



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE-
PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

CARLIANE DE OLIVEIRA SILVA

**CORPOREIDADE E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
NUMA ESCOLA DO CAMPO**

**JACOBINA
2016**

CARLIANE DE OLIVEIRA SILVA

**CORPOREIDADE E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
NUMA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, sob a orientação da Dr^a Luzineide Dourado Carvalho.

Área de concentração: Educação, com
Linha de Pesquisa: Cultura Escolar,
Docência e Diversidade.

**JACOBINA
2016**

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTORA: CARLIANE DE OLIVEIRA SILVA

TÍTULO: CORPOREIDADE E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO NUMA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, sob a orientação da Dr^a Luzineide Dourado Carvalho.

Aprovada em ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Luzineide Dourado Carvalho
(Orientadora) Universidade do
Estado da Bahia

Dr. Edmerson dos Santos Reis
(Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro
(Examinador Externo)
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Dedico a Cleuza Silvina Oliveira, minha mãe e amiga que me ensina a acreditar nas virtualidades dos sujeitos. A minha formação agradece os sentimentos quando tanto precisei.

Para todos os profissionais da Educação que fazem suas práticas com autoria, e a todas as crianças que de forma brincante exercitam a corporeidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a fé na vida e a todos os santos a infinita proteção. A minha mãe, irmãos, sobrinhos, primas Fabiane Oliveira e Fabiola Oliveira e em especial a Gabriel Vitor (filho do coração) que diante das ausências soube compreender o valor dessa experiência na minha vida formação.

A companheira, amiga e irmã Camila Costa parceira vibrante no compartilhamento de aprendizagens, concepções e sentimentos. Aos amigos Marcelo Oliveira, Cristiane Kuhn, Toni, Nil, Adenir e Henrique pelos risos e partilhas nos encontros alegres vividos em Jacobina.

A professora Luzineide Dourado, minha orientadora por ter sabiamente me apresentado a fenomenologia através Merleau Ponty, por compartilhar seus ensinamentos sobre Educação Contextualizada no Semiárido e por cuidar afetuosamente durante a caminhada.

A todos/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade.

A equipe da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes, aos professores das Escolas de Educação Infantil de Pinhões e Carnaíba pela disponibilidade em contribuir com suas concepções.

Aos amigos de Juazeiro (BA), Antônio Carvalho, Rafael Alves, Kelisson e Neila Cristina pelos momentos em que compartilhamos nossas dúvidas, opiniões e utopias. Em especial a amiga Vanderlea Andrade pessoa responsável pela descoberta social e científica dessa pesquisa.

As amigas Willany Reis, Sioneide Norberto, Lidianne Braga, Nívia Rocha, Biquinha, Mazinha pelo apoio às vezes distante fisicamente, mas presente no coração.

Aos professores doutores Edmerson Reis e Marcelo Ribeiro pelas valiosas contribuições na qualificação do trabalho.

Com certeza todos esses sujeitos contribuíram significativamente, mas agradeço de maneira afetuosamente as crianças que brinquei e escutei, pois com elas, aguiei o olhar e aprendi a enxergar a corporeidade no desvelar do “currículo em movimento”.

RESUMO

Compreender como a corporeidade das crianças, produzida\significada pela cultura escolar, é tratada no currículo da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes, localizada no Distrito Rural de Itamotinga, Município de Juazeiro (BA), campo empírico da pesquisa foi o que nos propomos. No referencial teórico aprofundamos conceitos fundamentais como criança cidadã, corporeidade, Educação Infantil do Campo, currículo contextualizado, currículo indexado e “currículo em movimento”, elaboração conceitual em construção, aqui entendido como um currículo contextualizado com a vida cultural, natural e sócio-ambiental das crianças que vivem no campo. O enfoque metodológico foi fenomenológico e optamos pela pesquisa participante de cunho qualitativo. Teve como dispositivos de pesquisa análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações participantes. Além de outros dispositivos ancorados na Sociologia da Infância como rodas de conversas, desenhos livres e orientados e realização de brincadeiras para a interlocução com as crianças sujeitos diretos da pesquisa. Tivemos outros sujeitos que colaboraram no desvelamento do fenômeno: Os professores, gestores pedagógicos da unidade escolar e técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Neste estudo, partimos do pressuposto que a criança é cidadã e exerce essa cidadania se comunicando pelo corpo, pois está no mundo em movimento e expressão. Portanto, a corporeidade é nossa presença no mundo, nosso modo de ser-sendo através da maneira como estabelecemos com os outros e com os objetos que nos rodeiam nossa presença de corpo-vivido como disse Merleau Ponty (2014). Desse modo, consideramos que na Educação Infantil, a corporeidade é um elemento presente no processo de ensino e aprendizagem, pois contribui na fluidez das evoluções de caráter social, cognitivo, motor, afetivo e cultural e, isso ocorre mediado pelo currículo. Os resultados evidenciam uma desvalorização da corporeidade bem como, um distanciamento da realidade social, natural e cultural das crianças. As práticas acabam reproduzindo um currículo tradicional, linear e descontextualizado com o Campo. Todavia, constatamos que as experiências comunicadas pela corporeidade das crianças contribuem com a fluidez do “Currículo em movimento”, que foi revelado com as crianças numa inter-relação entre os conhecimentos universais e os conhecimentos locais.

Palavras-Chaves: Corporeidade. Currículo. Criança Cidadã. Educação Infantil do Campo.

ABSTRACT

Understanding how the corporeality of children produced \ signified by the culture, is treated in the curriculum of the School of Early Childhood Education Bom Jesus dos Navegantes, located in the Rural District Itamotinga, City of Juazeiro (BA), empirical field of the research was that we propose. In theoretical we deepen fundamental concepts such as corporeality, Early Childhood Education Field Semiárido, contextualized curriculum, indexed curriculum and "moving curriculum," conceptual elaboration in construction, here understood as a contextualized curriculum with cultural, natural and socio-environmental Children living in semi-arid field. The methodological approach was phenomenological and opted for participatory research of qualitative nature. It was to document analysis research devices, semi-structured interviews and participant observation. In addition to other devices anchored in the sociology of childhood as wheels conversations, free and oriented designs and realization of games for dialogue with children direct research subjects. We had other guys who cooperated with the unveiling of the phenomenon: Teachers, manager, educational coordinator and pedagogical techniques of the Municipal Educação. Neste study, we assume that the child is a citizen and exercises such citizenship communicating the body as it is in the world in movement and expression. Therefore, the embodiment is our presence in the world, our way of being- being through the way we establish with others and with the objects that surround us our presence body-lived as said Merleau Ponty (2014). Thus, we consider that in kindergarten, the embodiment is an element in the process of teaching and learning as it contributes to the fluidity of social character developments, cognitive, motor, affective and cultural, this is mediated by the curriculum. The results show a decline of embodiment as well, a detachment of the social, cultural and natural children. The practices end up playing a traditional curriculum, linear and decontextualized to the Semi-Arid Field. However, we found that experiences reported by the corporeality of children contribute to the flow of "moving Curriculum" which was revealed with children in an inter-relationship between the universal knowledge and local knowledge.

Key Words: Corporeity. Curriculum. Child Citizen. Early Childhood Education Field.

LISTA DE FIGURAS

Desenho 1- “Os pássaros na janela da sala”, autoria de Bem-10.

Desenho 2- “ Brincando de carro com os colegas”, autoria de Isaki.

Desenho 3- “Os pássaros da caixa de brinquedos”, autoria Neno.

Desenho 4-“Brincadeira de passar o anel”, autoria Maria Joaquina.

Desenho 5- “Brincando de bolas de gude”, autoria Miguel.

Desenho 6- “Jogando bola com os colegas”, autoria Super-herói.

Desenho 7- “ Pássaros conhecidos da comunidade”, autoria Maria Joaquina.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de alunos matriculados na Educação Infantil (Página 33).

Quadro 2- Etapas da pesquisa para a apreensão e análise de dados (Página 88).

LISTA DE SIGLAS

BA-Bahia.

CMDCA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Juazeiro-BA.

CNE-Conselho Nacional de Educação.

CEB-Câmara de Educação Básica.

COEDI-Coordenação de Educação Infantil.

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

DOEBEC-Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo

ECSAB – Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com Semiárido Brasileiro.

IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC-Ministério da Educação.

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.

SAB – Semiárido Brasileiro.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

NAENDA- Instituto Cultural de Arte e Educação Nego D'Água.

SEDUC-Secretaria Municipal de Educação e Esportes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Descrição da problemática de pesquisa	16
1.2 Justificativa/objetivos	20
2 CRIANÇA CIDADÃ E CORPOREIDADE: TECENDO DIÁLOGOS.....	26
2.1 Criança cidadã, que história é essa?	27
2.2 As dimensões da corporeidade na escola de educação infantil	35
2.3 Educação Infantil do Campo: lugar onde a criança exercita sua corporeidade	42
3 “CURRÍCULO EM MOVIMENTO”: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	51
3.1 Entendimento conceitual sobre o currículo	52
3.2 A corporeidade das crianças fluindo o “currículo em movimento”... ..	61
4 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO APREENDENDO OS SENTIDOS DA CORPOREIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR	69
4.1 Proposições metodológicas	69
4.2 Desvelando o campo empírico	75
4.3 Procedimentos e dispositivos da pesquisa.....	78
4.3.1 Apresentação da proposta de pesquisa	80
4.3.2 Contato com os sujeitos da pesquisa.....	80
4.3.3 Análise documental da Proposta Curricular de Educação Infantil da rede Municipal de Juazeiro (BA)	81
4.3.4 Elaboração e utilização de entrevistas.....	81
4.3.5 Observação participante: a escuta das vozes das crianças	82

4.3.5.1 Rodas de conversas	83
4.3.5.2 Desenhos produzidos pelas crianças.....	85
4.4 O diário de campo e as filmagens	86
4.5 A triangulação para análise dos dados.....	86
4.6 Proposta de intervenção	90
 5 VOZES RESPEITADAS CORPOREIDADE REVELADA: CRIANÇAS INTERROGAM O CURRÍCULO.....	 94
 6 CURRÍCULO, CORPOREIDADE E COTIDIANO ESCOLAR	 109
6.1 O corpo tem seu lugar na escola? Reflexões sobre a proposta curricular de Educação Infantil de Juazeiro (BA)	109
6.2 Contribuições da triangulação na apreensão do fenômeno.....	127
6.3 Encontros dialogais: uma possibilidade de intervenção	134
 CONSIDERAÇÕES FINAIS, PARA ESTES TEMPOS, INQUIETANTES ...	 141
 REFERÊNCIAS	 147
 Apêndice A- Roteiro para entrevista semiestruturada	153
Apêndice B- Roteiro para entrevista semiestruturada	154
Apêndice C-Roteiro para entrevista semiestruturada.....	155
Apêndice D-Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	156

“Abrimos constantemente janelas para fora, para o longe, onde o olhar-conhecimento viaja à velocidade da luz e, no entanto, deixamos fechadas as janelas para dentro, não conseguindo identificar as necessidades e os desejos do próprio corpo e dos corpos que estão ao nosso lado”.

(Wagner Wei Moreira)

1.INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira foi reconhecida como educação em creches e pré-escolas, a partir da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), passando a ser considerada primeira etapa da Educação Básica, desencadeando um processo de reflexão em torno do caráter pedagógico desta etapa de ensino acerca das questões curriculares tendo como foco a concepção de criança cidadã.

Na atualidade, cada vez mais, ganha força a ideia de que a criança cidadã tem o direito de ingressar numa escola com espaço físico amplo e adequado às suas especificidades e, como produtora de cultura expressa suas aprendizagens pela corporeidade.

Isso significa pensar, como disse Merleau Ponty (2014), que a corporeidade é nossa presença no mundo, nosso modo de ser-estar-mundo. Por isso, neste estudo, “abrir a janela para dentro”, possibilitou investigar como a corporeidade se apresenta no currículo da Educação Infantil, considerando que nesta etapa de escolarização, a percepção e compreensão do próprio corpo são fundamentais para o desenvolvimento de sujeitos integrais.

Na presente pesquisa, “a janela para dentro” se abriu para mim e me fez perceber que a complexidade e o inacabamento do humano se expressam através da corporeidade, comunicando desejos e sentidos para a vida, pois nós humanos nos constituímos como sujeitos desde o nascimento, nos transformando e sendo transformados.

A partir dessa perspectiva, algumas reflexões impregnaram meu corpo da integralidade do sensorial, do mental, da emoção e do físico, buscando referenciais teóricos que pudessem contribuir para compreender os motivos que fazem com que na formação escolar das crianças, ainda se perceba uma denegação da corporeidade infantil, uma vez que nas práticas docentes, muitas vezes, o corpo é mantido como “acessório e veículo da mente” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Nessa direção, sabe-se que além da luta dos movimentos sociais, a atuação dos fóruns estaduais no Brasil, há mais de vinte anos, contribuiu na construção dessa visão de criança cidadã. Assim, Kramer (1995) nos lembra que as crianças são cidadãs; logo, como indivíduos sociais, é dever do estado garantir a elas, o direito à educação. Por isso, torna-se fundamental trazer, os aspectos legais que asseguram a

constituição dessa concepção de criança como sujeito de direitos, enfocando o contexto do acesso à Educação Infantil em Juazeiro (BA). Do mesmo modo, neste estudo, busquei discutir a relevância da corporeidade das crianças no que tange às práticas docentes e trazer para o diálogo os desafios que precisam ser enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil para definirem e relacionarem o que é geral e específico na escola do campo.

A proximidade com o objeto de estudo dessa pesquisa, a corporeidade no currículo, ou seja, a percepção de como o corpo da criança é tratado no currículo de uma escola de Educação Infantil do Campo ficou em evidência em 2014, após a realização de uma pesquisa com as crianças sobre os sentidos da infância e da escola¹. Esta experiência investigativa contribuiu para perceber que, nós adultos precisamos aprender a escutar a criança e, assim, compreendê-la, evitando a dominação da expressão da corporeidade infantil em detrimento da cultura adulta. Pois, como sugere Dolto (2005, p.57): “Os adultos querem compreender as crianças e dominá-las. Eles deveriam escutá-las”.

O silenciamento das vozes das crianças tem reforçado, na nossa sociedade, a imagem de um ser incapaz de dizer o que sente e vive no mundo. Sabemos que durante muitos séculos a presença da criança foi apagada por concepções que a enxergavam como incapaz, incompleta e que precisava se preparar para a vida adulta, era uma perspectiva adultocêntrica² que negava à criança o direito de falar de si mesma, dos seus desejos, interesses e formas de ver o mundo.

A respeito da valorização e imposição da cultura adultocêntrica Sayão (2008, p.58) nos alerta afirmando que a maioria das propostas pedagógicas se sustenta nessa visão racionalista na qual, [...] “Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se”, isso porque se baseiam numa concepção de mundo em que a “[...] produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização dos seus corpos” (SAYÃO, 2008, p.58).

¹ SILVA. Carliane de Oliveira. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, sob a orientação da professora Vanderlea Andrade Pereira, na Universidade do Estado da Bahia- Campus III, 2014.

² Durante toda essa pesquisa o termo adultocêntrica será utilizado para referir-se à dominação da cultura adulta sobre a cultura infantil segundo a concepção de Sayão (2008).

Nesse sentido, pode-se dizer então que, a relação entre adultos e crianças ainda está fortemente marcada pela subordinação de um grupo geracional que, na nossa sociedade, aos olhos dos adultos, é visto como frágil e em desenvolvimento. Quando estes buscam entendê-las, fazem para continuar dominando-as e definindo o que consideram ser o melhor e mais adequado para as crianças.

Para superar a visão dos *infans* que não falam e as concepções clássicas de Educação Brasileira concebidas somente pelas gerações adultas sobre os ditos “em desenvolvimento”, as crianças, ainda vistas como seres passivos de informações e conhecimentos que precisam receber os saberes escolares para que se tornem adultos cumpridores da ordem social vigente, precisa-se eclodir o sujeito criança com suas especificidades infantis, mas que na relação com o adulto no mundo vivido não apenas reproduz, mas produz cultura.

Esta pesquisa se insere no campo das pesquisas em educação, de cunho qualitativo, a partir do enfoque epistemológico da fenomenologia e da hermenêutica, para a realização de uma pesquisa-participante, considerando as crianças como sujeitos que têm direito à voz. Para isso, os estudos da Sociologia da Infância por meio de Sarmiento e Gouvêa contribuem ao: “considerar a criança como sujeito que tem produção simbólica diferenciada produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria (2008, p.11).

Para sustentar esta perspectiva de participação ativa das crianças nesta pesquisa, os estudos da Sociologia da infância contribuíram para compreender que elas compartilham e controem culturas. Por isso, o foco foi nas suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista comunicados pela corporeidade.

Coadunando com a perspectiva levantada, a referida pesquisa aqui apresentada, investigou como o corpo da criança é tratado no currículo da Educação Infantil. Utilizou como *locus* uma escola no município de Juazeiro (BA), para analisar de qual maneira o respeito à corporeidade da criança pode contribuir com a vivência de um “currículo em movimento”. Este, é aqui entendido, como um currículo contextualizado com a vida cultural, natural e sócio-ambiental das crianças que vivem no campo.

O desafio posto foi apreender os sentidos da corporeidade infantil no currículo, afim de subsidiar professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e gestores municipais, a refletirem e procurarem redirecionar as iniciativas pensadas

para as crianças, valorizando-as como sujeitos dotados de corporeidade comunicativa, através de suas vozes e suas vivências infantis.

1.1.Descrição da problemática da pesquisa

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos”[...].

(Manoel de Barros, 2003)

O exercício reflexivo que me proponho a fazer é o de emergir minhas memórias como professora de crianças desde 2000, ao ingressar na rede municipal de ensino de Juazeiro (BA). Desta experiência, destaco a relação de alteridade com as crianças que me fizeram entender o que diz o texto da epígrafe: “o tamanho das coisas deve ser medido pela intimidade que temos”. Assim, como diz Manoel de Barros, senti e vivi a proposição desta pesquisa com intimidade, pois ao longo dos anos, procurei compreender as crianças pela via da corporeidade, por isso, esse interesse de desenvolver a pesquisa para encontrar os achadouros dessas infâncias.

Lembro-me das vezes em que ouvi das crianças que trabalhei no primeiro ano de docência na rede pública, afirmando que não sabiam pensar diante de atividades que exigiam autonomia e levantamento de hipóteses. Por isso, realizei um estudo que culminou no TCC de conclusão de curso de Pedagogia para entender como o uso da Filosofia para crianças desenvolvida em diversos programas pelo mundo, poderia contribuir para a criança pensar criticamente sua realidade.

Essa primeira aproximação com a pesquisa possibilitou tornar-me uma professora atenta aos “achadouros da infância”, desse modo, fui me constituindo na docência, tal como propõe a afirmativa de Arroyo & Silva:

Fazendo exercícios de alteridade político-pedagógica pela via da corporalidade. Procurando sentir o que sentem as crianças e o que dizem elas, fazendo uso das suas sábias palavras corpóreo-verbais

proferidas nas tramas lúdicas e doces-amargas (Arroyo & Silva, 2012, p.5).

Inspirada em Arroyo & Silva (2012), acredito que os exercícios de alteridade político-pedagógica que busquei viver durante minha trajetória profissional convergiram para a concepção de criança como um ser único que corre, pula, salta, sobe e desce de árvores e escadas, nada em rios, contorce para superar desafios passar em buracos apertados, entre as cercas das roças, entre outras. E movimentando-se, ela imagina, pensa, fala, reflete, avalia e aprende. É um sujeito epistêmico que articula suas hipóteses de mundo e no mundo o tempo todo, demonstrando, assim, nesse movimento, a intrínseca reciprocidade corpo-mente, mas que as práticas escolares ainda não conseguem perceber e considerar.

Nesse contexto, estabelecer a concepção de criança real para o centro da prática curricular, não parece ser uma tarefa fácil de realização, pois o modelo educacional brasileiro instituiu nos últimos anos políticas públicas de avaliações externas como: Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização(ANA) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, por consequência, têm estimulado os municípios à criação de seus próprios sistemas de avaliação interna, a exemplo de Juazeiro (BA), através do Sistema de Avaliação Educacional de Juazeiro (SAEJ), conduzindo os professores à tarefa de preparar as crianças para responderem a uma prova escrita ao final do ano letivo, para medir o ensino-aprendizagem de habilidades e competências nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa corrida desenfreada das políticas de avaliações nacional e municipal tem reforçado a visão de Educação Infantil responsável pela preparação para o Ensino Fundamental, muito visível no currículo sequencial e linear de atividades mecânicas distribuídas em bimestres, anos, semestres e rotinas diárias inflexíveis, que fortalecem a homogeneização dos conhecimentos estudados na escola.

Desse modo, essa pesquisa visa justamente pensar o currículo que resiste à homogeneização dos conhecimentos, que respeita a corporeidade e as culturas infantis a partir da proposição do “currículo em movimento”, ou seja, contextualizado com a vida das crianças, a diversidade cultural do local, é o que Macedo (2007, p.30) chama de currículo indexado “um currículo indexado à história desses povos, suas culturas, contextos e demandas dentro de uma realidade social, globalizada”.

A discussão em torno do currículo tem mobilizado muitos pesquisadores a entenderem a perspectiva do currículo tradicional, o movimento de “reconceptualização” curricular e o currículo por competências do século XXI. E, na região do Semiárido, com a criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), muitos pesquisadores dedicaram esforços para subsidiar as discussões em torno do “currículo contextualizado” buscando evidenciar o que Macedo (2007) chama de currículo indexado.

Esse movimento por um currículo contextualizado deve ser pauta também na escola de Educação Infantil, entretanto, como se orientar por um currículo recheado com a vida social e cultural das crianças considerando-as com *hecceidade*³, diante de uma política educacional de avaliação classificatória?

A urgência mercadológica da produção por resultados afeta a Escola de Educação Infantil e contribui com a formação exclusiva das crianças para o ingresso ao Ensino Fundamental. Penso que possa ser esse um dos motivos para a forte presença de atividades de reprodução e treino desvinculadas da história de vida das crianças e focada no controle do corpo, pois corpo controlado pensamento controlado.

Observa-se, portanto, que mesmo com lutas, resistências e rupturas por parte de educadores e pesquisadores, as políticas educacionais brasileiras traçaram um caminho baseado na perspectiva colonialista, fundamentado em valores do sistema capitalista, seja pelo modelo exportador baseado na escravidão seja pelo modelo industrial de exploração de mão-de obra. Nessa perspectiva histórica, a escola ficou marcada por várias formas de exclusão uma delas trata-se do silenciamento dos sujeitos no currículo, por isso, a importância de trazer as vozes das crianças através de sua corporeidade infantil.

Esse fenômeno do silenciamento das crianças no currículo escolar de Educação Infantil saltou os meus olhos, adentrando meus desejos de pesquisadora, após a realização de uma pesquisa com crianças de quatro e cinco anos em 2014 sobre os significados da escola e da infância. Ao ouvir suas vozes, foi como se tivesse tomado um antídoto mágico capaz de me levar ao mundo encantado como aconteceu com “Alice no país das maravilhas”, mas diferente de Alice que se encantou com a

³ Segundo Deleuze e Guattari (1997, p.47), Hecceidade parte da ideia de individuação sem sujeito, é um modo de individuação muito diverso. Tudo nela é relação de movimento e de repouso entre moléculas e partículas, poder de afetar e de ser afetado. É o que caracteriza um ser como próprio, individual, diferente do outro.

magia daquele lugar, o mundo que encontrei a partir das vozes das crianças me inquietou epistemologicamente, pois descobri que as crianças vivenciavam cotidianamente, tempos determinados para cada atividade, que os conhecimentos estão hierarquicamente organizados para supervalorizar as atividades de reprodução de letras, sílabas e números em detrimentos de outros saberes, como exemplo o trabalho com as Artes plásticas que resume-se à oferta de desenhos prontos para as crianças pintarem, que desconsideram o direito do brincar, que não exploram os conhecimentos locais e não enxergam a corporeidade infantil.

Por sua vez, se a escola de Educação Infantil tem tratado as crianças de forma tão fragmentada, apenas como alunos que precisam ser escolarizados para atenderem a uma ideia de infância como diz Kohan (2003), que atende a um etapismo evolucionista, fora da própria infância. Desse modo, como é possível garantir a finalidade da Educação Infantil estabelecida na LDB 9394\96 no art.29 ao afirmar que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Frente à sucessão de desencontros práticos que precisam ser compreendidos, pois continuam presentes em muitas escolas de Educação Infantil do Brasil, portanto, presente também no município de Juazeiro(BA), legitimados pela via do currículo defendo que realizar essa pesquisa com as crianças e para as crianças foi vivenciar um movimento dialógico e de alteridade, exercitando, assim, o cuidar e o educar, pois foi valorizado o protagonismo interrogante da criança que mostrou, através de sua corporeidade, os plurais significados da infância.

Nesses termos, é possível dizer que a concepção de desenvolvimento integral trazida pela LDB e reforçada nos diversos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil brasileira, se configura apenas como um conjunto de avanços legais? Continuamos a nos perguntar: como nossas crianças podem se formar integralmente se permanecem sendo escolarizadas num espaço orientado por um currículo descontextualizado, pautado na concepção de educação compensatória dos anos 1970, que desvaloriza a corporeidade infantil?

De posse desses argumentos, a intenção da pesquisa foi compreender e analisar como o corpo da criança era tratado no currículo do município de

Juazeiro(BA). Para tanto, a imersão empírica aconteceu numa escola de Educação Infantil do campo buscando apreender a corporeidade das crianças nos elementos vividos pelo currículo diante da atual impregnação da visão mercadológica na escola. Sabendo disso, a questão que orientou esta pesquisa foi: Como a corporeidade das crianças se apresenta no currículo da educação infantil de uma escola do campo? Como subsídio à questão de pesquisa, os objetivos dessa pesquisa se apoiam em outras questões a saber: 1. Quais as concepções dos professores, gestão, coordenação pedagógica e técnicos da Secretária de Educação sobre corporeidade e currículo? 2. Como a proposta curricular de Educação Infantil do município de Juazeiro(BA), se materializa na cultura escolar da Escola do campo Bom Jesus dos Navegantes? 3. O currículo escolar vivenciado na sala de aula se pauta na perspectiva da educação contextualizada com o Semiárido ? 4. As práticas docentes efetivam a corporeidade das crianças colocando o currículo em movimento?

1.2. Justificativa/objetivos

É um olhar para um ser menor.
Para o insignificante, que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma barata.
Cresce de importância para o meu olho.

(Manoel de Barros 2003)

As experiências lúdicas e afetivas que vivi na infância, os estudos realizados, as narrativas das crianças que sensivelmente tenho escutado nesse caminhar como professora, têm orientado meu olhar de modo epistemologicamente inquieto para as crianças, aquelas que o poeta Manoel de Barros disse na epígrafe que continuam ainda nos dias atuais sendo chutadas, mas que crescem de importância e valor para os meus olhos. Particularmente, na condição de professora/educadora de crianças, desde 1994 e enveredando também por outros caminhos nas minhas andanças profissionais ao desempenhar a função de técnica pedagógica de Educação Infantil, no período de 2001 à 2004, voltando à Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro (BA) como assessora de formação continuada dos professores da Educação Infantil de 2009 a 2014.

Essas múltiplas experiências formativas foram vividas de forma ética, atenta e comprometida com os direitos das crianças, isso porque sempre fui capaz de ouvir as

vozes das crianças que habitam em mim e as vozes das crianças com as quais trabalhei nas escolas públicas.

Lembro-me das vezes que as vozes das crianças atravessaram minha vida contribuindo para tornar-me uma pessoa de escuta sensível, que aprendeu com as crianças a lutar com força sempre que desejou muito alcançar uma coisa construindo desse modo, um olhar livre de preconceitos, capaz de vê-las como sujeitos reais e corpóreos, que sentem, pensam, ensinam, aprendem num tempo sócio- histórico imbricado numa cultura produzindo culturas.

Busquei, como professora, revelar as autorias das crianças, garantindo minimamente, o direito de falarem e serem ouvidas em relação às propostas de atividades que planejava para elas, mas o meu desejo sempre foi pensar com e para as crianças o currículo escolar, pois despertei para entender que a corporeidade infantil pode ser o fio e a linha para costurar uma educação contextualizada, não somente com o lugar que vivem, no caso, o Semiárido Brasileiro, mas com seu modo de ser-sendo⁴, criança.

Neste caminhar profissional, eivada pela ideia de que as crianças têm muito o que nos dizer sobre a educação que ofertamos para elas, em 2013, como culminância de um curso de Especialização, me estimulei a realizar uma pesquisa com crianças de quatro anos de idade para ouvir o que tinham a dizer sobre os significados da escola no Semiárido. Assim, a partir da pesquisa que realizei, a corporeidade das crianças presente e situada naquele contexto sócio-histórico tornou-se o ingrediente que faltava para desejar empreitar uma nova investigação para aprofundar sobre como o corpo da criança está sendo tratado no currículo vivido numa escola de Educação Infantil do campo.

Entender como este currículo foi gerado e vem sendo vivenciado na escola procurando descobrir os sentidos da corporeidade infantil nessa dinâmica escolar na tentativa de descrever melhor os fundamentos de educação contextualizada para as crianças do Semiárido, torna-se desafiador e significativo, pois ainda encontramos em muitas escolas e, inclusive, nas escolas de Educação Infantil do município, uma

⁴ A expressão ser-sendo frequentemente encontrada nos escritos do pesquisador fenomenológico Dante Augusto Galeffi(2001) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, base dos fundamentos do filósofo alemão-Heidgger.

perspectiva de reprodução dos saberes legitimados através dos exercícios iguais e fora da vida social e cultural das crianças, visto que, como nos aponta Martins:

A educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil (2004, p.34).

