JOVCHELIVITCH; BAUER, 2008), o qual pode fornecer critérios para fazer parte da narrativa e definir o espaço-tempo da narrativa que tende a possibilitar a construção de significados.

Para Neiva Cristina da Silva Rego Ravagnoli (2018, p. 02), “a característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado”. Como já foi salientado acima, depois da explanação, a pesquisadora, ou pesquisador, não podem fazer interferência, deixando a colaboradora ou colaborador narrar da forma mais conveniente para ela/ele. O momento da entrevista é dedicado à narradora e/ou narrador, para ela/ele trilhar pelo caminho que considerar mais pertinente, narrando de forma livre, tendo pouca e/ou nenhuma interferência, para informar a partir do enunciado da pesquisa o que ela/e considera importante. Esclarecimentos acerca do que foi narrado, caso aja dúvidas, deve ser feito posteriormente, evitando-se intervenções durante a narrativa.

As entrevistas narrativas, enquanto fonte de informações, podem ser consideradas elementos importantes e de potencial investigativo no campo do

conhecimento científico, principalmente no tocante de si, da trajetória pessoal, profissional e formativa. É importante ressaltar que as entrevistas narrativas dão um significado às histórias, às experiências do sujeito, vai dando voz e vez às subjetividades da/o entrevistada/o, que vai falar de um determinado assunto, mas não separado das suas histórias de vida, vai trilhando um caminho onde entrecruza as vivências profissionais e pessoais.

Para Arlete Vieira da Silva (2013), quando as atrizes e/ou atores e autoras/es narram suas histórias de vida pessoais, intelectuais e profissionais, fazem uma análise do que marcou significativamente para a formação, seja de maneira positiva ou negativa, mesmo dando uma resposta em uma demanda institucional e/ou educacional, mas está imbuída de questões pessoais. As narrativas decorrem a partir das histórias pessoais e profissionais, as quais estão carregadas da subjetividade das/os narradoras/es.

Nesse sentido, a construção das narrativas registra-se na subjetividade e no tempo, e esse tempo é edificado pela consciência de si e das representações que a narradora e/o narrador constrói sobre si (SOUZA, 2007). Então, as narrativas das/os professoras/es que atuam nas instituições de Educação Infantil no Campo, vão discorrer sobre esses aspectos de subjetividade, tempo e vivências educacionais, pedagógicas e sociais.

## 2.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA: MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU

Tivemos como *lócus* da pesquisa três municípios do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. O território em questão é localizado no norte da Bahia, e é constituído pelos municípios de: Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim. De acordo com dados da Secretária do Desenvolvimento Rural do Estado da Bahia (2015), o TIPIN possui uma extensão de 14.188 quilômetros quadrados, com uma população de 274,9 mil habitantes, segundo o Censo 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Os referidos municípios são constituídos por aspectos naturais, culturais, sociais, econômicos, identitários e religiosos diversificados, cada um carregado de suas especificidades históricas, culturais e políticas. Porém tem aspectos comuns que

estão entrelaçados, delineando identidades comuns. São lugares caracterizados por seus povos, suas festas, culturas, artes, religiões, trabalhos, enfim uma dimensão de questões que representam os povos desses municípios e suas dimensões culturais, sociais, econômicas, naturais, educacionais e religiosas. Nesse sentido, consideramos importante salientar acerca da presença de culturas negras, camponesas e indígenas, marcando de maneira direta os modos de ser e viver as culturas nesse território.

Podemos dizer que estes municípios são marcados pela ruralidade, pois é notório a grande extensão rural, os modos de vida e produções agrícolas. As pessoas que vivem neste território têm modos de vida específica, carregadas de inúmeros saberes populares e uma forte aproximação com a natureza. Além disso, a agricultura familiar é muito presente no cotidiano e na economia das famílias, e para muitas é o principal meio de sobrevivência.

São municípios ricos em culturas artesanais, como a produção de chapéus, bolsas, painéis e uma variedade de produtos de decoração, a partir de matérias primas da própria região. A criatividade vai dando formas, texturas e belezas a objetos criados por pessoas que carregam em si uma maneira própria de pensar, criar e fazer uma variedade de artes a partir de materiais naturais como o cipó, a madeira, o barro, o couro, a palha de licuri. São cidades de muitas histórias para contar, mas que ainda são pouco valorizadas, inclusive pelas instituições educativas.

Outra característica do território, é a presença de comunidades remanescentes quilombolas, de indígenas, assentados/as, comunidades de fundo de pastos e artesanais. São esses povos que constroem novas histórias, valorizam e fortalecem àquelas construídas por suas ancestralidades. Há também pequenos museus que preservam memórias culturais e sociais, exemplo do Museu do Vaqueiro em Santa Rosa de Lima, distrito de Jaguarari, que foi idealizado por um jovem historiador da comunidade e que vem buscando formas de reunir as riquezas culturais da região e o Museu da Comunidade Quilombola de Cazumba I no município de Senhor do Bonfim, idealizado pela própria comunidade e tem o propósito de fortalecer a identidade da comunidade e reunir histórias, objetos e culturas.

É evidente que a economia tem subsídio na agricultura familiar, são esses produtos que movem as feiras livres, que se configura num momento importante de encontros e de negócios e conseqüentemente fortalecem o comércio local dos municípios. Além disso, a extração de minério nas cidades de Andorinha, Jaguarari,

Pindobaçu e Campo Formoso é uma realidade territorial. As festas e manifestações culturais, como exemplo Senhor do Bonfim que é considerada a Capital Baiana do Forró, com as festas juninas em homenagem ao São João, a cidade recebe turistas no mês de junho, e acompanhando o mesmo ritmo tem as festas de Santo Antônio em Campo Formoso, São João em Jaguarari e São Pedro em Andorinha, levando uma movimentação e elevação na economia dos municípios e regiões próximas. Ainda sobre festividade, o município de Filadélfia é representado pela tradicional Festa do Feijão, Pindobaçu pelos Ternos de Reis e Ponto Novo pela Festa de Maio.

Não podemos deixar de destacar ainda as delícias da culinária produzida no território, no que se refere as comidas e bebidas típicas da região, que é marcada pela arte de criar e cozinhar, utilizando de ingredientes típicos do território, vai dando aquele sabor especial, como por exemplo o umbu, fruto nordestino e presente em todos municípios do território, com o qual é feito diversas comidas e bebidas, como a umbuzada, cerveja e licor de umbu, doces e geleias do umbu entre outros.

Tem também o licuri, com ele, é produzido cocadas, biscoitos, tapiocas entre outras comidas que são feitas com o licuri, é produzido ainda o leite de licuri, utilizada em moquecas, arroz e bolos, além do azeite.

Com o leite bovino e caprino são produzidos queijo, requeijão, doces e coalhada, além das deliciosas feijoadas, galinhas caipiras e beijus. São tantas iguarias que poderia descrever aqui, mas as já mencionadas dão pistas das riquezas produzidas que fazem parte da vida dos/as estudantes e suas famílias, no entanto então fora dos currículos escolares.

Compreendemos que esses municípios têm ricas histórias, culturas, modos próprios de ser e diversas potencialidades. Carregadas de características distintas, e algumas semelhanças com outras cidades do Semiárido Baiano. Dessa maneira, tem muitas particularidades nos modos de construção social, cultural, econômico e ambiental. Outra questão a destacar são os variados climas, recursos naturais e sociais presentes no território, assim, destacamos que a caatinga é o bioma predominante nessa região, com característica semiárida.

No que se refere a educação escolar, o território é representado por uma dimensão de espaços escolares da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissional e o Ensino Superior. Com espaços de ricos debates educacionais e formação de professoras/es. O território conta com três instituições públicas de Ensino Superior, sendo a Universidade do Estado Bahia – UNEB, Campus

VII Senhor do Bonfim; Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Senhor do Bonfim e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, dentre outras instituições de ensino da rede privada. Nesse sentido, Pedro Paulo Souza Rios (2022), argumenta que o território tem se constituído enquanto um polo cultural, fomentando a pesquisa e o conhecimento acadêmico sistematizado com pesquisas de referências em diferentes áreas do conhecimento, como educação, saúde, ciências naturais, arqueológicas, ambientais, entre outras.

Essas instituições públicas têm trabalhado na formação inclusiva, de qualidade e crítica de profissionais, aqui vamos atentar para os cursos de licenciaturas que tem por finalidade a formação de profissionais da educação. Dessa forma, tem proporcionado um avanço no que se refere a educação das pessoas desse território e territórios próximos. A UNEB, em especial, vem percorrendo trajetória e construindo história na perspectiva educacional, tendo como pilares o ensino, a pesquisa e a extensão.

A partir desses pilares, no que se refere à Educação do Campo, tem ampliado um coletivo para fortalecer os debates e formação de professoras/es para o Campo, onde o curso de Pedagogia tem proporcionado espaços formativos com componente curricular que suscita as questões do Campo. Além disso, a idealização de projetos de extensão e ensino viabilizam estudos reflexivos sobre essa modalidade de ensino, das escolas do Campo, as pessoas e as/os estudantes do Campo e todas as suas especificidades, desencadeando no fortalecimento das questões do Campo e possibilitando um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Nesse sentido, a UNEB promoveu em 2015, o curso de especialização em Educação do Campo, tendo formado duas turmas de especialistas em Educação do Campo.

### 2.3 COLABORADORAS E COLABORADOR DA PESQUISA: DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

As narrativas revelam aspectos pessoais, marcas na trajetória pessoal, formativa e profissional das/os colaboradoras/es, o que nos faz inferir que o processo de narrar apresenta-se enquanto movimento de falar sobre si, seu espaço e ações, e ainda fazer uma viagem ao vivido, ao passado, ao tempo em que nos impulsionam a pensar o presente e planejar o futuro.

Por isso entendemos que esse processo não pode ser tão fácil quanto parece, pode se dar em uma dimensão de complexidade e reflexão, é um movimento de “escutar e contar histórias” (JOVCHELIVITCH e BAUER, 2008). Contar histórias e experiências, coloca a narradora e/ou narrador como atriz/ator e autora/autor de sua trajetória, pois sabendo que ela/e é a/o protagonista, porém muitas vezes isso não fica compreensível em suas vivências, mas quando percorre esse processo de narrar, pode dar outras proporções ao vivido, realizado e experimentado.

Para Elizeu Clementino de Souza (2007, p. 68), “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”. As/os professoras/es ao falarem sobre si e sua caminhada no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil do Campo, vão traçando percursos formativos entrelaçando suas subjetividades e experiências enquanto professoras/es nesses espaços e vão se percebendo como sujeitos desses processos num tempo-espaço, nem sempre tão definido.

O primeiro contato com as/os colaboradoras/es se deu por aplicativo de mensagens, WhatsApp, se configurando numa rede. Inicialmente delineamos uma rede de contato com nomes de possíveis professoras/es que pudessem colaborar com a pesquisa, cujo intuito era encontrar profissionais da educação que estivessem trabalhando com Educação Infantil em instituições do Campo. Após esses contatos fomos rearticulando a rede, uma vez que já tínhamos coletados os nomes dessas/es profissionais.

Depois fomos tecendo conversas e por meio de um diálogo e uma breve explanação sobre a pesquisa, diretamente com as/os professoras/es, marcamos encontros presenciais com dias, horários e lugares predefinidos, sempre de acordo com a disponibilidade das/os colaboradoras/es.

As entrevistas narrativas aconteceram entre os dias 25 de março e 19 de maio de 2022. Antes de iniciar as gravações, fizemos uma breve apresentação do objeto da pesquisa, falando a problematização e objetivo do estudo e quais pontos retratados durante a entrevista, e também a explanação sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, tendo orientação para leitura e em seguida assinatura do mesmo. Após os esclarecimentos acerca de possíveis dúvidas começávamos a entrevista. Foram gravadas cinco entrevistas narrativas, sendo que cada uma durou entre trinta a quarenta minutos.

Cada entrevista foi representada por suas singularidades, com expressões e sentimentos diferentes, especialmente quando tratavam da infância, pois ao recorrerem às memórias afetivas destas etapas/fases de suas vidas, as/os colaboradoras/es falavam a partir de suas vivências, as concepções sobre infância, além de apresentarem preocupações com a educação das crianças pequenas, elucidavam questionamentos sobre questões inerentes ao currículo e relações de gênero. Os momentos de pausas foram aspectos comuns, na maioria das entrevistas, principalmente ao situarem questões e suas percepções sobre currículo e gênero. No decorrer no texto iremos apresentar as narrativas sobre tais temáticas.

Outro aspecto que foi sendo desvelado no percurso da entrevista narrativa foi a expressão gestual, algumas/ns apresentando tranquilidade e outras/os nem tanto, portanto entende-se que nesse processo de narrar é representado pelas próprias vivências e próprio modo de ser e estar socialmente e culturalmente.

Para situar as narrativas de profissionais da Educação Infantil do Campo, apresentaremos as/os colaboradoras/es que dão “vida” à pesquisa. No decorrer do texto utilizaremos codinomes para denominar as/os professoras/es, a partir de nomes de pássaros que vivem no Sertão Baiano, optamos por essa escolha por questão ética, no sentido de preservar o anonimato. É importante frisar que o nome foi escolhido por elas/eles mesmas/os. Ressaltamos que foi disponibilizado uma lista com dez nomes de pássaros, dessa forma, as/os professoras/es tiveram a opção de escolher qual pássaro lhe representaria.

Professor Carcará tem quarenta e oito anos, atua na rede municipal de Senhor do Bonfim há vinte e seis anos, sempre atuou nas escolas do Campo, atuando como professor, diretor e vice-diretor. Já morou um período no Campo, mas atualmente mora na sede do município e no momento está atuando em turmas multisseriadas de Educação Infantil no período matutino e, no período vespertino com uma turma do primeiro ao quinto ano, na mesma escola do Campo, em uma comunidade que fica a quatorze quilômetros da sede do município.

O Professor Carcará diz que “geralmente as escolas do Campo são todas multisseriadas, pelo o fato de ser um pouco distante da sede, ou do distrito mais próximo. Pois as crianças são pequenas, então o acolhimento nas próprias escolas é o ideal”. Em turmas multisseriadas são reunidas na mesma sala, estudantes de várias séries (anos) e idades, sob a docência de um/a único/a professor/a (HAGE, 2005). A

especificidade das turmas multisseriadas é a presença de estudantes de faixa etária e níveis educacionais diferentes, estudando em uma mesma sala de aula.

Professor Carcará é licenciado em Pedagogia pela UNEB e especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar, ambas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor Carcará nos contou que inicialmente passou no concurso municipal, para regência auxiliar, por demanda nas matrículas, foi proposto um curso de aperfeiçoamento para atuação de professoras/es, então a partir desse momento, inicia sua atuação como professor e vem buscando outras formações acadêmicas.

E no ano seguinte [1999] foi criado um curso pró-leigo, que fazia o magistério, como nós já tinha atuação em sala de aula, o curso passou a ser de duração de dois anos, com esses dois anos já tinha essa formação do magistério, e logo após o magistério, eu fiz a faculdade em Pedagogia, inclusive na UNEB, terminei meu curso acadêmico na UNEB. Automaticamente eu fiz o curso de especialização pela UFBA em Educação Infantil, sou especializado em Educação Infantil é entre esse período que eu tomei posse, até inicialmente na minha especialização eu estava em sala de aula. Aí a prefeitura abriu um concurso, foi uma luta daqui da gente do sindicato né, para que os cargos de direção, coordenação e vice direção deixassem de ser indicação e a gente passou também esse momento único na educação, foi uma grande conquista na época. Então me candidatei a diretor das escolas do Campo, sempre atuei no Campo, nesses vinte seis anos (PROFESSOR CARCARÁ, 2022).

O contato com Professor Carcará para a pesquisa aconteceu via mensagem no WhatsApp, já o conhecia de momentos de formação, como participante de Projeto de Extensão Ciclos de Diálogos Interinstitucionais sobre Educação do Campo na UNEB, onde eu atuava como bolsista do projeto, mas durante o projeto não tivemos um contato muito próximo. Então essa aproximação se deu a partir do momento que iniciei com ele a conversa sobre minha pesquisa. A entrevista aconteceu na escola onde o professor exerce seu trabalho, no dia 25 de março de 2022.

Considerando as formações acadêmicas do Professor Carcará, fica perceptível que ele tem um vasto arcabouço para trabalhar com turmas de Educação Infantil do Campo, além do curso de Pedagogia oferecer condições e fundamentos para o entendimento dessa etapa da Educação Básica, ele tem buscado formação continuada por meio de especialização na área, além de cursos nos estudos da Educação do Campo. Logo, compreende-se que ele tem propriedade teórica e vivencial para assegurar às crianças o acesso a outro mundo do conhecimento e da aprendizagem e conectando com os conhecimentos prévios das crianças.

Professora Beija-Flor tem vinte e seis anos, atua em turma multisseriada de Educação Infantil na rede municipal de Jaguarari, em uma escola do Campo, na mesma comunidade onde reside. Tem o curso de magistério e é graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Jardins. Em sua narrativa ela nos contou: “também faço muitos cursos oferecidos pelo AVAMEC<sup>4</sup>, que são cursos de MEC e são online, faço mais esses cursos online” (PROFESSORA BEIJA-FLOR, entrevista, 2022). Durante a narrativa ela deixou evidente que já trabalhou três anos com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental e que desde de 2019 está na Educação Infantil, sempre atuou nas escolas do Campo, as quais são próximas a sua comunidade e/ou na própria comunidade que reside.

Não conhecia a Professora Beija-Flor, o contato com ela se deu por intermédio da Secretária Municipal de Educação, que passou o contato telefônico, assim, tivemos a primeira conversa pelo WhatsApp, marcando o dia e horário para uma conversa presencial e em seguida a realização da entrevista, a qual ocorreu no dia 29 de março de 2022, na própria instituição escolar onde ela trabalha.

De acordo com o que ela nos contou, a Professora Beija-Flor está cursando Licenciatura em Pedagogia, considerando que o mesmo pode contribuir para a efetivação de seu trabalho pedagógico, mas ela está inserida em uma turma de Educação Infantil, multisseriada do Campo, então fica a inquietação, se ela tem formação necessária para garantir uma educação em sua integralidade para essas crianças, compreendendo as múltiplas dimensões e concepções das infâncias, do Campo e de turmas multisseriadas, não estamos fazendo nenhuma afirmação, porém são inquietações em torno da formação docente para a Educação do Campo, suscitadas por ela mesma durante a entrevista.

Professora Sabiá é casada, tem quarenta e dois anos, reside na sede do município de Jaguarari, tem dezesseis anos de atuação na educação, sempre na Educação Infantil do Campo. Atualmente está com uma turma multisseriada com vinte crianças. Não conhecia a professora e o contato se deu por intermédio da Secretária de Educação e também de colegas, que são mães de estudantes da professora. Ao entrar em contato com a professora, a qual foi bastante receptiva, tivemos breves conversas e logo depois marcamos a entrevista, com dia e horário definido. O

---

<sup>4</sup> Plataforma do Ministério da Educação - MEC, disponibiliza curso em ambiente virtual de aprendizagem em diversas ações formativas.

encontro aconteceu na casa da professora no dia 01 de abril de 2022, no turno oposto ao seu horário de trabalho.

Ela tem magistério e graduação em História. Em sua narrativa a Professora Sabiá descreveu um pouco da sua trajetória formativa:

Eu fiz a graduação em História, porque uma professora do município trouxe esse curso para Jaguarari, então eu precisava fazer uma graduação, para continuar a dar aula, então eu fiz [...] eu sempre quis fazer Pedagogia, mas não deu certo, quando terminei o magistério, não tinha o curso por aqui, e minha mãe não deixou eu sair de onde eu morava para ir estudar, assim nunca fiz. Comecei a trabalhar só com o magistério (PROFESSORA SABIÁ, 2022).

Seguindo o paradigma determinado pelos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), que determina o magistério como formação para atuação na Educação Infantil, entendemos que a Professora Sabiá tem formação mínima adequada para atender as necessidades educacionais das crianças. Porém, compreendendo as demandas contemporâneas que chegam até as instituições escolares, e o contexto rural que a professora atua, relacionando com sua formação no curso em graduação, podemos perceber distância entre a formação/campo de estudo em História com os estudos sobre infâncias e Educação Infantil. Contudo, podemos pensar e problematizar o “conhecimento prático” da professora, uma vez que a mesma já atua na Educação Infantil do Campo há alguns anos, porém, essa questão não é uma garantia de formação para o trabalho com as infâncias.

No entanto, é necessário refletir de que maneira o curso acadêmico pode subsidiar teoricamente e metodologicamente sobre os estudos acerca das infâncias, da Educação Infantil e realidade da turma multisseriada do Campo. Mesmo compreendendo as vivências/experiências de dezesseis anos de atuação dessa professora, não podemos deixar de questionar a ausência de formação específica para Educação Infantil e a Educação do Campo em sua trajetória, que interfere em seu trabalho docente, e ainda problematizar as experiências docente dessa professora, refletir como essas foram constituídas e se/como contribuem para trabalho pedagógico com crianças. Desse modo, compreendemos a importância da formação em Pedagogia e/ou especialização que se aproxima das questões inerentes ao contexto de atuação da professora, para que assim, possa ter a concretização de educação, principalmente quando nos referimos a Educação Infantil do Campo e em turma multisseriada.

Professora Pomba Verdadeira é viúva, tem dois filhos, mora com um filho na sede do município de Senhor do Bonfim. Já conhecia a professora da universidade, assim, em um encontro não combinado, conversamos sobre minha pesquisa e com seu aceite, marcamos a entrevista que foi realizada na casa da professora, no dia 12 de maio de 2022. Ela tem formação em Magistério e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNEB. Tem atuado nas escolas da sede e do Campo no município como auxiliar de sala e também com regência em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente está trabalha em uma escola do Campo e quilombola. Ela nos contou: “eu estou trabalhando em uma escola, com contrato, estou com Educação Infantil, pré I e pré II, com dezesseis crianças, assim as coisas até está bom, eu sempre gostei de trabalhar com crianças e é uma turma multisseriada” (PROFESSORA POMBA VERDADEIRA, 2022).

A turma que a Professora Pomba Verdadeira trabalha traz uma outra dimensão educacional, além de ser do Campo, é multisseriada e ainda quilombola, entendemos que o curso em Pedagogia sinaliza essas questões em sua matriz curricular, o que de certa maneira, pressupõe que a professora tem fundamentos para realizar seu trabalho, não que seja a formação ideal, pois professoras/es precisam está em constante formação e que pode estar buscando um maior aprofundamento nessas modalidades de ensino.

Professora Pássaro Preto é casada, tem trinta e quatro anos e mora com o esposo e o filho no município de Filadélfia. O contato com a professora aconteceu através da Secretaria de Educação e de colegas de profissão. Após um breve diálogo sobre o objeto da pesquisa, marcamos a entrevista, que ocorreu em 19 de maio de 2022, na casa da professora. Ela informou que reside na cidade, porém a instituição que trabalha é na comunidade que residiu por muitos anos, do seu nascimento até adolescência, e a escola é a mesma que estudou na infância. Ela é pedagoga e tem pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial, tem experiência com alfabetização, mas no ano de 2022 inicia sua caminhada com uma turma de dez estudantes do primeiro período da Educação Infantil do Campo.

Minha trajetória acadêmica é bem curta viu, eu sou formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial. O que acontece? O meu período de docência, ele vem de 2019, não, ele vem dois anos anterior à 2019, em 2017. No meado de 2017, eu iniciei como auxiliar de classe e posteriormente eu trabalhei em alguns programas como o Mais Alfabetização, Mais

Educação, em alguns programas do governo federal. E assim que terminei a minha formação, eu conseguir minha primeira regência com uma turma de segundo ano, sempre tive mais experiência com alfabetização. E assim, venho e agora estou com a Educação Infantil, esse é meu primeiro ano com a Educação Infantil (PROFESSORA PÁSSARO PRETO, 2022).

Mesmo a professora sinalizando que sua trajetória acadêmica é curta, sua graduação e especialização deve contribuir na formação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O curso de Pedagogia tem como princípio a formação de profissionais para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando tais características é possível dizer que a professora tem base no que se refere ao campo das concepções de Educação Infantil do Campo. Porém, ela nos contou que fez a graduação em faculdade particular e que sente uma lacuna, mas tem buscando formas de preencher e que a especialização tem ajudado nesse sentido.