Partimos da premissa que a escola de Educação Infantil pode contribuir com a formação integral das crianças a partir de um currículo com e para as crianças e que, por isso, torna-se contextualizado com suas vidas, por isso a importância de continuar investindo em pesquisas que respeitem as vozes das crianças para que, assim, possamos ofertar uma escola mais alegre, real, cheia de sentidos que produz conhecimentos e, como diz Martins, sem se dar “o luxo de ignorar o chão que pisa” (2004).

O ponto de partida para a realização dessa pesquisa foi a pertinência social da abordagem fenomenológica-hermenêutica, revelando a corporeidade das crianças que estudam numa escola do campo e suas relações com o currículo contextualizado com o Semiárido Brasileiro, para que a mesma possa contribuir para novas reflexões e outros estudos sobre a realidade curricular de lugares e espaços educacionais diferentes. Por sua vez, a partir da tessitura dos diversos fios que costuram a análise da realidade local específica, almejei abrir, dialogicamente, para a possibilidade de mudanças na prática curricular de Educação Infantil no município de Juazeiro (BA).

Desse modo, considero que a pertinência acadêmica desse estudo justificou-se por termos no país poucas pesquisas que investigam o lugar da corporeidade das crianças no currículo de Educação infantil, a partir de suas vozes para a compreensão do fenômeno. Verifiquei no banco de pesquisas da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior a existência de poucas investigações relacionadas a corporeidade das crianças e esses estudos tinham como sujeitos diretos as concepções dos adultos sobre a corporeidade das crianças. Assim, no caso dessa investigação com as crianças, elas são os sujeitos centrais que comunicaram aos adultos pela experiência corpórea como o currículo de prescrição se torna “currículo em movimento”. Por esse motivo, considero que esse estudo tem uma pertinência acadêmica valiosa, pois ancorou-se nos fundamentos da Sociologia da Infância e da Fenomenologia defendida por Merleau Ponty.

Partindo das inquietações apresentadas, esta pesquisa teve por objetivo geral: *Compreender como a corporeidade das crianças do campo é tratada no currículo da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes na comunidade de Itamotinga, município de Juazeiro(BA).*

Especificamente, essa investigação pretendeu: a) identificar as concepções dos professores sobre corporeidade e currículo; b) analisar a Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Juazeiro(BA), considerando os documentos oficiais sobre o currículo da escola do campo, os fundamentos da corporeidade infantil e a contextualização do currículo com o Semiárido brasileiro, c) Descrever os fundamentos do currículo contextualizado para a Educação Infantil do Campo; d) Problematicar as potencialidades da corporeidade infantil na produção de um “currículo em movimento”; e) Produzir a partir dos encontros dialogais, orientações que subsidiem a avaliação da Proposta Curricular do município de Juazeiro(BA), observando os princípios da corporeidade infantil e currículo contextualizado com o Semiárido brasileiro.

Neste sentido, a pesquisa se delineou em uma vivência ética e sensível, para apreender os sentidos da corporeidade pelos sujeitos da pesquisa, por isso optou por trazer suas vozes para refletir e discutir os aportes teóricos. Para isso, a investigação será apresentada da seguinte forma:

O segundo capítulo, aborda a tessitura dos conceitos teóricos estabelecendo um diálogo fecundo com autores que contribuíram para o entendimento das categorias: criança, corporeidade e Educação Infantil do Campo, através dos estudos de Kramer (2005, 2009, 2010), Kuhlmann Jr. (1998), Redin (2007), Pinto e Sarmento (1997), Merleau Ponty (2014), Quijano (2010), Arroyo (2012), Medina (2006), Nóbrega (2005) e Pasuch e Silva (2012) entre outros.

O terceiro capítulo foi reservado para apontar as ideias sobre o “currículo em movimento”, partindo da perspectiva histórica do currículo, delineando as concepções de currículo indexado e contextualizado com o Semiárido para descrever os desafios teóricos e práticos na proposição de um currículo com a presença da criança cidadã ancorada nas contribuições de Silva (1999 e 2008), Goodson (1995), Moreira (2000), Macedo (2007, 2013), Arroyo (2011) Reis (2009), Silva (2004), Pereira (2011), Pereira (2012), Carvalho (2012).

O capítulo quatro descreve o percurso metodológico da pesquisa. Apostei numa rota investigativa que respeitasse as vozes dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, por isso a opção pela pesquisa participante ancorada no enfoque fenomenológico-hermenêutico.

No quinto capítulo, fundamentando-se nos estudos da Sociologia da Infância, no qual apresento as vozes das crianças expressas nas rodas de conversas e nos desenhos produzidos, ou seja, na vivência da sua corporeidade no cotidiano escolar. Teço reflexões com as crianças, construindo a ideia do “currículo em movimento” para a Educação Infantil do Campo Semiárido.

Já no sexto capítulo, apresento a triangulação dos dados a partir das vozes das crianças, das observações e das entrevistas com as professoras, gestora, coordenadora pedagógica e equipe técnica da Secretaria de Educação de Juazeiro descrevendo e analisando conforme os objetivos dessa pesquisa. Diante desta análise apresento as discussões realizadas nos grupos dialogais com os/as professores/professoras e suas contribuições acerca da resignificação do currículo.

Na última sessão, posta como “Considerações finais, para estes tempos, inquietantes,” faço a tessitura dos achados da pesquisa e um delineamento das provocações surgidas ao longo do processo de investigação, os quais sugerem outras formas de considerar e respeitar as vozes das crianças, dando abertura para que seja comunicada sua corporeidade, para que a escola de Educação Infantil do Campo Semiárido assuma o desafio de transgredir a concepção urbana de escola e torne-se um lugar alegre, aprendente e significativo, representando, dessa forma, este território em sua dinâmica complexa de natureza e cultura das gentes sertanejas.

“Tudo o que vejo com as crianças são os “achadouros” da minha infância.

A hora do recreio é muito esperada, quando enfim chega o melhor é brincar de pega-pega, de carrinho de mão, criar brinquedos, falar com os colegas. Nos poucos vinte minutos de recreio a alegria transborda, o movimento é possível e as aprendizagens acontecem. Vejo a corporeidade fluindo no ir e vir embalada nas brincadeiras das crianças”.

(Diário de campo, 2016).

2. CRIANÇA CIDADÃ E CORPOREIDADE: TECENDO DIÁLOGOS

A concepção de criança cidadã está prevista pela Legislação Educacional Brasileira, na qual defende a ideia de desenvolvimento integral da criança relacionando ações de cuidado e educação. Assim, entendo que o desenvolvimento integral da criança necessita de uma formação que respeite as especificidades e os modos de comunicação dos desejos e culturas infantis.

Partindo desse contexto, o presente capítulo tece conhecimentos para apreender e refletir criticamente acerca das categorias teóricas: criança cidadã, corporeidade e Educação Infantil do campo. As mesmas estão apresentadas separadamente em sessões, mas, vale salientar, que nos momentos empíricos as categorias selecionadas conforme a problemática e os objetivos propostos, estiveram conectadas para comunicar as experiências da corporeidade vividas pelas crianças e seus/suas professores/professoras, no contexto da escola Municipal Bom Jesus dos Navegantes.

Outras formas de organizar essas categorias seriam possíveis, outros arranjos viáveis, compondo o mosaico no qual a infância, Educação Infantil, suas diversas faces e enfoques se entrelaçassem explicitando suas conquistas e problemas. Sendo que, optou-se por uma tessitura gerada no diálogo com diversos teóricos e costurada por reflexões inquietantes, pois como assinala Esteban (2001, p.23): “Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar o foco sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão visibilidade à sala de aula”.

Destaco ainda que este capítulo é fruto das diversas leituras de autores nacionais e internacionais ao longo da investigação, mas que o diálogo com essas vozes foi possível porque o tempo todo as imagens das crianças na escola encheram minha cabeça de questionamentos e desejos em contribuir com uma escola de Educação Infantil do Campo Semiárido que oferecesse à criança o direito de ser criança.

2.1.Criança cidadã que história é essa?

Toda criança do mundo deve ser bem protegida
 Contra os rigores do tempo contra os rigores da vida.
 Criança tem que ter nome
 Criança tem que ter lar
 Ter saúde e não ter fome
 Ter segurança e estudar.
 Não é questão de querer
 Nem questão de concordar os direitos das crianças todos têm de
 respeitar.

(Ruth Rocha, 2008)

Os versos de Ruth Rocha me inspiraram a pensar que a criança cidadã se relaciona e interage corporalmente com o outro, e assim, se comunica com o/no mundo. Portanto, como sugere a autora, “os direitos das crianças todos têm de respeitar”. Mas, o que nos diz o percurso histórico sobre os significados da infância e a concepção de criança cidadã?

O significado dos termos criança e infância foram, nos diferentes espaços e tempos, tendo distinções de acordo com os processos sócio-culturais, políticos, religiosos e econômicos de cada época. Se tomarmos como referência a etimologia da palavra, infância origina-se **do latim *infans* que** significa aquele que não fala. Esse sentimento de infância sobressai até o final da Idade Média, pois, a criança até esse tempo histórico, é percebida sob a perspectiva do adulto.

E é a partir da Idade Moderna, que o sentimento de criança enquanto um ser específico começa a surgir e a criança começa a ser percebida. Agregado a uma nova forma de pensar a infância, surgem as teorias da Psicologia que traziam, em seus estudos, a compreensão do desenvolvimento infantil o que desencadeia o surgimento das instituições de educação voltadas para a infância.

Para Ariés (1981), o lugar de anonimato ocupado pelas crianças na Idade Média passou a ter outro sentido na modernidade, pois além de uma cultura mais científica em relação à criança, fundamentada nos movimentos de saúde e higiene, os estudos sobre desenvolvimento infantil começaram a fazer parte dos ideários desse período. Dentre os fatores que representam o progresso e o desenvolvimento como a industrialização e a tecnologia, incluem-se "a educação das crianças como possibilidade de progresso cultuado (KUHLMANN JR.& FERNANDES, 2004, p.24).

Nesse período, a preocupação com a criança da primeira infância passa a ser fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Constata-

se pela história da educação que essa descoberta de infância coloca na figura da criança grande expectativa sobre seu futuro passando a pensar como poderia se tornar pequeno homem ou pequena mulher.

Esse ideário moderno estabeleceu a concepção de "um adulto em miniatura", caracterizando as descrições das crianças no início da Modernidade. Muitas outras características de infância têm ocupado os registros históricos, psicológicos e filosóficos procurando entender o que é a infância. Se passearmos pelas ideias de alguns teóricos vamos encontrar, por exemplo que, para Rousseau, a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que "a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: É preciso considerar o homem no homem e a criança na criança" (ROUSSEAU, 1994, p.67).

Streck (2004) confirma que Rousseau no século XVIII, buscou uma concepção diferente das ideias limitantes criadas sobre a infância. Rousseau em *Emílio ou da Educação*, afirma que, com as falsas acepções que temos de infância, "quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos" (2000, p.44). Assim, ele nos alerta que precisamos deixar de lado as expectativas que criamos em relação ao futuro das crianças e passarmos a vê-las como um ser integral que não dispõe apenas de fragilidades, mas de potencialidades. Ainda em *Emílio*, a infância é parte complementar e indivisível da natureza, pois "A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens"(ROUSSEAU, 1995, p.108).

É válido assinalar que *Emílio*, foi dedicado à educação dos meninos, tendo em vista que o autor só concede à Sofia um pequeno espaço na obra. Assim, é possível dizer que a infância moderna foi delineada a partir do gênero masculino, tomado segundo Dornelles (2005, p.37) "como padrão de corpo, da beleza e da educação".

A construção histórica da infância sinaliza que as concepções de infância que aparecem nos séculos XVIII, XIX e XX são marcadas não por dado natural de infância, mas por dado sócio-histórico se construindo segundo os interesses econômicos, sociais, políticos e culturais em um tempo/lugar da sociedade humana.

Desse modo, pode-se inferir que essa construção do sentimento de infância está marcada por muitos aspectos, trata-se da marca do adulto sobre o que é ser criança, por isso a pertinência não apenas científica e social dessa pesquisa, mas posso dizer, ousadamente, da pertinência de autoria de um ser considerado como

sujeito de direitos a partir da modernidade, porém, que até hoje é pouco escutado no sentido de construção de ideias a seu respeito. Abandonar a ideia de infância como uma categoria geral em desenvolvimento e passar a ver as diferentes infâncias que existem no mundo, no Brasil e no semiárido é ainda um grande desafio.

Para Marita Redin (2007) a criança não costuma ser ouvida nas pesquisas que investigam "o que é ser criança" ou "como é ser criança"(p.15). Assim, desde os primórdios vemos circular muitas concepções sobre a infância em que se via a criança como adulto em miniatura, ser diferente do adulto ou predeterminada pelo adulto e sociedade o que na minha opinião continuaremos enxergando desse modo, caso os adultos não consigam ver a criança como narradora da sua própria história, das coisas que vive e compreende.

As concepções de infância ao longo da história mostram que a criança foi concebida e tratada de forma diferente pela sociedade em distintos espaços e tempos. Nesse sentido, as palavras de Kramer (1999) justificam as ideias de criança e infância que norteiam essa investigação:

[...] a concepção de criança e infância na qual acreditamos é que ela é um ser histórico, social e política, que encontra nos outros, parâmetros que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, mas que está aberta à diversidade e à multiplicidade do ser humano (KRAMER, 1999, p. 227)

Portanto, a concepção de criança como sujeito de direito, ser sócio-histórico que produz cultura e é produzida num contexto social e cultural se apresentou no Brasil, a partir da abertura política dos anos 1980 pela pressão dos movimentos feministas e sociais, resultando na valorização da Educação Infantil em creches e pré-escolas pela Constituição Federal de 1988, como dever do Estado e direito das crianças.

O fortalecimento dessa concepção de criança cidadã é ratificada nos anos 1990 com a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a promulgação na nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9394/96), na qual, pela primeira vez, se estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e normatiza a municipalização desse nível de ensino.

O rompimento da ideia de criança frágil e sem direitos, que necessita somente de cuidados e proteção, até então, oferecidos pelos órgãos da saúde e assistência

social, vai se desconstruindo para reforçar a concepção de criança com direitos, capaz de produzir cultura e de apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade.

Esse ideário aparece nos anos subsequentes ganhando força nos demais documentos legais produzidos no Brasil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil ⁵, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo ⁶, em 2002 e Emenda Constitucional Nº 59. Essa nova abertura legal formaliza o direito à educação das crianças, o dever do Estado e enfatiza a necessidade de estruturar melhor o papel da Educação Infantil, buscando integrar o cuidar e o educar.

Assim sendo, consideramos que as conquistas legais da sociedade para a Educação da infância estão alicerçadas numa compreensão de Educação Infantil como um direito social e humano, na concepção de infância como afirma Kramer (2009, p.115): “categoria da história e construção social, na concepção de que as crianças produzem cultura e nela são produzidas”.

Esses avanços legais da concepção de criança com direitos não significam garantia de mudança na organização escolar do país estabelecida desde a colonização portuguesa através dos modelos eurocêtricos centrados nas narrativas hegemônicas traduzidos no currículo e nas formas de ensino-aprendizagem.

O ordenamento legal vigente desde a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009, representam marcos importantes na trajetória histórica do atendimento às crianças de zero a cinco anos.

Entre os avanços nacionais podemos apontar que alguns são de grande importância para a construção da política pública nacional de Educação Infantil, sintetizados segundo Oliveira (2005, p.36) e que interessa a essa pesquisa como:

- A criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- A relação entre União, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- Os municípios têm a responsabilidade pela oferta da educação infantil;
- A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança

⁵ Resolução do CNE/CEB nº1 de 7 de abril de 1999.

⁶ Resolução do CNE/CEB nº1 de 2002.

até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;

- A habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- A formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação teoria e prática.

Os aspectos levantados e ressaltados acima mostram que a concepção de criança como sujeito de direitos é o “carro chefe” (2005), pois a criança passou a ter o direito a uma educação integral em complementação à ação familiar mediada não mais por uma pessoa sem qualificação, mas por um professor com formação mínima em nível médio.

Essa compreensão de criança cidadã solicita um atendimento para além da guarda e dos cuidados assistencialistas que historicamente as crianças receberam em função da participação da mulher no mercado de trabalho, bem como traz a participação dos professores e professoras, e de todos os outros profissionais da escola, pais e comunidade para pensarem em um planejamento articulado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que se trata da primeira etapa escolar e não de um momento de preparação para o ingresso na etapa posterior, solicitando repensar as propostas pedagógicas existentes, ou então produzi-las no sentido de garantir articulação e relação com o contexto sociocultural da comunidade.

Essas premissas legais geraram demandas para as redes municipais de ensino que a partir de então, precisam inserir as creches nos seus sistemas educacionais, possibilitando a formação inicial e continuada para os/as professores/professoras, instituir uma gestão democrática em cada espaço escolar e ampliar o atendimento para esses sujeitos-cidadãos, as crianças, desde o nascimento. A implementação de todas essas mudanças exige uma atuação conjunta dos sistemas de ensino, que passam a atuar tendo como premissas algumas áreas, como: Projetos curriculares, formação dos/das professores/professoras, organização político-pedagógica das redes de ensino e ampliação do número de vagas.

Em nível nacional podemos citar que a produção do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, foi a primeira iniciativa em estabelecer diretrizes para subsidiar as discussões dos sistemas municipais de todo o país, em relação ao que deveria ser ensinado e aprendido pelas crianças de zero a seis anos de idade. Outra iniciativa nacional foi em relação à transferência das creches da assistência social para a educação. Para que isso ocorresse, o MEC

publicou também em 1998, o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil”, objetivando contribuir com produção de normas municipais pelos conselhos municipais de educação.

A elaboração e implementação por técnicos do Ministério da Educação dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI) foi determinada pelo Banco Mundial. Além, de estabelecer que a Educação Infantil ficasse sob responsabilidade dos municípios, o Banco Mundial sugeriu que a criança passasse a dominar atividades letradas impulsionando a utilização desse documento em todo o território nacional.

Mas, de acordo com Cerisara (2002), o RCNEI é um documento prematuro que serve para que o professor reflita sobre seu trabalho, como tantos outros que existem, mas ele não traz uma definição do que realmente seja a educação infantil, quais são os seus propósitos, o que a diferencia do ensino fundamental. E segundo a autora, os conteúdos propostos para educação infantil estão organizados em subordinação ao que se é pensado para crianças na faixa etária do ensino fundamental.

Para entendermos a Política Municipal de Educação Infantil de Juazeiro (BA), é preciso começar dizendo que, mesmo com todas as determinações legais, somente em 2002 as creches foram integradas ao sistema educacional. Nesse período, eu compunha a equipe técnica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, e me recordo das inúmeras discussões com a equipe da Secretaria de Assistência Social que, naquele momento parecia estar perdendo espaço de atuação por não entender que a oferta da Educação infantil deveria ser, segundo a legislação, uma ação que integrasse o cuidar e o educar e, para tanto tornava-se uma secretaria tão importante, quanto à educação para essa primeira etapa de ensino.

Ao inserir as creches ao Sistema de Ensino em Juazeiro (BA), inicia-se um trabalho de mapeamento para identificar qual a demanda de formação inicial dos/das professores/professoras que atuavam com as crianças, assim, o município começa mesmo que incipientemente, a oferecer encontros de formação continuada, pautando-se na relação teoria-prática, para que os professores refletissem sobre sua ação docente para atenderem à formação integral das crianças considerando o educar e o cuidar como perspectivas interligadas.

Nesse viés, é importante destacar os dados oficiais de matrícula das crianças da Educação Infantil no município de Juazeiro (BA), para que possamos entender se

a política pública municipal, responsável por esse segmento de ensino, avançou em relação ao desafio de oferecer creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 5 anos de idade como garantia de um direito social estabelecido pela legislação vigente (Ver quadro 1).

Quadro 1- Número de alunos matriculados na Educação Infantil em Juazeiro-BA.

ANO	DEPENDÊNCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2002	MUNICIPAL	1.412	3.330
2002	PRIVADO	58	1.576
2004	MUNICIPAL	1.335	1.936
2004	PRIVADO	256	2.493
2008	MUNICIPAL	599	2.810
2008	PRIVADO	433	3.020
2012	MUNICIPAL	1.433	4.070
2012	PRIVADO	480	1.985
2014	MUNICIPAL	1.967	4.401
2014	PRIVADO	386	1.318

Fonte: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Vale ressaltar, que a escolha por iniciar, destacando o ano de 2002, se deu porque foi o momento da transferência das creches da Secretaria Assistência Social para a Secretaria de Educação. E os anos de 2004, 2008, 2012, por se referirem ao final de um ciclo de gestão pública do poder executivo. E em 2014, por oferecer os últimos dados do senso escolar desse segmento de ensino.

A partir do número de crianças matriculadas, demonstrado acima, tomando como referência a população aproximada de crianças de 0 a 4 anos de idade de 19.711 em 2000, segundo dados do IBGE, tivemos em 2002 o percentual de atendimento de 24,5%; em 2004, o percentual caiu para 16,7% e ao final de outra gestão pública, em 2008 o percentual aumentou apenas 1 ponto subindo para 17,3.

Conforme dados do IBGE, a população de crianças de 0 a 4 anos diminuiu decrescendo para 17.333 crianças e aumentou o percentual de atendimento, pois, em 2012, o percentual foi de 31,8%. E de acordo com os últimos dados do censo escolar de 2014, o percentual de matrícula subiu para 36,8%. Podemos verificar um crescimento de 14,5% de 2008 a 2012 e de 2012 para 2014 cresceu apenas 0,9 menos de um ponto percentual.

Verificamos que o gradual crescimento de matrículas das crianças de 0 a 4 anos justifica-se pela criação, através do MEC do Programa Federal ProInfância, pensado com o objetivo de ampliar o número de escolas de Educação Infantil em todo o Território Brasileiro. Essa parceria entre os Governos Municipal e Federal é salutar, mas ainda não garantiu por exemplo um crescimento no atendimento das crianças de 0 a 4 anos no território rural de Juazeiro (BA), uma vez que não dispõe de escolas suficientes, para as 3.403 crianças situadas no campo, de acordo com os dados do IBGE de 2010, já que existem somente cinco escolas situadas no campo específicas de Educação Infantil, uma delas construída através dessa parceria e as demais adaptadas para o atendimento das crianças.

É possível inferir que a situação do acesso das crianças da Educação Infantil à escola no Semiárido é mais delicada que o acesso ao Ensino Fundamental. Entre outros impasses está a carência de recursos, uma vez que os custos com essa etapa do ensino tendem a ser mais altos que no Ensino Fundamental e Médio. Apesar de todos os especialistas indicarem que o valor destinado às crianças da Educação Infantil deveria ser maior no Fundeb, tem um valor/aluno/ano menor do que do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Segundo documento publicado em 2011 pela Fundação Abrinq intitulado “Análise da Situação dos Direitos da Criança no Semiárido”, o tópico sobre o Direito a aprender na primeira infância mostra que a matrícula inicial na creche e pré-escola, ensino regular, população de 0 a 5 anos tem um “déficit” percentual de 76,3% e nominal de 22.606 crianças sem acesso às escolas de Educação Infantil em escolas públicas de Juazeiro (BA).

As informações ressaltadas ilustram que mesmo com esse crescimento no atendimento às crianças nas escolas da Rede Municipal, caminhamos a passos lentos para garantir o direito de todos os meninos e meninas do Semiárido estarem matriculados em estabelecimentos de Educação Infantil, creches e pré-escolas, como preconiza a lei. Fica claro, então, que o reconhecimento de que a criança é sujeito de direito desde o nascimento, implica reconhecer que tem direito em desenvolver o seu potencial, o que inclui os aspectos culturais, sociais, cognitivos e afetivos.

Adotar uma visão de direitos significa superar argumentos que restringem a educação na primeira infância a uma relação de custo-benefício, que advogue o investimento nessa etapa da vida para ganhos econômicos, ou de outra natureza, no futuro. O desfrute dos direitos da criança pequena se localiza no tempo presente. Nesse sentido, as ponderações de Rua (1998) nos lembram que:

A rigor uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções etc. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida (RUA, 1988 p. 12).

Dessa forma, pode-se dizer que os diversos ordenamentos legais aprovados e instituídos no país têm representado um “amontoado de intenções” que na prática ainda não são efetivamente viabilizados. Para além desse “amontoado de intenções” que a Legislação Educacional vem delineando nas últimas décadas encontra-se a criança vivendo sua infância independentemente de ter garantido uma escola de qualidade. E o que interessou nessa pesquisa foi defender a concepção de criança cidadã, especificamente, a que vive na comunidade de Itamotinga, como um ser cheio de curiosidade e alegria, mas que ainda não dispõe de direitos básicos na escola, como por exemplo, um espaço escolar com infraestrutura adequada às suas necessidades brincantes.

Defendi nessa investigação a categoria criança como aquela que olha o mundo diferente do adulto rompendo com qualquer linearidade e conceito estático de infância, mas para que se tivesse clareza dessa presença foi salutar trazer o delineamento histórico do conceito de infância e, assim, perceber que, para além do que os estudiosos já disseram sobre a infância como etapa de vida se quisermos entender o sujeito criança, basta atentamente enxergá-las como se mostram e se comunicam através da corporeidade.

Tal postura exigiu tanto uma compreensão da categoria social infância quanto uma reflexão da presença e da condição criança. Isso foi possível ouvindo suas vozes, observando suas brincadeiras, sua comunicação corpórea, o que legitimou sua presença concreta e sua participação no contexto escolar.

2.2. As dimensões da corporeidade na escola de Educação Infantil

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus

componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber (MOREIRA, 2005, p. 31).

A citação de Moreira (2005) convida a enxergar a corporeidade como “voltar os sentidos para sentir e viver a vida”. O retorno dos sentidos pela via corpórea revela a beleza de ter/ser corpo no mundo. Integrar, relacionar, se comunicar com o corpo revela princípios importantes para a consolidação de um sujeito capaz de pensar, amar, falar e agir vivenciando uma experiência de inteireza no planeta.

Pode-se dizer que existem no plano pedagógico duas grandes perspectivas para pensar o corpo, uma ligada ao corpo-saúde, outra voltada ao corpo-aprendizagem cognitiva. Reconheço a partir de um viés diferente, o corpo como campo de comunicação. O desenvolvimento dessa abordagem não se origina na Pedagogia, mas tem contribuído para entender o corpo como uma linguagem.

Desse modo, é com o corpo que nós nos expressamos, nos comunicamos com os outros, nos relacionamos e percebemos o mundo à nossa volta. Segundo, Medina (1987, p.66), “o corpo é apropriado pela cultura. [...] É modelado como projeção do social”. As experiências vividas influenciam em nossa maneira de pensar e sentir e, conseqüentemente, em nossa maneira de agir.

Para compreender a história do corpo em nosso processo civilizatório é necessário reconhecer as diferentes concepções. Recorro a essas visões para elucidar a concepção de corporeidade infantil defendida nesta investigação. Para tanto, partimos da concepção Platônica de corpo como “cárcere, como uma caverna que aprisiona alma, em que as afecções são vistas como expressões ilusórias e inferiores” (ARAÚJO, 2008, P.64). E Aristóteles traz a máxima de que o que chega ao intelecto, passa pelo corpo, mas como afirma Araújo (2008, p.64) “o pensador demarca certa hierarquia na relação entre alma e corpo considerando aquela como uma substância e este como um acidente”.

O pensamento cristão da idade média marca o corpo como um aporte do pecado, fonte de impurezas a ser purificado, por isso como afirma Araújo (2008, p.65):

Essa predominância do pensamento cristão, modulado por suas instituições religiosas, através dos dispositivos de seus cânones e doutrinas, de sua dogmática purista, instaura a supremacia da alma e do espírito em detrimento do corpo. As in-tensidades da pregnância que constitui a corporeidade são abominadas por provocarem tentações e paixões que perturbam a alma e o espírito, bem como por

desconcertarem as normas dos estatutos doutrinários levando aos descaminhos ameaçadores do pecado.

Na modernidade ocidental, a coisificação do corpo foi propagada a partir das ideias de Descartes ao afirmar que temos um corpo e não que somos um corpo. Esse pensamento reforçou o dualismo corpo-mente e corpo-alma definindo que o corpo deveria “funcionar mecanicamente a serviço do saber racional, dos processos de produção” (ARAÚJO,2008, p.65).

Nessa esfera, o pensamento dualista firma a ideia de corpo-máquina que deve ser operado pela mente. Essa concepção ainda presente nos nossos dias se apresenta através da fragmentação dos saberes e da supervalorização da inteligência forjando um corpo dócil e disciplinado a serviço da produção intelectual e, por isso, torna-se “corpo exilado do seu estofo orgânico e simbólico” (ARAÚJO,2008, p.66).

Na contemporaneidade, podemos situar algumas tendências de compreensão sobre o corpo. Uma delas está relacionada a idolatria ao corpo físico perfeito, que é corpolatria. Esse conceito foi investigado no Brasil, em 1997, pelo antropólogo e pesquisador francês Stéphane Malysse durante sua pesquisa de mestrado. Essa ideia tem sido bem propagada pelos meios de comunicação de massa a partir do estímulo aos exercícios físicos exagerados e do consumismo rumo à cultura do corpo padrão mostrado em muitas propagandas dos produtos de beleza.

Esse crescente interesse pelo corpo acabou definindo nos nossos tempos um padrão para o corpo malhado, o corpo da moda, o corpo objeto de desejo, assim aqueles que fogem a essa regra acabam marginalizados. Como afirma Freire:

A sociedade tecnocrata, investindo como investiu no corpo, destacou-o, elevou-o à categoria de produto consumível e propagandeou-o. O corpo tornou-se conhecido, de uma forma ou de outra. Foram investidos rios de dinheiro para mostrar o corpo, para que as pessoas acreditassem que possuíam um corpo que tinha que ser cuidado. Ou seja, a sociedade de consumo fez as pessoas falarem do corpo, se preocuparem com ele. (FREIRE, 1991, p. 58).

Outra forma de conceber o corpo diz respeito à superação do corpo orgânico pela influência da biotecnologia na qual difunde como diz Araújo (2008, p.67) a ideia de “corpo cibernético, portador das sofisticções e funcionalidades de sua condição de corpo mecânico”.

Para além dessas duas formas de enxergar o corpo na contemporaneidade, a concepção de ser no mundo de Merleau-Ponty (2014) vem contribuindo para o aprofundamento de diversas áreas do conhecimento como a Educação Física, a Psicologia, a Psicomotricidade, a Pedagogia entre outras.

Merleau-Ponty (1908 – 1961), a partir da perspectiva fenomenológica, considerou o corpo como ser no mundo, em contraposição ao pensamento cartesiano ao reduzir o corpo a partes distintas. Para este filósofo corpo-mente constitui uma unidade. Ele criticou as abordagens científicas que tratavam o corpo como coisa ou objeto e as análises mecanicistas do movimento, bem como a soberania da consciência (NÓBREGA, 2000). Segundo Merleau-Ponty (2014, p. 207-208), [...] “eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo”. Com essa afirmação, rejeitou a expressão “tenho um corpo”, rejeitando a ideia de propriedade e posse de algo, no caso do corpo.

Essa maneira de abordar o corpo foi alimento central dessa pesquisa sobre a corporeidade das crianças, pois segundo (Merleau-Ponty, 2014, p.95) “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles”.

Assim, o corpo como veículo do mundo se constitui tanto de matéria física, como de uma rede historicizada, cultural e simbólica de significados que circulam pela expressão da corporeidade humana. De acordo com Merleau-Ponty (2014, p.253) “é por meu corpo que compreendo o outro, assim, como é por meu corpo que percebo as coisas”.

É importante salientar, que na obra de Merleau-Ponty a percepção das coisas e a experiência perceptível do outro acontecem numa carnalidade que foge da ideia habitual de carne, pois é “corpo-vivido”, “corpo-animado”, ou seja, o filósofo não se preocupou em estabelecer diferenciação entre corpo sujeito ou corpo-objeto, mas defendeu a ideia de corpo “vidente-visível”, surgindo, desse sentido de carnalidade, a noção de corporeidade.

Os estudos sobre a corporeidade no país ganham destaque nas reflexões de pesquisadores brasileiros, como: Moreira (1995), Nóbrega (2003, 2005, 2010), Queiroz (2001) e Porpino (2006). Suas pesquisas foram delineadas a partir das ideias de Merleau-Ponty reforçando, dessa forma, a importância dos estudos desse filósofo para esse campo, pois, para ele a experiência do ser no mundo é percebida pelo corpo sensível e vivido, é a corporeidade que situa um sentido de totalidade do corpo não

negligenciando às especificidades do sentido do corpo, “a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 269).

Nesse contexto, a corporeidade é o conhecimento do corpo para além da sua dimensão biológica, uma vez que o corpo não se dissocia da mente tornando-se um corpo situado que se reconhece na relação com o mundo, com as coisas e com os outros. Porpino vem reforçar essa compreensão:

A partir do conceito de corporeidade é possível entender o corpo como possuidor de uma singularidade que somente se compreende na pluralidade da existência de outros corpos, e que é capaz de gerar conhecimento, autogerando-se, a cada momento, a partir da inevitabilidade da coexistência entre a sensibilidade e a razão. Assim, a corporeidade desvela o corpo em sua essência existencial complexa. Restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo ao mesmo tempo objeto percebido por outros corpos, numa época (século XX) em que a predominância do racionalismo ainda se faz presente. (2006, p. 63).

Reconhecer o corpo nas suas singularidades e existência complexa evidencia a experiência de ser no mundo, o que na visão “pontyana”, não se reduz aos dados sensíveis, pois “há um sentido em dizer que vejo sons ou que ouço cores, se a visão ou a audição não são a simples posse de um quale opaco, mas a experiência de uma modalidade da existência, a sincronização de meu corpo a ela” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 314).

Seguindo essa linha de pensamento, Moreira (1995, p. 19) afirma que “olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo”, e complementa dizendo que:

O acesso a uma concepção do homem só se dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos; que o corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade; que o corpo não pode continuar sendo encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe (MOREIRA, p.26).

Nesse sentido, é salutar nesse cenário contemporâneo entender como a corporeidade das crianças é tratada e vivida na escola, haja vista que, ao lembramos

dessa instituição, reconhecemos o mundo das ações obrigatórias do currículo em paralelo a outro mundo de vida das crianças que estão livres e podem escolher suas próprias atividades. A respeito disso Garcia (2002, p.7-8) contribui:

Na sala de aula, todas se mantinham sentadas, umas atrás das outras, em silêncio, com olhares de tédio(...) os corpos parados, os olhos sem brilho como se não vissem o que olham. Quando batia o sino anunciando a saída, as mesmas crianças pareciam outras crianças, os corpos ágeis gingavam, corriam, tocavam-se, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam, riam, já começavam a brincar, a se tocar, a pular, a correr. Era como se a vida tivesse dois momentos-um de espera outro de acontecer.

Isso faz pensar que a escola dos nossos dias ainda conceitualmente está no início da modernidade, respirando e agindo a partir desse ideário, pois encontramos nas práticas docentes uma dedicação em manter o controle dos corpos numa tentativa de garantir a docilidade denunciada por Foucault (2013) em sua obra Vigiar e Punir. Como disse Foucault (2013, p.147), “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”.

Na escola, o corpo precisa ser disciplinado e, para isso, a corporeidade vista como corpo vivido, nossa forma de viver e estar no mundo, nosso referencial de vida precisa ser sacrificado pelo uso de técnicas e, no caso da escola de Educação Infantil, essas técnicas de ensino são definidas pela rotina mecânica e distante da cultura infantil. Nesse sentido, McLaren (1994, p.93) sustenta que “o problema da escola não é que ignorem os corpos, mas sim que subestima a linguagem e a representação como fatores constitutivos da configuração do corpo-sujeito, como suporte de significado”.

Por isso, é importante refletir sobre o ensino da orientação espaço-temporal, pois como lembra Foucault, o corpo disciplinar é orientado por um tempo disciplinar rígido que hierarquiza os saberes determinando-os em cada tempo, pois:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem se desenrolar cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. (FOUCAULT, 2013, P.153)

Conforme Demia (1716, apud FOUCAULT, 2013, P.154) no início do século XVIII, o aprendizado da leitura devia ser dividido em sete níveis começando por aquele que aprende a conhecer as letras até aquele que ensina a ler os manuscritos. Essa perspectiva de aprendizagem da leitura parece ser a mesma utilizada pela escola de Educação Infantil que foi destacada anteriormente, uma vez que as narrativas das crianças de cinco anos mostram seguir esta mesma lógica denunciada por Foucault, o conhecimento em função da sua série disciplinar do aprender, conhecer letras mesmo que essas letras não façam conexão com um contexto significativo de vida local e infantil.

Como disse Foucault (2013, p.154), “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns aos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma um tempo evolutivo”.

A escolarização na Educação Infantil, através dessas propostas de ensino continua acreditando nesse “tempo evolutivo”, mesmo com as críticas de pesquisadores sobre a influência da Psicologia do Desenvolvimento, pois como disse Souza (1997, p.39), se habituou a pensar “a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, seguindo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores do desenvolvimento”.

As reflexões levantadas acerca da corporeidade das crianças conduzem a pensar na visão de corpo integrado, complexo e como totalidade, considerando-o um elemento de comunicação e expressão para com o outro e com o mundo. Ter visão de totalidade implica valorizar as dimensões (físicas, intelectuais, psicológicas, éticas, morais, entre outras) constituintes do ser humano sem isolá-las, implica também no sentido de se considerar a totalidade como o contexto do mundo no qual o sujeito está inserido.

Trata-se da criança imersa no seu mundo a partir delas e com elas, estando atenta as suas brincadeiras, aos gestos, aos seus movimentos livres, aos seus modos de dançar, correr, pensar, falar, cheirar, tocar e como são tocadas pelo mundo e pelas outras pessoas que as rodeiam, pois a corporeidade está envolvida com a dimensão de “corpo-vivido” como disse Merleau-Ponty (2014), ultrapassando a ideia de corpo-sujeito e corpo-objeto, alimentando a reflexão e o diálogo em torno da necessidade de considerar a corporeidade infantil, como seu modo de ser, estar, viver e aprender no mundo e com o mundo.

2.3 Educação Infantil do Campo: lugar onde a criança exercita sua corporeidade

Se a realidade está presente, possibilita ao aluno e até às professoras a sentir o local, tocar e ser tocado por suas ambiências em sua natureza relacional com a especificidade cultural e linguística da comunidade. (PEREIRA, 2012, P.162)

A epígrafe de Pereira sinaliza que a realidade deve estar presente na escola para que estudantes e professores possam sentir, tocar e serem tocados pelos aspectos naturais, culturais e linguísticos, ou seja, o trabalho docente pela via do currículo desde cedo institui por suas atividades uma compreensão desse lugar, desse modo é importante compreender qual imagem os sujeitos que vivem e estudam na escola do Semiárido têm desse território.

Para isso, o exercício de conhecer o Semiárido brasileiro, especificamente o Semiárido nordestino, para além do que a mídia televisiva proclama ao descrevê-lo como um território de terra seca, poucas chuvas, plantas cinzas, animais morrendo e povo abatido pela falta de condições dignas de sobrevivência vem sendo debatido por muitos pesquisadores entre eles Carvalho (2011), Reis (2011), Martins (2011) e Pereira (2012).

As reflexões em torno da realidade natural, cultural e linguística das comunidades que compõem o imenso território brasileiro identificado como semiárido, precisam adentrar as propostas escolares a partir da Educação Infantil, uma vez que pelo imenso e diverso espaço que é o Semiárido podemos chamá-lo de Semiáridos, inclusive no município de Juazeiro-BA, pois neste território vamos encontrar áreas de sequeiro e agrícolas compondo o mesmo lugar.

Sabe-se que, como afirmam Schistek & Carvalho (2011, p.18), as delimitações do SAB sempre se pautaram pelos critérios pluviométricos, ou seja, pelos índices de chuvas, mas em 2005 definiu-se uma nova delimitação calcada em três critérios: o da Precipitação Pluviométrica (média anual inferior a 800 mm), o do Índice de Aridez (de até 0,5) e o do Risco de Seca (maior que 60%).

Atualmente⁷, o SAB abrange uma área de 980.133,079 km² e compreende 1.135 municípios de nove estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais (a parte semiárida que compreende as regiões Norte e o Vale do Jequitinhonha), Paraíba,

⁷ Fonte: www.insa.gov.br/censosab, com base nos dados do IBGE 2010. Acessado em 31/07/2015.

Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Assim, essa região representa 11,53% do território nacional, abrangendo 56,46% do Nordeste.

Segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, no Semiárido, vivem 22.598.318 milhões de pessoas, destacando-se que mais de 8 milhões (38,03%) pertencem à zona rural, onde se encontra a população mais empobrecida com índices de qualidade de vida muito abaixo da média nacional. Representa 11,85% da população brasileira ou 42,57% da população nordestina.

A diversidade biológica, principalmente na flora, as várias formas de manifestações culturais e até mesmo os diferentes microclimas, faz do semiárido brasileiro uma região extremamente rica e com grande potencial para o desenvolvimento. Além disso, encontramos um grande número de espécies vegetais com propriedades medicinais, cujos valores farmacêuticos são conhecidos e importantes para as populações locais. Tais espécies carecem de pesquisas e estudos sobre a interação do conhecimento popular e o científico no uso das plantas medicinais.

As frutas nativas existentes na caatinga possuem um grande potencial econômico, pois agregando valor ao produto, transformadas em geleias, doces, compota, sucos, passas e etc. representam uma excelente fonte de renda para as famílias do Semiárido. A Caatinga, única no mundo, é um dos biomas mais ricos e seu conhecimento é fundamental e prioritário para o debate da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Por isso, as escolas precisam incluir nos seus currículos e dar atenção especial a esse debate.

Acredito que a escola tem um papel fundamental na descoberta dos sentidos do ser-no-mundo as crianças e na produção de sentidos para os povos que vivem no Semiárido, com via a evitar que os mesmos que estão sendo formados não cristalizem a ideia de um lugar apenas com suas “feiuras” como disse Martins (2004), mas que possam descortinar as potencialidades de vida natural, cultural e linguística.

Isto posto, é possível dizer que mesmo quando as propostas escolares não problematizam com os sujeitos, os modos de vida no Semiárido, explorando apenas conteúdos universais, silenciando os contextos locais, as crianças na relação no mundo e com o mundo estão formando com seus pares e os adultos suas próprias ideias sobre o lugar, muitas vezes, referem-se as mesmas concebidas pelas políticas públicas, como diz Carvalho (2011, p.176):

A naturalização das mazelas sociais das populações pelas secas especialmente das populações rurais pobres, habitantes de um 'lugar inóspito' e vivem em uma 'natureza desfavorável' passaram como ideias legitimadoras para as ações e intervenções estatais de correção, de dominação e de combate à natureza semiárida tomada como hostil.

O território Semiárido caracterizado pela hostilidade ao longo dos anos foi desconsiderado nas pautas escolares, pois nos livros didáticos as árvores são verdes com frutas vermelhas, a água é sempre inodora e incolor, as florestas estão povoadas por leões, enquanto o seu lugar, o Semiárido, é retratado por uma terra rachada, com plantas sem flores e povo forte por aguentar viver num lugar com tantas mazelas.

Trazendo essa reflexão para o contexto de discussão é válido perguntar: qual a concepção do Semiárido está sendo produzida como as crianças de 0 a 5 anos que estudam em creches e pré-escolas, no município de Juazeiro-BA? Será que continuamos forjando somente a ideia de natureza hostil? Ou está sendo considerada a realidade local numa inter-relação com os saberes globais? Estas questões ajudam a buscar querer entender as relações do currículo como matriz orientadora das práticas docentes, uma vez que como assegura Martins (2011, p.49) “os processos educacionais foram os principais vetores de distribuição, de internalização e de consolidação desta cosmovisão exótica”.

Penso que para transpor essa “cosmovisão exótica” do Semiárido as propostas curriculares desde a Educação Infantil precisam possibilitar que as crianças explorem a natureza, conheçam nas relações com os adultos a cultura e discutam as problemáticas que envolvem a vida social deste lugar. Não se trata de desconsiderar os modos de vida de outros lugares desconsiderando os conteúdos universais estudados na escola, mas, trazer o Semiárido para ser o lugar inicial e final das discussões escolares na produção dos conhecimentos, para que desse modo, as crianças sintam, vivam e enxerguem este lugar de maneira positiva e cheio de potencialidades e de problemas como qualquer outro lugar do mundo.

Recoloco como apresentado nas sessões anteriores desse capítulo a perspectiva de considerar as crianças na sua inteireza como um ser-sendo no-mundo, inteligente e em formação na escola, por isso torna-se imprescindível suscitar uma prática educativa contextualizada com o SAB para que assim, a corporeidade das crianças como expressão do existir dê fruição ao currículo em movimento, norteado de significados para as crianças para que assim possamos buscar romper como

afirma Silva (2011) com a “aridez mental” ainda presente no ideário de tantos sujeitos adultos que vivem no território Semiárido.

Acredito que, a “aridez mental” de muitos sujeitos que vivem no/do campo Semiárido pode ser compreendido, pois, a história da Educação no país durante um longo período foi marcada pela falta de políticas educacionais voltadas para o campo, isso porque o que se oferecia era a chamada Educação Rural como mecanismo de ocupação e colonização do território nacional.

O território Semiárido onde se localiza a escola Bom Jesus dos Navegantes campo empírico da pesquisa, trata-se de um lugar banhado pelo rio São Francisco no qual a vegetação da caatinga foi desprezada para se criar os projetos de irrigação. Ao adentrar a comunidade de Itamotinga, o verde das plantações de manga, coco, melão, banana, uva entre outras culturas se apresenta fortemente na paisagem local atrelado a muitos canos que puxam a água do rio para dar vida ao que foi plantado.

Esse lugar verde onde a vegetação da caatinga já não ocupa todo o espaço natural continua sendo considerado o Semiárido. Tornando-se uma realidade tão complexa como a realidade da falta de água para o plantio, uma vez que os lotes onde as plantações estão verdes pertencem aos grandes empresários da região que plantam para a exportação e estabelecem na cabeça da maioria pobre da população que a solução para o Semiárido está na agricultura irrigada.

Nessa comunidade a produção das frutas e legumes acontece o ano inteiro, para que isso seja possível as pessoas que vivem ali trabalham como agricultores rurais, alguns têm os direitos trabalhistas garantidos, outros atuam como eles mesmos dizem “por dia de serviço” neste caso no final da semana recebem pelo que foi produzido. Infelizmente como pouco foi ensinado às pessoas do campo Semiárido sobre convivência, o que lhes restou foi tornarem-se empregados das grandes empresas que cultivam usando a agricultura irrigada.

Essa realidade Semiáridiana da comunidade de Itamotinga nos revela uma complexa teia de saberes que deveriam fazer parte do ensino aprendizagem na escola, mas o que foi visto é que a falta de compromisso para com os povos do campo fez com que a perspectiva de Educação Rural seguisse orientações curriculares da educação urbana sem nenhum reconhecimento das especificidades da vida no campo. Dessa maneira, a cultura, os saberes e os modos de produção foram silenciados ocasionando uma supervalorização da vida na cidade.

Sabe-se que os movimentos de luta camponesa a partir de 1980 pautam a educação como estratégia de desenvolvimento do campo, passando a reivindicar uma educação do campo que respeite a diversidade cultural e, assim, possa construir uma educação significativa para e com os sujeitos que vivem no/do campo.

No bojo da luta dos diversos movimentos sociais do país, em 1998, em Luziânia (GO), foi realizada a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Esse espaço de discussão e reivindicação teve um papel fundamental para a rearticulação da educação dos povos do campo.

Nessa compreensão, vale ressaltar que existe uma diferença crucial entre o paradigma da educação rural e o paradigma da Educação do Campo, referenciado por Fernandes e Molina (2004) como:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar de produção de mercadorias e não como lugar de vida (FERNANDES; MOLINA, 2004, P.63).

As considerações de Fernandes e Molina (2004) são férteis e indicam a importância da luta dos povos do campo para terem uma educação efetivamente no/do campo, considerando para isso esse espaço cultural e social como lugar de vida, por isso, nesta pesquisa defendo essa concepção de Educação do/no Campo para as crianças da Educação Infantil.

Nessa direção, em 2001, o parecer do CNE/CEB fundamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas Diretrizes foram homologadas em 2002 e transformadas na Resolução 1 pelo CNE/CEB em 3 de abril de 2002. Com a aprovação das Diretrizes, alguns princípios se tornam fundantes para a educação do campo, pois como afirmam Silva, Pasuch e Silva (2012, p.60).

Os princípios educacionais ali expostos buscam colaborar para a construção de uma identidade das escolas do campo pela vinculação à realidade, aos tempos e aos saberes dos estudantes e à memória coletiva da comunidade, articulada ao acesso aos conhecimentos

científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade e aos movimentos sociais.

Pelas palavras das autoras, pode-se inferir que a efetivação dessa construção de identidade da escola do campo perpassa pela ressignificação do currículo ainda bastante universalizado e urbanizado, considerando, entre outros aspectos, a superação entre os antagonismos campo e cidade, o exercício de uma educação para a sustentabilidade econômica, política, ambiental, social, cultural, bem como uma educação produzida com os sujeitos e não somente para os sujeitos que vivem no campo.

Em se tratando de Educação Infantil do campo, as Doebeccas dedicaram o parágrafo 2º, do artigo 3º, para instituir que a oferta de atendimento, assim como no Ensino Fundamental, seja feita na própria comunidade, proíbe que as crianças de 0 a 5 anos sejam agrupadas nas turmas do Ensino Fundamental e orienta que se evite as nucleações para que as crianças não precisem se deslocar para outras comunidades.

De posse das Doebeccas, cabe a cada sistema de ensino municipal garantir esses princípios nas suas políticas públicas, mas para que isso ocorra, penso ser de grande relevância que os órgãos fiscalizadores, como os conselhos municipais de Educação ou o da Criança e do Adolescente possam acompanhar como vem se efetivando essas recomendações na prática, assim como se torna importante que os povos que vivem do campo tenham conhecimento dos seus direitos e, dessa maneira venham a denunciar sempre que ocorram possíveis irregularidades nesse atendimento educacional, passando a reivindicar o cumprimento do que determina a legislação vigente.

Do mesmo modo, faz-se necessário que os profissionais da educação do campo (professores, gestores, coordenadores pedagógicos) vivenciem processos de formação continuada pautados na Doebecca, para que, dessa forma, sejam agentes sociais conscientes do papel da escola do campo e conhecedores dos direitos tão negligenciados aos povos do campo historicamente.

As pesquisadoras Silva, Pasuch e Silva (2012), sensíveis e imbricadas a lutar por uma Educação Infantil do Campo significativa para as crianças, pois, principalmente, valorizam os modos de vida singulares de quem vive no campo, destacam aspectos fundantes para a construção de um currículo que privilegie:

Os aspectos relativos acesso aos conhecimentos que fazem parte dos patrimônios culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos da nossa sociedade. O saber proveniente das experiências das crianças, de suas famílias e de seu grupo cultural. O contexto de desenvolvimento social, econômico e ambiental que marca a relação contínua campo e a cidade. Os limites entre o específico e o geral a partir de uma perspectiva etária, em virtude das características das crianças bem pequenas e, principalmente, o poder e o lugar que ocupam em nossa sociedade e que lhe queremos disponibilizar em nossas creches/pré-escolas. (2012, p.80)

Nesse viés, precisa-se considerar que o geral (conhecimentos da cultura produzidos pelas gerações anteriores) e o específico de cada território, no sentido da natureza, da cultura, da história, dos valores, do modo de produção da comunidade possam dialogar num movimento relacional entre o local e o global, considerando as crianças como seres inteligentes e críticos e que, portanto, têm o direito de estudar numa escola, imaginando e olhando o mundo de maneira investigativa tão reforçado pela legislação brasileira.

Pode-se dizer que essa prática de integrar o geral e o específico ainda está distante das realidades educacionais, pois a perspectiva universalista e hegemônica, que concebe a infância apenas o papel de preparação das crianças para o futuro, precisa ser repensada, pois, como confirma Arroyo (2011, p.187), “a redução da infância à condição de aluno, pré-escolar, escolar, tem agido em nossa história como um dos processos perversos de negar o direito a viver a infância e de negar seu direito a uma proposta específica de formação em seu tempo humano.”

Compreendo como Arroyo(2011), ao destacar que a falta de especificidade da formação em seu tempo presente, pode reforçar uma escolarização prematura das crianças da Educação Infantil em relação ao letramento e ao numeramento com a justificativa de diminuir a repetência e a reprovação nas primeiras séries do ensino fundamental. Essa preparação das crianças para a etapa escolar seguinte, se encarada como prioridade no trabalho com as crianças pequenas, desprezando as culturas infantis e as manifestações da corporeidade no espaço escolar vivido, pode inviabilizar a formação integral do cuidar e educar previsto para esse período educacional como preconizado pela legislação brasileira.

Vale destacar que a prática do cuidar para as crianças do campo se insere no cuidado com a natureza, com a terra, cuidado com os modos de produzir, de vestir, com as festas religiosas e culturais, cuidados com as maneiras de brincar e se comunicar, cuidado com os espaços físicos, pois a corporeidade das crianças precisa

ser vivida para se evitar “as ditaduras posturais” tão comuns em escolas urbanas (SILVA, PASUCH e SILVA 2012, p.110-114).

Nesses termos, é preciso recolocar a busca por uma Educação Infantil do Campo, que consiga agregar o geral e o específico de cada lugar, no caso do campo empírico dessa pesquisa, a comunidade de Itamotinga, marcada como um território Semiárido, que traz, nas suas peculiaridades, por exemplo, a presença do Rio São Francisco com suas lendas e formas de produção através da agricultura irrigada, e que perpassa por construir um currículo contextualizado que relaciona os conhecimentos universais com os conhecimentos locais pautados na emergência histórica, cultural, econômica e política tão característicos da vida no Semiárido, como vêm nos mostrando Reis, Carvalho, Martins (2011) em suas pesquisas.

Aprofundar o debate sobre a Educação Infantil do Campo, especificamente do Semiárido, considerando o currículo como matriz orientadora da prática docente, no sentido de entender os motivos que continuam a sustentar uma perspectiva curricular dualista que separa corpo-mente em detrimento da formação integral cuidar e educar que acolhe e possibilita a expressão das culturas infantis é o que proponho, pois é urgente encontrar caminhos que efetivem uma formação mais humanizada e contextualizada, que valoriza a corporeidade como modo de ser e estar no mundo para as crianças de 0 a 5 anos que vivem no campo.

Parece-me importante destacar que a reflexão, a partir desse operador conceitual, trouxe para essa investigação uma contribuição relevante, pois esse exercício bibliográfico de entendimento das Doebec desnudou aspectos da vida no campo a serem compreendidos com as crianças, a partir de suas vozes no decorrer da utilização de dispositivos metodológicos de pesquisa, para que, desse modo, consiga apreender os elementos da cultura infantil produzidos cotidianamente na escola do Semiárido pelas crianças e seus pares.

“Vivemos um tempo em que as epistemologias necessitam dialogar com as múltiplas faces do social, para produzirem teorias que alimentem práticas vividas e não apenas práticas que se desejem viver um dia”.

(Álamo Pimentel)

3. “CURRÍCULO EM MOVIMENTO”: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Nas lembranças acerca do currículo escolar, os sentidos trouxeram meu olhar para a infância, quando aos cinco anos de idade comecei a entender os conhecimentos que a escola me apresentava. A professora da 1ª série dizia que as letras se transformavam em sílabas para escrever nomes, que o lobo mal pegava as crianças que não obedeciam aos pais, que antes da merenda era necessário lavar bem as mãos e cantando a música “Para se ouvir o som do mosquitinho e as batidas do coraçãozinho pegue a chavinha e tranque a boquinha, pegue o chavão e tranque o bocão”, nos mostrava que, naquele lugar, a boca e todo o corpo deveriam obedecer aos tempos e aos espaços estabelecidos pela escola.

Essas lembranças da infância inquietam e povoam meus pensamentos hoje, despertando o interesse sobre as discussões do currículo escolar, pois os estudos e reflexões sobre o tema sinalizam que todas as ações desenvolvidas, pelas escolas que estudei e pelas escolas que trabalhei como professora compõem, o currículo.

Compreendo pelas memórias do meu contexto escolar e pelas reflexões da docência na escola pública, que as tessituras do currículo vivido nas escolas, imprimem as relações de poder entre os/as professores/professoras e os/as estudantes, estabelecendo silenciamentos de vozes que, conseqüentemente, instituem as invisibilidades de todos e todas que participam diretamente da prática docente, ou seja muitas vezes são as vozes das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que são “controlados” para que seja cumprido o ensino de valores, atitudes e conhecimentos daqueles que determinam o que deve ser ensinado e aprendido.

Sendo assim, entrando no âmago das discussões anunciadas sobre o currículo escolar, este capítulo traz os conceitos de currículo indexado e contextualizado com o Semiárido para discutir uma nova categoria a de “currículo em movimento”, buscando explicar a ideia de um currículo para a Educação Infantil que não se interessa em aprisionar os sujeitos, mas que deseja mobilizá-los para a liberdade de pensamento, autoria, ação e vivência da corporeidade.

3.1. Entendimento conceitual sobre currículo

Referenciar um conceito é exercitar a capacidade reflexiva e inventiva para elucidar uma compreensão, mas para exercer esse papel criador, inicialmente, é preciso reconhecer a complexidade que envolve esse processo, pois, na sociedade ocidental, a escola moderna nos ensinou a memorizar e reproduzir as epistemologias já consolidadas. Por isso, inspirada pelas ideias de Merleau-Ponty (1999, p.62) sobre as potencialidades das crianças, ao afirmar que “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir”, proponho aqui revisitar a história do currículo, para que, desse modo, possa construir uma base conceitual de entendimento sobre o “currículo em movimento” na Educação Infantil a que se propõe esta pesquisa.

Na história da Educação ocidental moderna, encontramos uma atenção sobre o que ensinar desde Comenius, o pai da *Didactica Magna* através da organização da prática educativa. O próprio termo “*curriculum*”, segundo Silva (2009, p.43), significa originalmente “pista de corrida”, derivada do verbo “*currere*”, em latim, correr (um verbo, uma atividade, movimento). Sendo que, o termo *curriculum* “passou a ser usado recentemente em alguns países europeus como França, Alemanha, Espanha sob a influência da literatura norte-americana (SILVA, 2009, p.21).

Existem muitas definições para o termo currículo. Entre os diferentes conceitos, pode ser entendido como os conteúdos que precisam ser estudados, sendo que o poder de definição da parte da realidade social e histórica a ser ensinada, é posto nas mãos daqueles que delimitam e definem.

Para Cabrera (2004, p.4) essas diferentes definições surgiram como respostas a algumas perguntas que destaca:

- 1.O currículo é o que se deve ensinar ou o que os educandos/as devem aprender?
- 2.O currículo é o que se deve ensinar ou aprender ou realmente o que se ensina e se aprende?
- 3.O currículo é o que se deve ensinar ou aprender, ou inclui também o como, as estratégias, métodos e processos de ensino?
- 4.O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica, ou é algo aberto, que se delimita no próprio processo de aplicação?

O conjunto de concepções e teorias sobre o currículo são respostas a essas perguntas que vem sendo construídas. Como aponta Goodson (2002, p.32), “o vínculo

entre currículo e prescrição foi forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se". Para Goodson, o fortalecimento do vínculo deve-se a associação aos padrões sequenciais de aprendizado que definem e operacionalizam o currículo, a partir de um modo já fixado.