Ao apresentar as/o participantes da pesquisa e suas respectivas formações, fomos traçando argumentos sobre o pressuposto de uma formação específica para atuação com Educação Infantil do Campo, para tal argumentação tivemos como base a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia. No Artigo 4º da Resolução ressalta que o curso de Licenciatura em Pedagogia concede-se a formação de professoras/es para exercer seu trabalho na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Artigo 5º acrescenta que a/o egressa/o deverá estar apta/o para atuação com ética e compromisso atentando para a construção de uma sociedade justa e igualitária, também compreender o cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma para contribuir com o desenvolvimento da/o estudante em diversas dimensões. Mas é importante sinalizar que são proposições a partir das formações das/os colaboradoras/es da pesquisa, e que na concretude do trabalho pedagógico pode ocorrer de formas diversas, são muitas questões imbuídas no fazer pedagógico e depende muito da/o profissional em desenvolver seu papel enquanto docente.

Foram realizados contatos com quinze professoras/es, portanto, cinco aceitaram participar da pesquisa, três não responderam as mensagens de convite, quatro não aceitaram a participar da pesquisa, três professoras aceitaram e quando iniciamos uma breve conversa sobre o objeto de estudo deixaram de responder as mensagens e ligações.

É importante salientar que também mantivemos contato com as Secretarias Municipais de Educação do Território, no entanto nem todas foram receptíveis com a proposta da pesquisa, dificultando as informações, e/ou adiando um diálogo sobre a pesquisa, com argumentos de um retorno em breve e/ou sempre remarcando um encontro. Também algumas/ns professoras/es argumentaram que não podiam colaborar com a pesquisa, pela sobrecarga imposta pelo retorno presencial das aulas após dois anos de aulas remotas causada pelo isolamento social, como prevenção do Covid-19, além disso, o ano de 2022, todas as escolas dos municípios estão reformulando os Projetos Políticos Pedagógicos, fazendo com que as/os professoras/es sinalizassem a ausência de tempo para garantia da participação.

A ausência de respostas/posicionamentos de professoras/es e de Secretarias Municipais de Educação, nos leva a problematizar o papel dessas/es profissionais, enquanto professoras/es e órgãos públicos que deveriam estar à disposição da sociedade, pois quando se negam a participar de pesquisas acadêmicas, negam possibilidades de contribuir com a construção do conhecimento, além de eximirem-se das possibilidades de avaliação, monitoramento e reconstrução das práticas pedagógicas/docentes e curriculares, que visam beneficiar diretamente o público-alvo: as crianças em contextos escolares.

Levando em consideração o curto tempo para a realização da pesquisa em relação às disponibilidades das Secretarias Municipais e de professoras/es, optamos por seguir nossa caminhada com a participação dos três municípios: Senhor do Bonfim, Jaguarari e Filadélfia.

### 3. ENTRE O LOCAL E O GLOBAL: PROBLEMATIZANDO OS REFERENCIAIS CURRICULARES DA BAHIA E DO TIPNI

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-las, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos”.*

*(Fernando Teixeira de ANDRADE, s/d)*

Propor a elaboração e/ou reelaboração dos currículos na perspectiva da Educação Contextualizada com o Semiárido é inevitavelmente um processo de romper barreiras, travessia de fronteiras educacionais que requer o abandono de práticas cotidianas, muitas vezes, descontextualizadas e ousarmos fazer diferente, recriando algo novo, de maneira contínua, como quem vai forjando novos caminhos, na certeza de que pensar um currículo contextualizado nos conduz a percursos às vezes incertos, não por serem equivocados, mas por se tratar de algo novo e, portanto, causador de estranhamentos e dúvidas.

Portanto, devemos levar em consideração o fato de que na perspectiva de uma educação para estar/ser e conviver com o Semiárido, o currículo im/posto há décadas como único percurso a ser percorrido, não tem conseguido dá conta de assegurar os conhecimentos necessários inerentes ao universo cultural e simbólico dos sujeitos do Semiárido, sendo esses considerados imprescindíveis para uma educação pautada na liberdade do pensamento crítico e autônomo. Nesse sentido, precisamos entender que as referências sinalizadas nos documentos curriculares sirvam de orientação/base para as/os profissionais da educação, não como elemento de acomodação, ao contrário se constitua enquanto instrumento que lhes permitam ousar, tanto no pensar, quanto no fazer pedagógico-educativo.

Dessa maneira, assumindo a premissa de que os currículos e os Projetos Políticos Pedagógicos escolares, bem como as práticas educativas, são embasados pelos documentos normativos nacionais, estaduais e municipais. As escolas precisam tomá-los como documentos orientadores, não como paradigmas prontos e acabados, ou seja, é preciso compreender quais os conhecimentos e conteúdos a serem ensinados, proposto em linhas gerais, nas esferas nacional, estadual e municipal,

problematizando de que maneira os mesmos devem ser ensinados em uma prática educativa específica e contextualizada. Entendemos que ao fazer isso estaremos estabelecendo a partir do currículo relações de poder (SILVA, 2015), entre o conhecimento local e global, aquilo que de maneira mais imediata contempla os saberes e o fazeres pedagógicos, favorecendo a construção de identidades a partir de um universo simbólico contextualizado, uma vez que currículo é construção de identidade (SILVA, 2015), ou seja, por meio dele podemos nos reconhecer enquanto sujeitos de um território, ou negar tal pertencimento.

Nesse sentido, buscamos fazer uma análise do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019); do Referencial Curricular Bonfinense – RCB (2020); do Referencial Curricular Municipal de Filadélfia – RCF (2020) e; do Documento Referencial Curricular de Jaguarari – RCJ (2020), todos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tal análise teve por intuito responder à indagação acerca das possibilidades de termos um currículo local, global e contextualizado para as infâncias do Campo, ainda fazer relação com as narrativas das/os professoras/es participantes da pesquisa, buscando entender, como/se tem conexão entre os documentos referenciais e as práticas pedagógicas.

É importante salientar que nos atentamos para os subitens relacionados à Educação Infantil e a modalidade da Educação do Campo, assim apreciando as concepções de infâncias, currículo e as relações com a Educação Contextualizada e a equidade de gênero, pois esses são pontos fundamentais nesse estudo.

Consideramos importante frisar que os documentos analisados se referem aos referenciais curriculares, sendo esses documentos base para a construção e/ou reconstruções dos currículos municipais e escolares e dos PPPs. No decorrer dos referenciais é possível evidenciar a afirmativa de que se trata um documento referencial e que as escolas têm autonomia e a necessidade de considerar as especificidades territoriais, sociais e culturais no momento da construção dos currículos e dos PPPs. A partir de tal afirmativa, é possível inferir de que certa maneira os documentos analisados asseguram, teoricamente, que as escolas problematizem a construção do conhecimento a partir das vivências locais.

Até o momento final da pesquisa não conseguimos ter acesso a nenhum currículo das instituições de Educação Infantil do Campo desses municípios, mesmo após inúmeras solicitações, o que nos leva a acreditar que provavelmente seja pela inexistência de tais documentos nas unidades escolares. Pontuamos isso a partir dos

dados fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação, consultados ao longo da pesquisa e das falas das colaboradoras e do colaborador, que relataram não ter currículos nas instituições onde elas e ele trabalham. No percurso dessa pesquisa, vamos tecendo reflexões e trazendo fragmentos das narrativas dessas/es professoras/es com essa afirmação da ausência do currículo específico nas instituições de Educação Infantil do Campo.

### 3.1 DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: O CURRÍCULO EM SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS

O Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB nasce de uma construção coletiva, com inúmeras participações, colaborações de educadoras/es, e escuta ativa de pessoas de todos os vinte e sete territórios de identidades do estado da Bahia (BAHIA, 2019).

O documento tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem das/os estudantes baianas/os, se constituindo numa referência para que os municípios elaborem os seus referenciais curriculares e posteriormente as escolas possam sistematizar os currículos. A implementação tem como base as orientações normativas da BNCC (BRASIL, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), complementada com as questões das diversidades e das singularidades do território baiano (BAHIA, 2019).

O DCRB apresenta aspectos interessantes no tocante as questões da contextualização, pluralidade e singularidade dos territórios. É evidente, em todo o documento, a afirmação da autonomia das escolas e comunidades escolares em construir seus currículos a partir das pluralidades de cada território, município e comunidade.

Por se tratar de um documento para o Estado da Bahia, apresenta orientações que respeitam a autonomia dessas escolas como representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias (BAHIA, 2019, p. 21).

Esse documento vai indicando caminhos, acerca dos quais os municípios e as escolas têm que se apropriar como orientações, e assim, agregando novos elementos

que representam as especificidades, necessidades e potencialidades do lugar e das/os estudantes, considerando as dimensões locais. Nesse sentido, a escola é considerada como “autora de decisões” (BAHIA, 2019), assegurando a autonomia e a responsabilidade à escola e todas/os profissionais de pensar/executar currículos contextualizados.

No entanto, entendemos que as/os educadoras/es, gestoras/es e a comunidade escolar precisam efetivar essa autonomia, pois retrata uma conquista coletiva que favorece educação pública enquanto um direito, na intrínseca relação estudantes e docentes. Não se trata de algo dado, mas de uma disputa para galgar esse espaço nos currículos, “a disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos” (ARROYO, 2013, p. 139). Assim, compreendemos que as/os educadoras/es baianas/os tiveram esse avanço, mas é preciso atenção e compreensão na elaboração de currículo, com o intuito de entender todos os elementos imbuídos nesse processo de elaborar/reelaborar, selecionar e executar currículo e que os coletivos se reconhecem dentro desse processo.

No documento fica perceptível que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, reconhece e respeita a organização do Estado a partir dos Territórios de Identidades, reconhecendo suas particularidades e especificidades. Dessa maneira, compreendemos que de certa forma é possível pensar uma Educação Contextualizada com o Semiárido Baiano no Campo, que respeite as diferenças/identidades de gênero, étnica, geracional, entre outras. É notória a menção ao Território Semiárido, no entanto, consideramos importante salientar que é algo superficial, sem profundidade teórica ou epistêmica, mesmo orientando que os referenciais municipais e os currículos escolares devam considerar as realidades territoriais, e como estamos inseridos no Semiárido, é inevitável não estabelecer essa relação com o território e as singularidades de cada município.

Nos aspectos relacionados à Educação Infantil, o DCRB reafirma que o documento é uma orientação para o estado, municípios e escolas e que precisa ser estudado, questionado e refletido, para somente depois elaborar os currículos, considerando os aspectos do documento, as especificidades das infâncias e necessidades locais, escolares e territoriais.

O documento salienta também que a Bahia tem uma grande extensão e diversidade territorial, socioeconômica e cultural, além de dimensões educacionais, que implicam diretamente nas concretudes das infâncias, por isso o DCRB se configura na perspectiva multirreferencial. Nesse sentido, o currículo não pode ser entendido a partir de uma única referência, além disso ele precisa estar em movimento constante, pois as concepções mudam, as crianças têm outras necessidades e saberes no decorrer do percurso escolar e social.

A perspectiva multirreferencial compreende as crianças como sujeitos complexos, que tem relação com as/os outras/os, suas existências são carregadas de singularidades e especificidades, e estão se constituído socialmente. Logo, é necessário pensar as crianças em formação como atrizes e autoras do fazer curricular, que elas estão envolvidas nas questões curriculares e imbuídas no “ato de currículo” (MACEDO, 2013), é pensar a partir de um coletivo que produz conhecimentos e não a algo e/ou concepção fragmentadas ou distantes desse fazer curricular. Nesse sentido, o DCRB afirma que,

É fundamental imaginar um currículo para Educação Infantil inserido reflexiva e criticamente nas intensas, enlarguecidas e dinâmicas culturais da contemporaneidade. Currículos contemporâneos se configuram pela vivência e apropriação de saberes e atividades que se complementam, que vivem reflexiva e intensamente a experiência e o acontecimento e que, no presente, se nos apresentam com potencialidades para qualificação da formação (BAHIA, 2019, p. 110).

As crianças chegam nas instituições de Educação Infantil imersas em saberes e experiências adquiridos antes de adentrarem a escola, se constituindo enquanto protagonistas dessas experiências, portanto, a escola, por meio do currículo precisa necessariamente inserir a maneira de pensar e agir das crianças contemporâneas. Assim, a escola, enquanto instituição onde ocorre os processos de construção do conhecimento, deve configurar como um lugar de viver, falar e saborear as experiências das crianças de forma lúdica, crítica e reflexiva, potencializando as formações, e integrando os saberes vivenciais com os saberes sistematizados, evidenciando também as “pautas vinculadas à justiça social, como questões de desigualdade socioeconômica, de gênero, étnico-raciais, geracionais e de orientação sexual são transversais à formação da criança” (BAHIA, 2019, p. 111).

O documento propõe o organizador curricular, o qual não tem a finalidade de definir currículo das escolas, mas que se torna subsídio para a elaboração coletiva,

são indicados caminhos a serem percorridos pelas propostas pedagógicas escolares, tendo a necessidade de complementar com as especificidades locais e as demandas educacionais e infantis presentes nas escolas.

O organizador curricular tem como pressuposto articular os princípios sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e aos direitos de aprendizagens e campos de experiências indicados pela BNCC, pensando no desenvolvimento, na aprendizagem e na formação integral da criança.

O organizador curricular é um dispositivo de referência que permite enxergar a criança enquanto sujeito histórico que, por meio dos campos de experiências, cria e recria suas vivências, desenvolve suas competências e constrói sentidos sobre o mundo à sua volta. Nesse sentido, o projeto pedagógico da escola deve ser construído por meio de um processo democrático que privilegie a participação dos professores, auxiliares, coordenadores, família e toda a comunidade escolar, que cuida dos meninos e meninas da Educação Infantil, educando-os. Nesse processo, é fundamental criar vínculos entre o conhecimento que os alunos já trazem de suas realidades com os conteúdos/saberes que ele deseja desenvolver (BAHIA, 2019, p. 138).

O documento como referência para a elaboração e/ou reelaboração dos currículos faz entrecruzamentos com os estudos e teorias contemporâneas que propõem uma educação pensada para crianças enquanto sujeitos históricos, que pensam, que têm saberes e sentimentos e que estão inseridas em contextos e realidades distintas, e isso precisa ser levado em consideração no planejamento e na execução dos currículos e nas práticas pedagógicas/educativas. Nesse processo, nos atentamos para as crianças do Campo, a partir da percepção que o documento referencial traça concepções e direitos educacionais que condizem com o que deve ser considerado para as/os estudantes do Campo.

No DCRB (BAHIA, 2019), a Educação do Campo e a escola do Campo devem ser pensadas a partir da concretude da vida e experiência campesina, que o processo de ensino-aprendizagem deve ser articulado com a realidade desses povos. Onde as identidades sejam respeitadas e valorizem os aspectos sociais, culturais e econômicos, a partir de projetos educativos e pedagogias próprias, implicando na construção de currículos específicos, calendário flexível e ainda produção de materiais didáticos que dialoguem com o contexto local. É a partir dessa perspectiva que “o currículo precisa ser contextualizado e conter em seu arcabouço componentes

curriculares condizentes com as relações sociais com a vida do campo” (BAHIA, 2019, p. 59).

Portanto, o currículo tem que ser elaborado pelo coletivo de educadoras/es, estudantes, funcionários e responsáveis pelas crianças, por entender que tais categorias estão de maneira direta ou indireta envolvidas nos processos de construção do conhecimento. Ademais devemos nos atentar com especial atenção as/aos professoras/es, considerando ser elas/es quem mais conhecem essas realidades e vivem e produzem, juntamente com as crianças, as experiências de currículo, assegurando que as/os mesmas/os tem propriedade e fundamentos para essa construção do currículo escolar. O documento enfatiza que,

Para a Educação do Campo, o currículo deve ser desenvolvido a partir das necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados (BAHIA, 2019, p. 59-60).

O currículo para/da escola do Campo precisa ser elaborado pelas/os as/os envolvidas/os no processo escolar, sendo um coletivo de professoras/es, estudantes e comunidade local. Além disso, que a cultura e os saberes locais sejam entrecruzados com as culturas e os saberes universais e científicos, sistematizados ao longo do processo de civilização humana. Nessa mesma direção, Edmerson dos Santos Reis (2004, p. 128), afirma que a Educação Contextualizada para as escolas do Campo não pode ser configurada como espaço de aprisionamento do conhecimento, do saber local, mas na construção com a/o outra/o, fazendo entrecruzamento com a cultura, a escola, a sociedade e o mundo. Estabelecendo um diálogo partindo do local e alcançando o global.

Outro aspecto interessante que o documento discorre diz respeito às turmas multisseriadas, as quais se constituem maioria no Brasil e na Bahia, quando se refere ao atendimento educacional às crianças, jovens e adultos do Campo (BAHIA, 2019). Nesses casos, o currículo deve contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico, compondo práticas pedagógicas diferenciadas, pois nessas turmas estão sujeitos de idades, anos escolares e desenvolvimentos motores, sociais e cognitivos diferentes. Logo, todas essas questões precisam ser compreendidas pelo contexto e currículo escolar. Aqui vale destacar o fato de que das cinco entrevistas realizadas, quatro foram com professoras/es que atuam em turmas multisseriadas, isso estabelece

diálogo com afirmação da grande presença de turmas multisseriadas nas escolas do Campo.

No que se refere à temática de gênero e sexualidade, o DCRB (2019) traz estudos que fundamentam as temáticas e indicam caminhos para trabalhar essas questões com as/os estudantes. Desse modo, os currículos escolares e as práticas pedagógicas das/os profissionais de educação devem considerar as diversidades de gênero e sexuais presentes nas representações e relações sociais existentes na escola, que evidenciem e auxiliem na construção de conhecimento, autoconhecimento, afetividades entre pares, compreensão do corpo, de si e da/o outra/o, identidade, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez, combate à exploração sexual e violências contra mulheres e pessoas LGBTTIAP+.

Afirma a escola e o currículo como espaços de construção, visa o respeito a si e aos pares, incluindo o respeito as identidades de gênero e sexualidade. E deixa evidente que esses processos devem acontecer em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, é evidente que o Referencial Curricular Baiano vai afirmando a importância de assegurar espaços para as especificidades locais e para as diferenças humanas e sociais. É perceptível que o documento apresenta um campo fértil para a construção dos currículos e dos PPPs das instituições de Educação Infantil do Campo.

### 3.2 REFERENCIAL CURRICULAR BONFINENSE: CURRÍCULO PARA UM BOM COMEÇO?

Em 1919, Senhor do Bonfim recebeu a visita do escritor baiano Rui Barbosa, que em um dos seus discursos denominou a cidade com o título de “Terra do Bom Começo”. Tal frase teve um efeito tão impactante na época, considerando a figura ilustre daquele que a proferiu, que ainda hoje é lembrada por moradoras/es, se constituindo elemento da identidade da/o bonfinense. Ao cruzarmos esse designativo da cidade com a construção do documento referencial fica o questionamento e/ou desejo se o currículo seria o caminho para o bom re-começo da educação do município.

O Referencial Curricular Bonfinense – RCB é uma construção coletiva entre a equipe da Secretaria Municipal de Educação, estudantes, coordenadoras/es pedagógicas/os, professoras/es, diretoras/es da rede pública e privada de ensino e

instituições de Ensino Superior, dentre elas, a Universidade do Estado da Bahia, Campus VII. Tendo por finalidade a elaboração do Referencial Curricular Municipal. Essa construção teve como ponto de partida os marcos legais nacionais e estaduais, destacando a BNCC (2017) e DCRB (2019), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1998, 2009, 2010).

O RCB (2020) tem como objetivo direcionar reflexões sobre os desafios contemporâneos e com base nas diretrizes e concepções que destacam o desafio de estabelecer os pressupostos de um currículo integrador e emancipatório (SENHOR DO BONFIM, 2020). O Referencial ressalta que os objetivos do currículo é proporcionar condições e garantia de ensino, aprendizagem e o desenvolvimento das/os estudantes bonfinenses.

Além disso, o currículo precisa contemplar as realidades dos sujeitos, as pluralidades culturais, sociais, econômicas e políticas presentes no município. Desse modo, o currículo visa a formação intelectual, humana, social, crítica e reflexiva. Compreendendo a concepção de currículo defendida pelo referencial bonfinense, podemos perceber uma aproximação das questões da Educação Contextualizada com o Semiárido, pois enfatiza a questão territorial, considerando que o município faz parte do Território Semiárido.

Nesse movimento, o documento reforça a concepção de crianças e adolescentes, mas nesse estudo, focamos no conceito de infância e de criança. Contudo, é válido ressaltar que o documento afirma que existem diversas infâncias no município. Logo, o RCB, determina que é preciso levar em consideração as infâncias que estão presentes no município e frequentam as instituições de Educação Infantil. A definição de criança que atravessa os pressupostos do RCB é orientada pela concepção de criança defendida pela DCNEI (BRASIL, 2009), afirmando a criança como um ser histórico e de direito, que nas interações e relações que vivenciam, constrói sua identidade pessoal, que brinca, aprende, imagina, experimenta e questiona, enfim, constrói significados sobre as coisas que fazem parte do seu cotidiano.

O documento apresenta como desafio, no que se refere à elaboração dos currículos e sua efetivação para a Educação Infantil, a superação das práticas pedagógicas na perspectiva adultocêntrica. É necessário que as crianças sejam o centro dessas práticas curriculares e não as pessoas adultas, e que as/os

professoras/es se atentem às demandas educacionais para a Educação Infantil a partir das diversas infâncias e seus modos de ser e viver, tanto no que se refere a ser criança e no território que estão inseridas.

Com o intuito de compreender qual/is a/as concepção/ões o RCB vislumbra para sua elaboração, é possível perceber que a compreensão de Educação Infantil foi embasada pelas definições das DCNEI (BRASIL, 2009), como a primeira etapa da Educação Básica, tem como prioridade educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade, seja em espaços institucionais educacionais da rede pública e/ou privada e que levam em consideração as particularidades de infâncias e territórios.

A construção do Referencial Curricular para a Educação Infantil Bonfinense propõe para essa etapa de ensino uma identidade própria que inclua as partes diversificadas, considerando as particularidades locais, regionais e as peculiaridades das infâncias e das crianças. É importante salientar que o RCB se constitui um marco histórico, por ser o primeiro Referencial Curricular para a Educação Infantil no município de Senhor do Bonfim, pois se refere a um referencial legal que orienta a elaboração das ações didáticas e pedagógicas para as crianças bonfinenses.

O coletivo que representa a educação municipal, aponta que esse documento deve ser vivenciado e materializado nos currículos das instituições infantis, favorecendo uma ampla reflexão sobre as práticas educativas para as infâncias.

[...] que esse documento seja uma Referência Curricular para as Instituições de Educação Infantil na (re)elaboração de seus Projetos Políticos-Pedagógicos/Propostas Pedagógicas, como também possibilite aos docentes e demais profissionais da Educação Infantil refletirem sobre suas práticas pedagógica, contribuindo para a ressignificação das experiências e do saber-fazer pedagógico na Educação Infantil, consolidando uma educação integral e de qualidade pautada e orientada pelos aspectos socioculturais das crianças do município (SENHOR DO BONFIM, 2020, p. 177).

O RCB ressalta que o mesmo deve ser uma referência para a reelaboração e/ou elaboração dos PPPs e dos currículos das instituições que recebem crianças com até cinco anos de idade no município. Além disso, tem como proposta possibilitar reflexão das/os professoras/es sobre suas ações e práticas, a fim de ressignificar o fazer pedagógico para contribuir com a formação das crianças.

O documento prisma por um currículo que vá além de resultados acadêmicos, e/ou aquele que atribuía como mais importante os campos de experiências, ou ainda,

currículo como seleção de objetivos e conteúdos a serem ministrados. Defende que o RCB seja concretude na experiência das/os professoras/es e das crianças, que elucida um currículo que deve contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, ressaltando a necessidade de que esse processo aconteça a partir da articulação entre as experiências e saberes das mesmas com os saberes científicos. Nesse sentido, o documento afirma que a concepção de currículo presente nesse documento pressupõe que:

A intencionalidade ao planejar as vivências/experiências, os tempos, os espaços e os materiais, além disso, demanda pensar e disponibilizar materiais diversos, primando pela qualidade, cuidado e olhar atentos às crianças pequenas que brincam, experimentam, aprendem, se desenvolvem e produzem culturas nas interações com os pares e com os adultos (SENHOR DO BONFIM, 2020, p. 188).