Destacamos que foi nas primeiras décadas do século XX em que as ideias e teorias do currículo começaram a ser geradas, entre elas, podemos destacar a teoria tradicionalista com seu caráter instrumental que tinha a intenção de formar os sujeitos para as fábricas, pois o país vivia o momento empresarial e industrial demandado da Revolução Industrial. Essa concepção de currículo se caracteriza pela prescrição do que deve ser ensinado e dos resultados de aprendizagem, tendo como teóricos influenciadores Bobbit e Taylor. Segundo Souza (2013, p.18) "essa concepção se caracteriza por uma excessiva prescrição para a eficiência, o controle e apredição".

A partir de 1960, o mundo passava por transformações culturais e movimentos políticos que impulsionaram mudanças na estrutura educacional tradicional, assim passou a ter uma deslocação dos conceitos de ensino e aprendizagem da concepção tradicional para os conceitos de ideologia e poder através do movimento de "reconceptualização" curricular. Essa visão foi influenciada pelo movimento da "Nova Sociologia da Educação". A esse respeito Silva (2009, p. 29) diz que:

O movimento da renovação da teoria educacional, que abalou a teoria tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, "explodiu" em vários locais ao mesmo tempo.

A educação é considerada para os reconceptualistas como um ato político, assim como um ato intelectual, por isso a proposição de desenvolver um currículo que tenha, como objetivos, a participação, a crítica, a libertação e emancipação dos sujeitos. No Brasil, Freire se destaca como o teórico que problematizou as relações de poder entre os sujeitos colonizadores e colonizados, sua obra nos remete a construção de um currículo pós-colonialista, que denuncia a prescrição como um enfoque que impede a formação de um homem livre, pois, para ele:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora. (FREIRE,1987, P.18).

De posse desses elementos históricos, conseguimos compreender como o currículo tradicional de prescrição emergiu e mais uma vez, é importante recolocar que, ao adentrarmos nos estudos atuais do país, vamos encontrar o currículo escolar num lugar de destaque nas discussões pedagógicas, tornando-se alvo de pesquisadores, políticos, autoridades e professores. Essa grande concentração de pesquisas ainda não foi suficiente para superar uma prática curricular interessada no ensino linear, de conteúdos universais, a partir de uma visão fragmentada de ensino, pois em todos os níveis de escolarização continuamos organizando os conteúdos nas caixinhas, isto é, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências. Essa objetivação curricular se mantém firme no Brasil, através das proposições de Diretrizes Curriculares Nacionais que são a indução dos conhecimentos eleitos como formativos para a aprendizagem daqueles que estudam na escola.

Essa crescente valorização do currículo ocorreu em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação infantil, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 no art. 26, estabeleceu que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Pôr o foco no currículo, foi uma decisão consciente e política do Ministério da Educação quando, a partir da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96), investiu recursos para a criação de uma grande quantidade de documentos intitulados como referenciais ou diretrizes curriculares com o intuito de garantir, como diz Arroyo (2011, p.13), “uma configuração política de poder”. Isso nos mostra como o currículo ocupa uma centralidade por definir a função social da escola, por isso essa exagerada insistência em cercar e normatizar os conhecimentos que as crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender em todos os territórios do país.

Nesse novo contexto educacional brasileiro, o primeiro documento, que buscou definir um parâmetro nacional comum, foi lançado na época pelo Ministério da Educação e Cultura em 1998. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) é um documento dividido em três volumes, que traz, na sua apresentação o seu papel, ao afirmar: “é um guia de orientação que deverá servir de

base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. É válido situar que, mesmo surgindo como um parâmetro, o RCNEI tornou-se instrumento a ser seguido pelas redes de ensino sem nenhuma discussão previa sobre o próprio documento.

Ao debruçar-me na análise desse documento, ficou perceptível que conceberam a Educação Infantil apenas como nível de ensino, ignorando características marcantes como a ludicidade, a fantasia, a afetividade. Existe, no documento, um enfoque que prioriza a relação com o Ensino Fundamental, colocando a Educação Infantil a serviço dessa próxima etapa, é o sujeito escolar e não o sujeito criança sendo valorizado. Existe uma priorização da fragmentação e não da totalidade, do pensamento e não da expressão. Esse documento fere a criança de direitos ao enxergar sujeitos abstratos e não crianças reais (pobres, ricas, brancas, negras, rurais, urbanas, indígenas, com deficiências) e as trata pelo viés da Psicologia e cognição, buscando garantir, precocemente, o modelo de ensino-aprendizagem tradicional.

O que era para ser um documento base para discussões, tornou-se o guia absoluto dos/das professores/professoras da Educação Infantil e modelo de construção curricular das Redes de Ensino. O MEC como indutor de políticas públicas poderia introduzir meios mais inclusivos das diversidades, mas em geral prioriza o universalismo das políticas por consequência, geralmente não se tem corpo técnico presente criticamente que apenas reproduz.

Os ordenamentos curriculares continuaram sendo produzidos e, em 17 de dezembro de 2009, através da resolução nº 05, foi lançado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um documento amplamente divulgado em 2010 com uma tiragem de 435.000. O documento traz definições para a Educação Infantil de todo o território brasileiro, entre essas a de currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, P.12).

O currículo da Educação Infantil nas DCNEI é entendido como as práticas educacionais organizadas, em torno do conhecimento e em meio às relações sociais

que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças. Assim, a organização do currículo poderia garantir a articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, sociais, científicos da sociedade através de práticas planejadas e avaliadas que fazem parte do cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Reconheço que essa definição de currículo, trazida nas DCNEI, avança em relação à proposição de conteúdos e objetivos separados em disciplinas por faixa etária, descritos no Referencial Curricular de Educação Infantil, uma vez que propõe uma ação mediadora da escola entre os saberes das crianças, os conhecimentos que circulam e os conhecimentos reais de seu interesse.

Rememorar o percurso histórico, acerca da organização curricular contribui na interpretação de base hermenêutica dos dados e nas análises que serão construídas. Entendo que os operadores conceituais, como a corporeidade e a contextualização com o Semiárido contribuíram na apreensão fenomenológica, descrição e comunicação do que seja “currículo em movimento” na Educação Infantil. Portanto, nesse percurso investigativo, o operador conceitual currículo escolar, norteia-se pelas concepções defendidas por Macedo (2007, 2014), Moreira (2003), Arroyo (2011) e Silva (2000).

A propósito, uma das concepções de currículo que basila esta pesquisa foi a de Macedo (2013), pois sua construção epistemológica define o currículo como construção social de todos e todas que participam da ação docente, ao afirmar que:

Currículo é uma construção social incessante realizada por homens e mulheres com opções cultural e historicamente constituídas em termos de conhecimentos eleitos como formativos, de alguma forma validados por uma comunidade de práticas, e organizados por uma opção político-formativa (MACEDO, 2013, p.127).

Para Macedo, o currículo indexado parte da compreensão do “valor dos diversos pertencimentos e referências culturais”(2013, p.40), pois assim teremos sensibilidade em prol da educação também indexada à cultura e por isso, se constitui num cenário plural que aprofunda suas raízes na cultura local de cada povo.

Por essas vias, como propõe Macedo (2013), o currículo deve servir não para deixar as cabeças bem cheias, mas precisa ser o espaço para a crítica onde as pessoas em formação consigam pensar a complexidade dos saberes.

É desse modo, que o conceito de currículo indexado contribuiu nessa pesquisa, uma vez que possibilitou ampliar a ideia de cultura entendendo como Macedo (2013, p.43) ao afirmar que “ a cultura cenário de onde emerge o outro, não é uma entidade independente daqueles que representam, ou uma força autônoma que é exercida sobre as mentes das pessoas”.

Nestes termos, é preciso que não se perca de vista que o currículo indexado à cultura como defende Macedo só pode ser compreendido com a participação do povo, chega de alimentar a produção de currículo pronto produzido por *experts* precisamos realimentar a ideia de produção coletiva do currículo.

Acrescente-se a essa concepção, a questão da incerteza e complexidade do mundo, sobre isso Apple (2001, p.76-77) reflete:

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades.

O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário subjetiva-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes da cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais.

O que Apple (2001), nos chama atenção é que o currículo não é algo estanque e objetivo mas que subjetiva-se a partir dos interesses culturais por isso não deve ser visto apenas como seleção de conhecimentos e valores, pois vai se constituindo na relação entre diversos mundos culturais.

Neste viés, é significativo abordar as ideias de Moreira (2003), ao afirmar que no currículo crescem representações materializadas nos documentos que foram disputadas e consensuadas nos espaços escolares. A respeito dessa questão afirma:

No currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, decodificadas nas escolas, também de modo complexo pelos indivíduos nelas presentes. Sugere ainda a visão de currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados. (MOREIRA, 2003, p.15)

Ainda segundo Moreira e Silva (2000, p. 28), “o currículo não pode ser o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura”. O currículo é, assim, um terreno de produção

e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Desse modo, o currículo como um artefato cultural não pode ser visto apenas como uma operação cognitiva responsável pela transmissão dos conhecimentos, pois, conforme Silva (2008, p.195):

O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

Nessa perspectiva, basta percebermos a organização dos tempos e espaços escolares, os gestos e brincadeiras reguladas, os rituais para compreender que o currículo como instrumento de modelagem e controle da corporeidade vem provocando um efeito duradouro e permanente na vida dos sujeitos. Como bem aponta Silva (2008, p. 204):

A descorporificação implicada no currículo contribui para reforçar a separação entre corpo e mente, por sua vez, ligada à separação entre trabalho mental e trabalho manual. Trazer o corpo para a Teoria do Currículo significa talvez, torná-lo mais subversivo e incontrolável, contribuindo também para solapar a divisão entre trabalho mental e trabalho manual.

Nesse sentido, refletir o silenciamento e a invisibilidade das crianças no currículo da Educação Infantil, é reconhecer que ainda existe uma exclusão das narrativas das crianças em detrimento das narrativas dos adultos, é o que o sociólogo Boaventura de Souza Santos chama de “epistemicídio”, ou seja, há na escola um extermínio das formas subordinadas de conhecer, pois o discurso do currículo o tempo todo autoriza e desautoriza, legitima e deslegitima. Isso porque como afirma Silva (2008, p.196), “o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que uma construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”.

Portanto, trata-se de pensar um currículo que incorpora os elementos da diversidade cultural e os saberes das crianças, professores/professoras, que seja transgressor das verdades absolutas conforme defende Reis (2009, p.105):

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgências e transgressões epistemológicas- não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que não se caia na deturpação que professa o currículo como o veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas.

O currículo contextualizado para Reis (2009) prevê a construção da comunicação dos saberes locais com os globais e, nesse diálogo interpretativo, o campo curricular efetiva a transgressão das epistemologias universais como as únicas e verdadeiras, passando a valorizar a interação desses conhecimentos como mecanismo de desnudar suas relações para a produção de novos conhecimentos.

Tomando a questão do currículo contextualizado como defende Reis (2009) é oportuno ressaltar que não defendo a cegueira em relação aos conhecimentos universais e globalizados, mas proponho uma crítica à concepção de currículo pautado na perspectiva colonizante por entender a escola como lugar plural.

Acredito que todo conhecimento tem uma base epistemológica que o sustenta e que, mesmo não sendo significativa para os sujeitos que ensinam e aprendem, todo conhecimento produzido e compartilhado tem um contexto, assim, os conhecimentos escolares de alguma forma são contextualizados. O interessante nessa pesquisa foi refletir acerca dos conhecimentos estudados nas escolas de Educação Infantil, para compreender se partem ou chegam ao contexto local mais próximo das crianças, pois, como afirma Silva (2011, p.24),

Contextualização é um processo facilitador da compreensão das coisas, dos fenômenos e da vida, enfatizando informações que os estudantes tem e, encorajando a busca de novas informações a partir dessas. Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar.

É importante demarcar que um bom começo para contextualizar é conhecer bem as crianças, o que gostam ou não de fazer, seus interesses, suas brincadeiras, como expressam sua corporeidade. É um excelente caminho para contextualizar com

o Semiárido é estudar com as crianças aquilo que está a sua volta desde os animais, plantas e histórias da sua comunidade até as formas de trabalho e de convivência com os elementos da natureza.

Sob, esse entendimento, se quisermos que os sujeitos que vivem no Semiárido tenham concepções diferentes daquelas sobre a "natureza hostil" e "povos inferiores" estabelecidas na mídia e nos discursos orais e escritos, precisamos vivenciar caminhos didáticos que possibilitem as crianças enxergarem beleza e condições de boa convivência nesse lugar. Para isso, é imprescindível buscar desenvolver nas crianças uma identidade semiaridiana que preserve uma imagem positiva do seu espaço social, cultural e natural.

Esse currículo contextualizado precisa trazer conteúdos que considerem a realidade local como elemento de estudo que problematiza a vida, por isso, é capaz de produzir novos conhecimentos sem negar a inter-relação entre as narrativas globais e locais dos sujeitos.

Conforme defende Souza (2013) os conhecimentos escolares precisam ser elaborados fora e dentro da escola tendo a experiência dos sujeitos como fio condutor, pois como destaca a autora:

O currículo na perspectiva de educação contextualizada será um instrumento que considera a realidade socioambiental, política, cultural e diversa do Semiárido- espaço repleto de complexas relações, permeado por exclusões e lutas que ressignifique a própria prática educativa, por que promove a participação do professor e da professora, dos/as educandos/as e da comunidade, na sua construção e realização(SOUZA, 2013, p. 29).

Acredito que através do currículo contextualizado é possível integrar os diferentes conhecimentos apresentados no currículo tradicional de forma fragmentada e estanque. A esse respeito, Morin reflete:

Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito

humano para situar todas essas informações em contexto e conjunto. É preciso ensinar métodos que permitam estabelecer as relações recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo (MORIN, 2001, p.14).

Sendo assim, Morin (2001) nos chama atenção, ao afirmar que o conhecimento fragmentado, compartimentado em disciplinas simplifica e desintegra a realidade, pois a forma e os métodos usados para apresentar aos sujeitos aprendentes estabelece uma forma compartimentada de compreender as coisas do mundo.

Com base nos conceitos e teorias do currículo enfocados no diálogo com Macedo (2007, 2013) Apple (2001), Moreira (2000), Silva (2008), (Souza, 2013) e Reis (2009), este trabalho qualifica a importância da organização do currículo que ofereça a criança cidadã o direito ao diálogo, a brincadeira, a criação e imaginação e a vivência da corporeidade na escola. Para isso, essa pesquisa apresenta uma nova categoria conceitual “currículo em movimento”, na qual foi delineada na tessitura desse aporte teórico sendo costurada a partir das linhas diversas nas suas cores e tamanhos encontrados no campo empírico- as crianças e seus/suas professores/professoras da Escola Municipal Bom Jesus dos Navegantes.

3.2. A corporeidade das crianças fluindo o “currículo em movimento”

Nessa discussão, parto da premissa de que a criança é um sujeito histórico, social, cultural e simultaneamente um ser corpóreo, que pela interação dos aspectos biológicos e culturais, constrói suas experiências pessoais.

A materialização do “currículo em movimento” flui do reconhecimento desse sujeito como um ser que tem ideias, opiniões, capacidade de decidir, inventar e criar, que se manifestam pela sua corporeidade, nos seus movimentos, expressões, gestos, olhares, brincadeiras, na sua fala.

Acredito que para a criança construir significados do/no mundo, o corpo torna-se campo de conhecimento, exploração, apropriação e comunicação, ela o faz a partir dos movimentos utilizando diversas linguagens, especialmente o brincar.

As especificidades do desenvolvimento físico e motor trazem a necessidade de possibilitar as crianças experiências que lhes permitam se relacionar com o mundo e os outros a partir da corporeidade, mas para que isso ocorra o currículo como conjunto de práticas que articulam os saberes das crianças e a cultura como patrimônio da humanidade precisa estar aberto para conceber que as ações materializadas na

escola de forma fluida e contextualizada com a realidade a partir da corporeidade das crianças e seus/suas professores/professoras numa perspectiva de interação e complementariedade é o que estamos chamando de “currículo em movimento”.

Assim, baseado nas ideias apresentadas e buscando coerência com a legislação Educacional para a Educação Infantil, entendo que o “currículo em movimento” se mostra pelas experiências e contextualização, e no caso específico dessa pesquisa, com a cultura e os saberes locais dos sujeitos. Defendo os aspectos históricos, sociais, naturais e da cultura, como premissas para o acontecer de um currículo livre que imprime os saberes das crianças, a cultura, o território, a sociedade, a natureza e o contexto de vida dos sujeitos aprendentes e ensinantes no processo formativo.

Essas reflexões me conduziram a conceituar o “currículo em movimento” como um campo de experiências da corporeidade sentidas, tocadas, experimentadas e mediadas por conhecimentos contextualizados numa relação entre os sujeitos e os sujeitos e o mundo.

Quando trato de experiência recorro a Heidegger (1997) e Larrosa (2002) entendendo que os saberes das experiências nos tocam construindo significações duradouras, conforme elucida Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1997, p. 143).

O pensamento de Heidegger (1997) me remete ao fato que as experiências vividas na escola de Educação Infantil são sentidas e significadas pela corporeidade das crianças, mas que este caminho nem sempre é reconhecido e valorizado como fonte de conhecimentos curriculares, uma vez que a tendência atual por um currículo baseado em competências e habilidades que preparam os sujeitos para o mercado de trabalho tornou-se realidade também neste segmento de ensino.

Desse modo, pode-se dizer que através de um currículo mecânico as experiências das crianças podem ser de submissão, passividade, treinamento, reprodução e competição, por isso torna-se importante repensar esse tipo de organização curricular propondo assim, uma perspectiva curricular que possa abrir e ampliar o leque de experiências lúdicas, estéticas, de respeito, autonomia, de investigação, de diálogo, de leitura, de raciocínio, de escrita que contribuam na formação de crianças integrais onde corpo e mente estejam inter-relacionados numa relação de corporeidade. Desse modo, como afirma Larrosa (2002, p.28).

A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Penso ser pertinente que a escola de Educação Infantil do Campo Semiárido, a partir desse campo de experiências da corporeidade das crianças compreenda que o “currículo em movimento” oferece diversas significações desde o espaço de descoberta do mundo, por meio das brincadeiras e experimentação de sensações, relacionadas ao conhecimento produzido pela humanidade e sua comunidade. Pois, como diz Anguita e Hernández (2010, p.13) "o currículo é um espaço e um tempo propiciadores de experiências que permite descobrir-se na relação com os outros".

As narrativas das crianças e observações da pesquisadora no *locus* da pesquisa revelou que o currículo não é apenas a escolha dos conteúdos e objetivos de ensino, mas, sobretudo é a concepção de como se constrói o conhecimento. Assim o enfoque das narrativas das crianças permitiu descobrir que a prática pedagógica está sustentada na ideia empirista de ensino aprendizagem no qual desconsidera os desejos e saberes dos sujeitos e supervaloriza a reprodução de ações, pois segundo a concepção empirista as informações se transformam em conhecimento quando passam a fazer parte do hábito de uma pessoa. É a crença de que assim como uma esponja retém líquido, os dados aprendidos são acumulados e fixados - e podem ser rearranjados quando outros conteúdos mais complexos aparecem.

Para pensar, discutir e efetivar um “currículo em movimento” para a Educação Infantil inicialmente é necessário superar a visão propedêutica e prescritiva da tradição curricular, a concepção de Educação da infância como alicerce para o Ensino Fundamental e a ideia homogênea de infância no Semiárido. Transgredir esses

pressupostos pode ser fácil se sairmos do lugar do adulto que pensa para as crianças e começar a pensar junto com as crianças a partir de suas vozes.

Fecunda é a concepção, de criança cidadã, sujeito de direitos, ativa e participativa explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil para compreender esse tempo humano, pois superou o adultocentrismo que inferioriza as crianças, uma vez que, precisamos como profissionais adultos quebrar essas hierarquias geracionais e essa ideia de que passamos da imaturidade intelectual e moral para a maturidade. Pois, essa concepção tem produzido propostas curriculares para a Educação Infantil preocupadas na preparação para a etapa superior de ensino.

Vale frisar que ainda temos o desafio de construir democraticamente em cada instituição de Educação Infantil uma proposta curricular que mostre as singularidades das crianças daquele contexto, considerando suas culturas infantis comunicadas pela corporeidade.

Ademais, é preciso que os profissionais da Educação Infantil tenham clareza que os currículos por competências e habilidades e a febre das provinhas (avaliações externas) mutilam todos os dias mentes, desejos, corpos, éticas e vidas inviabilizando muitas vezes, a contextualização dos conhecimentos escolares. Por isso, abordo a seguir caminhos que podem contribuir na efetivação de um currículo contextualizado com as comunidades do campo Semiárido. Não se trata de prescrição e modelo, mas de pressupostos de reflexão-ação acerca do trabalho e, considerando com rigor e sensibilidade as vozes autorizadas das crianças:

1) A criança como centro do processo ensino-aprendizagem-Realização de um diagnóstico da realidade das crianças a partir das suas vozes, ou seja escutá-las sobre o que sabem sobre sua comunidade, a cultura, a natureza e a vida em sociedade. Bem como, entender como vivem, de que forma se deslocam de casa até a escola e as formas de sustento da família.

2) Diálogo democrático com todos os sujeitos da escola (pais, mães, líderes da comunidade, educadores e educadoras, funcionários) sobre o diagnóstico realizado e as concepções de Infâncias para que se reconheça quem são crianças que estão na escola.

3) Definição democraticamente com todos os sujeitos da escola (pais, mães, líderes da comunidade, educadores e educadoras, funcionários) quais as

concepções de ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem devem sustentar as práticas pedagógicas.

4) Garantir a contextualização com o Semiárido a partir do estabelecimento de temas geradores como dizia Paulo Freire que partam da realidade concreta das crianças, ou seja dos animais e plantas que os rodeiam, das brincadeiras presentes na comunidade, da cultura, das manifestações religiosas enfim, que o pontapé inicial seja as vozes das crianças que digam de suas vidas cotidianas para que assim se conecte a outros conhecimentos e interesses das crianças. É buscar garantir o direito de conhecer a história da sua comunidade ampliando os significados de suas experiências locais.

5) Implementar momentos de contato com a realidade externa através de experiências com o mundo físico e natural no entorno da escola.

6) Utilizar estratégias de ensino-aprendizagem que tenham o foco na problematização e pesquisa como por exemplo os projetos didáticos.

7) Garantir uma rotina flexível, com lugar para a fantasia, imaginação, criticidade e expressão das diversas linguagens.

8) Compreender as brincadeiras como o fio condutor do trabalho com e para as crianças.

9) Analisar o material didático e literário antes do seu uso com as crianças a fim de minimizar os possíveis sexísmos, racismos e contravalores. Ter cuidado com esses materiais e literatura que reproduzem representações sociais que inferiorizam qualquer grupo social, étnico, racial, de gênero, de território ou região.

10) Transgredir o paradigma da reprodução fortalecendo a autoria dos educadores e educadoras.

Reconhecendo que na escola as experiências são selecionadas, planejadas e organizadas num currículo, entendo que o “currículo em movimento” acontece em cada instituição de Educação Infantil desde a ação reflexiva dos/as professores/as seja de observação e valorização da corporeidade das crianças comunicando seus interesses de aprendizagem.

Desse modo, é possível dizer que o exercício de reflexão fenomenológica propiciou compreender que a organização curricular do “currículo em movimento”, se materializou a partir das múltiplas possibilidades de aprendizagem, apropriação e produção dos conhecimentos das crianças dimensionadas pela corporeidade como forma de comunicação dos desejos, curiosidades e saberes da cultura infantil. Por

isso, sugiro que as equipes das escolas de Educação Infantil interessadas em vivenciar o “currículo em movimento” estejam atentas aos seguintes pressupostos:

1. As experiências da corporeidade das crianças cotidianamente comunicando interesses, curiosidades e saberes;
2. A contextualização dos conhecimentos implica numa abertura para problematização da realidade local relacionando-a com o global de forma complexa e integrada;
3. Os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, tecnológico podem ser articulados através do trabalho com projetos didáticos;
4. As questões relativas à diversidade de gênero, étnico-racial, orientação sexual, geração, pessoas com deficiência devem ser inseridas no bojo das discussões da escola;
5. O cuidado e a educação são ações indissociáveis no trabalho com as crianças;
6. As brincadeiras, a imaginação e a capacidade criadora das crianças sejam vistas não somente como meio para alcançar objetivos, mas como a materialização das aprendizagens;
7. A organização dos tempos e espaços escolares incidem na liberdade e na construção de autonomia;
8. As diversas linguagens possibilitem narrar as diferentes experiências;
9. As tradições culturais da comunidade respeitadas e valorizadas como referências na construção da identidade;
10. Os questionamentos sobre o mundo físico, social e natural são aspectos fundantes para a exploração do pensamento crítico das crianças;
11. A criança cidadã é um sujeito histórico-social no tempo presente.

Tendo em vista, os desafios teóricos e práticos na construção do “currículo em movimento”, inquieta-me pensar que nos cenários pedagógicos proposições se transformem em conceitos definidores de uma prática. Por isso, é válido salientar que o que torna o “currículo em movimento” fluido são as experiências contextualizadas que as crianças vivenciam com seus pares e com os/as professores/as.

Diante do risco de a proposição do “currículo em movimento” transformar-se no novo conceito “pronto” para ser defendido nos discursos dos/as educadores/as é salutar a participação dos mesmos em momentos de formação continuada em serviço, pois, como assinala Bodnar (2006, p.78) “a formação em serviço é o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores”.

Nestes termos, o arranjo de argumentos que configuram essa ideia de “currículo em movimento” alimenta a esperança que cada escola de Educação Infantil construa num contexto de reflexão-crítica uma prática curricular identitária, pensada na relação de corporeidade das crianças com seus/as professores/as e voltada para valorização das experiências infantis e da contextualização dos conhecimentos com o lugar e a cultura dos sujeitos.

Para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo assim uma só realidade, mas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectival. (Macedo)

4. O MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO APREENDENDO OS SENTIDOS DA CORPOREIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo, discuto aportes do método fenomenológico-hermenêutico, no campo específico da Educação Infantil, explicitando o itinerário da pesquisa participante. Considerando que esta investigação incitou o desejo de refletir sobre esse tema, tomo como base para realização deste estudo, a compreensão de que o movimento de aproximação do fenômeno que se quer compreender precisa ser apreendido do modo como se mostra, pois, “as chaves para o acesso à compreensão não podem ser buscadas na manipulação e controle (próprios ao método científico) mas, sim, na participação e abertura”. (ESPOSITO, 1994, p.83).

Ademais, numa pesquisa na qual se imbricam crianças e adultos vivenciando a corporeidade num contexto escolar é preciso que os olhos, o olfato e a curiosidade epistemológica estejam para apreender esses sujeitos como construtores da pesquisa. Por isso, optei pela pesquisa qualitativa, bastante utilizada porque propicia uma inter-relação entre sujeito e pesquisador na construção do conhecimento nas Ciências Humanas.

4.1 proposições metodológicas

Nesta acepção, esta investigação, destaca a abordagem qualitativa, considerando a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, para a compreensão dos fenômenos educativos, entendendo-os que são constituídos de sujeitos e saberes plurais, ancorados num contexto sócio-histórico e territorial. Conforme Minayo(1996), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como aquela que possibilita a valorização do:

Universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.(MINAYO, 1996, p. 21-22)

Entendo que, como os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, necessitou-se de uma abordagem metodológica de investigação que se

preocupe com “a interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, e, que para compreender tais significados é necessário inter-relacioná-los dentro de um contexto” (ANDRÉ, 2004, p. 16-17).

Segundo Minayo (1993) a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão da realidade vivida pelos sujeitos através dos significados mais profundos de suas atitudes e crenças, não podendo ser reduzida à operacionalização de variáveis. Para a autora, assim procedendo, é possível identificar a lógica que anuncia as vozes dos sujeitos a partir da elaboração de esquemas de interpretação provisórios, a serem compreendidos à luz dos referenciais teóricos escolhidos.

Esta pesquisa, desse modo, corrobora com a perspectiva qualitativa citada acima, buscando metodologias que priorizassem outras formas de olhar para além das que valorizam quantidade de pessoas ou respostas como referências de análise. Para tanto, a escolha pelo método fenomenológico-hermenêutico se constituiu como uma excelente ferramenta desde a questão a ser investigada, pois, logo compreendi que se tratava de uma pergunta sobre a experiência vivida pelas crianças e professores/professoras e, portanto, precisava de uma metodologia coerente ao objetivo.

É pertinente afirmar, como disse Bicudo, que existe uma diferença entre o questionamento que parte de uma interrogação e não um problema de pesquisa baseado numa teoria. Segundo Bicudo (2005) há uma diferença entre os dois. Ter um problema “visa solução”, a antecipação de uma resposta e considera o conhecimento obtido a partir da noção de verdade como adequação e correspondência, tendo como base a tradição positivista. “Ter uma interrogação”, por sua vez, se relaciona a se colocar em um estado de dúvida crucial para o pensar filosófico e caminhar em direção da verdade como evidência e manifestação.

Desse modo, é possível dizer que, pela caracterização da abordagem qualitativa, fica evidente sua diferença em relação à perspectiva positivista de ciência preocupada em mensurar e quantificar dados.

Sendo assim, a opção metodológica se define pela pesquisa participante com enfoque fenomenológico-hermenêutico, por compreender que as questões, que norteiam a referida empreitada investigativa, traduzem um fenômeno complexo a ser estudado, pois envolvem crianças e seus\suas professores\professoras numa dada realidade escolar, justificando dessa maneira, a importância de realizar uma escuta sensível desses sujeitos, para que, por eles mesmos seja possível apreender, descrever, analisar e comunicar à comunidade acadêmica a realidade revelada.

Neste viés, é importante salientar que no final do século XIX surgiu a fenomenologia, pelo estudos do filósofo alemão Edmund Husserl, buscando obter um caráter inteiramente científico, através da descrição e análise da consciência filosófica. E, também por Brentano ao analisar a consciência humana. A partir desses teóricos trazemos Merleau-Ponty e Heidegger como continuadores dessa perspectiva filosófica e metodológica.

A escolha pelo enfoque fenomenológico-hermenêutico, nesse momento investigativo, acerca de como a corporeidade das crianças atravessa o currículo mostra-se muito apropriada, pois traz consigo o real vivido no aparecimento do fenômeno, é a compreensão do objeto de pesquisa como ele é na sua inteireza, pois, conforme Triviños (1987, p.43):

A fenomenologia é o estudo das essências (essência da percepção, essência da consciência). Mas também é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua "factilidade". É uma filosofia transcendental segundo a qual o mundo está "aí", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim status filosófico.

A fenomenologia nasce se contrapondo às conclusões matemáticas impostas pelas ciências positivistas, mobilizando o pesquisador a recusar, a aceitar conclusões definitivas e postulados acabados, já que se trata de uma abordagem aberta e crítica em relação ao fenômeno, pois como assinala Heidegger (2001,p.71):

Todas as ciências do espírito, e ainda todas as ciências do vivente, justamente para permanecem rigorosas, têm de ser necessariamente inexatas...O inexato das ciências históricas do espírito não é um defeito, mas apenas o preenchimento de um requisito essencial desta classe de investigações.

Para refletir, com base na abordagem fenomenológica-hermenêutica, é necessário entender a experiência humana como fenômeno, mas, para isso, é preciso compreender como assinala Heidegger, em sua analítica da existência-um Ser transformado num ente, em algo concreto, um ser que constitui o mundo-vida e assim aparece como homem, que no seu sentido particular, é o "Ser-aí"(2001, p.20).

Essa assertiva do "Ser-aí" nos convida a compreender a realidade social, cultural, política e existencial, como assinala Heidegger (2001) do ser-no-mundo, nos mostrando a manifestação dos fenômenos que atravessam as relações no ambiente escolar. Mas, para isso, é válido salientar que "eu não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente eu não experimentasse existente no ato de apreendê-la"(MERLEAU- PONTY, 2014, p.4).

O mundo-vivido não deve ser visto como um mundo projetado apenas no campo das ideias, pois "o mundo é não aquilo que penso, mas aquilo que eu vivo: estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável". (MERLEAU- PONTY 2014, p.14). Aliás, na sua visão, a ciência também é uma forma de mundo vivido, pois:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 3).

Por isso, o processo de apreensão do vivido implica necessariamente uma forma específica de descrição, aquela do fenômeno em sua existência. É esse movimento que interessa a Merleau-Ponty, resgatar como um sentido do irrefletido e que na experiência da corporeidade se torna extremamente significativa. Nesse sentido, a descrição densa se torna compreensiva porque não é retomada explicativa do objeto como coisa inerte. Trata-se de um procedimento que faz o vivido a parecer como tal.

Para Ivani Fazenda (2000, p.3), "a pesquisa fenomenológica" propõe um retorno a essa totalidade no mundo vivido", é preciso transgredir as aparências, pois segundo a autora (2000, p.63):

O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, po-lo a descoberto... por que os fenômenos não estão evidentes de imediatos e com regularidade...não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação(tarefa de hermenêutica através do círculo hermenêutico: compreensão- interpretação- nova compreensão)que consiste em por a descoberto sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de mais fundamental.

Para a autora em questão, para pôr em descoberto a realidade do fenômeno através do método fenomenológico-hermenêutico é necessário ter como foco a

realização de uma rigorosa e densa descrição ativa, exercitando, paralelamente a busca pela compreensão – interpretação e nova interpretação, pois só assim, podemos considerar que o pesquisador assumiu uma atitude crítica e reflexiva para entender a realidade vivida pelos sujeitos e desse modo, efetivará uma intervenção positiva no contexto no qual estão inseridos.

Esse círculo hermenêutico que nos aponta Fazenda pode ser melhor definido segundo Martins e Bicudo (1989,p.47):

(...)através de uma atitude hermenêutica cujo caráter é a interpretação reflexivo-crítica, acerca do sentido da experiência educacional vivida pelos sujeitos em sua própria realidade cultural a partir das suas diversas dimensões (sociais, econômicas, políticas, éticas e técnicas),bem como a clarificação dos aspectos existenciais desses sujeitos, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidades de intervenção no campo da prática educacional.

Entendo que ao se abrir para os significados que emergem na apreensão do fenômeno esta atitude hermenêutica fundamenta-se na compreensão e interpretação o que justifica a importância de articulação da hermenêutica com o método fenomenológico.Originalmente a hermenêutica tem como referência a palavra grega *hermeios* referindo-se ao Deus Alado. Muitos foram os significados atribuídos à hermenêutica ao longo da história, mas, nesta investigação, é considerar-se como compreensão e interpretação, pois como afirmou Esposito: “E ela que permite buscar o significado de uma obra, enquanto produção humana, a partir do contexto que se mostra” (1994,p. 90).

A hermenêutica constitui-se como um auxílio neste itinerário metodológico, pois trouxe o rigor necessário para uma aproximação dos sentidos da corporeidade no currículo de Educação Infantil ao “fundamentar-se na compreensão e interpretação pelas quais as coisas se mostram ao buscar tornar visível a estrutura do ser-no-mundo”. (ESPOSITO, 1994, p. 83).

Desse modo, para alcançar os objetivos dessa investigação, entendo a metodologia como caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, por isso, esta pesquisa se funda na opção de pesquisa participante, almejando emergir as narrativas das crianças da Escola Bom Jesus dos Navegantes, e dos/das professores/professoras, gestor e coordeador pedagógico de cinco escolas de Educação Infantil do campo a partir da escuta sensível de suas vozes para

apreender as interfaces da corporeidade das crianças com o currículo de Educação Infantil.

Exercitar a escuta sensível das vozes das crianças participantes dessa investigação que estudam na escola Bom Jesus dos Navegantes foi uma importante premissa na abordagem fenomenológica-hermenêutica, para que desse modo, os adultos que se propõem a realizar uma pesquisa com as crianças possam começar a perceber que cotidianamente as crianças não precisam da autorização para se expressarem, mas que são os adultos que ainda necessitam estarem abertos para esse diálogo fecundo.

Por isso, a escuta das vozes dos sujeitos sugeriu ao pesquisador partir da compreensão que a fenomenologia husserliana se estrutura em algumas categorias denominadas por Triviños (1987, p.42) como categorias puras do pensamento científico, ou seja, a redução fenomenológica, conhecida como *epoché*, que consiste em deixar de lado todos os preconceitos e julgamentos. A redução *eidética*, que é a fase descritiva da análise do fenômeno e a intencionalidade.

Uma pesquisa dessa natureza referenciada qualitativamente pelo método fenomenológico-hermenêutico solicitou uma metodologia que conseguisse “desnudar as essências”. Para tanto, ressalto a opção pela pesquisa participante, pois sugere que o pesquisador tenha muita sensibilidade, no sentido de compreender que apenas ouvindo os atores e atrizes é que poder-se á compreendê-los com mais profundidade.

Em se tratando da opção pela pesquisa participante baseia-se no que defende Ezpeleta e Rockewel (1989, p.93), de que "entre muitas construções que a pesquisa participante reclama, a que aborda o sujeito e os processos parece-me uma das prioritárias. Penso que muitos problemas poderiam ser esclarecidos, se usássemos mais precisão com relação a eles”.

Considerando as intenções metodológicas explicitadas aqui, acredito que o exercício exaustivo e ético da pesquisadora, para a construção dessa trilha metodológica não se deu somente pela necessidade de estabelecer rotinas, etapas e dispositivos, mas, sobretudo, pela pertinência e consistência que a pesquisa participante com enfoque fenomenológico-hermenêutico oferece no processo de investigação com e sobre as crianças na sua relação com os adultos professores/professoras no ambiente escolar.

Ao refletir sobre quais caminhos metodológicos precisavam ser trilhados nesta investigação, as leituras sobre a Sociologia da Infância foram importantes e conduziram a conceber a criança como um ator social e a infância como uma construção social. Bem como, as contribuições de (Merlau-Ponty, 2014), (Heidegger, 2001), (Ivani Fazenda, 2000), (Triviños, 1987), (Martins e Bicudo, 1989, 2005, 2011), (Esposito, 1994) se constituíram como bases teóricas fundantes para a compreensão do método fenomenológico-hermenêutico.

4.2.Desvelando o campo empírico

O campo empírico escolhido para realizar a escuta das vozes das crianças foi a Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no distrito de Itamotinga, a 72km de distância da sede do município de Juazeiro(BA), às margens do Rio São Francisco, como um contexto de vida banhado pelas águas verdes do Chicão⁸ que dava lugar ao agronegócio que ali se instalou através dos projetos de irrigação, principalmente, os denominados NH1 a NH4(Núcleo de Irrigação 1 a 4).

Itamotinga⁹, ou Pedra Branca, como também é conhecida possui nome de origem tupi-guarani, foi fundada por três irmãos portugueses: Antônio Barroso, Felipe Barroso e Francisco Barroso. Passou a pequena vila em 1935, está situada à margem direita do rio São Francisco. Segundo a pesquisadora Maristela Rodrigues, Itamotinga recebeu esse nome após o Dr. Louro Lustosa decifrá-lo e ficou assim conhecida, já que em um povoado vizinho existia uma vila com o mesmo nome de Pedra Branca. A primeira casa de Itamotinga foi construída na Rua Bom Jesus pelo Sr. José Gabriel da Conceição. A construção da primeira Igreja Católica teve a participação de várias pessoas da comunidade de Pedra Branca, que se reuniram e foram de casa em casa para arrecadarem fundos e construírem a igreja, porém, não foi suficiente para a sua construção, sendo assim construída (1925-1928), com ajuda de políticos que, naquela época, já faziam pequenos comícios pela região.

⁸Nome popularmente dado ao Rio São Francisco.

⁹Itamotinga suas informações históricas retiradas de <http://parlim.blogspot.com.br/p/itamotinga.html> blog do professor Paulo Marcos consultado em 5 de dezembro de 2014.

A Escola de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes tem este nome em homenagem ao padroeiro da comunidade e foi inaugurada em novembro de 2012, após a construção do atual prédio pela Secretaria Municipal de Educação, com recursos próprios do município, pois, antes funcionava em um grande galpão, dividido com paredes para dar atendimento às crianças. A construção dessa unidade escolar de Educação Infantil no campo é uma conquista pública fundante para os povos desse território semiárido¹⁰, pois trata-se de um distrito de irrigação com uma população de aproximadamente 20.995 habitantes que não possuía um espaço escolar específico para o cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

As crianças que participam dessa investigação são filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais que garantem o sustento da família no emprego temporário nas fazendas de irrigação, da criação de caprinos ou ainda vivem amparados pelos projetos sociais do governo federal.

Os primeiros contatos com o campo empírico conduziram para a ampliação dos dados descritos acima, pois logo na primeira visita, em contato com a gestora escolar, foi possível descobrir que aquele espaço escolar, diariamente, atendia 104 crianças distribuídas em 05 turmas nos turnos matutino e vespertino: Infantil II e III (que atendiam crianças de 02 a 03 anos de idade em tempo integral), Infantil IV (crianças de 04 anos de idade) e Infantil V (crianças de 05 anos de idade), totalizando um atendimento de 104 crianças.

Foi possível conhecer o pequeno espaço escolar que além das 03 salas de aula era composto por 01 sala de secretaria, gestão e coordenação pedagógica, 02 banheiros 01 feminino e 01 masculino adequados à altura das crianças, 01 cozinha, 01 pequeno pátio coberto com 02 mesas para refeições e 01 pequeno pátio externo onde as crianças brincavam após o lanche. No espaço não tinha parque, biblioteca e nenhum espaço livre onde as crianças pudessem se relacionar com a natureza, pois não havia nenhuma planta, terra, areia ou animais circulando já que todos os espaços eram encimentados.

As salas de aula são pequenas, medem aproximadamente 3 metros quadrados, são refrigeradas com ar-condicionado, têm conjuntos de mesas e cadeiras de ferro, quadro branco, mesa e cadeira para a professora e diversos cartazes bem elaborados

¹⁰Adjetivo atribuído entre os membros da RESAB para referir-se aos povos do Semiárido brasileiro.

e bonitos, ou seja, pelo que estava exposto nas paredes das salas de aula, foi possível identificar que os produtores desses cartazes foram os adultos e não as crianças, pois todas as salas seguiam o mesmo padrão, tinham cartazes com a rotina da aula, cartazes com as letras do alfabeto, cartaz da lista de nomes da turma, cartaz com calendário, cartaz com os números de 0 a 9, cartaz com ajudante do dia mas que não estava descrito os nomes das crianças que ajudariam e um cartaz enviado pela Secretaria Municipal de Educação denominado: acompanhamento mensal – chamada interativa. No mesmo tinha uma observação em letras amarelas que diziam: Atenção: “o espaço para casa deverá ser feito pela secretaria da unidade escolar e sempre que possível a chamada interativa deverá ser feita pela criança”. Ainda neste cartaz tinha um código com cores que orientava seu preenchimento (verde: presente com o para casa feito, vermelho: presente com o para casa não feito, amarelo: ausente com justificativa e lilás: ausente sem justificativa).

A organização das salas de aula e de todo os demais espaços da unidade escolar logo chamaram atenção dos meus olhos e, principalmente da capacidade reflexiva acerca da participação das crianças no processo de aprendizagem, pois somente na turma do Infantil IV, foi encontrado registro das crianças. Tratavam de pinturas de personagens folclóricos brasileiros; era um cartaz com desenhos colados de um Saci, uma lara, um Lobisomem, uma Mula Sem Cabeça e um Boto Rosa que estavam pintados pelas crianças que pela destreza apresentada já conseguiam usar muito bem os lápis de cores e controlarem a coordenação motora, pois não tinha nenhum rabisco saindo fora das linhas do desenho.

Essas 04 primeiras visitas para aproximação com os sujeitos da pesquisa aconteceram durante o mês de agosto de 2015, o que justifica esse único trabalho de pintura realizado com as crianças, já que no calendário das datas comemorativas, tratava-se do mês de comemoração do folclore.

Estes iniciais contatos com os sujeitos no campo empírico foram fecundos para a apreensão fenomenológica, uma vez que ilustra a presença forte no ideário pedagógico em que as escolas de Educação Infantil devem seguir nas suas atividades as datas comemorativas, mas a questão que precisa ser feita e posteriormente ser apreendida pelas vozes dos sujeitos crianças e professores/professoras: Por que em nenhuma sala de aula foi encontrado, além dos personagens comuns do país, registro de personagens folclóricos da cidade de Juazeiro-Ba ou da comunidade de Itamotinga?

Compreendo que o espaço retrata a relação pedagógica estabelecida na unidade escolar, pois como afirma Madalena Freire, “Nele é que nosso conviver vai sendo registrado: marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas”(2013, p.82).

Concretamente, pela forma como aquele espaço estava organizado, indicava uma concepção educacional pautada na transmissão de conhecimentos, no qual as crianças eram consideradas como receptoras passivas do processo de ensino, como afirma Madalena Freire:

A partir daí é que se pode dizer do espaço como retrato. Ele conta inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula. Aquilo que é vivência minha, junto com as crianças, não é possível expressar tudo isto se as paredes da sala são nuas ou decoradas (alienadamente) com as figuras da Mônica ou Pato Donald desenhadas apenas por mim. A linguagem do lugar deve comentar histórias e as relações estabelecidas ali. É nesse sentido que o espaço é retrato (registro) da minha prática, assim como minha casa retrata como eu vivo, assim como meu corpo retrata aquilo que eu sou, o que estou vivendo (2013, p.83).

Entre outras imagens que o meu olhar conseguiu identificar encontrei nos registros do diário de campo um aspecto importante a ser considerado a importância da equipe escolar compreender que mesmo com um espaço físico com limitações, ao abrir o cadeado do portão, abre-se para um contexto físico externo grandioso, tendo em vista o fato de que, em frente à escola, tem uma frondosa árvore, uma quadra esportiva, muita terra ao redor da escola. Esta rua da comunidade não tem calçamento e como já foi citado, próximo dali temos a margem do Rio São Francisco.

As primeiras considerações do campo empírico em relação ao espaço escolar e ao lugar que está situada demonstra que existem oportunidades para que a equipe escolar explore a vida que as crianças cotidianamente encontram na própria comunidade, desde que desejem e acreditem que na escola é lugar de problematizar principalmente o local, para que assim, o global faça sentido para estes pequenos.

4.3.Procedimentos e dispositivos da pesquisa

Essa filiação ao enfoque fenomenológico- hermenêutico nessa investigação justifica-se por se tratar de uma pesquisa que respeita as especificidades vividas pelos sujeitos no contexto real, buscando nas particularidades, o real vivido como

acontece. Trata-se de “desnudar” o fenômeno, para evitar matematizações generalizadas e abstratas, pois como assegura Bicudo (2005, p.12):

Trabalha com o real tal como ele é vivido no cotidiano, o que significa que não parte de proposições lógicas ou de teorizações sobre o aluno, a escola, a atividade docente e a aprendizagem mas toma os alunos e professores no modo como estão em uma escola específica.

O esforço epistemológico de descrever o real vivido cotidianamente, para descobrir e compreender o novo e o desconhecido, solicitou da pesquisadora respeito às diferenças, às particularidades dos sujeitos envolvidos neste caminhar a partir de uma atitude sensível e aberta para a imediatez da vida vivida tal como ela é.

Desse modo, uma atividade investigativa dessa natureza, traz o cotidiano escolar de 43 crianças, divididas em duas turmas: uma no turno matutino (Infantil IV) e outra no turno vespertino (Infantil V), as professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica no dia-a dia da escola Bom Jesus dos Navegantes, no que tange à vivência da corporeidade infantil e suas relações com o currículo escolar.

Além dos sujeitos da Escola Bom Jesus dos Navegantes que estavam envolvidos diretamente na pesquisa, optei em realizar entrevistas semiestruturadas com duas técnicas pedagógicas de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, para entender como se deu o processo de elaboração da Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Juazeiro(BA).

Os atores/sujeitos adultos participantes dessa pesquisa aparecem ao longo do texto, identificados como professora 1, professora 2; gestora pedagógica 1 ou 2 para referir-se a equipe pedagógica escolar e técnica pedagógica 1, 2, e assim sucessivamente, como estratégia de preservação de suas identidades e garantia do anonimato.

No caso das crianças, solicitei que escolhessem um nome, ou seja como gostariam de aparecer no texto da pesquisa. Pois, de antemão, recuso as alternativas de alguns pesquisadores em nomearem as crianças pela inicial da letra do nome ou números, uma vez que acredito que essas estratégias estariam negando sua condição de sujeitos, desconsiderando a identidade e apagando quem são, levando a um anonimato sem autoria, e assim estaria contrapondo aos objetivos e fundamentos teóricos dessa pesquisa. Por outro lado, essas alternativas comprometeriam a forma

da escrita do trabalho, por prejudicarem a narração das histórias e interferirem na transcrição e força dos diálogos entre as crianças e a pesquisadora.

Nessa perspectiva, para atingir os objetivos, o caminho investigativo foi dividido em etapas distintas, mas interligadas, a saber:

4.3.1. Apresentação da proposta de pesquisa

Esta etapa caracterizou-se pela apresentação em julho de 2015, dos objetivos e da perspectiva metodológica desse estudo para a equipe da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro(BA), com o intuito de receber a autorização dessa instituição para a realização da pesquisa de campo em uma das suas escolas, que atende crianças de 0 a 5 anos, situada na área rural.

4.3.2. Contato com os sujeitos da pesquisa

A imersão no campo empírico, aconteceu após a qualificação do projeto, no mês de agosto de 2015, para aproximação com as crianças, professores/professoras, gestão e coordenação pedagógica da escola e pais, a fim de esclarecer acerca dos objetivos da pesquisa, o caminho investigativo, tempo de duração e as possíveis contribuições para a escola, no que tange ao oferecimento de uma pesquisa aplicada e engajada acerca dos sentidos da corporeidade das crianças no currículo.

Para tanto, foi necessária a assinatura dos atores e atrizes envolvidas do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) conforme (apêndice D). Como se trata de um trabalho de escuta das crianças, as mesmas também foram consultadas sobre o desejo de participação nesse estudo, pois cada vez mais, as pesquisas sobre infância apontam para uma ideia de criança que permite ao pesquisador se colocar no papel de ouvinte das vozes infantis e não na condição de descrever aquilo que na visão adultocêntrica ele considerava importante ressaltar, por isso quando expressado pela criança o desejo de participar, seus pais ou responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) conforme).

Durante esses primeiros contatos percebi das professoras certo receio para falar sobre a Proposta Curricular de Educação Infantil do município, alguns, ao serem entrevistados, logo chegavam dizendo que “sabiam, mas não sabiam como falar”. Aos poucos foi possível perceber que este receio se relacionava com o medo de errar e ser julgado como um profissional incapaz para a função.

Desse modo, foi fundamental a clareza dos objetivos da investigação pela pesquisadora, bem como, o exercício ético e acolhedor para que pudesse mostrar aos profissionais sua importância no contexto escolar.

4.3.3. Análise documental da Proposta Curricular de Educação Infantil da Rede Municipal de Juazeiro (BA)

Esse procedimento de leitura e análise do documento: “Proposta Curricular de Educação Infantil” foi realizado nos meses de agosto e setembro de 2015, visando compreender a concepção de corporeidade estabelecida no documento e para desvelar se os aportes teóricos defendidos, nessa construção curricular, apontam para a defesa de uma educação contextualizada com o Semiárido em consonância com as diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e com as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo.

Neste viés, foi significativo a realização da análise desse documento, pois o mesmo é um instrumento que indica o que as crianças e os/as professores/professoras das escolas da Rede Municipal estudam em suas unidades escolares seguindo as orientações que ali foram propostas. Como nesta pesquisa, o campo empírico escolhido foi uma escola de Educação Infantil do campo, as considerações feitas sobre este documento se pautaram nos documentos oficiais acerca da Educação Infantil como: LDB 9394\96, Referencial Curricular de Educação Infantil(1998), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil(2009), mas principalmente, se sustentou nas orientações legais sobre como devem funcionar uma escola do/no campo, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo(2002). Bem como, se fundamenta nas discussões e fundamentos teóricos produzidos por pesquisadores que há mais de uma década estudam sobre Educação Contextualizada com o Semiárido entre eles podemos citar Reis (2004), Martins (2004), Carvalho (2012), Pereira (2012) e Pimentel (2007).

4.3.4. Elaboração e utilização de entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 02 técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, 05 professoras, 02 profissionais da equipe de

gestão escolar durante os meses de agosto de 2015 e fevereiro de 2016. As datas e horários foram pré-agendados com vistas a conhecer as concepções de currículo, corporeidade infantil e educação contextualizada com o SAB.

Esse disposto metodológico se fundamenta nas definições de Gil (1999), Ludke e André (2014). Para tanto, as entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro organizado em tópicos dos mais simples aos mais complexos respeitando um encadeamento de ideias que pudessem contribuir com a descrição e a interpretação densa do fenômeno em estudo.

A entrevista é um instrumento de pesquisa para coleta de dados, formada por um conjunto de questões, organizadas e sistematizadas, pelo pesquisador, aplicadas de forma oral ao indivíduo com o objetivo de alcançar determinadas informações, cujas respostas são registradas pelo próprio entrevistador (RUDIO, 1986, p. 114-5).

Seguindo as orientações de Lüdke e André (1986, p. 35), a postura do entrevistador deve ser sempre de respeito pelo entrevistado, pela sua cultura e valores; deve ser capaz de ouvir atenta e pacientemente e, estimular o fluxo material de informações por parte do entrevistado; garantir um clima de confiabilidade para deixar o entrevistado à vontade; com boa capacidade de comunicação verbal; estar atento não somente às respostas, mas, também, a toda comunicação não verbal: os gestos, expressões, entonações, entre outros.

Para o registro das entrevistas, foram utilizadas a gravação e anotações do pesquisador no diário de campo, concomitantemente, para que não se perdesse as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura no decorrer da entrevista.

4.3.5. Observação participante: a escuta das vozes das crianças

Considero a criança como um sujeito epistêmico, social, cidadão, crítico e capaz de entender o mundo exercitando sua fala. Atualmente, muitos pesquisadores vêm discutindo sobre a criança como sujeito que não fala, ou cuja fala não é reconhecida como verdadeira. Trata-se de romper com o silenciamento e, como diz Sarmiento (1997), para conhecer as realidades sociais a partir dos seus próprios olhares, na tentativa dos adultos ampliarem os conhecimentos sobre as crianças a partir de si mesmas. Esse procedimento metodológico está ancorado nos estudos da

Sociologia da Infância e vem ganhando espaço no mundo a partir dos anos 90 pelas pesquisas de Manuel Sarmiento (1997,2000,2004), Alan Prout (2008), Willian Corsaro (2008), Jens Qvortrup (2011).

Especificamente no Brasil, temos muitos estudos nessa linha da Sociologia da Infância que se contrapõem ao que nos acostumamos a ouvir na frase “Crianças não têm querer”; a partir da realização de pesquisas com as crianças e para crianças feitas por pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, também, pesquisas realizadas no GEPEDISC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural da Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas.

Os pesquisadores dessas instituições vêm, ao longo dos anos, realizando pesquisas que valorizam o protagonismo infantil e, assim, começam a romper com a relação adultocêntrica para instaurarem uma relação não de poder entre o adulto e a criança, mas, uma relação de mediação, na qual a criança exerce seu papel social. Por isso, nessa pesquisa com e sobre as crianças, de forma ética, utilizei procedimentos metodológicos de pesquisas com crianças já utilizados por outros pesquisadores e outros novos procedimentos metodológicos na tentativa de garantir a apreensão do fenômeno estudado.

Na sequência, apresento os procedimentos metodológicos mais adequados para a realização de uma pesquisa que se pauta num enfoque fenomenológico\hermenêutico com crianças, a saber:

4.3.5.1 Rodas de conversas

Para o alcance dos objetivos, adotei, como dispositivo para a produção dos dados, a observação participante com crianças de quatro e cinco anos de idade durante os meses de fevereiro a abril de 2016, com dois encontros por semana. Os registros dessas observações foram no diário de campo, além das gravações das atividades vividas pelas crianças na escola.

A escolha pela utilização da roda de conversa como dispositivo pedagógico se deu por considerá-la uma ação educativa já consolidada nas escolas de Educação

Infantil desde a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais em 1998, e também, por ser um momento privilegiado para fomentar o diálogo, a escuta, a socialização de ideias e o respeito às vozes de todos que participam. Assim, nesta investigação, esse procedimento é entendido como:

Momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações [...] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (BRASIL, 1998, p. 138)

Compartilhando dessa concepção acerca do valor educativo da roda de conversa, as rodas de conversas realizadas nessa pesquisa foram gravadas e, inicialmente, partiram de temas para mobilizar o diálogo com as crianças, como: brinquedos e brincadeiras preferidas, rotina da escola e conhecimentos sobre a vida na comunidade. Visando envolver as crianças para a participação do diálogo desses temas utilizei histórias infantis: As brincadeiras do mundinho, A origem dos brinquedos, Lendas do Velho Chico, Mundinho do Rio, que trazem essas discussões e imagens da vida na comunidade.

Além das histórias acima citadas, algumas rodas de conversa foram planejadas a partir da escuta sensível da pesquisadora em relação aos desejos das crianças. Desse modo, na turma de quatro anos foi planejada e vivenciada uma roda de conversa a partir da história de Rubem Alves: “A Menina e o Pássaro Encantado”. Isso porque durante a observação de uma rodinha mediada pela professora, ao perceberem a presença de pássaros nas janelas, as crianças demonstraram muito interesse, sendo que naquele momento, a professora reagiu fechando a janela, evitando o contato e a curiosidade das crianças.

Essa atitude da professora contribuiu para pensar que a roda de conversa não utiliza os assuntos cotidianos que aparecem no momento presente, torna-se, muitas vezes, apenas um momento rotineiro, trivial e mecânico que engessa a riqueza do diálogo. Ouvir sensivelmente as crianças, estar atento aos seus interesses é de grande importância, se a escola realmente compreende que a roda de conversa é um momento criativo, alegre e dialógico, por isso, como disse Freire (2002, p.33), jamais

se deve “castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser”.

4.3.5.2 Desenhos produzidos pelas crianças

Encontrei nesse procedimento metodológico, uma ressonância com os objetivos da pesquisa em respeitar as vozes das crianças e da necessidade de compreender os sentidos da corporeidade infantil no currículo. Por isso, os desenhos foram produzidos como um recurso lúdico e complementar às rodas de conversas, visando trazer a percepção das crianças sobre os conhecimentos do currículo que são estudados por elas, diariamente. Nesse sentido, assim como Leite (1998, p.135), entendo:

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar; procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas; criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendo o desenho infantil.

A utilização dos desenhos das crianças nessa pesquisa fundamenta-se nos estudos da Sociologia da Infância, pois como afirma Gobbi (2009, p.76) são:

Documentos que nos permitem saber mais acerca desses sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos com textos escritos, mas sim com textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos.

Nesse viés, considero que os desenhos se tornaram um recurso importante e auxiliar para a escuta das vozes das crianças e apreensão do fenômeno em estudo, pois ao realizarem desenhos livres seguidos de suas falas as crianças foram produtoras, e os desenhos se estabeleceram como um instrumento revelador das representações infantis sobre a escola. Desse modo, Oliveira (2001) nos alerta que para trabalhar com a especificidade dos desenhos das crianças, devemos considerar quatro aspectos: o autor (a criança que o desenha), o próprio desenho em si, a fala do autor que o produz e o contexto em que ele é produzido. Tratando dessa pesquisa, esses aspectos foram essenciais para as análises e interpretações sobre os sentidos da corporeidade infantil no currículo escolar que está sendo materializado no contexto vivido e sentido pelas crianças.