O currículo para as infâncias deve ser imbuído de muitos aspectos no tocante ao campo do aprender, brincar, produzir, experimentar e se reconhecer. Para que isso ocorra é preciso pensar e conhecer as infâncias inseridas nos espaços escolares e ter a intencionalidade de planejar e disponibilizar uma variedade de materiais pedagógicos, didáticos, lúdicos e de cuidados para as crianças. Desse modo, é reconhecer as infâncias bonfinenses, em suas vivências são marcadas pela cultura regional, onde as festas juninas, o samba de lata, os reisados, as brincadeiras nos terreiros de casa e/ou na rua, à ida a feira livre, entre tantas outras experiências culturais fazem parte de seus cotidianos. Compreender as infâncias do município de Senhor do Bonfim é (re)conhecer essas dimensões de ser e constitui-se bonfinenses.

Pensar infâncias em suas multipluralidades nos faz vislumbrar novas possibilidades de práticas de currículo na Educação Infantil nas quais as crianças, protagonistas de aquisições do conhecimento, sejam consideradas como sujeitos, levando em consideração o arcabouço vivencial, o desenvolvimento psicossocial e cognitivo. Elas têm a capacidade de pensar, decidir, criar, inventar e tais capacidades se manifestam, desde de cedo, nos seus movimentos, suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala (SENHOR DO BONFIM, 2020, p. 191).

Quando as escolas e as/os profissionais de educação reconhecerem que as crianças são protagonistas do fazer pedagógico na Educação Infantil, quando as práticas educativas, as brincadeiras e as atividades forem pensadas a partir delas,

com elas e suas experiências, e não só pelo viés das pessoas adultas, será possível a construção de novas possibilidades e novas histórias.

Ao discorrer sobre a infância, a Professora Pomba Verdadeira (2022), afirma que: “infância é tudo aquilo que você traz para sua vida adulta, tudo o que você teve na sua infância, tipo assim, eu tive uma infância muito boa. Infância para mim é tudo que trazendo para sua vida agora, pois tudo você lembra da sua infância”. Ao elucidar sobre sua concepção de infância, a professora recorreu a sua memória afetiva e vivencial, é importante afirmar que estamos diante de uma narrativa de infância bonfinense, em sua fala vai descrevendo como foi sua infância em um bairro do município.

A professora vai sinalizando que a sua infância foi boa e que entende por infância, uma construção para a vida adulta, onde tais memórias acabam emergindo. A partir dessa compreensão, entendemos que as crianças estão nesse processo de construção de sentidos de si mesma e da realidade em seu entorno e a escola não pode negar isso a elas, essa construção faz parte da vida escolar e a escola faz parte dessa construção.

Contudo, as crianças não precisam do adulto para pensar, criar, inventar, isso elas sabem/aprendem, e/ou constrói na interação com outras crianças e pessoas adultas. Na verdade, elas querem pessoas que mostrem novos caminhos e que pensem, criem e construam para que possam construir juntas, de forma interativa. Nesse sentido, Maria Fernanda Nunes e Sonia Kramer (2013, p. 34) afirmam que:

O ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social, as dimensões cognitivas e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças as aprendem, se formam e transformam; são sujeitos ativos, participativos e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a função de mediação.

Como educadoras/es precisam ressignificar os conceitos relativos as infâncias e suas dimensões, ao fazer isso terão/darão outro(s) sentido(s) no fazer pedagógico e nas vivências das crianças. As escolas e os currículos precisam estar atentos para toda dimensão das construções infantis. É necessário assegurar às crianças o direito delas mesmas executarem as tarefas, de maneira crítica e responsável.

Uma questão interessante que o documento ressalta é sobre o universo do ser criança, reforçando que elas pensam, criam, decidem e o quanto é importante que as

instituições e as/os profissionais de educação valorizarem e estimulem essa concepção em suas práticas educativas. Esse processo acontece pelo movimento, expressão e fala, então é imprescindível que as crianças tenham a liberdade de andar, correr, falar, brincar, questionar e decidir. Compreendendo a importância desse processo para a formação e desenvolvimento das crianças, salientamos a necessidade de repensar a ideia de crianças “comportadas” no fazer pedagógico”, como sendo aquelas que ficam sentadas e quietas durante todo o período da aula.

Outro aspecto que o documento traz como problematização, no que se refere ao currículo para a Educação Infantil, é o fato de que deve ser levado em consideração a formação das/os professoras/es, levando em conta quais concepções essas/es docentes têm acerca das infâncias e da Educação Infantil como área de conhecimento, com um arcabouço teórico e epistêmico próprios. Além disso, que o município ofereça subsídios para formação contínua das/os docentes, pois a formação em serviço aprimora a ação profissional e agrega valor à profissão docente, pois é no diálogo que educadoras/es constroem saberes e ressignificam a prática, por entender que é no coletivo que o papel docente ganha força (NUNES; KRAMER, 2013).

É necessário ainda considerar as concepções adotadas sobre as condições ambientais, sociais e institucionais, pois tudo isso deve ser pensando para as crianças, de forma que responda às necessidades delas e possibilitem seu desenvolvimento de maneira integral. Desse modo, nos questionamos: quais são as concepções de Educação Infantil do Campo das/os professoras/es? Essa questão dialoga de maneira direta com o que a Professora Pomba Verdadeira relatou:

Eu não tenho formação específica para a Educação do Campo. Então, para falar a verdade, eu não sei o que é muito a concepção de Educação do Campo, o que significa muito, o que é. Para mim, escola no Campo é porque é no interior, que é no Campo.

No fragmento acima fica perceptível que a professora restringe sua prática educativa inerente a Educação do Campo, apenas à Educação no Campo. Nesse sentido, Roseli Salete Caldart (2011), salienta que o movimento por uma Educação do Campo é uma luta por políticas públicas que garantam o direito à educação e que seja no e do campo. A Educação no Campo se refere o direito de ser educada/o no lugar que reside e a Educação do Campo é aquela pensada no/para o Campo, que tenha a participação coletiva campesina e seja vinculada às questões culturais e às

necessidades humanas e sociais dos povos do Campo. Nesse sentido, fazendo uma relação com a formação docente da professora e sua narrativa, mesmo ela sendo graduada em Licenciatura em Pedagogia, na sua fala fica evidente que existem um distanciamento das questões epistêmica da Educação do Campo e sua prática pedagógica.

O RCB elucida questões e princípios importantes no tocante às modalidades de educação, são elas: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação do Campo, e Educação de Jovens e Adultos, uma vez que essas especificidades constituem a identidade cultural do município. Atentamos o olhar para as três primeiras citadas, pois essa pesquisa propõe estudar questões inerentes à Educação Infantil do Campo, então é evidente que a Educação Indígena, Quilombola e a Educação Especial, também são consideradas essenciais no tocante a educação das crianças do Campo, pois essas podem fazer parte desses grupos e estão inseridas nos contextos da Educação Infantil do Campo.

É papel da escola e da comunidade escolar pensar/planejar e executar currículos e práticas pedagógicas considerando as especificidades e particularidades das crianças e suas realidades. Não é uma tarefa fácil, elaborar esses currículos, mas se faz necessário. A comunidade escolar deve buscar estratégias pedagógicas que envolva as/os estudantes, que atenda suas necessidades, e que favoreça constantemente a aprendizagem, formação, reconhecimento de identidade, pertencimento e valorização de si e do contexto local (SENHOR DO BONFIM, 2020). Desse modo, a educação para as infâncias do Campo no Semiárido precisa tecer práticas de contextualização. É a partir desses entrecruzamentos, sobre pensar e executar tais práticas educativas, que o Professor Carcará vai traçando sua concepção sobre a Educação Contextualizada com o Semiárido, argumentando que:

[...] a priori deve estar partindo a partir do contexto local, respeitando tanto as falas, como as atitudes e a interligação com o mundo e com a comunidade, sem deixar de apresentar o exterior que perpassa da comunidade, não posso dizer para o aluno que isso é uma balinha, sendo um sorvete, ele sabe, ele ver e ele tem um livro e tem uma interligação com o outro. Essa é nossa ligação com a comunidade, então é uma educação respeitando o local e apresentando um todo, sem ser uma forma generalizada (PROFESSOR CARCARÁ, 2022).

De acordo com a narrativa do professor, a Educação Contextualizada se concretiza partindo do local e tendo interligação com o mundo. Compreendemos

dessa maneira, que os currículos precisam ser contextualizados. Assim, é importante frisar que esses currículos para as escolas do Campo devem ser distintos das escolas urbanas e necessitam serem elaborados a partir do concreto, do vivido pelos sujeitos do Campo e as crianças precisam serem reconhecidas e fazer parte efetiva de todo processo. Essa perspectiva converge com os princípios da Educação Contextualizada, onde Josemar da Silva Martins (2006), argumenta que a efetivação da Educação Contextualizada possibilita trazer a/o educanda/o para o centro do processo formativo e da conexão entre os conhecimentos locais e universais.

Quanto ao currículo específico para as escolas do Campo, o Professor Carcará narrou que “não tem, como já falei é um currículo de forma geral, que é justamente isso, e por coincidência, são as maiorias das escolas do Campo né, pois geralmente o currículo é a base mesmo documentada, tudo isso, a forma curricular é um todo”. A partir da afirmação do professor é possível inferir que a maioria das escolas do Campo não tem um currículo próprio, ou sequer um currículo que possa pautar o trabalho pedagógico, sendo o referencial curricular o único documento orientador da prática docente e dos PPPs e dos fazeres pedagógicos e metodológicos das escolas do município, estejam elas situadas no campo, ou na cidade.

O DRB (2020) ressalta que são apresentadas orientações e referências gerais, as quais oferecem subsídios para a elaboração e/ou revisão dos currículos das instituições de Educação Infantil, portanto “serão as instituições de Educação Infantil por meio dos PPPs que materializarão e garantirão as especificidades locais e dos contextos escolares em que estão inseridas” (SENHOR DO BONFIM, 2020, p. 202). O próprio referencial curricular deixa indícios de que as instituições de Educação Infantil só têm/terão os PPPs, quando afirmam que é por “meio dos PPPs que materializarão as especificidades”, são questões que precisam serem problematizadas na/para educação das crianças bonfinenses.

Sabemos que é difícil um único documento conseguir dar conta de todas as especificidades presentes no município e as diversas infâncias, então é papel da comunidade escolar garantir às crianças esse direito, pois é quem está envolvida no contexto escolar, que conhece a escola, as crianças, o contexto, as famílias, e todas as potencialidades e necessidades locais e pessoais, uma vez que o referencial deve servir como base para a elaboração do currículo e/ou dos PPPs de cada escola.

Nesse sentido, planejar e executar o currículo e os PPPs a partir da interação local, regional e global, entrecruzado com os princípios de infâncias, como uma

construção coletiva possibilita que “o fazer pedagógico seja pautado em práticas educativas contextualizadas, críticas e reflexivas, rompendo com a ideia de definição de conteúdo a serem aprendidos e ensinados” (SENHOR DO BONFIM, 2020, p. 192). Nessa perspectiva, fica evidente os desafios que as instituições de Educação Infantil do município têm que enfrentar na elaboração dos currículos escolares, no sentido de assegurar espaço para o protagonismo infantil e para a contextualização, considerando temas contemporâneos, que abarquem as infâncias e as sociedades em movimento, que se transformam cotidianamente.

Miguel Arroyo (2013), salienta que o currículo deve ser pensado a partir do diálogo entre os sujeitos inseridos em processos históricos de produção de conhecimentos. O currículo pensado para as instituições de Educação Infantil do Campo, deve ser articulado a partir das experiências e conhecimentos dos sujeitos em suas realidades concretas, de seus contextos e suas particularidades, ao tempo em que essas se entrecruzam com os conteúdos orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que são considerados essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das/os estudantes, além de ser planejado pelas pessoas envolvidas nos processos educacionais.

No percurso histórico do município de Senhor do Bonfim é exaltado a frase “terra do bom começo”, seguindo como propulsora na constituição da cidade, para o desenvolvimento econômico, social e cultural, desse modo fazendo uma analogia com a escrita do RCB, que esse documento se torne um bom re-começo para a educação municipal, principalmente para a Educação Infantil do Campo.

### 3.3 DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE FILADÉLFIA: UM RECOMEÇO NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO?

O documento Referencial Curricular do município de Filadélfia – RCF, assim como os demais nasce de uma construção coletiva, sendo fruto de parcerias, diálogos e formação de Grupos de Estudos e Aprendizagens – GEAS. O Referencial Curricular de Filadélfia, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em conformidade com DCRB (BAHIA, 2019), elucida o respeito às distintas identidades que caracterizam o Brasil, a Bahia e especialmente o município de Filadélfia, assegurando a escola e a comunidade escolar, a autonomia e o desenvolvimento de competências relacionadas às questões da contextualização, da pesquisa e da construção das pluralidades e

singularidades locais e globais (FILADÉLFIA, 2020). O documento evidencia a importância das escolas em representar o território municipal, incluindo as diversas identidades territoriais.

A elaboração desse documento é um marco importante para educação do município, uma vez que assim como Senhor do Bonfim, é também o primeiro documento referencial curricular do município, “o documento que será para a comunidade filadelfense a sua primeira versão. Considerando que não há registros de que o município já realizou tal tarefa. Como se pode ver, é chegada a hora da elaboração colaborativa do currículo” (FILADÉLFIA, 2020, p. 21-22).

A elaboração e execução desse documento pode trazer novas transformações educacionais, demarcando as identidades territoriais, educacionais, culturais, sociais e econômicas da população filadelfense. Pensando no referencial curricular do município, como a primeira construção, iniciamos o tópico questionando: esse documento representa um recomeço, no que se refere à educação de crianças, jovens e adultos filadelfenses?

Ao analisarmos esse documento como sendo o primeiro do município a discorrer acerca da educação, podemos estabelecer uma relação com o que uma professora do município narrou: “na verdade, nesses anos que já trabalhei, eu nunca tive acesso ao currículo da escola, nunca tive acesso, porém esses dias, a coordenadora, ela disponibilizou para a gente, o currículo, inclusive é um referencial, documento enorme né, para gente poder ler” (PROFESSORA PÁSSARO PRETO, 2022). Esse lugar de não acesso que a professora sinaliza supõe a não elaboração de currículos e/ou referenciais curriculares específicos para o município, além disso, sinalizando de certa maneira a não participação da professora na construção do referencial.

A construção desse referencial foi embasada na concepção de currículo como processo formativo, “visto que abrange uma vasta gama de ações que estimulam o desenvolvimento de competências – valores, reflexões demandas, e aprimora o profissional que participa da sua construção” (FILADÉLFIA, 2020, p. 31). O currículo enquanto processo formativo, onde as/os professoras/es aprendem e ensinam ao participarem da construção coletiva do mesmo, se configura em um documento de todas/os, para todas/os. O referencial ainda acrescenta que o currículo é o orientador para as escolas e que a construção coletiva do documento pode proporcionar “novas possibilidades de renovação do trabalho pedagógico” (FILADÉLFIA, 2020, p. 33).

Compreendendo o currículo como direcionador do fazer escolar e pedagógico, a Professora Pássaro Preto (2022), sinalizou sua compreensão sobre o currículo dizendo que “Currículo é, onde são incluídos os níveis de instruções [...] e é a partir dele, que são traçados os planos e os projetos que devem ter e vim para a escola, inclusive até o dinheiro está relacionado com o currículo”.

Nesse sentido, ao definirmos o currículo escolar enquanto documento orientador das práticas pedagógicas, das decisões e das metodologias, enfim da organização escolar, precisamos explicitar que o mesmo deve ser pensado, sistematizado e executado com a participação de todas/os as/os envolvidas/os nos processos pedagógicos. Sobre isso Tomaz Tadeu da Silva (2015), salienta que currículo é tudo aquilo que acontece no espaço escolar. O que é dito e o que é silenciado.

Sobre a educação para crianças pequenas, o município iniciou o trabalho pedagógico com a Educação Infantil entre os anos de 2008 e 2010, lembrando que o município teve sua emancipação política no ano de 1985, somente após mais de duas décadas é que o município abriu turmas na sede e no perímetro rural, juntamente com a turma do Ensino Fundamental, com algumas ou nenhuma adequação na infraestrutura arquitetônica e sem materiais específicos para as crianças pequenas. O documento sinaliza que já tiveram mudanças, mas ainda encontram dificuldades para atender as crianças da Educação Infantil, principalmente no que se refere à falta de matérias didáticos pedagógicos adequados (FILADÉLFIA, 2020).

O RCF considera os direitos de aprendizagens e campos de experiências estabelecidos pela BNCC, fazendo entrecruzamento com as realidades locais. Para elaboração do referencial no tocante à Educação Infantil foi a partir das concepções e estudos das/os professoras/es e da equipe pedagógica, seguindo as normas da BNCC (BRASIL, 2017), DCRB (BAHIA, 2019), DCNEI (BRASIL, 2009) e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), considerando as diversidades locais de Filadélfia. Nesse sentido, o referencial visa:

Contribuir com a elaboração de práticas educativas significativas para a construção do conhecimento e desenvolvimento da criança através das ações e projetos materializados nos PPPs das instituições de Educação Infantil desse município. Práticas educativas que promovam e ampliem as condições de aprendizagem, melhorando a qualidade do ensino (FILADÉLFIA, 2020, p. 231).

O Referencial Curricular de Filadélfia busca se articular e respeitar os princípios das DCNEI (BRASIL, 2009), que são os princípios éticos, políticos e estéticos, e também direcionar o trabalho pedagógico para a construção da criança como ser autônomo, crítico e criativo (FILADÉLFIA, 2020), respeitando as experiências das crianças, compreendendo-as enquanto protagonistas das suas vivências e aprendizagens. Além disso, reconhece e valoriza as crianças em suas peculiaridades, suas necessidades, suas potencialidades e deficiências.

No tocante ao campo das avaliações na Educação Infantil, deve considerar todo o percurso formativo da criança e não perder de vista o desenvolvimento de cada uma, devendo ser considerada uma avaliação processual, realizada a partir de registros diários.

O município de Filadélfia tem escolas no perímetro rural e urbano, então entendemos ser importante planejar e executar currículos que demarquem as particularidades de cada contexto. Por isso, evidenciar as escolas do Campo, é compreender outros contextos e outras tantas realidades, desse modo, o currículo escolar deve estar atento às peculiaridades culturais e identitárias dessas comunidades (FILADÉLFIA, 2020).

A Educação do Campo no município, ressalta a necessidade de um currículo próprio, calendários flexíveis e específicos que visam à formação do alunado do Campo, formação específica para professores da Educação Básica, que esses (docentes) compreendam a relevância do seu papel na educação de alternativas na organização do trabalho escolar enquanto prática social que possibilite ao próprio educador capacidade de desenvolver e propor transformações viáveis que atendam à população camponesa, emprego de metodologias e saberes curriculares apropriados às necessidades e interesses do alunado da zona rural, e produção de material paradidático que estabeleça uma ligação de forma inseparável com a vivência dos seus protagonistas (FILADÉLFIA, 2020, p. 64).

Fica perceptível que o referencial vai afirmando a importância de currículos próprios para Educação do Campo, além de formação específica para as/os professoras/es que atuam em escolas do Campo, ressaltando que as/os mesmas/os têm papel essencial no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na formação das/os estudantes.

O RDF faz crítica à ausência da Educação do Campo no Plano Municipal, afirmando que é evidente que mesmo estando presente no município, a Educação do

Campo, não fazia parte dos documentos normativos, “no Plano Municipal de Educação ainda vigente em Filadélfia, apesar de elaborado em 2015, treze anos após ser promulgado as Diretrizes da Educação do Campo, este não faz menção a existência dessa enquanto modalidade” (FILADÉLFIA, 2020, p. 69).

O documento sinaliza as diversas infâncias e faz menção às infâncias do Campo, pontuando que essas têm suas diferenciações das infâncias da cidade. As infâncias do Campo têm uma aproximação maior com a produção do trabalho rural, em especial a plantação de roças de feijão, pois o município de Filadélfia é um dos principais produtores de feijão da região, então essa pode ser realidade de muitas crianças que estão nos contextos escolares. Além disso, as brincadeiras infantis estão intimamente ligadas aos elementos da natureza, também é ressaltado. Então todas as dimensões das infâncias do Campo precisam fazer parte dos currículos e do fazer educativo, sendo incorporadas aos conteúdos, às brincadeiras e às práticas pedagógicas no decorrer do processo formativo.

Outros elementos citados no documento, que é importante quando pensamos nos contextos educacionais da Educação Infantil, são os princípios da Educação Especial, Educação Indígena e Quilombola, além desses, as questões da educação para as relações de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, o RCF (FILADÉLFIA, 2020, p. 125) afirma que contemplar as temáticas educacionais para “as relações de gênero e sexualidade nos remete a algo inerente ao desenvolvimento, à vida e à saúde do ser humano. Falar de gênero não é mudança de sexo, falar de gênero é enfrentamento de violações dos direitos e mazelas sociais”. Ainda complementa que os currículos escolares e as práticas pedagógicas das/os professoras/es em todas as etapas de educação e as modalidades de ensino, devem evidenciar e respeitar as diversidades sexuais presentes (FILADÉLFIA, 2020). Mesmo sendo temática presente nos documentos normativos, ainda é pouco discutido nas escolas, ainda que se reconheça que tais questões estão presentes no cotidiano da escola.

De acordo com Pedro Paulo Souza Rios (2022), há por parte das escolas uma tentativa de silenciamento das questões relacionadas ao campo da afetividade, da sexualidade e de gênero. Ao discorrer sobre as questões de equidade de gênero e diversidade a Professora Pássaro Preto narrou que:

[...] é um tema muito delicado, infelizmente, assim em todo o contexto escolar, inclusive, assim como não vai divulgar meu nome (risos) vou falar, pois é um tema que me deixa muito inquieta, no sentido de muitos ainda ter a mente fechada assim, pessoas do meio, do meio ali que estou inserida, em que eu trabalho, porque até no planejamento, não se fala.

Nota-se que mesmo sendo temática assegurada nos documentos educacionais oficiais, ainda marcada por discursos e práticas incipientes, ou ainda silenciada nas escolas. Percebemos a partir da fala da professora que existe certo receio para falar do assunto, mas também é perceptível certa inquietação sobre a necessidade de abordar tais temáticas nos contextos educacionais. As questões de gênero estão dentro dos contextos escolares, porém na maioria das vezes, as comunidades escolares preferem não falar e nem buscar formas de conhecer/especializar sobre tais questões.

De acordo com Guacira Lopes Louro (2014), a escolar e toda prática educativa é perpassada pelas questões de gênero e sexualidade, não sendo possível a essa instituição se esquivar de tal discussão. Nesse mesmo sentido Pedro Paulo Souza Rios (2022), argumenta que de alguma maneira as temáticas relacionadas às subjetivações dos sujeitos emergem nas práticas pedagógicas, seja quando trazemos o assunto para o debate, seja quando o silenciemos.

### 3.4 REFERENCIAL CURRICULAR DE JAGUARARI: CAMINHOS PARA NOVAS CONSTRUÇÕES?

O Referencial Curricular do Município de Jaguarari – RCJ (2020), para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como os demais municípios, é uma proposta construída a partir de um coletivo de profissionais da educação do município, em diálogos e formação de GEAS para cada etapa de educação e de modalidade de ensino, com o intuito de discutir sobre as concepções e as propostas que iriam compor o referencial curricular municipal.

No tocante ao item Educação Infantil desse referencial, a elaboração foi baseada e fundamentada principalmente nas normativas do DCRB (BAHIA, 2019), da LDB (BRASIL, 1996), do ECA (BRASIL, 1990), da DCNEI (BRASIL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2017).