É salutar dizer ainda que os desenhos das crianças não foram em nenhum momento nesse estudo analisados com vistas a enquadrá-las em fases do desenvolvimento psíquico ou padrões de normalidade, mas que contribuíram para compreender sobre as ideias que as crianças pequenas têm do espaço escolar que é também por elas construído, vivido e desenhado.

4.4 O diário de campo e as filmagens

As filmagens do cotidiano escolar e a utilização do diário de campo aconteceram na perspectiva de um olhar fenomenológico-hermenêutico do pesquisador, para a descrição densa do fenômeno estudado no qual a interpretação aconteceu contextualizada, historicizada privilegiando a fala dos sujeitos no momento de suas vivências cotidianas.

Nesse sentido, cada movimento observado foi filmado e descrito cuidadosamente, buscando rigor e ética na compreensão dos dados significativos e pertinentes ao objeto da investigação, objetivando revelar os sentidos da corporeidade das crianças e a materialização do currículo. A escolha pelo uso das imagens e da escrita é porque se articulam entre si a possibilidade de captar os movimentos dos sujeitos, principalmente, aquilo que à primeira vista pode não ser perceptível.

4.5 A triangulação para análise dos dados

A apreensão do fenômeno ocorreu à luz dos referenciais do método fenomenológico-hermenêutico, a partir da triangulação das informações levantadas nos diversos instrumentos que foram utilizados no decorrer da pesquisa participante (entrevistas semiestruturadas com professores\professoras, gestora escolar e coordenação pedagógica e técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação; observação participante nas rodas de conversas com as crianças e desenhos das crianças; registros do cotidiano da escola no diário de campo; análise documental da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juazeiro(Ba) e filmagem do cotidiano vivido na escola.

A triangulação foi fecunda por se tratar da combinação de métodos e técnicas para coleta de dados, na busca por entender a apresentação do fenômeno pelos sujeitos numa ação de ser-sendo como diria Galeffi (2001).

No caso desta pesquisa, a triangulação como afirma Minayo (2005) foi relevante, pois possibilitou o uso de diversas técnicas, oferecendo complementariedade de informações necessárias para ampliar o olhar e a escuta do pesquisador para a compreensão do fenômeno se mostra. Conforme Minayo:

A triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos de pesquisa testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que deseja alcançar (Minayo et al 2005, p.71).

Reconhecendo a importância dessa estratégia para apreensão do objeto de estudo e para que a triangulação pudesse ser desenvolvida de forma significativa e ética, seguiu alguns passos sugeridos por Fontoura (2011, p.69-70) a saber:

Primeiro passo: Transcrição de todo o material coletado de forma oral desde as entrevistas com os/as professores, gestores, coordenadores pedagógicos, assessores de formação continuada, os diálogos com as crianças nas rodas de conversa.

Segundo Passo: Leitura atenta para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos.

Terceiro Passo: Demarcação do que seria considerado relevante, delimitando o *corpus* de análise, sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para seu trabalho.

Quarto Passo: Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção. O processo de agrupamento de temas deve seguir alguns princípios:

☐ **Coerência:** os temas selecionados devem seguir uma mesma forma de escolha para garantir a coerência interna do trabalho.

☐ **Semelhança:** os temas devem ser agrupados pelo que parecer ao pesquisador pertencer ao mesmo grupo temático.

☐ **Pertinência:** os exemplos devem ser selecionados de acordo com o referencial teórico e o objetivo do estudo.

☐ **Exaustividade:** quando encontramos nos textos transcritos muitos exemplos de um mesmo tema e esgotamos este tema.

☐ **Exclusividade:** uma passagem não deve, em princípio, servir para exemplificar mais de um grupo temático.

Quinto passo: Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo.

Ao seguir os passos acima, os achados da pesquisa aconteceram de forma intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somado aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplicaram à medida que foram descortinando interpretações conclusivas.

A perspectiva de análise de dados através da triangulação esteve comprometida em produzir conhecimento de forma a contribuir com a equipe escolar para repensar a organização do currículo a partir do respeito à corporeidade das crianças. A intenção foi evitar a superficialidade e a praticidade, pois como afirma Fontoura (2011, p.80) “Não podemos mais fazer ciência doméstica, coletando informações, analisando superficialmente e produzindo resultados sem fundamento ou explicações baseadas em evidências sem a descrição dos procedimentos para obtê-las”.

Desse modo, a abordagem epistemológica escolhida possibilitou apreender os sentidos produzidos pelas crianças e seus/suas professores/professoras sendo a pesquisadora Co-participante desse processo registrando o fenômeno desvelado. Para tanto, apresento os respectivos objetivos de pesquisa e os dispositivos e procedimentos utilizados que ilustram como aconteceu a apreensão e análise do fenômeno no decorrer do processo de investigação (ver quadro 2).

Quadro 2. Etapas da pesquisa para a apreensão e análise de dados.

Objetivos de pesquisa	Dispositivos e procedimentos	Período de utilização
Identificar as concepções dos professores e equipe pedagógica sobre corporeidade e currículo.	Entrevistas semiestruturadas; Observação participante do cotidiano escolar;	Agosto de 2015. Fevereiro e março de 2016.
Analisar a Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Juazeiro(BA).	Entrevistas semiestruturadas. Leitura do documento à luz dos referenciais teóricos e legais da pesquisa	Agosto e setembro de 2016.
Descrever os fundamentos do currículo contextualizado para a Educação Infantil do	Observação participante. Rodas de conversas. Desenhos produzidos pelas	Outubro a dezembro de 2015. Fevereiro a abril de 2016.

Campo.	crianças.	Março e abril de 2016.
Problematizar as potencialidades da corporeidade infantil na produção de um “currículo em movimento”;	Encontros dialogais com os professores e gestão pedagógica.	Março a maio de 2016.
Produzir orientações que subsidem a avaliação da Proposta Curricular do município de Juazeiro(BA).	Encontros dialogais com os professores e gestão pedagógica.	Março a maio de 2016.

A partir deste caminho metodológico trilhado na investigação o desvelar da realidade foi sendo descortinando contribuindo para o alcance dos objetivos propostos. É válido salientar que a utilização de cada dispositivo e procedimento de pesquisa esteve interrelacionado aos objetivos pretendidos na investigação facilitando a compreensão do objeto de estudo.

4.6.Proposta de intervenção

Considerando que essa investigação faz parte de um programa de Mestrado Profissional, sua criação justifica-se pela necessidade de fazer pesquisa imbricada com o *locus* da pesquisa para fins também práticos, para que, assim, possa propor uma intervenção que contribua positivamente com o contexto empírico que se insere.

No caso dessa pesquisa com e para as crianças da Educação Infantil sobre os sentidos da corporeidade no currículo escolar enfrentamos dois desafios. O primeiro em relação às metodologias de pesquisa que respeitassem as crianças por meio de uma escuta sensível. O segundo desafio foi como pensar em algo prático e interventivo para a educação das crianças e que não fosse mais uma “receita” ou solução mágica anunciada por muitos pesquisadores e especialistas em educação que acreditam ser o que estava faltando para melhorar a qualidade.

Para isso, o aporte teórico-metodológico sustentou-se uma concepção legítima a um grupo geracional com menos poder e voz na sociedade - as crianças. Foi a forma de transgredir as tradições e construir uma prática alternativa de pesquisas com e sobre as crianças.

Desse modo, considerando que esse estudo foi realizado para as crianças e com as crianças da Educação infantil o “produto” aqui proposto tratou-se da Elaboração de Orientações que possam contribuir para a avaliação do currículo da Educação Infantil, a partir da análise documental da Proposta Curricular feita pela pesquisadora à luz dos documentos oficiais do MEC, com base nas informações colhidas nas entrevistas com as professoras, gestão pedagógica escolar e técnicas pedagógicas da SEDUC. E após a observação participante e uso dos diversos procedimentos metodológicos com as crianças para a escuta de suas vozes, ou seja após a triangulação dos diversos dispositivos de pesquisa utilizados foram realizados momentos dialogais com a equipe da escola Bom Jesus dos Navegantes para a construção\elaboração das Orientações.

Para isso, descrevo abaixo as etapas percorridas para a produção desse “produto”, a saber:

1. Apresentação da pesquisa implicada para a equipe técnica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, buscando apoio e consentimento do Secretário de Educação;

2. Apresentação e assinatura dos termos de consentimento pelos participantes da pesquisa de campo da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes;

3. Realização das entrevistas com os professores, gestora e coordenadora pedagógica da Escola Bom Jesus dos Navegantes que será campo empírico;

4. Escuta das vozes das crianças de duas turmas, uma na faixa etária de quatro anos de idade e outra na faixa etária de cinco anos de idade da Escola Bom Jesus dos Navegantes, a partir da observação participante nas rodas de conversa e dos desenhos produzidos.

5. Triangulação das informações apreendidas nos dispositivos de pesquisa;

6. Realização de 40h de encontros dialogais com as professoras e equipe de gestão escolar que aconteceram no período de abril e maio de 2016 para discussão da análise documental da Proposta Curricular da Rede realizada pela pesquisadora, discussão sobre os sentidos da corporeidade na escola, discussão sobre currículo em movimento contextualizado com o local e com os modos de vida das crianças à luz das vozes das próprias crianças que participarão da investigação. A cada encontro democraticamente, as orientações foram produzidas, tendo como base a valorização das vozes das crianças expressadas pela corporeidade com vistas a efetivar o currículo em movimento.

A realização desses encontros dialogais se inspiraram nas ideias de Freire (2005, p.89) ao afirmar que “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”. No caminho do pensamento Freiriano, entendo o diálogo como comunicabilidade humana capaz de revelar entendimentos e ações significativas para os que vivenciam.

A perspectiva Freiriana e o conceito de Domingues (2006) sobre Grupo dialogal¹¹ estimulou nesta pesquisa a criação dos encontros dialogais entendidos como um procedimento metodológico de diálogo e reflexão das professoras, gestora e coordenadora pedagógica que mediado pela pesquisadora tendo como fio o respeito e valorização das vozes das crianças para fomentarem uma tomada de consciência desses profissionais acerca das suas concepções sobre currículo, contextualização e corporeidade infantil.

A pretensão foi propiciar nos encontros dialogais que os sujeitos, participantes da pesquisa, dialogassem e discutissem suas concepções mobilizadas pelas vozes das crianças, para que, assim começasse a adentrar as culturas infantis visando perceber, como disse Merleau-Ponty(1990, p.68) que “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir”.

A opção por um caminho metodológico que privilegia as vozes, tem a ver com a concepção de criança como sujeito de direitos que fala, pensa, sente e neste movimento vai se formando reinventando e ressignificando o vivido. O exercício de conhecer a visão das crianças de Semiárido prescindiu de um contato atento e disponível da pesquisadora para com elas, reforçando-se a oportunidade do diálogo e da legitimação da fala das crianças, num coletivo marcado por diversidades e singularidades, pois como diz Larrosa (2006, p.187) “o ‘certo’ é que uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de próprios”.

Esse não foi um caminho fácil de percorrer visto que, a intencionalidade não foi analisar as narrativas infantis, mas legitimá-las e a partir delas buscar contribuir para desenharmos a escola e a infância no Semiárido pelas vozes das crianças, pois acredito que não há pesquisa em Ciências Humanas e principalmente em Educação sem a existência de relação e diálogo com os outros.

¹¹ A ideia de grupo dialogal foi desenvolvida por Isaneide Domingues durante sua pesquisa de mestrado a partir da concepção de grupo de opinião, principalmente, pela oportunidade de os participantes dialogarem, discutirem, trazerem à tona fatores críticos. A diferencial entre os dois grupos se dá, pela inserção ativa da pesquisadora no grupo propondo a pauta de discussão e questionando as respostas dadas.

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, ‘Histórias Vividas’, uma imponente gravura. Representava ela uma jiboia que engolia uma fera... Dizia o livro: ‘As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão’. Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho [...]. Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: Por que é que um chapéu fazia medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações [...]. As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à Geografia, à História, ao cálculo, à Gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”.

(SAINT-EXUPÉRY, 1994).

5.VOZES RESPEITADAS CORPOREIDADE REVELADA: CRIANÇAS INTERROGAM O CURRÍCULO

Nessa epígrafe, o Pequeno Príncipe denuncia a relação de poder do adulto sobre a criança na sociedade conduzindo-me a desejar entender sobre as implicações do modelo curricular escolarizante e adultocêntrico para a formação das crianças.

A narrativa do Pequeno Príncipe adentrou minha compreensão para enxergar como algumas vezes os adultos não conseguem olhar para as crianças e para suas infâncias por elas mesmas. Por isso, neste capítulo, trago as vozes das crianças expressadas pelas vivências da corporeidade, na escola de Educação Infantil do Campo Semiárido, durante as rodas de conversa, as brincadeiras no recreio e na comunicação brincante da realização dos desenhos.

Desse modo, ao desnudar meu olhar adulto marcado pelo aporte da psicologia do desenvolvimento para entender as crianças a partir do encontramento fenomenológico com as obras de Merleau Ponty, mas especificamente nas obras que sintetizam seus cursos na Sorbone de 1948 a 1952 quando foi professor de Psicologia da criança e Pedagogia e na obra “A Estrutura do Pensamento”, pois nesta obra ele critica o pensamento dos psicólogos behavioristas em relação à questão do estímulo resposta para explicar o desenvolvimento infantil.

Para Merleau- Ponty (2006), o organismo da criança se modifica anteriormente a influência do meio, para ele não há adaptação de um organismo passivo a um meio ativo e sim, uma pré-adaptação do organismo que se estabiliza ao meio para desenvolver suas potencialidades. Existe reciprocidade entre estímulo e meio.

Em Merleau-Ponty, é a existência singular da criança com toda sua inteireza de um ser-no-mundo que o interessa. Assim, critica a noção paradoxal de desenvolvimento, afirmando que “não supõe continuidade absoluta nem descontinuidade absoluta, ou seja o desenvolvimento não é nem a soma de elementos homogêneos nem uma sequência de etapas sem transição”.(2006, p.241). Por isso, levanta questionamentos sobre duas formas de conceber o desenvolvimento. A primeira é a visão mecanicista que vê o desenvolvimento como uma série de reflexos condicionados. A segunda é a concepção idealista, pois explica que “o desenvolvimento se produz por uma série de atos de ideação que intervêm rompendo de forma absoluta, o que antecede”(2006, p. 243).

Para o autor supracitado, a concepção de criança deve estar ligada a noção de desenvolvimento como algo positivo, ativo que se desenvolve a partir de uma consciência em que aprende e imita, uma vez que a consciência é oriunda das relações entre os seres no mundo que vai se organizando e se constituindo através das experiências concretas na realidade, explorando o mundo. Assim, é nesta dialética, que se forma a sua conduta e o seu ser, sendo assim, neste primeiro momento “o mundo, ainda é o lugar vago de toda experiência”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.464).

No conjunto de suas obras, o autor afirma que para descrever a experiência infantil é necessária uma descrição de como ela se apresenta é o ser-no-mundo voltando às coisas mesmas, essência do exercício fenomenológico. Para ele, a criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência parecida a do adulto e por isso, deve ser vista como inacabada, imperfeita. Ao contrário disso prefere conceber a criança considerando o corpo como mecanismo de aprendizagem, portanto a imaginação, a afetividade e a comunicação se tornam elementos fundamentais para que a criança possa expressar suas experiências vividas no mundo.

Ademais, vale a pena frisar que o imaginário, a ludicidade, o simbólico das crianças se manifestaram nas relações que experimentei com elas, mas que com a minha incapacidade de adulta jamais conseguiria captar inteiramente a riqueza e a versatilidade das suas criações e autorias, assim como da "mesma forma não conseguimos captar as sutilezas e delicadezas de uma obra de arte" (DELGADO, 2007, p.110).

Nesse sentido caminhei em muitas direções para buscar as vozes das crianças e os instrumentos metodológicos sofreram negociações durante todo o processo de pesquisa, exigindo criatividade. Porém, mas os mais utilizados foram a observação participante com notas no diário de campo; os desenhos sobre temas discutidos com as crianças; as rodas de conversa e as escutas individualizadas com um grupo menor de crianças. Por meio de um roteiro semiestruturado foram problematizados nas turmas de quatro e cinco anos questões sobre o que achavam de ser criança, quais as brincadeiras preferidas, o que mais gostavam de fazer na escola e o que estava faltando na comunidade em que vivem.

Esse caminho metodológico foi iniciado a partir das rodas de conversa e desenhos sobre o que as crianças mais gostavam de fazer, utilizei essa pergunta em dois diferentes momentos, solicitando que desenhassem e, durante uma conversa

individualizada sobre os desenhos, essa estratégia possibilitou perceber a prevalência da brincadeira nas duas turmas.

Nesta perspectiva no cotidiano da escola, a partir das observações das aulas e dos momentos de recreio, foi percebido que o corpo tem um lugar em tudo, em todos os momentos, em todos os lugares, de diferentes formas o corpo está lá, pois a criança é corpo em tudo que faz. Portanto, por mais que esse corpo seja negado, a criança não deixa de ser corpo.

Assim, foi possível apreender que a percepção do mundo não é somente subjetiva, não está somente dentro da criança, mas é mediada por um corpo. Para ilustrar essa apreensão trago um relato do diário do campo de uma aula na turma do Infantil IV:

Cheguei às 8:00h da manhã como de costume; as crianças chegavam e se dirigiam para suas salas. Ficaram aguardando sentadas nas cadeiras o comando da professora. Somente às 8:30 as iniciou a organização da roda de conversa. Na roda de conversa a professora começou perguntando: Que dia é hoje? As crianças em coro responderam: segunda-feira. Neste momento algumas crianças começaram a pegar alguns brinquedos e conversavam entre elas. A professora ao perceber, recolheu sem nenhuma explicação e os colocou em cima do armário. A professora começou a cantar algumas músicas que não envolviam as crianças. Desse modo, elas, se movimentavam e conversavam entre si. Neste momento surge um passarinho que voava e pousava na janela da sala. As crianças se alegraram e começaram a apontar e falar sobre o passarinho. A professora então questionou: O que vocês estão vendo? E continuou eu não estou vendo nada levantando-se e fechando as janelas da sala de aula. Voltando à roda de conversa a professora fez a oração do Pai Nosso, mas as crianças preocupadas em entender por que o passarinho sempre aparecia na janela não acompanharam a oração, se movimentavam e questionavam: Por que o passarinho está sempre aqui na janela? (E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, TURMA INFANTIL IV, 09/03/2016).

Esse relato mostra que mesmo diante da programação pré-estabelecida pela professora durante a roda da conversa a expressão do corpo próprio da criança se abre ao novo, com espontaneidade expressando sua curiosidade em compreender sobre por que os passarinhos ficam nas janelas da sala. Foi possível apreender pelas vozes das crianças que a corporeidade das crianças comunicava os seus desejos de aprendizagem inicialmente, pelo manuseio dos brinquedos, e, em seguida pela curiosidade com os passarinhos.

Nesse sentido é valioso destacar o pensamento de Souza (2001, p. 223):

Ao negar à criança o prazer do jogo, da brincadeira, do movimento, erradica-se do processo educativo o corpo infantil. Desse modo, a criança transforma-se unicamente em cérebro. O corpo continua sendo um estorvo, precisa ser dominado, precisa ser obediente, para o pleno desenvolvimento da mente, como se houvesse possibilidade de dissociar ambos. O desenvolvimento da inteligência não se restringe apenas ao plano mental; ao contrário, acontece de várias maneiras, desdobrando-se em diferentes perfis de criança para criança. O desenvolvimento infantil acontece sempre no contexto do organismo como um todo; tem, portanto, sua inscrição no corpo.

Penso que dar atenção à corporeidade das crianças através de suas brincadeiras e desejos de compreender o que está a sua volta, fazer uma leitura de seu modo particular de agir e se relacionar com o mundo, também passa pela necessidade do(a) professor(a) poder ser/estar brincante conseguindo assim, dialogar com a forma corpórea de viver de sua própria infância, pois a disponibilidade corporal dos(as) professores(as) na escola é indispensável, uma vez que, como disse Merleau-Ponty(2006), a criança para ser compreendida precisa ser vista como um corpo-próprio a partir dos aspectos culturais e dos seus modos de vida. Como diz Macedo (2013, p.108) “é assim que Ponty assume o viés ôntico-antropológico do existir humano, o seja, o mundo circundante, o mundo das interpelações e o mundo próprio”.

É dessa perspectiva fenomenológica, que defendo a concepção de criança como um ser-sendo inteiro, pessoa sócio- histórica que vai se formando nas relações que estabelece o tempo todo no mundo, com o mundo e para o mundo mediada pelo corpo-próprio, assim como suscita Redin (2007, p.84) ao afirmar que: “A criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, cultura, crenças e valores. E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres”.

É importante dizer que a presença do passarinho na sala de aula durante a realização da roda de conversa, foi fundante para compreender que as crianças diariamente nas relações que estabelecem com seus pares e os adultos, exercem o direito de voz e que são os adultos que ainda apresentam certa dificuldade em considerá-las como uma entidade biológica completa cuja existência é importante em si mesma e por si mesma.

Após este momento da roda de conversa, observei que as atividades que seguiram não se relacionavam com aquele momento da roda de conversa vivido, pois as crianças sentaram em suas cadeiras receberam uma folha com palavras soltas,

para que colocassem a letra inicial. Ao terminarem, foram conduzidas para o lanche e o tão esperado recreio. No pequeno pátio externo é possível ver como o corpo é sede de aprendizagens, pois lá é possível correr, esbarrar, ter conflitos com as outras crianças e resolver, falar, brincar e criar brincadeiras. Assistir à alegria e a aprendizagem das crianças nestes poucos vinte minutos, possibilita entender que a criança fala e pensa corpo. Seu brincar espontâneo sem controle faz descobertas sobre os objetos e o meio humano, estabelece associações e de forma prática age sobre o mundo.

No retorno à sala de aula busca-se o silenciamento dos seus interesses e o controle do seu corpo ao oferecer apenas atividades de escrita de letras que devem ser realizadas por todos sentados em suas respectivas cadeiras novamente é como se o recreio no pátio externo não dialogasse com o que é ensinado na sala de aula nos sinalizando a separação entre espaço, corpo e mente.

Podemos reconhecer na escola, dois mundos: um mundo da obrigação e do controle dos corpos das crianças que sentadas realizam atividades de reprodução e outro o mundo da liberdade, da autonomia e da alegria no movimento dos corpos durante as brincadeiras. Sobre isso Garcia contribui:

Na sala de aula, todas se mantinham sentadas, umas atrás das outras, em silêncio, com olhares de tédio... Os corpos parados, os olhos sem brilho como se não vissem o que olhavam. Quando batia o sino anunciando a saída, as mesmas crianças pareciam outras crianças, os corpos ágeis gingavam, corriam, tocavam-se, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam riam, já começavam a brincar, a se tocar, a pular, a correr. Era como se a vida tivesse dois momentos- um de espera, outro de acontecer (GARCIA, p. 284).

As imagens das crianças desejosas em conhecer os motivos pelos quais os passarinhos ficavam nas janelas da sala de aula me motivaram para realizar uma roda de conversa sobre o assunto, com as crianças do Infantil IV, assim, utilizei para mobilizar o diálogo a história infantil: A Menina e o Pássaro Encanto de Rubem Alves. As crianças ficaram atentas ao vídeo da arte-educadora Tania Arabal que contou a história utilizando um grande livro e muitos gestos. Após assistirmos, perguntei o que tinham compreendido. Na maior euforia, as crianças quiseram falar algumas disseram que o pássaro ficou triste depois que ficou preso; outras disseram que o pássaro ia e voltava para contar histórias para a menina dos lugares que viajava. Neste momento “Artuzinho”, disse: “ o passarinho que fica na janela estava dentro da caixa de brinquedos”. Então, questionei: O que ele estava fazendo dentro da caixa? “Princesa”

responde: “Se protegendo do sol”. “Artuzinho” completa: “O sol lá fora é muito quente”. Continuo perguntando será que se tivéssemos mais árvores, seria preciso os passarinhos se protegerem do sol na caixa de brinquedos? “Alicia” diz: “Acho que não, mas aqui em frente da escola só tem uma e nenhuma perto das janelas da sala”. Neste momento, “Super-herói” afirma: “Vocês não sabem, os passarinhos queriam era fazer ninho”. Neste diálogo, pergunto: Mas eles fazem ninho por quê? “Fada” responde: “Para cuidar dos passarinhos bem pequeninhos”. Aproveitando a riqueza desse diálogo com as crianças perguntei sobre quais os nomes dos passarinhos que eles conhecem? Disseram: Rolinha, Papagaio, Priquitinha, Ararinha-azul, Cabeça-vermelha. Assim, concluímos a roda de conversa e solicitei para as crianças que desenhassem esses passarinhos conhecidos. (E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, TURMA INFANTIL IV, 15/03/2016).

Algumas crianças preferiram sentar no chão, outras nas suas cadeiras, assim, fui distribuindo as folhas e os lápis estimulando-as para a atividade. Neste momento, fiquei surpreendida quando algumas crianças disseram que não sabiam desenhar. Reflito a atitude das crianças frente ao desenho livre como uma forma de comunicar que durante suas aulas não costumam ser estimuladas a desenharem o que conhecem e pensam, somente pintam desenhos já prontos. A prática da reprodução ainda se faz muito presente na escola, uma vez que, observando as paredes da sala de aula, não encontrei nenhuma atividade realizada pelas crianças, eram apenas cartazes bem elaborados pela professora com gravuras de meninos e meninas, corujas, entre outros.

Para que o momento acontecesse, foi necessário estimulá-los, afirmando que sabiam desenhar e que aqueles desenhos me ajudariam a entender melhor quais os passarinhos eles conheciam. As crianças, então, desenharam demonstrando seus conhecimentos sobre o tema. Após os desenhos concluídos, perguntei para as crianças o que significavam, para ilustrar as respostas que obtive, descrevi os desenhos pelas vozes de dez crianças da turma de quatro anos. É importante lembrar o que já foi citado no quarto capítulo, que os nomes aqui utilizados foram escolhidos durante uma roda de conversa pelas próprias crianças.

Alicia: “ Pica-pau, Pardal e Papagaio”.

Weliton: “ Fiz o Pica-pau e o Campina que estão fazendo o ninho na escola”.

Super-herói: “ Eu desenhei o Pica-pau e a Rolinha”.

Princesa: “ Eu fiz um papagaio, Ararinha-azul e Pica-pau”.

Bem- 10: “ Gosto de brincar de carro”.

Airla: “Fiz a Rolinha e o Cabeça-vermelha tentando entrar na escola”.

Isaki: “A Arara-azul, o papagaio e a cabeça-vermelha”

Ilane: “ Na minha casa tem Papagaio, Bem- te vi e Arrebançan”.

(E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL IV, 15/03/2016)

Tomando como referência as rodas de conversas reflito sobre a criança sujeito de voz na relação com os outros e como é desafiante para o adulto essa mediação, uma vez que exige um papel de participação igual ao das crianças cuidando para não impor pontos de vistas, mas para estimular o diálogo garantindo-lhes o respeito as suas ideias.

Estas vivências nas rodas de conversas, tanto a que observei e foi realizada com a mediação da professora da turma, como a que fiz a mediação, possibilitou compreender a importância do pensamento freiriano em relação ao saber do educando e a problematização da realidade (1991), pois durante a roda de conversa em que a professora desconsiderou as curiosidades das crianças em relação aos passarinhos, a mesma impossibilitou que os saberes das crianças problematizassem a realidade local, diferente do que ocorreu na roda de conversa em que foi permitido pelo adulto uma participação ativa e o levantamento dos seus saberes buscando problematizar e assim construir significados.

Acompanhemos outra roda de conversa observada na turma do Infantil V para buscar entender como a função disciplinadora e controladora sobre as crianças interferem na expressão da corporeidade, vejamos:

As crianças foram chegando na sala acompanhadas por suas mães ou responsáveis, sentavam nas mesas coletivas, apenas uma criança sentou-se sozinha numa cadeira. Aguardando o início da aula algumas crianças continuaram sentadas, outras conversavam. A professora chegou cumprimentando com um boa tarde chamando as crianças para fazerem a roda de conversa, rapidamente, sentaram e começaram a cantar: “Boa tarde coleguinhas como vai faremos o possível para sermos bons amigos boa tarde coleguinhas como vai”. Neste momento, as crianças chamadas pela professora sentaram no chão para a rodinha, lá, continuaram cantando canções como: “Borboletinha está na cozinha fazendo chocolate para a madrinha, boti boti, perna-de pau, olho de vidro nariz de pica-pau”; “Da abóbora faz melão do melão faz melancia da abóbora faz melão do melão faz melancia faz doce sinhá faz doce sinhá faz doce gostosinho”. “ Para se ouvir o som do mosquitinho pegue a chavinha e tranque a boquinha pegue o chavão e tranque o bocão”. Em seguida levantaram ao comando da professora, pegaram os cadernos para a correção do para casa. (E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL V, 07/03/2016).

A análise das situações registradas nesta roda de conversa, primeiro aponta como a visão controladora sufoca a expressão musical e corporal das crianças e segundo, como um momento intitulado como roda de conversa não possibilitou o diálogo. O que ficou implícito é que sentar na rodinha é o suficiente para caracterizar o momento como uma roda de conversa.

Focando meu olhar nas crianças e na cotidianidade da escola, me foi revelado que o momento da escola preferido é o horário do recreio, pois é possível brincar, correr, conversar, enfim, vivenciar a corporeidade. Buscando ouvi-las sobre solicitei que desenhassem o que gostavam de fazer na escola, em seguida perguntei sobre o que tinham desenhado. Vejamos o que dez crianças de cada turma responderam:

Artuzinho: “Gosto de brincar de carrinho, de bola e de boneco de polícia. Fiz uma pistola. Gosto de carrinho de polícia”.

Fada: “Gosto de brincar de carrinho de mão, de boneca e dos colegas”.

Alicia: “ Gosto de brincar de boneca e de correr com os colegas no recreio”.

Weliton: “ Fiz muitos monstros. Gosto de desenhar e brincar de monstro”.

Super-herói: “ Eu gosto de brincar de carreta”.

Princesa: “ Eu gosto de brincar. Fiz um carrinho”.

Bem 10: “ Gosto de brincar de carro”.

Airla: Gosto de fazer borboletas”.

Isaki: “Sou eu brincando com meus colegas”.

Ilane: Gosto de correr na hora do recreio, ficar com os brinquedos”.

(E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL IV, 08/03/2016)

Ben 10: “ Brincar de bonecos”.

Weslei: “ Brincar de bola”.

Damião: Gosto de brincar de bola”.

Gustavo: “ Gosto de brincar de bola na hora do recreio”.

Homem- aranha: Brincar de carro se divertir”.

Neno: “Brincar de carro”.

Gente: ” Brincar de carrinho”.

Ana Júlia: Eu gosto de brincar de escrever”.

Maria Joaquina: Gosto de brincar de passar anel”.

Jéssica: Brincar com minhas colegas”.

(E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL V, 10/03/2016)

Como enunciado, as crianças me deram mostras de que brincar no recreio é a melhor lembrança do que realizam na escola e que o espaço do recreio se revela como lugar de educação, pois é neste momento, que as crianças exercem a autonomia, bem como, considero que as brincadeiras dentre as diversas manifestações da cultura corporal tornam-se elemento privilegiado para o trabalho

corporal na Educação Infantil, pois nas brincadeiras, os movimentos se tornam fonte de prazer.

As vozes das crianças reforçaram a importância das brincadeiras, pois para as crianças, o ato de brincar é o motivo central da ida a escola, por isso seria fundamental que os/as professores/as percebessem que o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas perpassa pela relação lúdica que estabelece nas brincadeiras, pois conforme disse Santos (1999, p.17) para a "criança brincar é viver".

Nestes termos, acredito que através das brincadeiras as crianças podem ficar mais envolvidas nas atividades escolares, sendo um meio fundamental para a inserção social no qual as crianças refletem, e descobrem o mundo que as cerca.

Partindo do que foi revelado pelas vozes das crianças em relação à importância das brincadeiras, organizei uma roda de conversa com as duas turmas na qual levei uma “caixa surpresa”, ou seja, dentro da caixa coloquei diversos brinquedos e objetos que pudessem ser transformados em brinquedos como: caixas, palitos, tampinhas, garrafas plásticas, entre outros. Na vivência dessa roda de conversa, levei as crianças ao pátio externo coloquei a caixa e solicitei que fizessem com o que se encontrava dentro aquilo que desejassem. A partir daí, comecei a observar fazendo o registro das relações das crianças com aqueles objetos e seus pares. Observemos:

Artuzinho: “Eita a tia trouxe brinquedos”.

Fada: “Foi mesmo eu quero aquela boneca de pano”.

Alicia: “ Mas a boneca é preta.

Princesa: “ O que é que tem se ela é preta”. Se você não quiser brincar com ela eu quero”.

(E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL IV, 24/03/2016)

O diálogo estabelecido entre este grupo de crianças mostra como as crianças desde de pequenas realizam juízos de valor e assim constroem suas identidades. Observando atentamente percebi que, após a intervenção de Princesa em relação a boneca preta, a outra criança Alicia conseguiu aos poucos se aproximar pegar a boneca e começar a brincar reconstruindo a relação de surpresa inicialmente demonstrada. O que parece é que mesmo não conseguindo expressar pelo discurso

oral Alicia já estava formando um padrão de beleza, mas que a partir do contato e da contribuição da colega refez o juízo de valor em relação à cor.

Outro acontecimento que merece destaque foi em relação ao jogo de bola em que umas oito crianças da turma de quatro anos começaram a jogar. Ficaram muito alegres, organizaram um jogo, definiram entre eles quem ficaria como goleiro e começaram a chutar. O que me chamou atenção foi que ao longo das tentativas de gol as crianças começaram a contar os acertos de cada um e ao final disseram você venceu para “Ben 10” conseguiu fazer três gols. Este jogo de futebol não era entre dois times, mas as crianças construíram suas próprias regras demonstrando assim, o exercício da criatividade e capacidade de tomar decisões.

Na turma de cinco anos, a reação das crianças diante da caixa surpresa também foi vibrante, mas diferente das crianças de quatro anos que preferiram brincar com os brinquedos a maioria da turma preferiu construir. “Neno e Gente” pegaram umas caixas colocaram umas tampinhas me pediram ajuda para colar dizendo que estavam fazendo um carrinho de fórmula 1.

A realização dessa roda de conversa com turma de cinco anos aconteceu à tarde, turno que estudam e neste dia fazia muito sol, por isso, preferiram brincadeiras em pequenos grupos com os carrinhos, as bonecas e até com dois telefones; um desses imitava o aparelho residencial e outro um aparelho de celular. Me aproximei desse grupo de crianças para acompanhar este diálogo. Acompanhemos:

Bruna: “Alô, hoje vou para Juazeiro”.

Ana: “Vai fazer o que lá amiga”?

Bruna: “ Você sabia que estou doente e aqui no postinho a enfermeira disse que não tem remédio”.

Ana: “Fiquei doente também uma dor de cabeça e com febre aí minha mãe deu um chá com remédio”.

Bruna: “ Será que foi dengue ta lembrada. Risos”.

Ana: “ Não sei. A professora falou o que a gente sente com dengue e que não pode deixar água nos pneus”.

Bruna: “Já vou logo para não perder o carro, tchau”.

Ana: “ Tchau amiga. Beijos”.

(E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL V, 19/04/2016).

Este diálogo entre as crianças mediado pelos brinquedos durante uma brincadeira mostra como este artefato tornou-se didático-pedagógico na efetivação do currículo, pois na conversa as crianças demonstraram aprendizagens sobre o tema da dengue estudado anteriormente, considero pertinente pensar como a prática da brincadeira compõe o currículo, no caso específico dessa pesquisa, o “currículo em

movimento” que foi sendo descortinado, cotidianamente, com a presença ativa da criança, por isso sugiro que a criança seja o centro para as escolhas de ensino aprendizagem, pois a investigação nos revelou que sua comunicação pela corporeidade é muito significativa na oferta de uma escola mais aprendente, alegre e brincante.

A escuta e o diálogo com as crianças possibilitaram perceber as múltiplas possibilidades do currículo, território de reprodução, mas também de produção pela ação histórico-cultural dos sujeitos crianças e adultos. Desse modo, foi possível “apreender o currículo em movimento” sempre que as crianças nas atividades eram protagonistas agindo, pensando, brincando, perguntando, correndo, criando enfim vivendo a corporeidade infantil.

É válido salientar, que o brincar livre garante o direito da autonomia, participação e liberdade, mas que o mesmo muitas vezes, na Escola pesquisada tornou-se utópico, uma vez que as crianças não dispõem de alternativas de objetos/brinquedos ou um espaço estruturado como parquinho para implementar as suas brincadeiras, pois a quantidade de brinquedos que existe é insuficiente na instituição e controlado pelo adulto. Durante o tempo que passei observando o cotidiano, consegui ver as crianças tendo acesso à caixa de brinquedos que fica em cima do armário apenas num dia de chuva, em que a professora deixou uns dez minutos elas em contato, porque não puderam sair para o recreio no pequeno pátio externo.

No conjunto de observações dos recreios, senti falta das brincadeiras tradicionais como cantigas de roda, pular corda, amarelinha. Senti falta também da presença do adulto cúmplice nas brincadeiras das crianças. A presença da professora estava a serviço do cuidado para não se machucarem e do controle dos corpos solicitando “não corram fiquem brincando sentados”. Acredito que os/as professores/as precisam de uma atitude ativa de observação para compreenderem os dizeres, fazeres e sentires das crianças, bem como, precisam disponibilizar materiais diversificados que podem ser sucatas para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos e criatividade.

Diante dessa observação em relação às brincadeiras tradicionais, solicitei à professora, um dia para levar as crianças à quadra que fica fora da escola. No dia marcado levei as crianças e lá disse que queria mostrar-lhes algumas brincadeiras que eu brincava quando era criança. Brincamos de roda, cantando canções folclóricas

como: Da abóbora faz melão, Pai Francisco, Pirulito que bate-bate, Carneirinho, Carneirão, brincamos de amarelinha, pular corda, corrida do ovo na colher, esconde-esconde, bambolês etc. De volta para a escola, as crianças começaram a conversar:

Maria: “Tia com (a sua professora), por que a gente não vem mais aqui foi tão bom”.

Professora: “Por que não dar tempo tem muita tarefa vocês não querem aprender a ler e a escrever”.

Bem 10: “Gostei muito de brincar de amarelinha”.

Princesa: “Eu gostei foi de cantar e dançar”.

Artuzinho: “Eita agora pronto já vamos fazer tarefa na folha”.

Ao abrir o portão da escola Alicia completa: “ veja tem uma amarelinha aqui feita no chão”. Perguntei: vocês nunca brincaram nessa amarelinha?

Responde Marcelo: “ Não a tia não disse que era para brincar”. (E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL IV, 14/04/2016).

Esse fragmento descrito aponta para um currículo prescrito que não se relaciona com os interesses das crianças, por isso a presença forte de atividades de reprodução o que se justifica pela perspectiva implementada na rede municipal de Juazeiro (BA) através do documento curricular proposto com competências técnicas a serem desenvolvidas pelas crianças. Nesse sentido, infelizmente, a corporeidade das crianças manifestada cotidianamente nos poucos momentos que é permitido não dialoga com os conhecimentos ensinados, é como se corpo-mente estivessem realmente separadas em campos contrários.

Com a proposição de dialogar sobre a comunidade em que vivem as crianças realizei uma roda de conversa a partir da leitura do livro: Mundinho do Rio. As crianças ouviram atentas, depois disseram que conheciam o rio da história e, rapidamente, “Anjo” disse: “ O nome é Rio São Francisco”. Continuamos falando das lendas apresentadas na história e em seguida perguntei: Além do Rio São Francisco, o que mais vocês conhecem da comunidade de Itamotinga?

Artuzinho: “Conheço o clube fui numa festa com minha mãe”.

Alicia: “Eu vou na igreja teve até a procissão do santo”.

Pesquisadora: Qual o nome do santo? Pensaram um pouco e com a contribuição da professora chegaram a resposta.

Maria: “Bom Jesus dos Navegantes”.

Pesquisadora: E vocês gostam de morar aqui? Na opinião de vocês o que precisa ter aqui na comunidade?

Princesa: ” Era bom que tivesse mais árvores lembra dia do passarinho o bichinho veio fazer o ninho dentro da caixa porque não tinha árvore”.

Anjo: “ Eu acho que podia ter uma praça para a gente brincar”.

Bem 10: “ E o hospital que só tem em Juazeiro”.

(E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO INFANTIL IV, 26/04/2016).

Ben 10: “Acho que aqui falta ter parque”.

Weslei: “E as ruas que nem tem calçamento”.

Damião: “Essa quadra é boa podiam fazer uma só para as crianças porque nessa só os grandes jogam bola”.

Gustavo: “Eu queria era um shopping sabia que tem um lá em Juazeiro”.

Homem- aranha: “Que nada se aqui fosse sem esgoto sem lama quando chove já estava bom”.

Neno: “Eu acho que o que mais precisa é ter hospital minha prima cortou o pé no vaso do banheiro e teve que ir costurar em Curaçá”.

(E.M.B.J.N, DIÁRIO DE CAMPO INFANTIL V, 26/04/2016).

Os depoimentos das crianças anunciam muitas necessidades sentidas por elas no cotidiano, demonstrando como são observadoras em relação ao lugar em que vivem. Percebi que as crianças, mesmo influenciadas por discursos homogeneizadores e por práticas pedagógicas reprodutivistas conseguiram criar alternativas a partir das brincadeiras e dos diálogos nas rodas de conversa para revelar o “currículo em movimento” exercendo uma comunicação pela corporeidade do ser-sendo criança, ou seja, foi possível apreender que a criança é um ser inteiro que articula corpo e mente na produção dos conhecimentos, mesmo quando os adultos não enxergam e não respeitam e, que foi por esse motivo que nesta investigação, defendi o protagonismo das crianças, escutando suas vozes na apreensão do fenômeno.

Estes ricos encontros dialógicos com as crianças contribuíram para compreender que, na sala de aula quando os/as professores/as fingem escutar o que dizem as crianças, pouco a pouco elas aprendem a não falar, por isso, considero que as rodas de conversas realizadas no decorrer dessa pesquisa contribuíram para as crianças assumirem a autoria de suas falas e de suas aprendizagens. Nestes meses, as crianças foram olhadas não como um vir- a ser se preparando para a vida adulta, mas como um ser-sendo que vive sua corporeidade cotidianamente através dos seus gestos, brincadeiras, curiosidade, imaginação e até mesmo quando são obrigadas a seguirem a ordem do controle dos seus corpos, as crianças encontram maneiras inteligentes de dizerem “eu estou aqui e sou corpo” (MERLEAU PONTY, 2006).

Esbarrei nesta pesquisa na ponta do novelo. Por isso, sugiro que a fala das crianças seja o ponto de partida, mas considero necessário que o/a professor/a seja também ouvido valorizando seus registros orais e escritos, para que se possa criar uma prática dialógica e ambos possam construir outros sentidos, brincando com as

palavras, assim como dizia o poeta José Paulo Paes do mesmo modo como se”
brinca, com bola papagaio e pião”.

“A dificuldade era construir um olhar e uma escuta sensíveis, entender a linguagem do corpo e seus movimentos, tensões e apreensões, sentidos do choro, do riso, das disputas e demonstrações de carinho ou raiva, da partilha”(Kramer, 2008).

6. CURRÍCULO, CORPOREIDADE E COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo reflete o lugar da corporeidade no currículo da Educação Infantil. Para isso, apresento a análise documental da proposta curricular de Juazeiro (BA) do ano de (2015), os depoimentos dos/as professores/as, gestores pedagógicos da unidade escolar e técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, expressadas nas entrevistas e, por fim, trago as contribuições geradas nos grupos dialogais vivenciados com a equipe escolar da Escola do Campo Bom Jesus dos Navegantes.

Durante a investigação, foi possível perceber que o trabalho pedagógico na Educação Infantil implica sempre num trabalho com e no corpo que pode ser mais ou menos explícito, mas que este trabalho é a base para as aprendizagens. Tornou-se evidente nas observações das aulas e do recreio perceber o intenso trabalho com o corpo através da corporização das convenções escolares, ou seja, através da exigência com as filas e do controle dos tempos determinados para cada atividade, tratou-se da cultura escolar no corpo da criança, sob forma de ordem escolar.

Nessa direção elejo a análise documental da Proposta Curricular de Educação Infantil em consonância com as entrevistas dos (as) professores (as) e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação como primeiro subtema.

6.1. O corpo tem seu lugar na escola? Reflexões sobre a proposta curricular de educação infantil de juazeiro (BA)

Para compreender melhor a análise da Proposta Curricular de Educação Infantil, apresento-a como está organizada e, ao longo do texto, sempre que necessário, irei delineando os aspectos percebidos que indicam uma necessidade de adequação para que atenda as orientações oferecidas nos documentos legais tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e Diretrizes Operacionais de Educação do Campo.

Ao ler o documento, encontramos na primeira parte textos iniciais intitulados: (os desafios contemporâneos da educação brasileira; para que existe escola? Ensino Fundamental de Nove Anos e a proposta curricular; pressupostos teóricos de currículo por competências; a nova lógica curricular). Como indica a ficha catalográfica da proposta e como indica a autoria em alguns dos textos citados acima, os mesmos

foram produzidos por diferentes pessoas da equipe da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2010, mas que não sofreram alteração na revisão curricular de 2015.

Entre os aspectos encontrados que merecem destaque e reflexão nesta 1ª parte da proposta, encontra-se a forte ideia de que a escola deve garantir o “sucesso do aluno” ou como está posto no primeiro texto:

Um dos grandes desafios das secretarias municipais de educação é garantir a efetiva melhoria da qualidade da educação pública com base nos resultados da avaliação educacional. O desafio consiste em promover a eficiência do sistema e a melhoria da qualidade do ensino (JUAZEIRO- BA, 2015, P. 07).

A Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro, em consonância com o MEC, desenvolve uma Política Educacional que tem como premissa o *sucesso do aluno*. Todas as ações planejadas, executadas e avaliadas são pensadas acreditando que o aluno da escola pública é capaz de aprender no tempo adequado. E quando o aluno dará certo? Acreditamos que o aluno dará certo quando: (frequenta as aulas, é assistido por professores presentes que acreditam em seu potencial, estuda numa escola que cumpre 800 horas aulas mínimas, faz o para casa, dispõe de livros de literatura, sua família e escola estão sempre em comunicação) (JUAZEIRO- BA, 2015, p- 07 e 08).

No decorrer dos demais textos que compõem a proposta, fica evidente que a política municipal de Educação de Juazeiro defende que o sucesso do aluno está relacionado com os resultados de aprendizagem no tempo adequado, para tanto, definiu perfil do educador, colocando o sujeito professor como responsável direto ao alcance dessa meta. Pois, afirma:

Para favorecer as aprendizagens das crianças cabe ao professor orientar a exploração do ambiente, ampliando oportunidades, oferecer desafios e comemorar pequenas conquistas. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, formação bastante ampla. A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. (JUAZEIRO-BA, 2015, p.25)

A propósito, reconheço a importância de garantir o sucesso de aprendizagem dos educandos\ educandas, porém, a definição de perfil para professor e perfil de saída único para as crianças, favorece um processo de ensino-aprendizagem mecânico, técnico, voltado para o resultado e competição. A consequência de uma educação neste modelo conforme Macedo (2013, p.47) “ é transformar a população em atores

competitivos e consumidores”. Essa perspectiva de educação mercadológica discutida também por Arroyo (2011), refere-se à aprendizagem como produto, resultado de um investimento, deixando de considerar as diversidades e as realidades de cada sujeito que participa do cotidiano escolar.

Neste caso, quando se trata do trabalho da Educação Infantil com crianças em processo de formação, ao definir o mesmo parâmetro de aprendizagem final para todas as crianças, desconsidera-se os diferentes tempos, ritmos, necessidades, desejos e curiosidades das crianças que trazem especificidades distintas.

Entre outros aspectos do documento que merecem reflexão, encontra-se a concepção de criança, pois conforme o texto “a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. A criança, assim não é uma abstração” (Juazeiro-BA, 2015, p.33).

Desse modo, a concepção de criança histórica e produtora de cultura expressa no documento, diverge da definição do único perfil de saída para todas as crianças, estejam elas inseridas numa escola da periferia, do centro da cidade ou do campo. Assim, a criança traduzida neste documento torna-se abstrata e passa a conhecer por meio do currículo escolar uma cultura padrão e hegemônica que pode não traduzir o que verdadeiramente se constrói no lugar onde ela vive.

Outro texto presente na proposta curricular trata das diretrizes da Educação Infantil, segundo o documento, essas diretrizes foram propostas no Plano Municipal de Educação. Dentre as diretrizes estabelecidas é importante pensar sobre as seguintes:

O ambiente, no Centro de Educação Infantil, deve ter estrutura e funcionamento adequados que propiciem situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso aos bens culturais e educacionais. Este ambiente deve ser alfabetizador, possibilitando às crianças contato com o mundo da linguagem (oral e escrita).

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.

O processo pedagógico deve considerar as crianças na sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (JUAZEIRO-BA, 2015, p.36-37).

A primeira diretriz destacada acima evidencia que o ambiente deve estar

planejado intencionalmente para garantir a alfabetização, possibilitando o acesso à linguagem oral e escrita. Desse modo, justifica-se a organização das salas de aula da escola, na qual todas apresentam letras do alfabeto de forma solta, evidenciando que para ser o ambiente alfabetizador é preciso ter letras, mas, para ter acesso ao mundo da linguagem oral e escrita é preciso que, além das letras do alfabeto, as crianças tenham acesso aos livros, revistas, jornais, jogos, brinquedos musicais que estimulem a comunicação oral. Esses recursos pedagógicos, caso estivessem presentes nas salas de aula, estariam não apenas contribuindo com o ambiente alfabetizador, mas poderiam propiciar um processo escolar na Educação Infantil mais lúdico, pois além do ambiente alfabetizador, o ambiente escolar precisa ser desafiador e estimulador das diferentes aprendizagens que não se encerram no ato de aprender a ler e a escrever.

A segunda diretriz propõe autonomia à escola de Educação Infantil por meio da construção de sua proposta pedagógica, na qual deve evidenciar sua metodologia pedagógica própria, porém, fica subentendido que cabe à escola somente pensar nas diretrizes metodológicas, ou seja, no caminho, mas que os conhecimentos devem ser os já explicitados na Proposta Curricular do Município. Desse modo, no que tange à escola de Educação Infantil do Campo cabe perguntar: como propor uma escola contextualizada com este campo, se é preciso partir de conhecimentos pré-estabelecidos para todas as escolas? Será que apenas o caminho metodológico é capaz de garantir sentido ao ensinado na escola do campo?

No momento em que vivemos desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 em favor da autonomia na escola, faz-se urgente como nos sugere Kramer (1995), que cada instituição de ensino produza dialogicamente com os pais e toda a equipe escolar, a proposta pedagógica, elegendo assim, os conhecimentos significativos para a realidade escolar. Desse modo, cultivamos à renúncia a qualquer documento curricular que prioriza a concepção universalista como proposto na Proposta Curricular de Juazeiro (BA), pois este modelo contribui para que o fazer pedagógico se transforme numa prática educativa robotizada e distante dos reais interesses das crianças e dos/das educadores/educadoras.

A terceira diretriz trata da importância de considerar as especificidades das crianças no conhecimento do mundo pelas brincadeiras, atendendo nesse sentido, ao proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Porém, cabe refletir sobre os desafios para os educadores e educadoras potencializarem essa premissa diante de uma proposta curricular que estabelece no corpo de todo o

documento exatamente como deve ser desenvolvido o trabalho com as crianças. Nesse sentido, foi percebido que esse contexto trouxe dificuldades para os docentes exercerem com autonomia e autoria a proposição de brincadeiras uma vez que, o espaço físico da escola é inadequado para a brincadeira com salas de aulas e pátio externo pequeno, além da falta de recursos pedagógicos suficientes como jogos, brinquedos e instrumentos musicais que contribuam para o brincar.

Um outro aspecto importante para se pensar diz respeito a rotina exigente da escola investigada, que determina apenas vinte minutos dentro das 4h de aula para a brincadeira. Sendo que, a rotina posta na Proposta Curricular do município estabelece três momentos para o brincar, a saber: momento das atividades externas, parquinho e hora da brincadeira.

Nestes termos, a ausência do parquinho e dos recursos pedagógicos propícios para o brincar fizeram com que os/as educadores/educadoras estabelecessem na rotina um único momento destinado à brincadeira. Além desse fator penso que a concepção de criança e o papel da escola de Educação Infantil presente no ideário dos profissionais pode ser um indicador que responda porque se determina pouco tempo para as crianças brincarem, mas este aspecto poderá ser melhor elucidado no decorrer da descrição das observações participantes.

Após estes textos iniciais que fundamentam as intenções do município a segunda parte da proposta é composta pela matriz de referência da Educação Infantil, na qual encontramos um item explicativo sobre a organização das áreas do conhecimento, um outro descrevendo cada área do conhecimento e uma matriz de conteúdos explicitados por meio de competência, bloco de conhecimento, descritores e considerações, tudo isso dividido por turma e eixo.

Sendo assim, ficou perceptível que a organização das áreas do conhecimento atende a mesma estrutura proposta pelo MEC, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil instituído em 1998, pois, se dividiu nos âmbitos: Formação pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. No primeiro âmbito destaca-se o trabalho sobre Identidade e Autonomia e outro eixo abarca os eixos: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A partir dessa divisão, as competências e descritores se apresentam de forma fragmentada, distantes da realidade sociocultural das crianças que vivem no campo, pois todos os descritores estabelecidos podem ser encontrados em qualquer livro didático, ou manual de ensino para crianças de 0 a 5 anos, tratam-se de conhecimentos

universais que são trabalhados da mesma forma, estejam as crianças no campo ou na área urbana da cidade. Esta decisão compartimentada para apresentação dos conhecimentos no currículo e a valorização dos conhecimentos gerais sem uma atenção como sugere Silva (2008) em relação às relações de poder que atravessam o currículo, acabam fomentando uma falta de identidade nos sujeitos, e, no caso específico desta pesquisa contribui para a negação do espaço rural físico, natural, social e cultural do Semiárido desconsiderando esse lugar como bom para se viver.

Desse modo, essas reflexões mostram como as especificidades sociais, culturais, econômicas e políticas das pessoas que vivem no campo foram desvalorizadas, uma vez que, em nenhum descritor trata-se do modo de vida das populações camponesas do município, os mesmos são conhecimentos abstratos que não atendem à orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), no qual o artigo 8º, parágrafo 3º, traz as especificidades da Educação Infantil para crianças campo de modo a garantir a igualdade com respeito à diversidade. Igualdade no que se refere:

Às condições materiais para uma Educação de qualidade.
 Ao respeito à criança como sujeito histórico e de direito.
 Às possibilidades de experiências diversificadas que promovam a relação da criança de modo integrado com múltiplas linguagens, objetos e conhecimentos.
 À indissociabilidade entre o cuidar e o educar.
 Ao acesso a recursos, histórias e saberes da sociedade e de seu grupo cultural.
 Ao direito de ter uma identidade positiva com seu grupo cultural e consigo mesma, não sofrendo os processos de discriminação de qualquer ordem.
 Às relações entre adultos e crianças diferentes do modelo hegemônico de dominação do adulto sobre as crianças.

As especificidades para a Educação Infantil do Campo relacionadas a igualdade, destacadas acima, oferecem uma visão da necessidade de ampliação de descritores que tratem do trabalho com a cultura dos educandos e educandas e a compreensão da paisagem local como proposto no artigo 3º, pois apenas na área “Natureza e Sociedade”, esses descritores aparecem, a saber:

Infantil II: “Participa e interage de algumas tradições culturais da comunidade”.
 Infantil III: “Conhece algumas tradições culturais de sua comunidade”.
 Infantil IV: “Conhecer aspectos relativos às tradições culturais de sua comunidade e de outros”.

Infantil V: “Identificar a paisagem local e mudanças ocorridas ao longo do tempo” (2015, p. 189).

Com base nos descritores analisados somente esses quatro sugerem um trabalho específico com as particularidades do modo de vida no campo. A consequência de uma proposta curricular fortemente marcada por conteúdos universais é o distanciamento e a falta de análise crítica da realidade que se traduz no que Macedo (2013, p.47) afirma: “uma educação nestes moldes é um descarte da criticidade, e o mais preocupante, descarte da criticidade elucidativa sobre os poderes que as práticas educacionais fazem circular”.

Assim, o currículo não deve focar somente nos conhecimentos científicos, pois como discutem Moreira e Silva (2004) não há neutralidade e desinteresse na escolha do que ensinar na escola, pois, ao se instituir uma Proposta Curricular dessa natureza numa Rede Municipal que abarca diversidades relacionadas ao modo de vida, de produção econômica e cultural dos sujeitos e diferentes aspectos naturais onde temos as áreas urbanas com suas identidades e as áreas rurais divididas em espaços do agronegócio e outras comunidades de sequeiro, não se deveria ter uma defesa ao geral e uma negação ao que é específico em cada comunidade desse município. Nesta perspectiva, conforme Pimentel (2007), o currículo se traduz na escola pelos modos de vida dos sujeitos:

[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humana-idade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e pratica a educação (PIMENTEL, 2007, p. 20).

Do ponto de vista da diversidade, as DCNEI (2009) reconhecem no artigo 8º, parágrafo 3º, que as particularidades devem garantir:

Uma organização dos tempos e das atividades da instituição que respeite os tempos das famílias e das crianças”.
 “A valorização das experiências da criança na relação com a terra, os rios, a natureza, os tempos da produção, da água e da estiagem”.
 “Inserção e integração das brincadeiras tradicionais, das histórias, das cantigas, da produção cultural da comunidade”.
 “Visão crítica de todo o material pedagógico cuidando para que os conteúdos utilizados com e apresentados às crianças, sejam em imagens, sejam em textos, sejam em músicas etc., não despertem sentidos relacionados à discriminação; ao contrário, que fomentem a

autoestima positiva da criança do campo.

Ao mesmo tempo, em que em relação à garantia da igualdade foi identificado entraves a efetivação da diversidade como proposto pelas DCNEI. Assim, não foi percebido ao longo dos textos que compõem a Proposta Curricular, pois não existe nenhum descritor que indique a valorização das experiências na relação da criança com os elementos da natureza, nas áreas de Linguagem oral e Música, sugerindo trabalhar com as histórias antigas, brincadeiras tradicionais ou cantigas que façam parte da produção cultural local. Bem como, acredito ser complexo para o professor\professora garantir uma organização dos tempos e atividades que respeitem os tempos das crianças e suas famílias, se existe a orientação para seguir a rotina pré-fixada neste documento.

Essa perspectiva curricular aparentemente neutra que valoriza somente os conhecimentos científicos universais das diferentes áreas do conhecimento presente na Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Juazeiro (BA) reforça a ideia de um ensino fragmentado e descontextualizado dos saberes e valores das crianças que estudam em escolas do campo.