O RCJ afirma a importância desse documento, reforçando que o mesmo vai ser o orientador dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's, no que se refere a concretização dos currículos, dos PPPs e para a formação e desenvolvimento das crianças. A partir dessa construção o município se compromete com fortalecimento para a educação e formação dos sujeitos, pois busca tecer fios entre o local e o global.

Pensar numa política curricular municipal remete aos conhecimentos entrelaçados em diferentes componentes curriculares, dos saberes articulados de um povo que assim formam uma teia desencadeada para emancipação dos sujeitos que vivem numa determinada região (JAGUARARI, 2020, p. 49).

A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social, por isso o documento busca o fortalecimento de uma educação para a formação de pessoas íntegras e humanas e que valorize os saberes populares, culturais e sociais do povo jaguarariense. Nesse sentido, os currículos das instituições de Educação Infantil, de acordo com o referencial, devem estar atravessados por concepções de infâncias que valorizem o ser criança e seu processo de formação humana e social. Além disso, considera que as crianças tenham oportunidades para adquirir conhecimentos históricos, científicos e populares, proporcionando a elas a compreensão que são também produtoras de histórias e culturas (JAGUARARI, 2020).

O referencial também reconhece a necessidade oferecer às crianças os subsídios de interação com outras crianças e com as pessoas adultas, bem como as brincadeiras, como parte essencial do desenvolvimento das práticas pedagógicas e recreativas. São muitas as brincadeiras que podem ser realizadas, além de proporcionar momentos prazerosos e de aprendizagem, salienta a necessidade de fortalecer e valorizar as tradições e as raízes da/s comunidade/s local/is.

O documento sinaliza que em 2013 foi iniciado a elaboração da proposta curricular para a Educação Infantil, concluída em 2014, a qual teve como base os documentos do Ministério da Educação, sendo as Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Ressalta ainda que essa nova elaboração reafirma o respeito à diversidade e à pluralidade da sociedade e das diversas propostas de Educação Infantil existentes, sendo elaborado por inúmeras/os professoras/es que buscaram se situarem nas realidades locais e as singularidades das crianças e das comunidades. Além disso,

que esse currículo só vai fazer sentido se evidenciar as vozes das pessoas envolvidas, havendo diálogo com a comunidade escolar (JAGUARARI, 2020). É imprescindível que tenha uma visão diferenciada para cada realidade, cada contexto e pela valorização de todas as crianças. Nesse sentido, as identidades indígenas, camponesas, de fundo de pasto e artesanais precisam se fortalecer na implantação dos currículos jaguararienses, pois são elementos muito presentes no município.

Entendemos que é pelo currículo que se estabelece as relações de controle e de poder. É por meio desse documento onde definimos o tipo de cidadãos e cidadãs que queremos enquanto sociedade (LIMA, 2006). Desta maneira, é no currículo que são definidas o que a escola, enquanto instituição social, faz ou deixa de fazer. Dessa forma, levando em consideração o campo de currículo com essa dimensão de relação de poder e de definição de escola e de educação, o Referencial Curricular de Jaguarari indica que o currículo só vai ter sentido se considerar as vozes das/os professoras/es e estudantes. Porém, é perceptível que falar de currículo para algumas professoras e alguns professores, é como se fosse algo externo ao trabalho delas/es. Nesse sentido, as professoras/colaboradoras da pesquisa, que atuam no município, colocam o currículo no lugar do questionamento e do não conhecido, conforme narrou a Professora Sabiá:

O currículo é a prática pedagógica de cada professor? Eu não trabalho assim sobre o currículo, o currículo seria o que a gente trabalha? Eu só sei sobre o PPP da escola, que ele norteia sobre o que você vai ensinar, na escola tem esse PPP. Eu não tenho conhecimento se tem esse currículo, no caso só as coordenadoras que pode, falar, te informar melhor sobre isso, o currículo né? (PROFESSORA SABIÁ, 2022).

A inquietação da professora para definir currículo é evidente, sendo possível dizer que a mesma desconhece por completo a existência desse documento. Ela faz alguns questionamentos sobre a questão do currículo e afirma que a escola onde atua não tem um currículo, alegando que esse deve ser um conhecimento das coordenadoras pedagógicas. Tomaz Tadeu da Silva (2015), ressalta que o currículo deve ser um documento sistematizado de maneira conjunta pelas/os envolvidas/os na escola. Entendemos dessa maneira, que o não acesso ao currículo se configura em práticas pedagógicas determinadas por profissionais que não estão em sala de aula.

Assim, é possível dizer que à medida em que o currículo documento fica sob

a responsabilidade de algumas ou alguns profissionais, como a coordenação pedagógica, fica notório a ausência de comprometimento com a execução do mesmo, não sendo possível que tal concepção esteja presente na atualidade. Não podemos pensar e desenvolver propostas educativas meramente a partir daquilo que é definido pela coordenação, as decisões são do coletivo escolar, pois compreendemos que é na interação que o currículo precisa ser construído e executado.

Em sua narrativa a Professora Beija-Flor (2022), também sinaliza certo desconhecimento acerca do currículo, ela descreve: “esse currículo eu acho muito, que é a prática né?”. Percebemos que falar de currículo provoca certo desconforto e que mesmo sendo ele um documento que direciona os processos educativos, ainda é de certa forma, desconhecido pelas professoras. É importante frisar que em nenhum momento da entrevista narrativa, as professoras do município potuaram a existência do documento referencial, e o documento afirma uma construção coletiva, assim fica o questionamento, quem é esse coletivo?

É semelhante nas falas das duas professoras o questionamento se o currículo se refere a prática pedagógica das/os professoras/es, ainda faz menção a presença somente do PPP da escola, é relevante frisar que o PPP da escola corresponde a parte de contextualização histórica, estrutural e parte da organização do trabalho pedagógico, já o currículo é a parte orientadora do trabalho desenvolvido na escola, o qual evidencia as normas, as relações sociais e educacionais. É importante ressaltar que no recorrer da escrita desse estudo, vamos nos aprofundar na fundamentação e análise das entrevista sobre as questões de currículo, além das outras questões inerentes as infâncias, de gênero e de Educação Contextualizada e do Campo.

O RCJ indica que na Educação Infantil, a organização do trabalho didático está estruturada em âmbitos de experiências, a partir dos direitos de aprendizagens e desenvolvimentos e dos campos de experiências, determinados pela BNCC. Dessa maneira, visando abranger múltiplos espaços de conhecimentos e de diferentes linguagens, no processo de socialização e no desenvolvimento da autonomia das crianças do município (JAGUARARI, 2020).

O ponto preocupante que o documento traz, como grande problema em relação às instituições de Educação Infantil do município é a inadequação dos espaços físicos, principalmente nos perímetros rurais, uma vez que tem comunidades que essas

instituições funcionam em casas alugadas (JAGUARARI, 2020). Nesse sentido, a Professora Sabiá descreveu sobre a instituição que ela trabalha, narrando que:

A escola não tem estrutura para ser de Educação Infantil, porque lá mesmo foi construído para ser um posto, um posto de saúde. Aí depois, lá próximo tinha uma escola mesmo, então fechou a escola e começou a funcionar nesse espaço. E os banheiros não são adaptados, eu sempre tenho que levar os pequeninos no banheiro, outra vez peço para auxiliar levar, porque colocaram agora uma auxiliar, mas antes eu estava sozinha. Também não tem espaço para eles brincarem na recreação, aí nem tem recreação, fico com eles só na sala de aula mesmo, pois não tem (PROFESSORA SABIÁ, 2022).

No fragmento narrativo descrito acima fica notório as problemáticas ainda presentes nas instituições de Educação Infantil para as crianças do Campo. Além do espaço da escola não ter estrutura específica para receber crianças, como o banheiro e falta de espaços para as brincadeiras, refeitório, é necessário que a professora deixe a sala de aula para ir com as crianças ao banheiro.

Outro elemento que precisa ser problematizado a partir da narrativa da professora, é o fato de que não tem espaço para o brincar, como podemos imaginar a criança separada das brincadeiras, todas as crianças precisam desse espaço. De acordo com Ana Cecilia dos Reis (2017), a brincadeira é um direito que as escolas do Semiárido precisam assegurar às crianças. No entanto, o que podemos constatar é esse um direito que tem sido negligenciado especialmente às crianças do Campo.

Entretanto, o referencial afirma a busca de melhores condições no que se refere ao espaço físico, material, formação de professoras/es. Quando nos atentamos especificamente aos elementos curriculares acerca da Educação do Campo, o RCJ (2020), sinaliza que o currículo deve ser contextualizado, onde as relações sociais da vida campesina integrem esse currículo, que tenha um diálogo entre os saberes locais e universais, “o currículo deve ser desenvolvido a partir das necessidades concretas dos estudantes, construídos por muitas mãos e olhares, composto por saberes peculiares das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos” (JAGUARARI, 2020, p. 138). Nesse sentido, é importante que o currículo para as escolas do Campo apresente um atravessamento da realidade, valorizando o local e o global.

Currículo próprio, construído por meio de um conhecimento científico, das experiências de vida dos estudantes e efetiva participação dos

movimentos sociais populares e comunidade extraescolar, construindo assim, uma verdadeira Educação do Campo e no campo (JAGUARARI, 2020, p. 147).

Compreender e conceber um currículo próprio das escolas do Campo é afirmar compromisso com os povos camponeses e suas identidades culturais, sociais e tradições, além de entender que as diversidades presentes nas infâncias do Campo têm mais aproximação com a vida rural, com a natureza e animais e esses conhecimentos precisam necessariamente fazer parte dos currículos escolares do Campo e estarem entrelaçados com outros conhecimentos.

Sobre a temática de educação, gênero e sexualidade, o documento pontua que essas questões estão interligadas, uma vez que as identidades estão sempre em construção, nunca acabada. Por isso que os currículos escolares e as práticas pedagógicas das/os professoras/es de todas as etapas da educação e modalidades de ensino, precisam considerar as diversidades sexuais presentes nos contextos educacionais, que dialoguem com as questões de gênero e sexualidade, podendo assim ensinar às/aos estudantes sobre o respeito, as diferenças e diversidades sexuais, potencializando essas questões e podendo sensibilizar meninas e meninos para situações de violação de direitos contra meninas/mulheres e grupos LGBTQ+ (JAGUARARI, 2020).

Ao falar sobre gênero a Professora Beija-Flor afirmou:

O gênero para mim, sei que está tendo muita coisa que está acontecendo no mundo. O gênero na minha época, eu conhecia o feminino e o masculino, mas hoje, a gente vê que não é mais assim, a gente vê que tem aqueles femininos e masculinos, e tem as escolhas, e que a gente vê aí as escolhas e que a gente está vendo aí muito. O que entendo é que teve muitas mudanças nessa parte de gênero, de escolhas, do que você gosta e sua aceitação.

A professora ao sinalizar sua visão sobre gênero, fica notório que ela fala sobre gênero e sexualidade como se fosse a mesma coisa e continua dizendo que as escolhas e gostos devem ser respeitadas. É perceptível que nas escolas, tais temáticas são incipientes e que precisam alcançar novos espaços nos debates e na concretude da vida escolar. No entanto, é necessário que haja uma proposição de formação continuada, para que os termos e conceitos possam ser atualizados e respeitados dentro do ambiente escolar.

### 3.5 DIÁLOGOS ENTRE OS DOCUMENTOS REFERENCIAIS CURRICULARES

O que vimos até aqui é que os documentos DCRB (2019), RCB (2020), RCF (2020), RCJ (2020), são bases/orientações para a re-construção dos currículos e dos PPPs escolares, sendo traçados caminhos para a educação de crianças, jovens, adultas/os e idosas/os do estado da Bahia e dos municípios. A leitura desses documentos nos permitiu identificar alguns diálogos entre eles, no tocante a Educação Infantil e a Educação do Campo.

Nesse sentido, os referenciais citados deixam evidente essa participação e envolvimento das/os professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es e educandas/os. Esse é um passo muito importante para a educação do estado da Bahia e dos municípios baianos. É notório, que os documentos apresentam os referenciais para a construção e/ou reelaboração dos currículos e dos PPPs das instituições escolares, e ainda evidenciam a autonomia das instituições de ensino e das/os professoras/es para inserirem as questões contemporâneas, as necessidades e potencialidades específicas, considerando as peculiaridades de cada contexto e cada estudante. No entanto, chamamos atenção para o fato de que o currículo deve ser um compromisso de toda comunidade escolar, não apenas de um grupo de profissionais, que de maneira muitas vezes técnica, escrevem um documento meramente para cumprir prazos, não viabilizando sua execução.

É importante frisar também que os documentos citados trazem uma breve contextualização do município pertencente, demarcando as singularidades territoriais, como aspectos históricos, econômicos, culturais, políticos e educacionais. Assim, afirmando as diversidades territoriais e valorizando os contextos e realidades locais, a partir dessas considerações, torna-se explícito uma conexão entre educação e contextualização, porém não podemos deixar de problematizar que estamos falando dos referenciais, para que essa conexão aconteça, é necessário a concretude no chão da sala de aula, na prática pedagógica e docente de cada escola e dos municípios e entendemos que a não participação efetiva das/dos profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo acaba por comprometer o desenvolvimento do currículo.

Então podemos pontuar alguns elementos que convergem nos documentos analisados, considerando os aspectos trabalhados nesse estudo. Em relação a concepção de infância o mais comum é a definição da criança como ser social, que

tem direitos a educação de qualidade e que respeite as peculiaridades do ser criança, seu espaço-tempo, o contexto e todas nuances da infância.

No referencial de Senhor do Bonfim, vai sendo pontuada sobre as diversas infâncias, ressaltando que as mesmas precisam ser pensadas e consideradas na construção dos currículos e nos PPPs das escolas, levando em consideração as especificidades culturais e identitárias presentes no município.

Nos referenciais dos municípios de Jaguarari e Filadélfia vai sendo tecida definições sobre a infância e em seguida mais menções as infâncias do Campo, indígenas e quilombolas, realidades presentes no TIPNI. Podemos salientar que todos os documentos discorrem sobre as diversas infâncias presentes em suas realidades locais, reafirmando que o direito dessas identidades/infâncias seja considerado nos contextos da Educação Infantil.

Outro aspecto que converge em todos os referenciais analisados, no tocante às questões de gênero e sexualidade, é o fato de que os documentos sinalizam a importância de trabalhar tais temáticas em todas as etapas da educação e modalidades de ensino. Mas considerando os debates estabelecidas no decorrer dos documentos em relação a outros aspectos percebemos que a temática de gênero é incipiente, são pequenos fragmentos para apresentar a temática, além de serem parágrafos de argumentos muitos parecidos, com poucos dissemelhanças entre todos documentos mencionados.

No tocante a temática da Educação Contextualizada com o Semiárido, é notório a ausência desse termo nos referenciais, principalmente nos referenciais municipais, considerando que os três municípios fazem parte do Semiárido Baiano. Nos percursos dos documentos vão deixando explícitos a necessidade de considerar as territorialidades, as identidades, as tradições, as especificidades dos lugares e dos povos na re-elaboração dos currículos, então, esse pode ser um caminho para que os currículos e os PPPs escolares materializem a Educação Contextualizada com o Semiárido Baiano com/para as/os estudantes, considerando que esses municípios estão em território Semiárido.

No percurso da escrita dos quatro documentos analisados constantemente aparecem as afirmações acerca da necessidade de considerar os contextos territoriais, as experiências das/os estudantes, os saberes e conhecimentos produzidos pelas comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Sinalizando ainda que a Educação do Campo e a Educação Infantil nos municípios ainda

encontram inúmeras dificuldades relacionadas à infraestrutura e materiais adequados para essa modalidade de ensino e para as crianças até cinco anos.

No que se refere aspectos divergentes, não percebemos tais pontos, pois são documentos que caminham em uma mesma direção, pensando na elaboração e/ou reelaboração dos currículos e PPPs das escolas e na construção e fortalecimento de educação de qualidade e equidade. É evidente que cada documento traz suas especificidades considerando as realidades municipais e suas peculiaridades territoriais.

#### 4. A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS NOS PROCESSOS HISTÓRICOS: TECENDO TRAJETÓRIAS

*“A partir da relação do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor”.*

*(Paulo FREIRE, 2021)*

Nas relações e interrelações com a realidade social a tessitura do que é ser criança concebe-se em novas trajetórias e essas são marcadas pelo próprio protagonismo da criança, a produtora de sua própria história. Assim, falar de criança enquanto sujeito social é discorrer acerca de um processo considerado gradual, histórico e cultural, uma vez que a concepção do que é ser criança foi marcado por invisibilidades, já que historicamente a criança não era respeitada em suas particularidades, sendo muitas até não era considerada como seres humanos. Da Antiguidade à Idade Média, não existia o objeto discursivo que atualmente chama de infância e nem a figura social que é a criança (CORAZZA, 2002).

A criança em sua condição cidadã e pessoas detentoras de direitos e infância, enquanto uma categoria da história humana (KRAMER, 2007), fase específica e importante na constituição humana, não tinham significâncias, nem relevância para as famílias, e nem para a sociedade em geral. As crianças eram vistas como pequenos corpos, vazios de conhecimentos e particularidades (ARIÈS, 1986) e necessitavam que as pessoas adultas as tornassem capazes de pensar, de ser e estar.

Essa ausência não se deu por falta da existência da criança, mas do não reconhecimento dela, enquanto ser social. Nessa perspectiva, Sandra Mara Corazza (2002, p. 81), argumenta: “não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem -, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...]”. Essa não preocupação com os seres humanos pequenos, sendo muito comum que as crianças viessem a falecer, antes de tornarem-se adultos, muitas morriam mesmo nos primeiros meses e/ou anos de vida. E isso, por vezes, se dava pela ausência do reconhecimento humano, pela falta de cuidados pessoais/humanos,

medicina e medicamentos de prevenção/cuidados. A ciência tem contribuído para muitas mudanças, como é o caso das vacinas, que atualmente são aplicadas nas crianças, principalmente nos primeiros meses após seu nascimento e que vem favorecendo para o baixo índice de mortalidade infantil.

Philippe Ariès (1986) traça os caminhos percorridos pelo sentido de ser criança, como elas eram consideradas, argumentando que a maneira de agir e que seus trajes eram parecidos com os das/os adultas/os, e o que as diferenciavam das/os mesmas/os eram apenas o tamanho, além do que, quando elas apareciam nas artes, eram apresentadas como um seres ingênuos e inocentes. As crianças eram corpos inocentes, que nada sabiam e nem tinham a oferecer, eram apenas receptores de conhecimentos.

Outro ponto importante para problematizar, destacado por Philippe Ariès (1986), é a desigualdade entre as crianças das famílias burguesas, ou nobres e as famílias das/os camponeses e artesãos. Ele ressalta que as crianças das famílias que tinham posses e poder, foram tendo acesso a algumas mudanças em relação às particularidades de ser criança, e aquelas pertencentes às famílias das classes trabalhadoras continuaram “[...] O antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (ARIÈS, 1986, p. 81). Fazendo uma breve relação com a realidade atual, ainda percebemos tal desigualdade entre as crianças de famílias ricas e pobres, urbanas e rurais.

Algumas mudanças, começam a ser traçadas sobre o ser criança. Porém, essas mudanças não aconteceram com qualquer criança da família burguesa, eram somente os meninos, pois as meninas continuavam sendo tratadas como “adultas”, as mudanças ocorreram mais tardiamente em relação às meninas.

Assim, partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou sobretudo os meninos. O sentimento da infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina (ARIÈS, 1986, p. 81).

Percebemos dessa maneira a forte influência do patriarcado em determinar o comportamento entre meninas e meninos, e assim, os meninos aos poucos ganhavam

visibilidade em relação as meninas em um mesmo espaço-tempo. A infância só era assegurada e tinha significado e sentido para os meninos, pois eram eles, os que se tornariam os homens, e as meninas permaneciam na mesma condição, seguindo os passos da figura feminina, se constituindo em donas de casa, genitora, servir ao pai, irmão/s e depois ao marido, pois o homem tinha o “poder de determinar” o que a mulher podia, ou não fazer.

Seguindo nessa concepção apontada por Philippe Ariès (1986), em relação os diferentes tempos e modos em que ocorriam sobre as crianças, as quais beneficiavam primeiramente os meninos. Estabelecendo relações entre essa concepção a partir do cotidiano no Semiárido, o Professor Carcará (2022), argumentou sobre ser menina e menino no Campo do Semiárido Baiano:

O menino, geralmente ele é criado para ser o pai de família, assim trabalha com o pai na enxada, na labuta como diz aqui no popular. E a menina para ser dona de casa, né? Mas, nessas últimas décadas, a gente já percebe que algumas famílias do Campo, principalmente do Campo, já tem um olhar diferenciado, pensando mais de uma cultura, vamos dizer assim, em dar um melhor para seus filhos. Então está diminuindo esse estereótipo do homem ser o chefe e a menina ser a submissa. Então assim, a respeito disso, tem mudado, mas infelizmente ainda é muito predominante essa parte do machismo no Campo, do nosso Semiárido.

A partir do fragmento narrativo descrito acima, percebemos que ainda é presente no cotidiano campesino do Semiárido, a ideia do homem ser o chefe da família e a mulher a responsável pelo cuidado da casa e da família. No entanto, o Professor Carcará sinaliza que vem acontecendo mudanças, mas que ainda precisa percorrer novos caminhos, no sentido de romper com essas ideias/práticas presente nos contextos do Campo. Nessa mesma perspectiva Pedro Paulo Souza Rios (2016), salienta que as relações de gênero no Semiárido ainda são pautadas por posturas patriarcais, ressaltando que a presença dos Movimentos Sociais do Campo atuantes no território, tem contribuído de maneira significativa para romper com tal paradigma.

Seguindo nesse percurso histórico de reconhecimento do ser criança enquanto ser social, que precisa de respeito e valorização, sua gênese se dá no final da Idade Média e início da Idade Moderna. Somente a partir do século XVIII, a infância deixa de ser o termo referente somente às crianças muito pequenas e que ainda não falavam e passou à se referir também as crianças maiores (BUJES, 2002). Nesse período, a criança começou a ser reconhecida na sua condição de categoria social, galgando

espaços, juntamente com a família, pois essas começaram a ter preocupação com a saúde e educação de suas filhas e seus filhos (REIS, 2017).

Pensando sob esse ponto de vista, de cuidado com as crianças, o Professor Carcará afirmou essa preocupação em proporcionar o melhor para seus/suas filhos/as, é uma mudança que tem ocorrendo nas últimas décadas, sinalizada por ele. Pedro Paulo Souza Rios (2016), ressalta que nas últimas década as relações estabelecidas entre homens e mulheres tem passado por transformações significativas, no que se refere um maior protagonismo das mulheres nas decisões familiares, de trabalhos e de sociedade, além de um maior diálogo e relação com as/os filhas/os.

Desse modo, as questões relacionadas às crianças e às infâncias se tornaram um campo permanente de lutas, conquistas, estudos e reconhecimentos. No Brasil, algumas leis foram criadas para garantir os direitos das crianças, como por exemplo, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, intitulada com Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, sendo fruto dos processos de mobilizações sociais e políticas.

No artigo 2º, o ECA considera a criança a pessoa de até doze anos de idade incompleto (BRASIL, 2010). E ainda assegura à criança e ao adolescente o direito a ter uma família, moradia, saúde, educação, enfim, elementos cruciais para a segurança e formação do ser humano.

Outra importante conquista relacionada a educação das crianças, foi o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e da família. A partir desse momento, elas passam a ter direito ao atendimento em creches e pré-escolas, sendo afirmado na Constituição Federal de 1988. Corroborando com esse direito a LDB – 9394/96, vai definir a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, que tem a finalidade de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996).

A partir desses marcos legais percebemos que as crianças começam a ter um reconhecimento maior nas políticas públicas brasileiras, em especial no âmbito educacional. É importante frisar que essas conquistas não aconteceram de um dia para outro, foi por intermédio das lutas sociais, coordenadas especialmente por mulheres trabalhadoras, que precisavam deixar suas filhas e seus filhos em um lugar seguro para trabalhar fora do lar, além da busca por visibilidade e reconhecimento do ser criança e do ser mulher.

A criança e a infância passam a ser ressignificadas e novos sentidos vão sendo

atribuídos à essa etapa da vida humana, sendo a criança considerada como sujeito social de direitos e a infância uma etapa importante na constituição humana. Nesse sentido, as DCNEIs (2009), definem a criança como:

Sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao considerarmos as crianças como sujeitos históricos e sociais, compreendendo ser essa uma fase constitutiva da vida humana, portanto, importante para formação delas, enquanto ser que pensa, brinca, aprende e produz, além de outros tantos aspectos que estão relacionados com o ser criança e a sociedade que faz parte, precisamos necessariamente rever as práticas pedagógicas/educativas, bem como a maneira, que as crianças são tratadas socialmente, culturalmente e historicamente.

Devemos considerar ainda que a infância é marcada por uma dimensão de elementos culturais, sociais, econômicos, isso se dá pelo processo que cada sociedade vive/acredita, a concepção e ações como a infância e criança é traçada pelo ideal que a sociedade produz. Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002), afirma que socialmente se teve a compreensão da infância como um dado atemporal, a infância vista como dependência, que a criança gradualmente conquista sua autonomia intelectual; além de que da infância como um momento de privilégios e purezas.

Desse modo, a infância é sinalizada nas narrativas das professoras, como: “A infância é a fase da criança, das descobertas, pois está descobrindo o mundo ao seu redor, e que cada uma tem suas particularidades, não tem um único modo de ser, cada uma tem suas diferenças na idade e de ser” (PROFESSORA SABIÁ, 2022). Então a professora vai descrevendo a infância como a fase de descobertas e singularidades e que cada criança carrega em si suas particularidades, não tendo necessariamente um único modo de ser e se constituir, isso nos faz pensar nas particularidades do ser criança e fazendo relação que o que afirma os documentos referenciais mencionados no capítulo anterior, perceber as várias infâncias.

De acordo com a narrativa da Professora Beija-Flor (2022): “a infância, ela é fundamental, assim desde da escola, [...] então assim, ela é, o começo de tudo, a infância, onde eles estão se adaptando a escola, onde elas tão observando e já

conhecendo as letras, estão assim a infância, ela é o início de tudo”. A professora relaciona a infância como o início da vida humana e, a relação dessa infância com a escola. É imprescindível argumentar que a infância é uma fase importante na vida da criança, não só na perspectiva de construção para a formação adulta, mas no tocante às vivências e experiências próprias dessa fase da vida. Em sua narrativa a professora Beija-Flor afirma o que sinalizou Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002, p. 20), ao salientar a naturalidade da infância como a “conquista da autonomia intelectual”.

As falas das professoras vão evidenciando questões presentes na definição normativas brasileiras sobre o ser crianças. Segundo as DCNEI's (BRASIL, 2010), as crianças aprendem, observam, conhecem e tem suas identidades pessoais. Então, as escolas precisam considerar e respeitar todos os elementos acerca do ser criança e buscar problematizar outros aspectos presentes nas infâncias. Assim, vamos traçando esses elementos presentes nas falas das professoras com as normas vigentes nas leis educacionais brasileiras. Algo que consideramos importante a ser destacado é o fato de que mesmo sem terem citado os marcos legais, no que se refere à criança e infância, as narrativas das professoras Sabiá e Beija-Flor corroboram com a concepção epistêmicas inerentes a essa categoria.

Para Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002), a visão da infância como um momento privilegiado, representado pelo que mais puro e bom existente na sociedade foi/é naturalizada. Assim, a autora argumenta que:

Estas perspectivas de significar a infância, por outro lado, estão de tal maneira naturalizadas que deixam pouco espaço para que percebamos outras formas de pensá-la e também para que ponhamos em questão os processos que vieram a constituí-la deste modo (BUJES, 2002, p. 19).

Não podemos limitar a infância como período/fase inicial da vida adulta, e/ou das descobertas e de construção intelectual, nesse período as crianças vivem uma intensa construção, Entendemos dessa maneira, que infância é vivenciar inúmeras descobertas, viver momentos, experiências e se re-conectar com outras pessoas. E também buscar compreender os processos que vieram constituir os significados de infâncias e problematizar outras maneiras de constituição das infâncias e do que é ser criança.

Assim, tornar as infâncias o foco para os processos escolares, nas últimas

décadas as políticas públicas educacionais no âmbito escolar vão trilhando novos caminhos na construção e no reconhecimento da criança como categoria social, epistêmica, enquanto sujeitos históricos, sociais e de direitos, à qual precisa ser asseguradas oportunidades de aprender, brincar, imaginar, criar, desejar e que estão em constante interação com a/o outra/o, que tem identidades próprias e já estão inseridas num contexto social e tem relação cultural, social, religiosa e subjetiva.

Compreendendo todo esse contexto das infâncias, se torna inevitável a necessidade de conhecer e questionar os processos educacionais da Educação Infantil, salientando a importância da educação escolar nessa fase da vida que elas se encontram, respeitando as diferentes infâncias e que suas vozes torne protagonistas nos processos pedagógicos.

Ao pensar a escola enquanto tempo-espço de compartilhamento de conhecimentos e convivência social, é necessário estarmos atentas/os às muitas concepções, relações e desafios aí presentes. As instituições de ensino e as/os professoras/es que trabalham com crianças, precisam compreender as diversas infâncias, os diversos modos de ser criança, e que essas estão inseridas em contextos diferentes, se relacionando com o mundo externo à escola, são sujeitos pensantes e que vivem rodeadas de conhecimentos e informações pois “o ator/autor social criança é um ser que pensa e deseja” (MACEDO, 2013, p. 121).

Compreendemos, dessa maneira, que as crianças já chegam na escola trazendo consigo informações, pois estão inseridas em contextos familiares, sociais e culturais. Roberto Sidnei Macedo (2013), salienta que a criança é um ser que pensa, que produz conhecimento, um ser contextualizado, pois está se relacionando constantemente com a família, com a cultura, com a tecnologia, enfim com as diversas realidades na sociedade.

O autor continua discorrendo que a criança é, “um ser relacional, portanto construído com o outro, e é aqui que o sujeito criança, eivado da sua complexidade ineliminável, se mostra, demandando, acima de tudo, uma leitura multirreferencial do seu estar-no-mundo-com-o-outro” (MACEDO, 2013, p. 121). As crianças estão descobrindo coisas novas a todo instante, estão questionando e assim relacionando com o que já sabe, elas vivem em diálogo com as outras crianças e com as pessoas adultas, além do contato com as diversidades culturais, os brinquedos, as mídias e tecnologias, enfim, estão se relacionando com as complexidades da vida humana e com o mundo.

#### 4.1 TESSITURAS DAS INFÂNCIAS DO CAMPO

Conforme vem sendo afirmado nessa escrita sobre as diversas infâncias, consideramos importante, demarcar as infâncias do Campo em suas singularidades. Ao fazer isso iremos identificar outros modos de constituição das infâncias, por meio de tessituras marcadas pelo viés das vivências com a terra, as árvores, os animais, o brincar nos terreiros das casas, ter seus programas favoritos na televisão e jogos e vídeos nos celulares, modos de vida e culturas específicas.

Nesse sentido, a escola e os currículos necessitam reconhecer as crianças e todas as particularidades que elas carregam, sabem e produzem a partir de contextos específicos, uma vez que elas produzem conhecimentos, ainda que no mundo do faz-de-conta, estabelecendo relação direta com o mundo real e com as demais pessoas da sociedade.

É necessário um currículo contextualizado para conduzir as práticas pedagógicas e educativas que entendam as crianças como parte do processo e não algo externo, que elas fazem parte de um contexto e que esse não seja negado, que esse seja o início da caminhada para chegar em outros contextos. Reconhecer essas crianças como do Campo, assegurando o direito de fala, visibilizando suas experiências, suas raízes, suas tradições e suas brincadeiras se faz importante no percursos educacionais e familiares.

Dessa maneira, pensar os currículo para as infâncias do Campo, é ressignificar o currículo, considerando Campo enquanto lugar que constitui seus modos de ser, sentir e viver nesse lugar. Convegindo com essa perspectiva, a Professora Sabiá (2022), ressaltou que:

Sobre as experiências do Campo, a gente não trabalha muito, não trabalha assim, com as especificidades do Campo, pois nós trabalhamos uma coisa só, para todos do CMEI, não tem isso de que mora no Campo trabalha diferente, não tem algo diferente, segue o mesmo caminho que a cidade segue. Elas, coordenadoras do CMEI, não entrega para nós outras propostas diferentes, é sempre a mesma coisa.

A partir da narrativa da professora fica explícito o desencontro com a contextualização com o Campo, o primeiro ponto é ausência de currículo específico para as crianças do Campo, e outro é a não preocupação da professora em promover

práticas diferenciadas, afirmando que trilha os caminhos determinados pela coordenação pedagógica, sendo uma mesma prática para os CMEI, tanto da cidade, quanto para o Campo.

Para que o currículo esteja em consonância com as perspectivas de uma Educação Contextualizada com o Semiárido, abarcando os conhecimentos e saberes locais e que esses sejam como pontos de partidas e chegadas para a construção de novas aprendizagens das/os estudantes, é necessário que o mesmo seja elaborado a partir da realidade específica de cada escola/comunidade, reafirmando as realidades vivenciadas nos contextos do Campo e do Semiárido Baiano, assegurando o direito de ser/fazer/pensar diferente dos contextos urbanos.

Nesse sentido, a Educação Contextualizada indica que as práticas educativas se apresentam como um fio condutor entre os diversos saberes locais com os globais (REIS, 2004). A partir da fala da Professora Sabiá fica evidente que não é pensado e realizado um trabalho pedagógico e educativo de acordo com o contexto do Campo, considerando ser uma única proposta curricular tanto para o Campo e a para cidade, onde possivelmente são levados em consideração apenas o universo cultural e simbólicos do contexto urbano, o que nos leva a inferir acerca da ausência de práticas de currículos contextualizados com o Campo-Semiárido.

Outro elemento a ser problematizado na narrativa da Professora Sabiá em relação ao seu trabalho, é a não interação no processo de construção dos materiais didáticos, sendo essa uma tarefa atribuída apenas à coordenação pedagógica. Entendemos, conforme já salientamos anteriormente, que essa deve ser uma responsabilidade das/os envolvidas/os com os processos de aprendizagens, portanto, compete também às professoras uma intervenção direta na elaboração de propostas específicas e que respeitem as concretudes do Campo.

Compreendemos ainda que a coordenação deve exercer papel fundamental na formação docente continuada e acompanhamento das/os professoras/es e o processo de ensino das/os estudantes. No entanto, não podemos nos desvencilhar do fato de que as/os professoras/es precisam ressignificar seus trabalhos, pois são elas/eles as/os responsáveis diretos pela condução da formação e aprendizagem em sala de aula, conhecendo mais de perto as realidades, as potencialidades e fragilidades de cada estudante.

Salientamos, portanto, que as infâncias do Campo tem suas especificidades, não sendo possível executar um currículo pensado a partir de práticas pedagógicas

desenvolvidas para escolas urbanas, mesmo sendo de um mesmo município, para as/os estudantes das escolas do Campo, ou até mesmo de escolas de comunidades rurais distintas. O currículo precisa levar em consideração as particularidades de cada lugar e cada realidade. É preciso sinalizar as distintas finalidades da educação e as diversas culturas e identidades, para que novas estratégias e decisões sejam tomadas no viés da contextualização do Campo e do Semiárido.

Dessa maneira, adentrar a discussão da Educação Contextualizada para o Semiárido se configura enquanto um campo de desafios, que pode possibilitar uma ressignificação no processo do trabalho pedagógico das/os professoras/es e nas experiências das/os estudantes, pois, fica evidente a interação do contexto local com o global, com as experiências e saberes de si com a/o outra/o. Nessa perspectiva, faz-se importante problematizar a educação destinadas às infâncias do Campo.

Debruçar-se sobre as questões inerentes às infâncias do Campo exige necessariamente partirmos da concepção do Campo como lugar de vidas, vivências, histórias, saberes, fazeres, culturas e infâncias. Quando apresentamos infâncias no plural, a ideia é demarcar a existência de diferentes infâncias, e isso se dá pelo fato de considerarmos as múltiplas infâncias e os diversos campos em que elas vivem (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013). Desse modo, é importante que as escolas e os currículos estabeleçam diálogos, considerem essas múltiplas infâncias e os diversos Campos e articulem os contextos do Campo no Semiárido Baiano, as vivências e experiências, as temporalidades com as relações sociais. Dessa maneira, é importante ressaltar que a categoria infâncias das crianças do Campo também é distinta e diversa.

Partindo desse prisma, educação, infância do Campo e resignificação de currículo, percebemos que ainda prevalece discursos que o Campo é lugar precarizado de cultura e conhecimento. Nesse sentido, a Professora Pomba Verdadeira (2022), elucidou em sua narrativa:

Eu trabalho com eles, crianças do Campo, mas eles são normais, porque assim quando diz assim escola do Campo, lá não é bem uma escola, eu não considero lá escola do Campo, porque é uma escola que os meninos vêm sempre na cidade, Bonfim é bem aqui, a Flor de Mandacaru<sup>5</sup> é pertinho, então eles não têm diferença dos meninos da cidade, tem de jeito nenhum.

---

<sup>5</sup> Nome fictício da comunidade

A partir do fragmento apresentado, pedimos a professora que falasse mais um pouco sobre essa diferença que não caracteriza suas/seus estudantes como criança do Campo, então, ela continuou:

Uma pessoa que não conhece nada, tipo assim, visse isso (caneta) e falasse “ah, pró, o que é isso”? Não saber que é uma caneta, não saber o que é um caderno. Sabe só que é um papel, mas que não é um caderno não, entendeu? Eu acho assim, que eles não estão habituados a viver e não ter convívio na cidade. Mas os meninos que estou dando aula, eles estão em Bonfim quase todos os dias. Eu acho isso, eu não sinto diferença (PROFESSORA POMBA VERDADEIRA, 2022).

A narrativa apresentada pela professora vai em encontro com as ideias sustentadas com concepções equivocadas, tendo por pressupostos o viés da colonização, no caso do Brasil, pautada na dicotomia sul/sudeste *versus* norte-nordeste, principalmente ao Campo do Semiárido, indo de encontro com as concepções defendidas pelos princípios orientadores da Educação do Campo e da Educação Contextualizada, que vislumbram caminhos para romper com ideias e práticas como essas sinalizadas pela professora.

Ao estabelecer a relação entre os saberes produzidos por estudantes de escolas do Campo e escolas urbanas o Professor Carcará (2022), foi tecendo fios de interligação entre ser professora/professor de escola do Campo, e sua atuação nas instituições escolares do Campo e um olhar diferenciado com a educação das crianças moradoras nesse contexto rural, ressalta ele:

Então assim, o professor do Campo hoje, ele tem que ser um lutador, igual um homem do Campo mesmo (riso), ter raízes. Têm colegas que pelo o fato de morar na sede e as vezes vem trabalhar no Campo, as vezes só faz o feijão com arroz, que é aquela parte pedagógica que já vem pronta, e não tem e nem constroem um vínculo com a comunidade, não tem um olhar diferenciado. E assim volta para sua casa e continua sua vidinha pessoal, e quando o professor tem um olhar diferenciado para com o homem do Campo, para com as escolas do Campo, para com os alunos do Campo, ele começa a perceber as dificuldades que lá existem, e assim é que entra a parte a interligação verdadeira, aquela paixão que você começa a perceber o olhar do outro, as dificuldades. Então, esse professor tem que mais valorizar, ter mais assim, por adentrar mais a comunidade, e fazer uma Educação Contextualizada. Então ele passa a fazer parte daquele meio, ele passa a sentir a dor, a necessidade daquele pessoal. Até a parte curricular é diferenciada com já falei para você, a Educação do

Campo, mesmo sendo para a Educação Infantil, ela é multisseriada, geralmente são crianças do maternal e a pré-escola, todas juntas, então temos que ter um manejo, um jeito diferenciado de trabalhar com essas crianças, com essas populações camponesas, então é mais ou menos isso (PROFESSOR CARCARÁ, 2022).

Em sua narrativa o Professor elucida aspectos importantes para pensar o fazer docente para as infâncias do Campo. Um dos pontos a ser ressaltado é o fato de que muitas vezes tem a ausência de vínculo das/os professoras/es com a comunidade; outro elemento importante é a falta de currículos, práticas pedagógicas e planejamentos de acordo com as realidades das crianças do Campo, traçando o caminho mais fácil que é o de “propostas de atividades prontas”, como chamada pelo professor: “só faz o feijão com arroz”, sempre a mesma proposta/prática.

Assim podemos pensar a partir dessa correlação, que muitas/os professoras/es não tem uma preocupação em propor uma educação relacionada com as realidades vivenciais, experiênciais e sociais das/os estudantes. Sempre seguindo por uma mesma prática, sem aprimorar sua práxis, sem nenhum compromisso com a/o outra/o, com os acontecimentos e realidades dentro e fora das salas de aulas.

E continua sinalizando que se a professora e o professor não constrói relação com a comunidade, não percebe a/o outra/o, não sente a dores e os pазeres, será difícil seguir na construção de uma Educação Contextualizada, de uma educação que toque as/os estudantes e suas famílias, a qual é distanciada da realidade contextual, invisibilizando os modos de vidas, os lugares e as próprias identidades camponesas e pessoais.

Entendemos, portanto, o quão necessário se faz para a/o professora/professor do Campo estabelecer essa relação direta com a comunidade, com o ser e estar na roça. Conhecer suas tradições, suas religiosidades, seus hábitos, suas culturas e os diversos modos de vida. Nessa mesma perspectiva, Roseli Salete Caldart (2011), argumenta que a Educação do Campo deve levar em consideração o universo simbólico e os costumes da comunidade no processo de construção do conhecimento e esses saberes tem relação direta com a terra.

Que no conhecer e aproximar das concretudes do Campo e suas infâncias vai sendo possível perceber possibilidades de tecer fio a fio do fazer pedagógico e curricular, percebendo as dimensões vivenciais desse espaço. Nesse sentido a Professora Beija-Flor (2022), argumetou sobre Educação do Campo, a partir de suas experiências:

Eu vejo mesmo sendo multisseriada, ela é muito boa, que pena que ainda é multisseriada, pois não temos números de alunos para formar turminhas únicas. Eu queria muito que acontecesse de ter uma turminha para cada período, para nós pudermos se aprofundar mais, e pudermos dar mais atenção em casos específicos. Mas a Educação do Campo, eu acho muito boa. É no próprio lugar, temos um ar livre, saímos com eles, observamos as coisas, e temos e buscamos a valorização da escola no Campo também.

A professora vai traçando aspectos sobre a Educação do Campo, afirmando que é uma educação boa, mesmo com o desafio da turma multisseriada, pois as aulas acontecem no próprio lugar e buscam a valorização da escola no Campo. As DCNEI's (2009), sinalizam que as propostas pedagógicas para as infâncias do Campo devem reconhecer os modos de vida no/do Campo, os quais são fundamentais para constituição das identidades das crianças moradoras dos espaços rurais, além de ter relação com as realidades, com as culturas, as tradições e identidades, e quando for necessário, ter uma flexibilização no calendário e rotina das crianças e famílias. A valorização dos saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e o ambiente natural, assim como a oferta de brinquedos que respeitem as características populacionais do Campo (BRASIL, 2010).

Pontuando essa questão da flexibilização do calendário, rotinas e atividades escolares, o Professor Carcará foi entrecruzando com a realidade escolar e cotidiana das/os estudantes da escola onde trabalha. Ressaltou ele:

[...] porque geralmente nas escolas do Campo, tem a época da colheita dos outros estados e de outras cidades tanto do país e como do Estado da Bahia, o que ocorre? Até a parte mesmo curricular e que falo da matrícula, das férias e do recesso, eu acredito que tinha que ser diferenciada. [...] que quando chega os meses de junho e julho, 30% das famílias vão para Goiás ou para Minas Gerais para as colheitas, entendeu? Geralmente essas famílias ficam dois ou três meses e assim, esse aluno se afasta da escola esses dois ou três meses, então não poderiam se pensar, por exemplo, [...] as aulas começam de X mês e o recesso vai ser naquele mês que eles estão fora, para não prejudicar, pois a criança acaba ficando sendo prejudicada, porque ela fica como nômade, pois fica um tempo no lugar e outro tempo no outro. Então assim, é preciso ser pensado justamente isso, quando falo assim que não existe uma diferença é nesses termos, é porque ela é feita para um todo, não se pensa as especificidades, porque fica os questionamentos que umas vão terminar primeiro que a outra, mas o interessante é que tenha os duzentos (200) dias letivos e com a carga horária competente o

currículo do estudante, dependente do tempo que seja. Então os governantes pensam em um todo e não as comunidades em si.

Em sua narrativa o professor vai problematizando os aspectos educacionais que são assegurados pelas normalizações educacionais brasileiras, porém nos contextos escolares estão ausentes, as crianças que passam pelo processo mencionado pelo professor, são lesadas em seus direitos. Dentro desse mesmo contexto, é importante frisar que tais transformações, se referem também ao papel das/os professoras/es e da gestão da escola, juntamente com a comunidade, pois essas/es tem maneiras e o dever de garantir essa flexibilização no calendário escolares.

Considerando esses elementos, vislumbrando uma educação para as crianças do Campo, sabemos que não podemos limitar somente ao local, é preciso abrir espaços para novos conhecimentos e intensas construções de conhecimentos e aprendizagens. Que a educação escolar tenha como ponto de partida essas particularidades campesinas interligadas com outros saberes. Desta forma, chamamos atenção para a efetivação de propostas contextualizadas nos contextos das escolas, sobretudo, das escolas do Campo, a fim de assegurar que seja garantido o direito ao acesso a educação de qualidade, com valorização contextual e identitárias, e com equidade de gênero, étnico racial, entre outras questões.

Nesse sentido, defendemos que a voz e a vez das/os estudantes no contexto escolar e na sociedade sejam asseguradas, para que possam re-conhecer suas histórias e por meio delas conhecer outras histórias, outros lugares, abrindo-se para o mundo sem desconectar e/ou negar suas gêneses, seu lugar e os saberes aí produzidos. Nesse intuito de garantia de direitos das crianças do Campo, que política públicas sejam efetivadas e concretizadas nos espaços escolares do Campo, como formação inicial e continuada para as/os professoras/es que adentram essas instituições infantis, materiais didáticos e pedagógicos adequados, e espaços com estruturas adequadas para as crianças.

## 5. GÊNERO E CURRÍCULO PARA AS INFÂNCIAS DO CAMPO: ENTRECruzAMENTOS NECESSÁRIOS

*“Lutamos, assim, para que o tema gênero/sexualidade, que já ganhou espaços importantes em investigações de diferentes campos do conhecimento, ganhe também espaço definitivos nos currículos, de modo problematizador, tenha como objetivo o acolhimento e a expansão da diferença”.*

*(Marlucy Alves PARAÍSO, 2018)*

As infâncias, suas peculiaridades e entrecruzamentos com as questões de gênero são aspectos que vêm ganhando força na contemporaneidade, inclusive nos estudos de currículos, sendo pensadas por meio de uma caminhada a partir de concepções de inúmeras/os estudiosas/os, professoras/es e por parte da família. No entanto, é importante frisar que ainda precisamos galgar mais espaços, em especial nos currículos destinados às infâncias e no chão da escola.

Nesse sentido, é importante dizer que muitas questões estão diretamente ligadas à educação escolar das crianças do Campo, se configurando num campo propício, no sentido de aguçar novas olhares e pesquisas referentes a questões consideradas como tabus. Defendemos, portanto a necessidade de que debates sejam travados, ressaltando a importância de acolhimento das diferenças presentes nas instituições escolares.

As estudiosas Bianca Salazar Guizzo, Dinah Quesada Beck e Jane Felipe (2013), sinalizam que as questões de gênero na infância ainda é incipiente, havendo pouca produção de pesquisas que pensem e articulem a infância com as temáticas de gênero e sexualidade, sinalizando a necessidade de estudos que se debrucem sobre tais temáticas, destacando a importância desses conceitos como construções sociais, culturais e históricas. Porém é importante frisar que nos últimos anos vem crescendo os números dos estudos de gênero, com base em uma breve observação no Google Acadêmico, utilizado os termos “gênero” e “educação infantil”, percebe-se uma alto números de estudos que trata dessas temáticas, entre os ans de 2015 à 2022.

Mas, acrescentamos ainda, a necessidade de que essas produções adentrem as escolas e tornem-se conteúdo pedagógicos no processo de construção

do conhecimento, por meio de um currículo que assegure o direito das diferentes infâncias, respeitando a diversidade de gênero nas instituições de Educação Infantil, em especial as localizadas no Campo, que esses/as estudos/práticas tornem concretude nas realidades e no chão das instituições escolares.

Destacamos, dessa maneira, a necessidade de estabelecer relação direta entre os estudos de gênero e sexualidade, na perspectiva da educação escolar, pois a mesma tem um papel crucial na formação das crianças, mesmo sabendo que elas fazem parte de diversos espaços de conhecimentos. Reconhecemos que escola é um espaço importante de referência nos processos formativos, identitários, sociais e culturais, por ser esse um espaço onde o conhecimento ocorre a partir de diferentes pontos de vistas, inclusive aqueles que as crianças trazem de suas vivências familiares e se entrecruzam com as experiências de outras crianças, como também com o conhecimento elaborado e sistematizado cientificamente.

No entanto, ainda que tenhamos essa compreensão, não podemos deixar de reconhecer o poder que ainda é atribuído às escolas quando se trata dessa produção de identidades. Elas ocupam um espaço significativo na vida das pessoas pelos conhecimentos que propagam, pelas condutas que ensinam, pelos padrões que estipulam, pelas vozes que silenciam, etc (GUIZZO; BECK; FELIPE, 2013, p. 24).

Portanto, reconhecemos a escola enquanto lugar de desconstrução, construção e reconstrução de conhecimentos e de novos paradigmas culturais, sociais e científico, com a capacidade de produzir e fortalecer padrões que são ditos como únicos e verdadeiros e/ou de repensar esses modos e ressignificá-los.

Nesse percurso, compreender o papel da escola na re-construção das questões contemporâneas, em especial, as de gênero para as infâncias, pode ser considerado como um espaço significativo que difunde conhecimentos e emancipação, além de reafirmar padrões e silenciamentos de vozes. Percebemos que a escola pode contribuir no fortalecimento da diversidade e/ou silenciá-lo, então vai depender das/os profissionais de educação e dos currículos que adentam e fazem parte dos contextos educacionais. Rosilaine Moreira do Nascimento e Pedro Paulo Souza Rios (2020), argumentam que as questões de gênero e sexualidade devem ser problematizadas desde a Educação Infantil, uma vez que as crianças dentro e fora da escola estão em contato direto com tal realidade.

Nesse sentido, salientamos que as questões de gênero e diversidade se

tornem presentes nos espaços escolares, sendo esses conteúdos assegurados nos currículos, bem como na formação docente/pedagógica das/es professoras/es. Em sua narrativa o Professor Carcará (2022), nos contou o que pensa sobre o assunto:

Falar de gênero, é a respeito do masculino e feminino, no caso de menina e menino, vivemos em uma cultura, não só no Semiárido, mas como o Brasil como um todo, vivemos em um país machista né verdade? Quando falamos assim em gênero, é muito complicado entrar em detalhes.

O professor tece nesse trecho narrativo que ainda persiste uma cultura machista no Brasil, que falar de gênero se refere ao masculino e feminino, no tocante ao machismo, isso dificulta falar sobre gênero. Ao encontro com a narrativa do professor, percebo que na minha infância foram presentes tais problemáticas. Nas minhas vivências já presenciei, por diversas vezes tais situações. Sinalizamos que está acontecendo mudanças, onde as famílias do Campo estão tendo um olhar diferenciado, compreendendo as culturas em outras dimensões, mas ainda existem várias veredas a serem percorridas no intuito de romper de práticas desrespeitosas e patriarcais.

O fragmento narrativo do Professor Carcará nos faz refletir sobre questões que deveriam ser deixadas no passado, porém ainda permeia em nossas vivências, se fazendo presente no cotidiano. Um modelo de sociedade que pensávamos ter superado, mas que ainda permeia as relações de gênero, com o intuito de manter o *status quo* do gênero masculino em detrimento do gênero feminino. Isso sem falar nas questões das diversidades sexuais e de gênero, propriamente ditas, como por exemplo: orientação sexual, identidades trans, não binaridade.

Peter Stearns, em sua obra *A infância* (2006), traça um percurso da história mundial da infância, iniciando com a sociedade caçadoras-coletoras e chegando a sociedade contemporânea. Nessa pesquisa, ele vai sinalizando os diversos elementos em torno das infâncias, assim como as questões de gênero e as relações com o trabalho. Retomando o fragmento narrativo do Professor Carcará, ao argumentar que ainda persiste a cultura machista no Semiárido Baiano, relacionamos com as palavras do autor, ao argumentar que:

Todas as sociedades agrícolas se tornaram patriarcais nas relações

de gênero, e nas relações pais-filhos, dotando os homens e os pais de autoridade desproporcional como detentores de poder supremo no seio da família. Na maior parte das sociedades agrícolas os homens assumiam as tarefas mais produtivas na economia familiar – na lavoura, a responsabilidade pela plantação era deles, as mulheres tendiam a ser trabalhadoras suplementares [...] suas atividades como mães cresceram com o aumento da natalidade (STEARNS, 2006, p. 32).

Vemos que o autor traz elementos presentes nas sociedades agrícolas, com esse modelo patriarcal e que ainda insiste em permanecer e definir padrões na sociedade contemporânea. Ele evidencia que mesmo com muitos avanços, ainda encontramos muitos elementos pertencentes as ideias patriarcais, então é de suma importância tecer novos caminhos na busca da equidade e respeito humano. É importante frisar que não é uma caminhada fácil, porém necessária e urgente, principalmente no campo da educação, que tem um papel crucial na formação humana e social. Nessa percepção, pensar as questões de gênero no Campo, o Professor Carcará (2022), continuou narrando:

Então assim, essa parte ainda tem um grande retrocesso, infelizmente ainda se diz isso, a mulher é a parideira, infelizmente é cultura na nossa região, estou falando da nossa região aqui, a menina engravida muito cedo, e hoje ainda tem o detalhe de que muitas vezes, joga nas costas dos avós, a criança, então a criança pequena fica muito submissa e acaba criando um ciclo vicioso. E hoje com esses paredões<sup>6</sup>, essas festas nas localidades, então as crianças vão vendo aquela mãe curtindo e algumas vezes levando as crianças para aquele ambiente, tanto a menina, como o menino e vão sendo criados assim. E fica difícil de ter essa retomada, como estou falando aqui para você, nessa última década teve avanço, mas precisamos avançarmos mais ainda, porque os filhos de hoje serão os pais de amanhã. E o papel da escola é muito importante nesse avanço, porque muitas vezes e na maioria das vezes, a criança encontra o poder de aprender e dizer que isso pode e ou não pode é na escola.

Além da questão apontada, outro aspecto é que a gravidez na adolescência é muito comum na sociedade contemporânea. Conforme o Professor sinalizou a mulher é a “parideira” e muitas jovens tem filha/o, muitas das vezes por descuido, ou falta de informações, por vezes o sexo ainda é tabu no seio familiar. Nesse sentido, que a escola tem um papel importante nesse processo, considerando o fato de ela

---

<sup>6</sup> Festas com encontros de sons automotivos.

se tornam a única referência para as crianças/adolescentes que se encontram nesse espaço, além de ser o local para estabelecer diálogo e ter conhecimentos em torno das questões de sexualidade, de sexo, de gênero, entre tantas outras questões importantes para as/os adolescentes.

Sobre a concepção de gênero, outra professora argumentou sobre as diferentes identidades e a sexualidade, então ela fala sobre o acolhimento das diferenças e o respeito pelas pessoas. Além da importância do diálogo, pois ainda existe a não aceitação por parte da família e da escola, as quais têm um papel fundamental para as pessoas inseridas nesses espaços, seja o familiar ou escolar.

Eu entendo assim, que mudou, e que a gente tem que acolher, conversar, pois vemos que já teve muito suicídios, por causa disso, pela não aceitação da família e nem da escola. Então assim, eu vejo que tem que trabalhar junto, escola e família, sempre falando dessas questões (PROFESSORA BEIJA-FLOR, 2022).

Acolher e respeitar as diferenças precisa ser a tônica da escola. Para tal afirmativa recorreremos a toda base legal discorrida anteriormente, a saber: a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988); LDB (BRASIL, 1996); DRCB (BAHIA, 2020), além dos referenciais curricular dos municípios do TPINI. Dessa maneira, entendemos que é importante dizer que esse deve ser um trabalho conjunto: comunidade escolar e família. Ainda se faz importante reafirmar a necessidade dessas normas concedidas pelas bases legais se fazer concretude no chão das escolas e nos currículos.

Para isso deve ser levado em consideração a dialética do aprender/ensinar, sobre o respeito às diferenças e diversidades humanas, culturais e sociais, e que essas questões estão relacionadas com as perspectivas que as/os professoras/es e a sociedade acreditam e vão perpetuando em suas práticas pedagógicas e humanas, e com o respaldo dos currículos que estão (im)postos nas escolas e os currículos vivenciais, os quais vão dando fundamentos à práxis pedagógicas e ações humanas.

Compreendemos que os currículos tem papel crucial no tocante de estabelecer o silenciamento, ou acolhimento das diferenças, por ser esse um “território de poder” (SILVA, 2015), e “território político, ético e estético” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018), o qual é usado para selecionar e regulamentar o sistema de ensino, além de “ser território de escapes” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018). O currículo sendo um representante de qual educação/ensino tem/terá nas instituições

escolares, assim que siga na construção inclusiva, coletiva e participativa. Que o currículo se torne insurgência no campo educacional, em relação as práticas descontextualizadas, excludentes e discriminatórias.

Considerando as múltiplas dimensões do currículo, as infâncias e as relações de gênero estabelecidas na escola e nesse caso específico, nas instituições de Educação Infantil do Campo, nos faz problematizar um currículo como escapes, direcionando para outros caminhos, que vejam meninas e meninos em suas diferenças identitárias, não como superiores, ou inferiores, ou o que pode e o que não pode, mas com suas especificidades, suas diferenças e próprias trajetórias. E que esses currículos considerem as pluralidades humanas, sociais, econômicas e ambientais existentes na sociedade.

É por tudo isso – e porque considero que o currículo deve ser território para hospedar as diferenças, afirmar a vida e multiplicar os encontros que nos fazem desejar e expandir – que há tempo lutamos por currículos que considerem as relações de gênero e sexualidade temas de grande importância (PARAÍSO, 2018, p. 24).

É nesse movimento que as escolas, principalmente as que recebem as crianças, precisam rever suas concepções de educação e de currículo. Assegurar espaços para as discussão de gênero na escola, se configura como elemento fundamental na sociedade, para podermos pensá-la sobre o prisma do respeito às diversidades. Para Joan Scott (1995), gênero é uma construção social baseada nas diferenças entre sexo, e se refere as relações estabelecidas entre mulheres e homens. Desse modo, a autora afirma que a definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Nessa percepção, compreender gênero, segue um trecho da fala da professora que diz sobre sua visão sobre essa temática relacionando com sua prática pedagógica com as crianças do Campo.

Gênero para mim é o masculino e o feminino, o menino e a menina, e eu não faço distinção entre esses na aula. E no trabalho pedagógico que realizo, sobre o reconhecimento, eles se conhecerem, sabe? E as brincadeiras são assim mais específicas assim, as meninas brincam mais de bonecas e de brincadeiras de meninas, elas gostam de brincar de roda, e cada um brincam de acordo com que elas gostam, as

meninas gostam mais brincar de roda, e os meninos não, é mais de bola (PROFESSORA SABIÁ, 2022).

É perceptível na afirmação da professora que gênero se refere ao masculino e feminino e vai entrecruzando com seu trabalho pedagógico, dando ênfase a importância do reconhecimento. E assim vai tecendo sobre as brincadeiras, onde inicialmente afirma que não faz distinção entre as crianças na sala de aula, porém em seguida se refere sobre as brincadeiras “de meninas”, que são as bonecas e as brincadeiras de rodas são brincadeiras preferidas das meninas, e que para os meninos é o futebol, então fica a provocação: até onde as/os professoras/es influenciam sobre o brincar e as brincadeiras para crianças?

De acordo com Pedro Paulo Souza Rios, Alfrancio Ferreira Dias e André Ricardo Lucas Vieira (2020), a escola enquanto instituição reguladora vai sinalizando a todo momento, por meio práticas pedagógicas, e no recreio escolar quais são as atividades, as brincadeiras e os comportamentos a serem desenvolvidos por meninas/os. Essa afirmativa nos leva a criar estratégias didático-pedagógicas de reconstrução das relações de gênero historicamente estabelecidas, ainda na Educação Infantil.

Na mesma perspectiva elucidada no fragmento narrativa acima, a Professora Pomba Verdadeira (2022), nos contou qual sua concepção acerca das questões de gênero:

Porque eu pensava assim sobre gênero, menino querendo ser menina e menina querendo ser menino, eu achava que era isso. Eu até hoje, eu não sentei para focar nesse negócio, porque não vou mentir. Eu só sei do gênero, o masculino e o feminino, pronto, só sei desses dois. E antes se a gente falasse na escola que o menino com o jeitinho de menina era viado, a gente apanhava, eu apanhei de um menino na escola, porque eu disse que ele era viado, eu apanhei quando era adolescente. A gente respeita, mas ainda não caiu a ficha desse negócio de gênero. Até hoje, enquanto professora, ainda não presenciei situação de crianças chamado os colegas de viado. Mas se algum dia acontecer, eu chamo e converso, dizendo que não é assim, ele escolheu ser isso, não foi porque ele quis, já vem da genética, eu ia explicar que é da genética, já vem do dom dele, ele não escolheu ser assim. Mas até então, nas escolas que já trabalhei nunca vi esse negócio dessas coisas.

Na narrativa fica evidente que a professora não tem um posicionamento sobre gênero, começa dizendo que inicialmente acreditava que falar de gênero é “um o

querer do menino ser meninas e/ou menina ser menino”. Depois, continua falando que conhece sobre gênero, o masculino e feminino, e ainda recorrer situação vivencial na escola, onde os meninos que tinham jeitos afeminados eram chamados de viados, e nos contou que apanhou na adolescência por causa dessa atitude e pensamento. Então percebemos que em meio a tantas formas de argumentos que a professora faz para falar sobre gênero, ela confunde gênero com sexualidade, falar sobre jeito afeminado em alguns meninos, os quais eram rotulados por viados pelo seu comportamento, a relação de feminino e masculino e a sexualidade das crianças, como se fossem uma mesma categoria.

Outro elemento que merece destaque é afirmação da não busca de conhecimento e formação em torno da temática. É importante, ressaltar que a professora tem formação em Pedagogia e consideramos que esse curso é um espaço que as questões da diversidade humana e dos direitos humanos precisam se fazer presentes e se concretizarem na formação acadêmica, humana e profissional.

A fala descrita acima nos leva a inferir sobre a ausência de reflexões no processo de formação docente nos cursos de licenciatura que discorra sobre tais questões, elemento também sinalizado na fala das colaboradoras e do colaborador. De acordo com pesquisa desenvolvidas por Pedro Paulo Souza Rios e Alfrancio Ferreira Dias (2020), levando em consideração as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, até o ano de 2019, essas questões não eram elucidadas, tendo sua discussão iniciada, ainda que de maneira tímida a partir de 2020.

Dessa maneira, compreender o gênero na infância e no contexto escolar do Campo no TIPNI, ainda se constitui um contexto de problematização e desafios, sendo possível encontrar práticas do silenciamento inerentes as temáticas de gênero, ao tempo em são reforçadas práticas discriminatórias por meio de brincadeiras, brinquedos, cores e comportamentos associados a esfera da moral.

É necessário inserir as questões de gênero nos contextos infantis e na formação das/os professoras/es da Educação Infantil, pois é na infância que ocorrem os processos de compreensão sobre ser menina e menino e tais diferenças entre elas e eles (GUIZZO; BECK; FELIPE, 2013). Caso contrário, continuaremos a difundir uma educação pautada na discriminação de gênero e o que é mais grave, indo de encontro com os referenciais estadual e municipais, bem como a legislação brasileira da educação e a teoria desenvolvida por grupos de pesquisas e por estudiosas/os em

todo país, que enfatizam sobre a urgência de trazer a pauta inerente as questões de gênero e seus entrecruzamentos para o chão da escola. Silenciá-las, definitivamente está longe de ser a solução!

## 5.1 AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: BRINCADEIRAS QUE PROJETAM A/O ADULTA/O

Falar das concepções e dimensões em torno de ser criança é primordial e ao mesmo tempo complexo, pois dizem respeito as questões que enfrentam desafios que estão postas na pautas de discussões contemporâneas, principalmente quando falamos sobre equidade de gênero.

É comum, encontrarmos estudos realizados em décadas passadas, onde é retratada as meninas submissas aos meninos, além de atividades, trabalhos e brincadeiras diferenciadas e determinadas pelo sexo (ARIÉS, 1986; STEARNS, 2006). Porém, é importante frisar que já vem sendo construído um caminho inverso, por muitas/os professoras/es e pesquisadoras/es e que a escola é umas das instituições que tem a possibilidade efetiva para contribuir para tais construções.

Guacira Lopes Louro (2014, p. 83), salienta que “por outro lado, também se constrói na escola uma série de situações que representariam um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados”. É importante ressaltar que essas situações de fronteiras estão cada vez mais evidentes na escola. Sendo perceptível que entre meninas já há uma não aceita passiva ao serem proibidas de brincar com brinquedos e brincadeiras “ditas de meninos”. Esse movimento também é notório, ainda que em menor proporção, por parte dos meninos.

As escolas e os currículos precisam enfatizarem práticas de equidade de gênero, que fortalecem as concepções de entendimento de ser menina e menino, ser criança e cada uma tem suas especificidades, e que precisam serem respeitadas e valorizadas, mas sem que haja práticas educativas proibitivas fundamentadas meramente na biologia inerente ao ser menina e ser menino. As práticas de desrespeito precisam serem combatidas, tanto na perspectiva do currículo, enquanto documento orientador das práticas educativas, quanto nos diversos distintos espaços das escolas.

Por vezes, muitos dos conhecimentos e atitudes reproduzidos no espaço

escolar, como por exemplo, aquelas relacionadas às questões de gênero, constroem e reconstróem a significação de diferenças a partir das brincadeiras e brinquedos, permitidos às meninas e aos meninos brincar ou não.

Sobre as brincadeiras realizadas com as crianças do Campo, a Professora Beija-Flor (2022), ressaltou que, “a gente brinca de brincadeiras de roda, essas brincadeiras mais antigas, a gente traz para fazer com eles: correr, se esconder, de musiquinhas infantis né, e fazemos todos juntos, sem diferenciação e nem separação”.

A Professora narrou que proporciona momentos de brincadeiras “antigas”, como o brincar de roda com todas as crianças, é importante reforça as várias brincadeiras realizadas no Campo, as gostosas brincadeiras tradicionais de rodas, os boleados, os gudes (vidro ou barros), as bonecas, as pipas, os cataventos de folhas de árvores, são algumas brincadeiras que fazem parte da história campesinas no TIPNI e que precisam ser valorizadas nos contextos das escolas. Pode acontecer comentários que conduza a separação de brincadeiras entre meninas e meninos do Campo, mas por vezes as crianças brincam sem nenhuma distinção.

Outro aspecto presente na fala da professora é o brincar de correr e se esconder, e sabemos que o Campo propicia esse espaço, onde tais brincadeiras podem ocorrer com maior facilidade. Então é importante aproveitar todos esses espaços no tocante do lúdico nos processos escolares. Ela sinaliza que essas brincadeiras são realizadas em coletivo e interação entre todas crianças. Compreendendo as brincadeiras como esse espaço de socialização, assim como nos contou a Professora Sabiá (2022),

Não dirijo assim em qual brincadeira eles deve brincarem, deixo muito livre as brincadeiras que eles devem brincarem, eles são livres para brincarem do que quiser. E quando proponho algumas brincadeiras, é que todos possam participarem, sem fazer diferença, é para meninas e para meninos, é brincadeira que todos participem, os dois.

A Professora discorre sobre dois momentos/espacos do brincar, onde as crianças brincam livremente, sem mediação dela e no outro, as brincadeiras direcionadas, evidenciando que todas as crianças brincam coletivamente e sem diferenciação. No entanto, ela não detalhou as brincadeiras. Ao afirmar que as crianças brincam no coletivo, partindo do pressuposto do enunciada da narrativa, é possível dizer que a Professora estivesse querendo justificar alguma coisa. Contudo,

tal afirmativa também foi evidenciada na fala do Professor Carcará (2022), ao afirmar que:

As brincadeiras têm que ser conjuntas, com respeito, explicando o que pode e o que não pode, e até aonde pode e ter o limite, pois nós temos que impor limites, né verdade? Sou totalmente contra está dividido por gênero e quando falo em dividir em colocar em lados opostos. Tem é que unir e explicar a maneira correta de brincar, se comportar na sociedade, iguais para todos.

No que se refere às brincadeiras em conjunto, o Professor traz a importância de colocar limites, entendemos como as regras das brincadeiras, além do respeito e a igualdade entre as crianças. E que é contrário da ideia de dividir meninas e meninos, colocando de lados opostos.

No meu trabalho pedagógico e não vou falar só a partir de mim, não. A gente não trabalha com diferença entre menino e menina, dividido menino para o lado e menina para outro lado, acho isso uma hipocrisia. Já vou falar de uns, não vou entrar para o lado político, mas como não falar disso sem fala da política, não estou generalizando nem partido A e Y, ou presidente X, mas a gente percebe que os meios de comunicação do atual governo, estou falando do governo federal e alguns governos, estaduais e tem municipais também, tem algumas propagandas políticas estereotipando esse negócio de azul de menino e rosa é de menina, menino pode fazer isso e menina não pode fazer aquilo. E eu vou entrar do lado machista, eu sou contra o banheiro único, para todos, só se a escola não tiver realmente estrutura para atender esse critério, mas acredito que por mínimo que esteja a situação no município não tem escola nessa situação, então a questão do banheiro acho interessante ter essa divisão, até como já mencionei anteriormente a respeito da criação de pais, pois tem casa que nem porta tem e só tem cortina, e as vezes o pai e a mãe está dormindo, então muitas vezes mesmo sem querer a criança percebe alguma movimentação, e isso aguça a curiosidade da criança. O papel da escola e eu como professor, eu não distingo esse tipo de coisa, entre meninos e meninas, as brincadeiras são conjuntas e com todo o respeito. Pois a partir do momento que estamos dividindo, nós estamos entrando naquela questão que acabei de falar, o papel do homem é esse e o papel da mulher é aquele, acho que isso não pode acontecer e não tem nada a ver (PROFESSOR CARCARÁ, 2022).

Em sua narrativa, o Professor Carcará vai sinalizando várias questões pertinentes de serem refletidas e problematizadas nos contextos educacionais, umas dessas questões são as reconstruções que precisam acontecer em torno de princípios de grupos políticos partidários que se espalharam recentemente na sociedade brasileira. Comportamentos que são ditados para as meninas e meninos,

e vão sendo reforçados como “verdadeiros”, pautadas em pontos de vistas de um grupo ideológico, que tentam de todas as formas fortalecer uma formação machista e de desrespeito às diferenças. Caso, a escola seja respaldada de propostas de diversidade, respeito e contextualização, terá argumentos e práticas para romper com práticas desrespeitosas entre todas/os envolvidas/os no âmbito escolar.

Enfatizamos, a necessidade de pensarmos em currículos com propostas de educação que respeite às diferenças étnicas, raciais, de gênero, geracionais, territoriais, entre outras, salientando que esse deve ser um princípio fundante das práticas de currículo (RIOS; DIAS, 2020), pois temos uma diversidade humana, no modo de ser, pensar, comportar, ter e sentir. Ademais, não podemos nos esquivar do fato de uma educação que problematize tais questões, e é o que propõe as diretrizes e referenciais curriculares nacionais, estaduais e municipais.

Ao considerarmos esses elementos estaremos desenvolvendo uma educação, desde a infância, com respeito às diferenças, uma vez que as diversidades humanas fazem parte do nosso cotidiano e das práticas pedagógicas, conforme podemos verificar no trecho narrativo da Professora Pássaro Preto (2022):

Nós, temos casos lá [na escola que trabalha] de crianças que tem realmente características de outro gênero, vamos falar em grosso modo. E aí o que acontece? Eles não respeitam, eles não aceitam. Crianças de cinco anos que desde de pequeninos já mostram suas diferenças né, e aí não aceitam. Então, a gente tenta trabalhar na escola, da melhor forma possível, mas chegando em casa, eles desconstroem, entendeu? Justamente por causa da cultura, a cultura grotesca que eles têm e pela pouca incidência, são poucos casos, são casos extremamente isolados na comunidade e que não são expostos, é por isso. O que a gente constrói na sala, é desconstruído em casa.

A partir da narrativa da Professora percebemos um entrecruzamento entre o papel de (re)construção da escola e a não aceitação das famílias, quando uma criança apresenta características do sexo oposto do seu nascimento. Ela afirma que a cultura “grotesca” presente ainda no Campo, não respeita as diferenças nos comportamentos das crianças, que não sejam aqueles determinados como padrões “únicos e verdadeiros”. É importante sinalizar que mesmo ela apontando que tenha “pouca incidência”, o que devemos problematizar não é a incidência em sua especificidade, mas o fato de que essa realidade faz parte dos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, devem ser levados em consideração.

Em sua narrativa é perceptível que o silenciamento das diferenças nas

infâncias do Campo ainda predomina, sendo esse um território que defende o que muitas classificam como sendo uma cultura “correta”, calcada na cis-heteronormatividade. Percebemos a partir da narrativa da professora que as diferentes infâncias e seus modos de ser e sentir estão presentes nas escolas e nas localidades campesinas, mas ainda precisamos tecer caminhos no sentido de desenvolver um trabalho em parceria com as famílias, para que possam entender e respeitar as diferenças e diversidades sociais e humanas. Mas isso só será possível quando criarmos fissuras, para que essa seja uma realidade problematizada e não mais silenciada.

As escolas precisam traçar percursos curriculares juntamente com as famílias, para que a interação escola/família seja intensificada, e que todas as questões contemporâneas se tornem vivas e concretas nesses espaços. Porém, para que isso aconteça, é imprescindível que as comunidades escolares estejam preparadas e em formação constante. A partir desse processo, pode construir novos caminhos para trabalhar com as infâncias nas instituições de Educação Infantil.

A infância é um período vivencial, de descobertas, de brincadeiras e aprendizagens, logo, sabemos que as crianças estão a todo momento descobrindo algo novo e a escola se configura enquanto local propício as tais descobertas e aprendizagens, mas, nesses espaços, as crianças não aprendem somente as diferentes linguagens, vão além disso, a elas são ensinados modos de ser e de se comportar como meninas e meninos (GUIZZO, 2013). Por isso, tem se atribuído um papel importante à escola, no tocante de ensinar e compartilhar conhecimentos, saberes, modos de ser e comportamentos.

## 6. CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO PARA AS INFÂNCIAS DO CAMPO: EDUCAÇÃO PENSADA POR NÓS E PARA NÓS

*“O currículo é lugar, espaço, território.  
O currículo é relação de poder.  
O currículo é trajetória, viagem percurso.  
O currículo é autobiografia, nossa vida,  
Curriculum vitae:  
No currículo se forja a nossa identidade.  
O currículo é texto, discurso, documento.  
O currículo é documento de identidade”*

*(Tomaz Tadeu da SILVA, 2015)*

O contexto rural, seus sentidos, signos e significados constituem o currículo vivencial das/os estudantes que vivem no Campo, ao tempo em que desvela suas trajetórias de vida, forjando as identidades subjetivas e territoriais. Se dizer da roça pressupõe muito mais do que o simples fato de ter nascido nesse espaço. É compreender que produzimos vidas, histórias, trabalhos, culturas e identidades. Que ser da roça no Semiárido Baiano é construir trajetórias marcadas por peculiaridades e que entrecruzam com outras particularidades, assim vamos forjando nosso currículo vivencial identitário.

O currículo vivencial não pode estar desvinculado dos currículos escolares. Entender os estudos de currículo para a Educação Contextualizada no Semiárido, requer evidenciar uma vasta área de conhecimento acerca do currículo a ser problematizado, entrecruzando tanto os elementos teóricos, quanto os vivenciais, favorecendo a construção de novas perspectivas em relação ao currículo, no que se refere aos elementos para uma contextualização nos Territórios do Semiárido Baiano.

Currículo enquanto campo de estudo nasce para suprir as necessidades da sociedade do século XX, quando muitos países estão vivendo um intenso processo de industrialização e na busca de educação de massa, o campo específico de currículo, enquanto campo epistêmico e sistematizado do conhecimento começa a emergir e ganhar espaços.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2015, p. 147), currículo é “uma questão de saber, identidade e poder”, assim nos abre caminhos para relacionar essa “questão de saber e identidade” nos currículos das instituições escolares do Semiárido, para

que as mesmas possam reafirmar que os saberes populares, as músicas, as rezas, as tradições, as culinárias, as brincadeiras, as danças e as identidades dos povos sertanejos-campesinos, tenham visibilidades e sejam currículos vivenciais e escolares. Além disso, que a relação de poder seja estabelecida pelos pares na relação social e escolar.

Nesse sentido, discorrer em torno das questões inerentes ao currículo não se trata de uma tarefa simples, mas de um trabalho complexo, uma vez que extrapola a velha concepção do currículo enquanto matriz curricular, onde são elencados os conteúdos a ser trabalhados.

Falar de currículo na educação, é ressaltar aspectos importantes sobre e para a educação escolar, principalmente quando se refere à Educação Infantil do Campo, pois sabemos que essa etapa da Educação Básica, bem como a modalidade da Educação do Campo, foram marcadas pela a negação e silenciamento até o final da década de 1980, assim, podemos considerar temas relativamente gradual na última década do século XX e vem avançando no século XXI, no tocante as discussões educacionais brasileiras.

Os estudos contemporâneos sobre currículo sinalizam que as instituições educacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e os cursos de formação de professoras/es devem incorporar nos seus currículos e nos PPPs a questão da Educação Contextualizada, de gênero, éticas-raciais, sexualidade, geracionais e territoriais . É importante salientar que estamos tomando por Educação Contextualizada, aquela educação na qual os conhecimentos socializados por meio dos conteúdos, práticas e ações pedagógicas/educativas façam sentido para a/o estudante, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade que o cerca.

Nessa perspectiva, sobre os estudos e compreensão sobre o currículo na/para a Educação Infantil do Campo, ao ser indagado acerca de qual temática, o Professor Carcará (2022), discorreu sobre o currículo para as escolas do Campo e como precisa ser articuladas as questões das infâncias e as particularidades destas escolas:

O que é o currículo aqui para nós no Campo? Eu acho que está bem envolvido e desenvolvido justamente nisso a questão histórica de cada indivíduo na comunidade, pois são várias infâncias. Então assim, o currículo para nós aqui, ele é muito importante, porque justamente na valorização de cada comunidade, por exemplo aqui na

Flor da Aroeira<sup>7</sup>, a comunidade, pensando no currículo, se apega na interligação tanto da comunidade e tanto da escola, certo? Observa e vê diretamente a necessidade de cada indivíduo, tanto pedagogicamente e como da parte pessoal, observa as necessidades. Vou especificar nesses dois últimos anos, a questão da pandemia da Covid-19, aqui o nosso estudo do currículo da escola foi muito específico justamente nisso, quais as dificuldades e características que encontramos aqui na comunidade, pelo fato de não ter uma internet de banda larga, certo? Tivemos um olhar diferenciado para essas comunidades que a gente trabalha aqui na Flor da Aroeira. [...] não podia esquecer aquelas crianças e aquelas famílias que não tinham esse acesso à internet, então a nossa preocupação aqui na escola foi o que? Preparar módulos de ensino para levar para essas crianças a cada mês, levava o módulo, depois traziam e devolviam na escola, e nós corrigimos e davam um retorno.

O Professor vai traçando sua percepção de currículo, dizendo que o mesmo é de suma importância para a escola do Campo e que esse currículo precisa ser planejado, a partir das questões históricas, das necessidades da escola, da comunidade e das pessoas, e também o entendimento das várias infâncias que adentram os contextos escolares. Porém, é importante analisar que em alguns momentos em sua narrativa ele traz aspectos de práticas pedagógicas sinalizando como currículo. Mesmo entendendo que o Professor pensa um currículo que considere as especificidades contextuais e das crianças, não pode limitar o currículo às questões das práticas e metodologias.

Em sua narrativa o Professor Carcará sinalizou aspectos importantes para pensar os currículos para as instituições educacionais do Campo, quando se refere às especificidades e necessidades da comunidade e da escola. O currículo como um documento que orienta as práticas da escola deve estar voltado para as complexidades da Educação Contextualizada com o Campo no Semiárido, além de abarcar as demandas sociais, saberes e conhecimentos dos sujeitos que fazem parte de um contexto, diante de um processo educacional que leve em conta todas essas especificidades.

Pensando nesses desafios que a educação escolar tem de superar, sendo essas ideias e construções que já estão estabelecidas, é necessário pensar, construir/reconstruir elementos dentro do âmbito escolar, principalmente, ressignificar o currículo escolar. Então, o currículo é um campo de complexidade e de propor novas mudanças no fazer pedagógico e curricular das instituições

---

<sup>7</sup> Nome fictício da comunidade que o professor trabalha.

escolares.

No que se refere a Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido, entendemos que é necessário romper com os currículos descontextualizados nos processos formativos, descontextualizar o currículo é negligenciar as vivências de um povo. Nesse sentido, Josemar da Silva Martins (2006, p. 49-50), salienta que no currículo descontextualizado:

Não importa se há saberes, se há dores e delícias, se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras enão outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus universais. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. [...] O que está por traz da ideia de “Educação para a convivência como Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Entendemos que tais mudanças só serão efetivadas, quando pensarmos um currículo que compreenda e respeite as distintas realidades nos diferentes contextos, particularmente, da Educação Infantil. Ao fazer isso estaremos desmistificando os currículos tradicionais, problematizando e concretizando currículos que respeitem os saberes e os fazeres produzidos socialmente. Pensar um currículo contextualizado, pressupõe desmascará-lo, ir de encontro com as “verdades” ensinadas no currículo que ainda vigora nas escolas do Semiárido. Compreendendo a necessidade de tais mudanças, as/os professoras/es sinalizaram que:

A Educação Contextualizada está presente no pensar e olhar do outro. Já na parte curricular e na questão contextualizada que é o que? É está ouvindo, e quando falo na parte pedagógica quando estou preparando as aulas, que estejam voltadas para as realidades deles, isso é o que é importante, porque não adianta está falando só do que tem aqui, e também não pode estar privando de coisas que não tem na realidade local, mas o priori tem que sair daqui da localidade, da realidade, do si. Mas não é porque aqui na comunidade Flor de Aroeira, que os meninos estão só vendo o carro passar, e os passarinhos cantar, que não podemos apresentar uma geografia e outros espaços diferenciados para eles (PROFESSOR CARCARÁ, 2022).

Nessa mesma perspectiva, a Professora Pássaro Preto (2022) narrou que:

Educação Contextualizada, ela vem no sentido de trabalhar partindo do contexto deles, da realidade deles, como fazemos? Com a cultura, as próprias vivências deles, partimos do eu, é tanto que a gente tem, quando estamos planejando tem a questão o eu, o outros e nós. Eu esqueci o nome agora. É nele que a gente coloca toda essa contextualização, a gente parte da sua origem que é sua realidade e vai para outras realidades, como por exemplo começamos pela comunidade, vem aqui para o município e assim vamos expandido para outras realidades, outras cidades, estados e outros países. Isso de forma multidisciplinar, é claro isso é relacionado com o conteúdo que a gente está estudando.

A Educação Contextualizada caminha pelo viés da valorização e problematização do contexto, das realidades e experiências das pessoas envolvidas. Nesse sentido, os processos educativos precisam considerar o contexto no qual os sujeitos estão inseridos e pensar e efetivar uma Educação Contextualizada, isto é, entrelaçando os conhecimentos específicos que a BNCC apresentam como essenciais e obrigatórios, com os saberes e conhecimentos das/os estudantes, tornando uma educação que tenha sentido e significados, que as/os envolvidas/os, sejam as/os estudantes e as/os professoras/res se reconheçam dentro desse processo.

A professora elucidou que trabalha a Educação Contextualizada a partir dos campos de experiências determinados pela BNCC para Educação Infantil. Argumentando que em seu trabalho pedagógico vai interrelacionando as dimensões contextuais com os campos de experiências. Nessa perspectiva de Educação Contextualizado para o Campo, a Professora Sabiá (2022), nos contou que “seria uma educação para cada região. É uma educação de acordo com cada realidade do Campo, mas não trabalhamos não, não sei te informar muito não, as coordenadoras que pode te falar melhor”.

A professora Sabiá traz em seu relato que a Educação Contextualizada para o Campo é aquela que ocorre a partir das realidades campestres, porém afirma que não trabalha com essas questões e não tem muito conhecimento, sinalizando que as coordenadoras pedagógicas que podem ter conhecimento sobre tais questões. Fica evidente que a professora tem noções sobre a Educação Contextualizada, porém transfere o compromisso de pensar uma Educação Contextualizada para as

coordenadoras pedagógicas, como se elas fossem as únicas responsáveis pelo estudo/planejamento do ensino/aprendizagem das crianças.

Nesse percurso de entendimento de contextualização, a Professora Beija-Flor (2022), falou que essas questões de vivências das crianças e da comunidade somente adentram na sala de aula em datas específicas, “A gente trabalha a questão da cultura e saberes locais em datas comemorativas, aí a gente engloba tudo, a cultura de futebol, a festa de padroeira, as comidas e algumas culturas”. A partir do fragmento narrativo fica perceptível a ausência de um currículo contextualizado, pois os elementos culturais, sociais e contextuais só são considerados em datas comemorativas e não cotidianamente, nas ações pedagógicas e educativas destinadas para as infâncias do Campo. A própria professora vai sinalizando aspectos presentes na comunidade, as tradicionais festas, o futebol, as comidas e as culturas são elementos que enriquecem o fazer pedagógico, porém percebemos que não estão sendo aproveitados pela docente.

Algumas instituições educacionais do Semiárido precisam rever suas práticas e incluir e/ou fortalecer em seus currículos conceitos de educação, que possam assegurar possibilidades aos sujeitos de novos olhares e fundamentos, fazendo uma interação entre o local e o global, e assim, disponibilizando as/aos estudantes, subsídios para o alcance de novos horizontes, onde a educação tenha sentido e caminhe na construção de novos saberes e novos fazeres, sendo atravessados pelos saberes e conhecimentos já produzidos e as diversidades humanas.

É pensando nesse desafio que a educação tem de superar ideias e construções que já estão estabelecidas, sendo necessário pensar, construir e reconstruir elementos dentro do âmbito escolar, principalmente, ressignificar o currículo escolar. Miguel Arroyo (2013, p. 13), ressalta que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Sob esse prisma, o currículo se configura num campo de complexidade e de centralidade da escola e que orienta o saber e fazer dessa instituição.

O currículo como o espaço central do sistema escolar deve estar voltado para as complexidades da Educação Contextualizada, além de abarcar as demandas sociais e humanas, saberes e conhecimentos dos sujeitos que fazem parte de um contexto, diante de um processo educacional que leve em conta todas essas especificidades. Por isso, é necessário que os currículos sistematizados para as

escolas do Semiárido estabeleçam diálogos com as diversidades culturais, a valorização local, os saberes populares/sociais e a relação de convivência com o Semiárido. Além disso, estabelecer um diálogo com as relações de gênero, raça, sexualidade, etnia e as distintas infâncias. Assim, a escola e o currículo se constituem como espaço de formação e possibilidades dessas relações.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abrir-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

A escola, como lugar privilegiado de formação, não pode negar os contextos e as realidades e os sujeitos, tendo que considerar todos os aspectos presentes nestes contextos e as vivências das/os estudantes, os costumes, as identidades, as crenças, religiões, festas e brincadeiras presentes na comunidade, que a escola está inserida e que as/os estudantes fazem parte, além disso, as relações de gênero, geração e étnica racial.

Assim, Ivânia Paula Freitas de Souza (2005, p. 85) propõe o currículo enquanto “rede de conversação”, ou seja, um permanente diálogo entre os saberes prévios das/os estudantes e os conteúdos a serem ensinados. De acordo com ela:

A concepção de currículo, como uma rede de conversação, é marcada pela multiplicidade, não admitindo a defesa da ideia de conservação de uma lógica ou visão disciplinar separatista e excludente de organização do conhecimento. O currículo em rede parte da ideia de que o conhecimento não está centralizado em um único lugar, num único ponto.

O currículo só tem sentido quando se coloca de forma flexiva, em permanente diálogo com as distintas realidades. Ou seja, um currículo contextualizado pressupõe conceber o conteúdo a ser ensinado a partir de uma relação entre os sujeitos que aprendem e o objeto a ser ensinado.

A descontextualização do conhecimento pressupõe colocar a/o estudante como mero expectadora e expectador. Nesse sentido, a contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para a/o estudante, “[...] auxilia na problematização dos saberes e ensinar fazendo com que o aluno sinta a necessidade

de adquirir um conhecimento que ainda não tem” (RICARDO, 2003, p. 11). Por esse prisma, entendemos a importância de um currículo contextualizado para as escolas do Campo no Semiárido Baiano.

Nessa perspectiva, as pessoas que estão inseridas no processo educacional, precisam estar atentas às dimensões e complexidades que fazem parte do ser humano. A Educação Contextualizada com o Semiárido precisa garantir que as/os estudantes tenham uma educação que contribua para a construção e reconstrução de conhecimentos, que os ajude a compreender seu território e não que se distancie dele, que faça reconhecer suas potencialidades, fragilidades e particularidades, enquanto sujeito do Campo e Semiárido, fortalecendo suas identidades, abrindo novos caminhos e alcançando novos lugares no mundo.

Considerando esses aspectos para a garantia de uma educação de qualidade e que tenha significado para as/os envolvidos/as, seja no contexto rural ou urbano, é importante frisar que este trabalho vai centralizar nas questões da educação escolar destinadas às crianças do Campo. Traçando diálogo entre a educação para as infâncias do Campo e suas especificidades, as equidade de gênero e a proposta de Educação Contextualizada. Segundo Edmerson dos Santos Reis (2004, p. 128),

A Educação Contextualizada nas escolas do campo não pode ser entendida como o espaço de aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura-escola-sociedade-mundo.

As escolas do Campo precisam ser entendidas pela sua especificidade de ser e estar no Campo, levando em conta que a proposta da Educação Contextualizada é um lugar de reconhecimento, de vivências, de vozes e conhecimentos, e que é necessário uma relação constante com a/o outra/o e com o mundo. É preciso romper com a ideia de uma educação localizada, pois o Campo e seu povo faz parte da sociedade e vive em constante movimento e interação. Mas sabemos que a Educação do Campo ainda enfrenta muitos desafios e abandonos pelos governantes e pelo sistema de políticas públicas educacionais, o que tem interferido diretamente na educação das pessoas que vivem no campo. Nessa perspectiva da negação de direitos dos povos do Campo, o Professor Carcará (2022), falou que:

Educação do Campo, como falei inicialmente, a minha concepção de Educação do Campo é muito importante, porque é uma população que foi muito esquecida há décadas passadas e ainda continua, pois se não tiver uma pessoa que tenha um olhar diferenciado para o aluno do Campo, acredito que a educação não progride, porque as vezes tem alguns professores, não estou aqui generalizando, porque como o município de Senhor do Bonfim é um pouco grande, extenso, principalmente no que se refere as escolas, e por ser um município grande, a maioria das escolas, inclusive as do Campo, então não tem esse olhar, quando vem todas as ações, inclusive as curriculares é mais voltada para a sede, a cidade, e as vezes o Campo fica sem esse olhar diferenciado, entendeu? É assim, é uma coisa que vem de cima para baixo.

Por muito tempo foi reproduzindo uma educação pensada por quem não conhece a realidade do Campo, então era e/ou ainda é comum uma educação na perspectiva urbana e hegemônica. De acordo com Miguel Arroyo (2011), a cultura hegemônica trata os saberes do Campo de modo pejorativo e ultrapassado, adotando o modelo de educação básica que impõe o currículo das escolas urbanas, onde os saberes e valores urbanos vão ganhando uma ideia de superiores aos do Campo. O professor Carcará vai tecendo em sua fala que a educação ainda é planejada de um formado único, reconhecendo as particularidades urbanas e que o Campo fica invisível, sem reconhecimento de suas especificidades.

O debate em torno dessa questão começa a ganhar outras dimensões, na busca de garantia de uma educação pensada para e no Campo e na construção da Educação do Campo, à luz de debates e exigências por políticas públicas, que se dão pelos movimentos sociais do Campo e pelos próprios sujeitos do Campo e educadoras/es do Campo (ARROYO, 2011). Hoje, já encontramos a Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, mas é fruto de um processo de construção, de lutas e voz dos/as excluídos/as historicamente.

Segundo Roseli Salete Caldart (2011), o movimento por uma Educação do Campo tem como ponto central a luta por políticas públicas que afirme a especificidade do Campo e que garanta o direito à educação, que busca uma educação de qualidade no próprio Campo e pensada e executada pelo coletivo do Campo. No sentido de uma educação na própria comunidade, a Professora Beija-flor (2022), nos contou um pouco de sua compreensão acerca da Educação do Campo, dizendo que:

Minha compreensão sobre Educação do Campo, assim, é uma

educação muito boa, eu acho, porque facilita a vida dos pais, que não precisam estar mandando seus filhos para a cidade, pois tendo a escola na própria comunidade. Mas vejo que muitos não valorizam isso, porque querem mandar para a cidade e tal.

Na narrativa acima a fica evidente a importância da escola no Campo, porém a Professora Beija-Flor demonstra que a comunidade que reside e trabalha, ainda tem resistências por parte da família em matricular suas/seus filhas/os nas escolas no Campo e isso pode se dar pelo processo histórico e o conceito estabelecido sobre o espaço rural. Porém, podemos evidenciar lutas/conquistas em torno dessa educação, como o Movimento Por Uma Educação do Campo, que foi consolidada pelas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, nos anos de 1998 e 2004, entre outras conquistas, teve aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2001.

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organizações diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno (FERNANDES, 2011, p. 136).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo vai galgando novos espaços nos debates e nas políticas públicas, e sempre nesse movimento de lutas, na garantia de direitos por políticas públicas educacionais e na efetivação desses direitos para os povos do Campo. A partir desses momentos de reivindicações, a escola do Campo se constitui como espaço de formação e desenvolvimento humano, além da busca do rompimento da ideia que se tinha/tem de que o espaço urbano é “bom e superior”, então começa a ver o rural e o urbano como espaços que se complementam, e que cada um tem suas particularidades, fragilidades, produção de vida e de conhecimento, onde cada um carrega em sua essência e suas especificidades.

Miguel Arroyo (2013, p. 287), salienta que “o currículo poderia ser pensado como um território de diálogo de sujeitos inseridos em processos históricos de produção do conhecimento que se repetem nas vivências dos próprios educandos e educadores e de suas comunidades de origem”. O currículo pensado para as

instituições de Educação Infantil do Campo, deve ser articulado a partir das experiências e conhecimentos dos sujeitos concretos, de seus contextos e suas particularidades, ao tempo em que esses se entrecruzam com os conteúdos orientados pela Diretriz Curricular Nacional, Estadual e Municipal e pela a BNCC, que são considerados como essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das/os estudantes. E esse é o currículo defedido teoricamente pelos DCRB (2019), DCJ (2020), RCB (2020) e RCF (2020), e fica o desejo de efetivação concreta nas práticas pedagógicas e curriculares das escolas.

Entendemos dessa maneira que todas as questões inerentes à complexidade da educação, bem como as subjetivações humanas, precisam ser contempladas em propostas curriculares, que tenham por objetivo uma formação que respeite as diversidades existentes nos espaços educacionais, tais como as questões de gênero, contextualização, raça e etnia, territorialidades, geração, dentre outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: SER E SENTIR-SE CRIANÇA NO/DO CAMPO

*“[...] afirma uma variedade de infâncias no próprio Campo, que é resultado de um olhar que privilegia tanto a multiplicidade das infâncias como a dos Campos em que elas vivem e que as constituem”.*

*(Isabel SILVA; Ana Paula SILVA e Aracy MARTINS, 2013)*

O fragmento apresenta afirmação das múltiplas infâncias que vivem e constituem-se nos múltiplos Campos, essa visão de diversidade de infância foi atravessada por todo o texto. Além de problematizar as práticas pedagógicas/curriculares direcionadas para as infâncias, sendo necessário compreender as nuances infantis que adentram as instituições escolares, o que implica necessariamente discorrer acerca dos currículos e dos fazeres pedagógicos/educativos.

Nesse estudo, com o propósito de analisar as práticas presentes na Educação Infantil do Campo problematizando a Educação Contextualizada e a equidade de gênero na/para as infâncias do Campo, a partir dos currículos e as percepções das/os professoras/es, buscando problematizar de que maneira esses fenômenos se constituem no fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil do Campo, fica evidente que essa ainda é uma realidade distante e quando não tão distante ela se mostra confusa na relação teoria e prática.

Considerando os elementos elucidados ao longo da pesquisa, é pertinente problematizar a concepção de educação, infâncias, a partir do currículo, como esse é pensado e elaborado para as instituições de Educação Infantil do Campo. Tratar sobre currículo para/na Educação infantil, ainda é temática desafiadora para as/os professoras/es e por vezes acaba provocando certos desconfortos (NASCIMENTO; RIOS, 2020), mesmo considerando que essa discussão não é recente e esteve presente desde a instituição do espaço educacional para crianças pequenas e se constituiu sempre como um tema problematizador (BUJES, 2002).

Contudo, é importante salientar a necessidade de fortalecimento na discussão acerca de tais temáticas, fomentando reflexões, estudos e pesquisas inclusive a partir das normativas legais brasileiras, as quais demonstram aquisição de currículo

para uma educação de qualidade e equidade que elucida a formação de crianças críticas e reflexivas e infâncias visíveis.

Quando nos referimos as normativas, não queremos afirmar que todas aquelas existentes e vigentes estão nessa perspectiva de formação crítica, inclusive que o ensino-aprendizagem está entrelaçado com a contextualização e temáticas contemporâneas para o Campo, mas vislubramos passos importantes quando nos atentamos para os processos históricos da Educação Infantil e da Educação do Campo. Por isso, percebemos nos currículos um “território de escapes” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018), que na (re)construção dos currículos, as escolas e as comunidades escolares tenham a autonomia de garantir suas subjetividades, identidades e contextualização, no sentido de proporcionar autonomia às escolas, o DCRB (2019), o RCJ (2020), o RCB (2020) e o RCF (2020) reafirmam esses aspectos.

Por isso, é tão importante problematizar os currículos planejados e concretizados nas intuições que recebem crianças do Campo, e se esses estabeleçam um diálogo com as diversidades culturais, humanas, sociais, além da valorização do local, dos saberes populares e o entrecruzamento com os conhecimentos globais e científicos, estabelecendo diálogos com as questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e as distintas infâncias. Mesmo não sendo raça, sexualidade e etnia, objetos de estudo desta pesquisa, porém são aspectos que precisam sair do lugar de silenciamento nos contextos escolares do Campo, uma vez que a escola e o currículo se constituem como espaço de formações e possibilidades dessas relações.

No processo dessa caminhada, durante a coleta de dados foi possível evidenciar certo desconforto das/o professoras/professor para falar sobre currículo, por vezes colocado em lugar de questionamentos ou de desconhecimento, ou ainda como responsabilidade somente da coordenação pedagógica pensar/efetivar as questões relacionadas diretamente ao currículo e as questões normativas e pedagógicas, como se a/o professora/professor fosse exercício dessa construção tão importante para ser/fazer educação. Compreendendo o currículo como “trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2015), fica a inquietação, como uma professora e/ou professor pode tecer trajetórias educacionais, sem conhecimentos do currículo e suas intenções e propostas.

A partir da pesquisa é possível inferir que é notório a ausência de currículos

para Educação Infantil do Campo nos municípios de Filadélfia, Jaguarari e Senhor do Bonfim, a partir das narrativas das professoras e do professor e informações fornecidas pelas Secretárias Municipais de Educação, de que é um documento geral para Educação Infantil, tanto do perímetro rural, quanto urbano, sendo o referencial curricular. Que as instituições escolares do Campo não tem currículo específico na/para organização escolar, pedagógica, metodológica, teórica e prática. Que o PPP é o único documento orientador da escola do Campo, e que possivelmente foi (re)elaborado pelas concepções defendidas/intencionalizadas a partir do currículo/referencial curricular presente no município, que pode ter sido elaborado por uma visão urbanizada.

Ao percorrer a estrada da pesquisa no intuito de conseguir alcançar os objetivos propostos, fomos seguindo por veredas, porém encontramos impedimentos, os quais não impossibilitaram a investigação e/ou chegar algum resultado, porém precisamos trilhar novas veredas. Nesse sentido, uns dos objetivos específicos da pesquisa, que se propôs a identificar se os currículos estão estabelecendo entrecruzamentos entre o contexto local do Campo, as vivências e as relações de gênero, estão com ausência dos Currículos das instituições Infantis do Campo, buscamos fazer essa identificação a partir dos documentos referências curriculares e das narrativas docentes. Porém compreendemos que esses indicadores a partir dos documentos referências é um diálogo distante do chão da escola, estamos falando de um documento referência para educação municipal, onde o currículo próprio da escola nos dava outros direcionamentos, outros caminhos traçados dentro do contexto escolar.

No tocante aos documentos referenciais analisados, é evidente que as concepções de currículo, de Educação Infantil, Educação do Campo e gênero conversam com os estudos das/os teóricas/os referenciadas/os no processo dessa escrita. Os referenciais curriculares demarcam que são bases para a elaboração e/ou reelaboração dos currículos e dos PPPs das escolas, sinalizando temáticas importantes que precisam adentrar e/ou fortalecer os âmbitos educacionais, elucidando esse espaço de formação humana, social e cultural. Os documentos analisados são atravessados por questões valiosas para esse estudo, tais como contextualização, a identidade, a territorialidade, diversidade, gênero, entre outras, que são importante quando nos atentamos as infâncias do Campo no Semiárido Baiano.

Os documentos referências curriculares afirmam a Educação do Campo como um direito das crianças e dos povos camponeses, ainda evidenciam desafios como falta de infraestrutura das instituições e materiais didáticos específicos que visibilizem as realidades do Campo e as peculiaridades do ser criança do Campo, porém reafirmam o compromisso com a educação e que os municípios e o estado tem buscado maneiras de solucionar problemas e propor uma educação/ensino significativo.

Destacamos a importância da (re)elaboração desses documentos para efetivação da educação das/os estudantes, como foi demarcado esse espaço de construção coletiva e como os primeiros referências curriculares desses municípios, principalmente para Educação Infantil. Mas, pontuamos a relevância desses documentos tornarem-se concretude nos currículos escolares, nos PPPs e nos cotidianos escolares, os quais sejam atravessados pelas subjetividades infantis dos Campos, as diferentes identidades, experiências pessoais e territoriais.

Sobre as crianças, as professoras e o professor foram demarcando a infância como período marcado pelas descobertas, de aprendizagens e início da vida humana, colocando também que o contexto escolar precisa compreender as diversas infâncias, além de uma narrativa afirmar as crianças do Campo, como crianças não conhecedoras, alguém desprovido de conhecimento inerente a esse campo de estudo, indo de encontro aos estudos contemporâneos sobre infâncias.

As narrativas foram representadas pela preocupação das professoras e do professor em relação a contextualização, dos saberes e vivências das crianças, das culturas dos povos da comunidade, falar de educação partindo do local para o global, como ponto crucial para prática pedagógica, mas também narrativas que falam de contextualização, porém percebemos que a contextualização se dá de forma fragmentada, como aspectos utilizados em datas comemorativas. Ao contrário, compreendemos a Educação Contextualizada como um diálogo permanente e com conexões entre os conhecimentos locais e universais (REIS, 2004), essas conexões precisam se fortalecer nos currículos e nas práticas pedagógicas das/os professoras/es do Campo.

Sobre a equidade de gênero para infâncias do Campo, constatou-se que ainda é colocada de forma tímida nas questões educacionais do Campo, as narrativas são apresentadas por certo desconforto, por parte de algumas professoras, mas foram sinalizando seus entendimentos por gênero como masculino e feminino, além das

afirmações da presença do machismo nas comunidades do Campo e não aceitação das diferenças. Vão pontuando o papel da escola na construção de novas práticas, de respeito e direito de igualdade.

No entrecruzando das equidades de gênero e as brincadeiras, foi evidenciado que acontecem na interação coletiva, sem separação entre meninas e meninos, no entanto, foi falado em brincadeira específica, as meninas brincam de bonecas e dos meninos de bola, ficando perceptível que seguem padrões heteronormativos. Nesse sentido, fica a problematização: qual o posicionamento da/o professora/professor, ao presenciarem o gostar de meninas pela bola e/ou meninos gostarem de boneca? Refletindo a escola como espaço de socialização e diversidade humana, problematizando a questão das diferenças, de transgredir fronteiras da heteronormativa, as professoras e o professor afirmaram a importância do respeito, do apoio e do diálogo nos contextos escolares.

Ficou perceptível, a partir das narrativas das/o professoras/professor, em muitos momentos, ao falar de crianças e se refere à “ele/s/dele/s”, direcionando para o masculino, as meninas ficando em um lugar de silenciamento, como se não estivessem inseridas nas falas, porém o preocupante é que sabemos que elas estão nesse contexto e nas falas das professoras e do professor. Nesse sentido, é importante frisar que umas das primeiras aprendizagens que as meninas adquirem no contexto escolar, é que quando a/o professora/professor diz os alunos, elas estão inseridas, com essa normatização e aprendizagem de internalizar regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino (LOURO, 2014), no tocante de falar/descrever e direcionar à mulher e/ou a menina. Então, percebemos explicitamente a partir das narrativas descritas no decorrer do texto, que ainda essa questão gramatical patriarcal/masculina se faz presente nos contextos educacionais infantis do Campo.

Com o percurso traçado nesse estudo e apresentação dos resultados alcançados a partir desse processo investigativo, é perceptível algumas conquistas e os desafios/problematizações acerca da educação para as infâncias do Campo, que coletivos se fortalecem no sentido de lutar por um Campo de reconhecimentos, de diferenças e valorização. Além disso, que seja proporcionado para professoras/es, a formação continuada, com ênfase principalmente nas questões de gênero e da Educação Contextualizada, oferecendo novas veredas para a educação escolar do Campo. Assim, com a arte de cantar e encantar, Gilvan Santos, vai tecendo palavras que aquece a luta por educação e direito e aquece nosso desejo de fortalecer as

práxis pedagógicas e estudos para uma educação para infâncias do Campo com suas especificidades e subjetividades:

Eu quero uma escola do Campo  
Que tenha a ver com a vida com a gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do Campo  
Que não enxerga apenas equações  
Que tenha como chave mestra  
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do Campo  
Que não tenha cercas que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do Campo  
Onde o saber não seja limitado  
Que a gente ver o todo  
E possa compreender os lados.  
Eu quero uma escola do Campo  
Onde esteja o símbolo da nossa semente  
Que seja como a nossa casa  
Que não seja como a casa alheia.

(Construtores do futuro – Gilvan SANTOS, 2004)

Educação Infantil do Campo, “que seja como a nossa casa e que não seja como a casa alheia”, essa é uma luta dos movimentos sociais do Campo, de pesquisadoras/es e professoras/es, que o Campo, as vidas, as culturas, as experiências campesinas sejam valorizadas, que os corpos e modos de ser e estar tenham importância nos contextos escolares e nos currículos. É nessa caminhada que a Educação Contextualizada se encontra, no viés de rompimento da visão das “casas alheias”, romper com a “narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca” (MARTINS, 2011), sudestina e urbanista. A partir de algumas narrativas apresentadas no percurso do texto, percebemos uma visão entrelaçadas com os processos da contextualização com o Semiárido e com o Campo.

Esse estudo nasceu das veredas que percorremos, tecendo trajetórias pessoais e acadêmicas. Nessas veredas fomos encontrando uma imensidão de possibilidades de ser, estar, sentir e viver do/no Campo, além de desafios. Desse

modo, transformações vão ocorrendo, e com isso, a construção de novos conhecimentos, os quais nos trazem as dúvidas, as inquietações e problematizações. Pesquisar acerca das infâncias do Campo, os currículos contextualizados e as equidades de gênero se refere um campo epistêmico, dando visibilidades às diferentes infâncias e as diferentes realidades contextuais, territoriais e identitárias do Campo no Semiárido Baiano.

Durante a escrita do presente texto, em nenhum momento falamos sobre um desejo inicial da pesquisa quando vislumbramos a caminhada/pesquisa no mestrado, que as protagonistas/participantes seriam as próprias crianças, é evidente que as/os professoras/es também seriam parte importante desse processo. Porém o início da pesquisa se deu no período pandêmico do Covid-19, assim a decisão em fazer esse recorte foi necessário. Mas aqui, reafirmo o desejo de continuidade da pesquisa, se constituindo na nova estrada a ser percorrida nessa caminhada de estudante/pesquisadora/mulher do Campo no Semiárido Baiano. Próximo passo é compreender as questões estudadas nessa escrita pelo protagonismo infantil, que as vozes das crianças e modos de ser/estar no Campo fortaleçam novos estudos, novas estradas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando Teixeira. **O medo: o maior gigante da alma**. s/e, s/d.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2º ed. Philippe Ariès; Tradução Dora Fraksman. 2º ed. - Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. / 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. / 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. / Miguel G. Arroyo. - 5. ed. –Petrópolis, RJ : Vozes. 2013.

BAHIA. **Território de Identidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para a educação infantil e ensino fundamental (v.1)** / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, 2006. **Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei nº 8.069, de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. – Rio de Janeiro: DP&A,

2002.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. / 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido: fundamentos e práticas. In: RESAB: **Educação do Campo no Semiárido Brasileiro**. – Juazeiro: RESAB, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação- era uma vez- quer que conte outra vez?** / Sandra Mara Corazza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. / 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FILADÉLFIA, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Laser. **Documento Curricular Referencial de Filadélfia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Filadélfia, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In.: GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. (organizadoras). **Infância, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. – Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidade e feminilidade em construção na Educação Infantil. In.: GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. (Org). **Infância, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. – Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

HAGE, Salomão Antonio. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém - PA – Maio-Junho de 2005. Disponível em: [https://www.uepa.br/sites/default/files/editais/edital5518\\_pedagogia\\_igarape\\_acu\\_t\\_exto2.pdf](https://www.uepa.br/sites/default/files/editais/edital5518_pedagogia_igarape_acu_t_exto2.pdf).> Acesso em: 01 de set. 2022.

JAGUARARI, Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do município de Jaguarari para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Jaguarari, novembro de 2020.

JOVCHELIVOTCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. IN: BAUER, Martir W.; GASKELL, George (editores); **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 7. ed. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2008. disponível em:

<https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em 02 de jun. de 2021.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª edição, Brasília: FNDE, 2007.

LIMA, Elmo de Souza. Educação Contextualizada no Semi-Árido: reconstruindo saberes, tecendo sonhos. In.: RESAB. **Educação e convivência no campo: analisando saídas e propondo direções**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. Criança in situ, currículo em ato: entretecimento e recursividades. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Infância-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Roberto Sidnei Macedo, Omar Barbosa Azevedo. – Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido- uma visão holística**. – Brasília: confea, 2007. 140. - (pensar Brasil).

MARCONI, Mariana de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed – São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In.: RESAB. **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

MARTINS, Josemar. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, edmeson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ UNEB/ NEPEC – SAB/ MTC/ CNPq/ INSA. Juazeiro-BA, 2011.

MEIRELES, Mariana Martins; SOUZA, Elizeu Clementino. Experiências espaciais e (auto)biografia: geobiografizando a vida e a profissão em contextos rurais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

NASCIMENTO, Laíse de Souza; RIOS, Pedro Paulo Souza. Currículo na Educação Infantil: reflexões sobre a formação docentes e infâncias. In.: RIOS, Pedro Paulo Souza. (org.) **Pesquisa e Prática Pedagógica no Semiárido – Estágio enquanto espaço de pesquisa em educação, narrativas de formação docente, práticas de educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2020.

NASCIMENTO, Rosilaine Moreira do; RIOS, Pedro Paulo Souza. Rompendo o silêncio na escola: refletindo sobre as relações de gênero no Ensino Fundamental I. In.: RIOS, Pedro Paulo Souza. (org.) **Pesquisa e Prática Pedagógica no Semiárido – Estágio enquanto espaço de pesquisa em educação, narrativas de formação docente, práticas de educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2020.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In.: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. – Campinas, SP : Papyrus, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (organizadoras). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (organizadoras). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

RAVAGNOLI, Neiva Cistina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística**. Revista. Pucsp.br/ esp. Vol. 39, N° 3, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/download/34195/27433>. > Acesso em: 10 de jun. de 2021.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. (Tese de doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo: Escola, currículo e contexto**. Juazeiro – Bahia:ADAC/UNEB – DCH III/NECPEC – SAB, 2011, p. 25 – 73.

REIS, Ana Cécilia dos. Olhares do mundo sobre o tempo infância. In: RIOS, Pedro Paulo Souza; VIEIRA, André Ricardo Lucas Viera. (Organizadores). **Minha aldeia é todo mundo: saberes e práticas educativas contextualizadas**. – Curitiba: CRV, 2017.

RICARDO, Elio Carlos. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades. **Caderno Brasileiro de Ensino em Física**. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **Da terra seca brota uma flor: relação de gênero e educação no contexto Semiárido**. Curitiba: CRV, 2016.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **O estranho que habita em mim: subjetivações de gênero na Educação**. – Curitiba: CRV: 2022.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrâncio Ferreira. Currículo, diversidade sexual e de gênero: tecendo reflexões sobre a formação docente. **Research, Society and Development**, 2020. Disponível em: <  
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7573/7519> >. Acesso em: 25 de Out. 2020.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Relações de gênero no recreio escolar: brinquedos, brincadeiras, construções sociais. **Educação em Foco**, ano 23, n. 40 - mai. /ago. 2020 - p. 273 - 293 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG). Disponível em:  
 <<https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/educacao-em-foco-2/>>. Acesso em: 06 set. 2022.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Gilvan. **Construtores do futuro**. 2004. Disponível em:  
 <<https://www.letras.com.br/gilvan-santos/construtores-do-futuro>> Acesso em: 15 de nov. de 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v.20, n. 2, p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SECRETÁRIA DE DESENVOLVIMENTO RURAL. **Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru**: Perfil Sintético. Salvador – Bahia, 2015. Disponível em <  
[http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model\\_territorio/Arquivos\\_pdf/Perfil\\_Piemonte%20Norte%20do%20Itapicuru.pdf](http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Piemonte%20Norte%20do%20Itapicuru.pdf) > acesso em 27 de nov. de 2021.

SENHOR DO BONFIM, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Bonfinense**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Senhor do Bonfim, Bahia, 2020.

SILVA, Arlete Vieira da. Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Infância no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (organizadoras). **Infâncias do campo**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semiárido Brasileiro**. Seminário Nacional sobre a Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. Campina Grande, Embrapa/ INSA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 3. ed.; 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Elizeu clementino de. **(Auto) biografia, história de vida e práticas de formação.** Memórias de professores de formação. (Online). Salvador: EDUFBA, 2007. 310. Scielo book.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro.** São Paulo: Petrópolis, 2005.

STEARNS, Peter N. **A infância.** Peter N. Stearns; [tradutora MirnaPinsky]. – São Paulo: Contexto, 2006.

## APÊNDICE 1



**Universidade do Estado da Bahia**  
**Programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos –**  
**PPGESA**

**Mestranda – Laíse de Souza Nascimento**  
**Orientadora – Lorena Lima de Moraes**  
**Coorientador – Pedro Paulo Souza Rios**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORAS/ES DE**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**

**Fazer uma breve apresentação do objeto de pesquisa: problemática e objetivos.**

**Após os esclarecimentos acerca de possíveis dúvidas começar a entrevista, explicando como será a estrutura**

**1º Momento: Informações pessoais, formação e profissional**

1. Inicialmente gostaríamos que nos contasse um pouco sobre você: nome, como gostaria de ser chamada, idade, estado civil, onde e com quem mora.
2. Nos conte sobre sua trajetória de formação acadêmica: qual sua formação?
3. E sua atuação profissional: há quanto tempo atua na docência? Onde trabalha? Qual a modalidade de ensino? Nos fale um pouco sobre a escola: estrutura, condições de trabalho, relação com a comunidade

**2º Momento: Informações acerca do objeto de estudo**

1. O que você entende por Educação do Campo, e a educação contextualizada como se dá os processos pedagógicos na escola onde você trabalha?
2. Qual sua compreensão de currículo e como o mesmo é executado na escola onde você trabalha?

3. O que você entende por infância e como as questões relacionadas a essa fase/categoria são trabalhadas na escola e no currículo da Instituição onde você trabalha?
4. De que maneira são trabalhadas as questões da equidade de gênero na escola que você trabalha? Como você entende o ser menina e menino do campo no Semiárido Baiano?



## APÊNDICE 2

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS III**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E**  
**TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS - PPGESA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Participante: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_/(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: CURRÍCULO, EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EQUIDADE DE GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO SEMIÁRIDO: REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU.**
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL: LAÍSE DE SOUZA NASCIMENTO**
3. **Cargo/Função: PESQUISADORA/DISCENTE**

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/a Senhor/a está sendo convidada a participar da pesquisa: **CURRÍCULO, EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EQUIDADE DE GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO SEMIÁRIDO: REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PIEMONTE NORTE DO**

**ITAPICURU**, de responsabilidade da pesquisadora **LAÍSE DE SOUZA NASCIMENTO**, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo primário analisar as práticas de Educação Infantil presente nas escolas do campo, problematizando o lugar da educação contextualizada e a equidade de gêneros na infância, a partir das concepções das/os professoras/es em torno do currículo e da práxis pedagógica.

Entre os benefícios que a nossa pesquisa pode contribuir com o campo educacional, é no que diz a respeito à discursão em torno da educação escolar para as infâncias do campo, evidenciando o papel crucial do currículo na perspectiva da Educação Contextualizada e a equidade de gênero nos contextos das escolas do campo no Semiárido Brasileiro, especificamente no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru.

Caso aceite participar da pesquisa, o/a Senhor/a será entrevistado/a pela discente Laíse de Souza Nascimento, do curso de pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia, mas, seu nome só será divulgado na pesquisa caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos. Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e retirar sua autorização. Caso decida permanecer como participante, mas desista de ter o nome divulgado na pesquisa, respeitaremos sua decisão e manteremos os sigilos necessários. Em todas as situações, garantimos que os dados não serão usados para fins diferentes do proposto nessa pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Na medida em que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco, alertamos que você poderá se sentir incomodado/a ou constrangido/a durante as etapas de coleta de dados, seja em função da própria exposição pessoal ao questionado durante as entrevistas.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Quaisquer dúvidas que o/a Senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a senhor/a caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que, de acordo com as leis brasileiras, o/a senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Laíse de Souza Nascimento**

**Endereço:** Rua Matias de Albuquerque, N°91, Gercino Coelho – Petrolina- PE.

**Telefone:** (74) 999679660 **E-mail:** laisesouzanascimento@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

**V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Currículo, Educação Contextualizada e equidade de gênero para a Educação Infantil do campo no Semiárido: reflexões sobre infâncias no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, e disponibilizados em um banco de dados virtual de sinais-nome com a minha identificação, e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada a pesquisadora e outra a mim.

Juazeiro - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Laíse de Souza Nascimento - Pesquisadora / discente

\_\_\_\_\_  
Lorena Lima de Moraes – Orientadora / docente

\_\_\_\_\_  
Pedro Paulo Souza Rios – Coorientador / docente