No que se refere à presença da corporeidade das crianças encontrei na Proposta Curricular o trabalho com o corpo estabelecido de forma fragmentada na área do conhecimento Movimento. Na qual estabelece como competência que as crianças devem “demonstrar, gradativamente, controle sobre o próprio corpo”. O conjunto de descritores envolvidos para contribuir no desenvolvimento desta competência versa sobre o controle do movimento, o deslocamento do corpo, o desenvolvimento da coordenação motora e apenas um deles trata das brincadeiras e dos jogos como possibilidades de movimento do próprio corpo.

Essa concepção de criança que precisa ser treinada e controlada perpassa o documento inclusive em relação ao trabalho com o corpo. Desse modo, o trabalho com a corporeidade não foi previsto nas competência e descritores da área do conhecimento Movimento, pois existe uma supervalorização da dimensão biológica, negando ao corpo a relação intrínseca corpo-mente comprometendo que o trabalho com o corpo das crianças venha a contribuir para que elas se reconheçam na relação com o mundo, com as coisas e com os outros corpos.

Compreendo à luz das ideias de Merleau - Ponty(2014) que por meio do corpo as crianças podem narrar o mundo, relatar experiências, reviver situações e construir

pontes entre a vida que acontece e a vida mental, por isso estabelecer descritores e competências que tratam apenas da dimensão biológica do corpo, invisibiliza a corporeidade vivida pela criança cotidianamente nas relações que estabelece consigo mesmo, com os recursos naturais e com as demais crianças e adultos. Esta iniciativa corrobora com a tentativa de manter a docilidade denunciada por Foucault (2013) na sua obra *Vigiar e Punir*.

Após a análise da Proposta Curricular de Educação Infantil, emergiram algumas questões a saber: Como garantir o direito à creche\pré-escola para as populações que vivem no campo respeitando as demandas das famílias e principalmente as especificidades das crianças? Como garantir a contextualização dos saberes se existe uma lista de conteúdos universais pré-estabelecidos que não possibilitam o diálogo com os conhecimentos e valores locais? Como vivenciar no cotidiano escolar conhecimentos significativos que respeitem a corporeidade da criança como um ser histórico que pensa, age, imagina e aprende uma cultura?

Estas questões podem não terem sido respondidas, mas se tornaram mobilizadores na busca de possíveis proposições que possam contribuir com a oferta de uma escola para crianças do campo Semiárido, que não seja somente a reprodução da escola da área urbana, mas que seja um espaço de desenvolvimento, formação humana e construção de subjetividades e sociabilidade da criança real que vive no campo.

Desse modo, nesse exercício propositivo, um caminho salutar para as limitações identificadas na Proposta Curricular de Educação Infantil do Município, poderia ser a equipe da Secretaria Municipal de Educação fomentar e apoiar cada unidade escolar na construção do seu Projeto Político Pedagógico como sugere a LDB 9394/96 e as DCNEI, pois assim, esse documento se tornaria juntamente com os demais documentos nacionais mais um referencial para a produção democrática da verdadeira Proposta àquela capaz de descrever os limites da relação entre o geral e o específico.

Vale frisar a importância do processo de formação continuada para que os profissionais da Educação Infantil possam estudar, refletir e redirecionar a prática pedagógica no sentido de ter fundamentos teóricos e ações práticas que viabilizem a integração entre o currículo estabelecido na Proposta Curricular com o “currículo em movimento” aquele vivenciado no cotidiano escolar apresentado pelos desejos e curiosidades locais das crianças e seus pares.

Visando esclarecer melhor como este documento foi proposto, quais as concepções de currículo e corporeidade dos (as) professores (as) e a visão da equipe da Secretaria acerca dos fundamentos dessa proposta curricular apresento os depoimentos desses profissionais como recurso para elucidar a análise desse documento.

Para tanto, no dia vinte e cinco de agosto de 2015, data marcada antecipadamente com a gestora e as professoras para a realização das entrevistas, cheguei ainda pela manhã e fiquei aguardando o momento mais oportuno para que cada professora pudesse sair da sala de aula e vir conversar na sala da gestão. Isso porque a gestora e a coordenadora pedagógica desempenham esta função nesta escola e também em outra unidade escolar, portanto, nunca estão as duas profissionais no mesmo ambiente escolar.

É oportuno ressaltar que a equipe da escola *locus* da pesquisa foi muito receptiva, acolhedora e mostrou-se interessada em participar, assim como os sujeitos que atuam na Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, indagadas sobre o que significa currículo escolar e em que está baseado o currículo da escola, as entrevistadas disseram:

“São os conteúdos trabalhados, currículo para mim é a grade curricular. São os conteúdos” (GESTORA PEDAGÓGICA 1).

“Eu sei, mas para explicar fica difícil” (PROFESSORA 1).

“Engloba muita coisa. As disciplinas, a aprendizagem, a metodologia, a escola em si os alunos” (PROFESSORA 2).

“Acho que é tudo que tem direcionado o que tem que seguir, um regulamento” (PROFESSORA 3).

“Tudo que se tem que trabalhar dentro de uma escola. É o ponto inicial de tudo é o currículo” (PROFESSORA 4).

De todo modo, destacou-se a resposta da gestora em relação à compreensão de currículo com “grade de conteúdos”, trata-se como diz Arroyo (2011, p.46) do “culto fiel aos conteúdos sequenciados”. No decorrer da entrevista a mesma justifica sua resposta ressaltando a importância de uma proposta para o professor seguir o previsto, evitando que o trabalho ficasse solto ao afirmar:

“Quando eu trabalhei em sala de aula como professora o município não tinha Proposta Curricular e o trabalho era um trabalho solto. Agente recebia os conteúdos programáticos para trabalhar durante o ano e cada professor trabalhava como achava que deveria ser trabalhado. Às vezes, seguia as vezes não. As escolas não eram

alinhadas não é igual a hoje que tem uma organização por conta do currículo”.

Esse depoimento reforça a concepção de currículo neutro, estático e que ter uma proposta curricular é o mesmo que obedecer a lógica de um “ritual sagrado” como diz Arroyo (2011, p.46), por isso, não consegue perceber a necessidade de seleção, adequação às necessidades dos educandos, pois confirma “para mim ter a proposta é ter um norte. A gente tem uma coisa para seguir organizado para mim, até agora ela tem sido suficiente”.

Nesse sentido, a lógica cristalizada no ideário do profissional que o currículo organizado em conteúdos lineares facilita o trabalho docente, impede olhar e selecionar os conteúdos de forma crítica e assim, exercitar a autonomia da escola. Por conseguinte, a falta de abertura para compreender que é papel da escola garantir o direito dos estudantes aos conhecimentos, mas do mesmo modo, é importante pensar sobre os efeitos desses conhecimentos para a vida desses sujeitos, haja vista conforme Macedo (2013, p.42):

O currículo não deve ser somente um artefato para tornar a cabeça das pessoas bem cheias, mas antes de tudo, criar um cenário intercrítico onde as pessoas em formação possam edificar mutuamente cabeças bem feitas, relacionais, que rejeitem os ditames das epistemologias violentas, como nos instiga os pensadores da complexidade da aprendizagem humana.

Assim como a gestora escolar as professoras demonstraram uma concepção de currículo pautada no que precisa seguir, ao afirmarem: “É tudo. As aprendizagens, a metodologia”, “um regulamento”. Parece que este regulamento está fora do contexto escolar que alguém externo pensou, para que a escola pudesse apenas obedecer. Para ilustrar o que foi identificado, acompanhemos como esta proposta foi idealizada e produzida a partir dos depoimentos das professoras:

“Não lembro desde quando trabalho com esta proposta e não participei da sua elaboração nem me lembro se fui consultada sobre o que tem no documento” (PROFESSORA 2).

Eu só tenho a parte dos eixos e descritores impressos. Eu acho que tem proposta desde que mudou a gestão do prefeito quando mudou o secretário de educação. Eu não participei da construção e nunca fui chamada na secretaria para falar dela” PROFESSORA 3).

“Não tenho a proposta. Mas, foi criada desde o governo do prefeito atual. Eu não recorro bem mas acho que não participamos. Foi feita pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (PROFESSORA 4).

“Olhe eu vou ser bem sincera eu só tenho um mês de trabalho aqui na rede e nesta escola e ainda não peguei esta proposta curricular. Sei que existe, mas não tive acesso ainda ao currículo” (PROFESSORA, 5).

Esse desenho curricular de Educação Infantil no município de Juazeiro (BA), mostra a ausência de autoria dos (as) professores (as) na discussão e concepção desse documento, bem como a ausência das vozes das crianças. A presença apagada desses sujeitos revelou a construção de uma proposta fora das experiências do cotidiano da escola, por isso, torna-se salutar trazer os depoimentos das técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação que compõem a diretoria de Educação Infantil, no sentido de compreender na visão da equipe, como este documento foi idealizado e construído. São significativas as considerações, acompanhemos:

A proposta de Juazeiro foi criada em 2009, eu não fiz parte desse processo de criação porque estava trabalhando na escola. E ela foi criada justamente com o sentido de alinhar o trabalho de rede. O meu trabalho vem desde da assistência social. Eu trabalhava nas creches que eram ligadas a FACJU então, a gente trabalhava na perspectiva assistencialista. Em 2003, as creches passaram a pertencer a Secretaria de Educação, mas de 2003 até 2009 a educação infantil ainda não estava inserida nesse processo curricular, então pertenciam a secretaria de educação, mas as diretrizes não existiam. Assim, em 2009, com a construção da proposta curricular, foi possível fazer de fato este alinhamento do currículo com a proposição da proposta quando a gente veio com toda uma sistemática de rotina, de conhecimentos de competências e habilidades essenciais para o trabalho com essa faixa etária. Então, a proposta veio com o sentido de alinhar um trabalho de rede e de certa forma, fortalecer um trabalho segundo um currículo a nível nacional e valorizar esse trabalho desse segmento porque até então, antes de ter a proposta percebia que era um trabalho muito aleatório e sem visibilidade. Após a proposta curricular com esse alinhamento a educação infantil passa a ter visibilidade nesse cenário da educação municipal (TÉCNICA. 1)

“A proposta curricular não atende à especificidade das escolas do campo, inclusive faltou a participação dos professores na construção, principalmente, dos professores do campo e das ONGS, por isso esta proposta é sempre centrada no eixo sede, mas onde sei os professores das escolas da sede também não participaram, mas

talvez, para eles, esta proposta esteja mais próxima da realidade” (TÉCNICA.1).

De acordo com esses depoimentos, a proposta curricular surgiu para unificar a ação docente, ou seja, “alinhar o trabalho da rede” e que foi produzida a partir de uma visão urbana do ensino desconsiderando as experiências e conhecimentos dos professores que atuam em diferentes espaços escolares. Ficou explícita a relação de poder e currículo como afirmam Moreira e Silva (2005), pois sua produção verticalizada efetivou um documento municipal hegemônico no qual como denunciou Moreira e Silva:

O currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação de interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados” (2005, p. 29).

Em um dos depoimentos acima, surgiu novamente a urgência em evitar o ensino aleatório de conteúdos, considerando que o ensino de competências e habilidades iguais, dentro das diferentes escolas municipais fosse um pré-requisito importante para a garantia da qualidade e progresso na Educação Infantil.

Nesse viés, a organização/implementação dessa proposta curricular suscita os interesses de um grupo em controlar os conteúdos a serem ensinados através da legitimação de competências e habilidades mensuráveis como o caminho metodológico que os/as professores/as devem seguir para a garantia de um ensino na Educação Infantil, com visibilidade municipal.

Os professores (as) explicitaram que é importante ter uma proposta curricular, alguns depoimentos ratificaram que:

“Sim. Para que a gente não fique trabalhando aleatoriamente e para não ficar repetitivo o trabalho do professor” (PROFESSORA 1).

“Na minha opinião é importante porque norteia mais o professor. Assim você aprende você se baseia e não tem como você sair da proposta” (PROFESSORA 2).

“Acho sim. Até porque depois da proposta curricular foi que tudo melhorou para a gente. No salário na forma de trabalhar porque você está sendo mais acompanhada é tudo melhor” (PROFESSORA 3).

“Eu acho importante sim ter proposta curricular, fica mais fácil saber o que deve ser trabalhado” (PROFESSORA 4).

Os depoimentos das professoras destacados acima, demonstram concepções enraizadas pela tradição curricular tradicional ligada à prescrição dos conteúdos, tornando-se consensual a importância de ter uma proposta curricular para que se evite um ensino aleatório e assim, tenha clareza sobre o que deve ser ensinado.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à ausência de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil em relação ao currículo instituído. A esse respeito as entrevistadas disseram:

“Eu acho que eles pecam porque fizeram a formação no início do ano, quando foi criada a proposta. Nos demais anos, não realizaram, eles entendem que o professor já tem o conhecimento sobre a proposta, mas entra muito professor novo na rede contratado e fica a desejar. Mas, os coordenadores pedagógicos são orientados a trabalharem e fazerem formação com o professor sobre a Proposta” (GESTORA PEDAGÓGICA 1).

“Essa é a grande ferida inclusive eu faço parte dela. Eu já estou na formação continuada de professores há seis anos e muitas apresentações da proposta foram feitas, mas nós fizemos discussões muito rasas da proposta. Nós discutimos mas discutimos muito nas beiradas e hoje, fiz esta avaliação e essa auto avaliação do meu trabalho. Deveríamos ter analisado cada habilidade e cada competência, mas tratamos de outros temas mais gerais que naqueles momentos elegemos como necessários” (TÉCNICA 1).

Não. As formações continuadas são muito amplas elas, abrangem as necessidades urgentes do momento, inclusive, por exemplo, um mês você dá conta de um determinado conteúdo, no mês seguinte passa já para outra necessidade e a gente vai tentando fazer as pontes, as ligações, mas a gente sabe não é, que não trabalhamos sobre uma coisa só, ou seja, sobre a proposta curricular, especificamente, não temos formação continuada (TÉCNICA 2).

“Lembro que teve uma quando foi criada a proposta. Agora nestes dois últimos anos, as formações agora só acontecem no início do ano a jornada pedagógica e no meio do ano” (PROFESSORA 4).

Diante desse quadro, acerca da formação dos profissionais da infância como qualquer outra modalidade de ensino, além da importância de se pautar na reflexão crítica da sua prática e na continuidade dos estudos, é fundamental considerar a necessidade constante de avaliação coletiva dos documentos que direcionam o trabalho pedagógico. A concepção de currículo intocável, pronto e acabado mostra a relações de poder que o atravessam, pois, nesta engrenagem a Secretaria de

Educação estabelece habilidades, competências e conteúdos, professores (as) seguem e estudantes recebem passivamente cumpre com a lógica da obediência e da reprodução. Mas, segundo Arroyo (2011) é a cultura do intocável e essa perspectiva na sua concepção é de que “a cultura do intocável pesa sobre a cultura docente como um mecanismo de controle dos próprios docentes” (2011, p.47).

Ao mesmo tempo, a sacralidade dos conteúdos, impõe a existência do trabalho com a corporeidade somente dentro das áreas do conhecimento Movimento e Música, ou seja, o corpo da criança é visto a partir dos objetivos dessas áreas do conhecimento. Trata-se de invisibilizar a experiência da corporeidade infantil como algo presente em todos os momentos vividos pela criança, principalmente, através das brincadeiras.

A propósito do trabalho com a corporeidade infantil, ao serem questionadas sobre o que significa corporeidade e se na proposta curricular o trabalho com o corpo está contemplado, as entrevistadas responderam:

“Nossa! Esta é uma coisa que me incomoda bastante porque assim de concurso, eu sou recreadora e me incomodava bastante porque o trabalho com a brincadeira, com o corpo, o trabalho psicomotor era específico do recreador. Na minha lógica eu não conseguia compreender como os professores daquela creche compreendiam que o momento do brincar era o momento específico do movimento e da interação e era específico de alguém e não daquele adulto que ali estava interagindo com as crianças. E nessa minha caminhada eu já passei por várias instituições e diferentes funções. Eu ainda percebo que o movimento da criança pequena ele ainda não é percebido como algo de suma importância e talvez o mais importante” (TÉCNICA 1).

“Eu acho que na parte de Movimento tem algumas coisas que dá, você consegue; até porque se pegarmos propostas de outros lugares no papel são os mesmos aspectos, mas a operacionalização é o que faria a diferença teria que transpor, mas depende muito da prática docente, pois em Música e Movimento daria para trabalhar” (TÉCNICA 2).

“Não nem imagino o que seja, nunca ouvi esta palavra” (GESTORA PEDAGÓGICA 2).

“Eu trabalho com movimentos, músicas assim também com higiene mostrando as partes porque crianças gostam de ver” (PROFESSORA 1).

Na hora da higiene, das próprias brincadeiras porque tem canções que já ajudam muito a trabalhar o corpo. Por exemplo, uma música como “cabeça, ombro, joelho e pé” trabalha as partes do corpo. (PROFESSORA 2).

De forma geral, as compreensões desses profissionais da Educação Infantil sobre corporeidade, se distanciam das concepções defendidas nesta pesquisa pelos estudos de Merleau-Ponty (2014), Vaz (2005) e Nóbrega (2010), pois na visão deles o corpo ainda continua sendo visto de forma separada da mente e que nesta etapa da vida, o necessário do trabalho corporal é o desenvolvimento de hábitos de higiene e o reconhecimento de suas partes. O depoimento da técnica 1 denuncia que o movimento é secundarizado no trabalho pedagógico. Desse modo, a corporeidade fundada na ideia de corpo-vivido de Merleau Ponty (2014), ainda não é vista da forma como as crianças vivem essa experiência e comunicação corporal no cotidiano.

Buscando entender sobre quais os documentos oficiais estão previstos no documento da Proposta Curricular de Juazeiro, foi questionado aos (as) professores (as) e as técnicas de Educação Infantil se conhecem alguns documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo e como os mesmos aparecem no referido documento. Vejamos o que disseram:

“Não conheço essas diretrizes curriculares nacionais é assim tipo PCN’S. Também não conheço as Diretrizes de Educação do Campo” (PROFESSORA 1).

“Conheço. Comecei a ler um livrinho, mas nem terminei. Ele vem falando mais assim sobre a criança a descoberta das crianças, objetivos, mas não lembro muito bem” (PROFESSORA 2).

“Não conheço e não vou mentir para você nunca nem tinha ouvido falar” (PROFESSORA 3.)

“Já ouvi falar, mas nunca li” (PROFESSORA 4).

Os depoimentos acima demonstram o desconhecimento das professoras em relação aos documentos oficiais, criados para subsidiarem a proposição do currículo escolar de Educação Infantil do campo, sinalizando a necessidade da leitura e discussão para que assim, os mesmos possam contribuir com a prática pedagógica. Esses fragmentos confirmam o identificado na análise documental. O fato de que a Proposta Curricular de Juazeiro (BA) não teve como base, as orientações legais das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo. O documento defende um olhar generalista, uniforme e homogêneo de currículo e criança.

Segundo as técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, em relação às especificidades do campo Semiárido, dizem:

“A proposta não atende às especificidades. Esse atendimento de especificidades hoje se tiver acontecendo, é pela prática docente, inclusive já discutimos muito aqui no setor sobre a nossa forma de fazer encontros formativos que para mim não atendem às especificidades dos professores do campo, porque quando você trabalha com todo mundo a mesma linguagem dependendo do grau de conhecimento não será absorvido o que está sendo visto” (TÉCNICA 2).

“Não. A proposta não atende às especificidades do campo. Inclusive, eu não estava na primeira versão da proposta, mas faltou uma participação dos professores do campo é sempre centrada no eixo sede, área urbana. Esta proposta não sinaliza as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo na minha leitura, essa proposta não contempla” (TÉCNICA 1).

Durante as entrevistas, a falta dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo são percebidas pelas técnicas da Secretaria Municipal na proposta de Juazeiro (BA) ao mesmo tempo ao serem questionadas sobre a realização de momentos de formação continuada para professores para tratar da análise e estudo desse documento a técnica respondeu:

“Não fizemos na verdade o documento foi construído em 2009 ele foi revisado em 2013 pelo grupo de formadores, mas foram feitos ajustes internamente e este ano em 2016 fizemos uma nova revisão do documento e mais uma vez foi feita internamente e já está sendo distribuído para as escolas” (TÉCNICA 1).

As técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação comunicaram que existiu a falta da presença do professor na construção da Proposta Curricular bem como, identificaram que os encontros de formação continuada não ofereceram foco na avaliação da proposta. Essa situação merece uma reflexão mais aprofundada sobre os modelos de formação continuada em serviço, ofertado aos professores da rede, o que não será possível se fazer nesta investigação, mas que é possível inferir que a formação do professor é um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional. Para qualquer área de atuação esta premissa é torna-se uma referência para a Educação Infantil, por ser uma área que ainda está sendo construída sua identidade.

E, sobretudo, nessa direção tornou-se imprescindível observar os sujeitos professores e crianças para compreender como o currículo oficial vem sendo trabalhado na escola e como o corpo da criança vem sendo tratado nesse currículo, vivido cotidianamente. Será que a falta de formação continuada para discussão, avaliação e ressignificação do currículo oficial tem subestimado a linguagem e a representação do corpo como suporte de significados? Pois, como nos mostrou Foucault (2013) nos seus escritos, a sociedade disciplinar fomenta corpos-dóceis, essa concretização de corpos-dóceis se dá através da vigilância disciplinar dos conteúdos escolares, mas acredito que a observação do cotidiano escolar pode apreender também, corpos-sujeitos ainda invisibilizados e com pouca importância pedagógica.

Ademais, esse percurso de entrevistas com as professoras, gestora, coordenadora pedagógica, e com as técnicas pedagógicas mostrou que a urgência sinalizada pela equipe da Secretaria de Educação em conceber um currículo para evitar o imprevisto, encaminhou para a formulação de uma proposta aligeirada que atende a uma perspectiva nacional mercadológica, focalizando a matriz de conteúdos traduzidos em competências, habilidades e descritores. Por isso, não se considerou os saberes e experiências dos professores nem as especificidades presentes nas escolas do município.

Entre os aspectos que merecem atenção e foco na Proposta Curricular de Juazeiro(BA), e, conseqüentemente na formação continuada dos(as) professores(as) pode-se citar: os fundamentos históricos, culturais e sociais do currículo dessa etapa, modelos e abordagens curriculares da Educação Infantil, as decorrências das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo para a prática pedagógica, a contextualização com o Semiárido brasileiro, os projetos de trabalho, a cultura escrita, a literatura infantil, as artes visuais e cênicas, a brincadeira, a música, o movimento e o corpo-próprio como processo de formação da identidade infantil. A inclusão das crianças com deficiências e as relações de gênero, étnico-raciais e geracionais na Educação Infantil.

Considerando as lacunas da Proposta Curricular de Educação Infantil seria salutar investir numa formação continuada a partir de temas que tenham estreita relação com a prática pedagógica tendo como ponto de partida, a reflexão curricular implementada na rede municipal. Desse modo, é importante que essa formação tenha como fio condutor, a escola como lugar privilegiado da prática, partindo das demandas

dos (as) professores (as) a partir de seu contexto. Além disso, existe a necessidade de a formação continuada valorizar os saberes docentes, pois, o reconhecimento e a valorização do que o docente acumulou na sua vivência pessoal e profissional é necessário para que ele também reconheça e valorize o conhecimento da criança.

Diante do exposto, acerca de um modelo curricular que defende uma perspectiva mercadológica e tradicional do ensino, torna-se relevante que todos os envolvidos com a oferta da Educação Infantil, avaliem coletivamente esse documento com vistas a valorizar os conhecimentos e experiências de todos e todas e assim, possibilitar a autoria de pensamento.

6.2. Contribuições da triangulação na apreensão do fenômeno

Nesta sessão, descrevo os fenômenos que circunscreveram no cotidiano escolar, no que se referem aos sentidos da corporeidade no currículo. Para tanto, estive atenta para fruição dos atos individuais e coletivos dos atores da pesquisa que compõem a Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes, situada na comunidade de Itamotinga município de Juazeiro (BA).

O fenômeno foi se revelando à luz do enfoque fenomenológico-hermenêutico, tendo como referência as categorias teóricas defendidas nesta pesquisa, no que se refere a criança, corporeidade e currículo contextualizado com o Semiárido. Para tanto, utilizei dispositivos metodológicos tais como observação-participante, rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas e desenhos feitos pelas crianças; com o intuito de a partir da triangulação de métodos e técnicas retratar o fato como ele se apresentava, de acordo com a experiência vivenciada no cenário escolar.

Desse modo, olhar a questão de pesquisa através das diferentes fontes e sujeitos, possibilitou apreender como a corporeidade das crianças comunica seus interesses e saberes, diariamente, mas que os/as professores/as apoiados numa concepção de que o currículo diz respeito ao que está proposto no documento curricular da rede municipal acabam desvalorizando a presença da corporeidade das crianças, nas atividades escolares.

O que se observou ao longo da pesquisa é que o modo como as aulas acontecem seguindo a rotina rígida e o estudo somente das habilidades propostas, inviabiliza a fluidez do “currículo em movimento”, pois o ponto de partida para que o

currículo transgride a ideia e a prática da reprodução, da prescrição e a concepção adultocêntrica é o protagonismo da criança vivenciando sua corporeidade numa relação contextualizada com os conhecimentos escolares. Alguns depoimentos dos/as professores/as ilustram esta afirmação. Vejamos:

A gente recebe as crianças, o professor faz a acolhida na sala, depois faz a rodinha, canta, conversa, faz oração, lê história. Depois lê o alfabeto, lê os números faz contagem oral. Depois, faz uma atividade de escrita, higiene lavar as mãos para lanche. Depois deixo as crianças brincarem um pouco na hora recreio, depois faz outra atividade escrita e envia o para casa” (PROFESSORA 1).

“Eu recebo as crianças, canto, faço oração, leio histórias converso sobre o que pode e o que não pode. Aí peço o caderno para corrigir o para casa. Leio os numerais, distribuo materiais para fazer a contagem. Faço atividade escrita se for de Linguagem. Levo para lanche e brincar no recreio. Volta para sala faço outra atividade e explico o para casa” (PROFESSORA 2).

O que ensino na escola está baseado na Proposta curricular. Sigo as habilidades e o eixos: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música e Movimento. Tem uma rotina que a secretaria dá para gente com os horários da entrada recepção, hora de tomar banho, dormir, fazer a tarefa. Tem que seguir de 7:30 até as 15:30 direitinho, eu fico tentando não fugir dela. (PROFESSORA 4).

Eu me baseio na Proposta Curricular porque ela tem as habilidades a seguir e as competências. E, nas aulas, sigo a rotina da secretaria com os horários. (PROFESSORA 5).

A prática do controle exercido pela escola mostrou-se presente na Educação Infantil no município de Juazeiro (BA), pela vivência de uma rotina, na qual os tempos pedagógicos são os mesmos para as crianças de quatro e cinco anos de idade e acontecem do mesmo modo diariamente, demonstrando uma inflexibilidade em relação aos acontecimentos diários trazidos pelas crianças e seus desejos e necessidades de aprendizagem. Os trechos acima são de professoras (as) que trabalham em duas escolas diferentes, ou seja, estão situadas em territórios Semiáridos distintos com diferentes especificidades camponesas e com crianças diversas, mas, para a escola, estes aspectos não são respeitados em função da execução de uma única rotina pedagógica.

Essa sucessão de acontecimentos diários narrados pelas professoras, sinaliza que o trabalho escolar sobre o corpo, acontece ali, onde supõe que não aconteça através de uma sequência de atividades que demarcam tempo para estudar e um outro tempo definido para brincar, na hora do recreio. As atividades de estudar estão

ligadas à mente, ao intelecto; e a brincadeira vivida apenas durante o recreio, ligada ao corpo. O tempo é medido e dedicado a cada exercício, como disseram também as crianças, nos seus relatos:

Ben-10: Eu chego, vou para a rodinha, faço a tarefa, merendo, brinco faço outra tarefa e vou embora.

Isaki: Todo dia eu rezo, leio as letras, pinto o desenho, vou para o recreio, faço a tarefa e vou embora. (JUAZEIRO-BA, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL IV, ABRIL, 2016)

Maria Joaquina: Primeiro, tem a roda para rezar, depois as letras, a tarefa, o recreio, outra tarefa e vou para casa.

Homem –aranha: Eu chego tem a roda para rezar, ler as letras pergunta as letras, tarefa na folha, recreio. Aí eu brinco, depois faço outra tarefa e vou para casa com minha mãe (JUAZEIRO-BA, DIÁRIO DE CAMPO, INFANTIL V, ABRIL, 2016).

As falas das crianças, reproduzidas acima, indicam que cada momento era envolto por rituais corporais que demarcavam cada tempo escolar com uma prevalência para as atividades escritas, segundo as crianças “tarefas”. Esse disciplinamento excessivo retira das crianças o direito aos momentos de atividades espontâneas, bem como, regula-se o momento da brincadeira, demonstrando uma desvalorização ao tempo do brincar. Percebi que a repetição de atividades, a fixação de tempos cronológicos, a vivência de rituais e locais determinados para cada ação estão a serviço de um trabalho de robotização e disciplinamento da corporeidade.

As observações durante as aulas e como afirmaram as crianças e os (as) professores (as), a sequência linear das propostas buscava o controle corporal das crianças, pois até mesmo na hora do recreio quando supostamente deveria ser permitido a movimentação livre, isso não ocorria, uma vez que, a atenção das professoras estava para garantir que não houvesse transgressão. Não era possível fugir das ordens, como diz a professora 1: “pode brincar, mas sem correr”. Em relação a essa perspectiva Vaz (2002, p.03) salienta:

Vivemos um paradoxo cotidiano quando nos expressamos em relação ao corpo e suas expressões nos ambientes educacionais. O corpo é, por excelência, o órgão das paixões, do desejo, do cansaço, das dores, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a

ideia de que o corpo deve ser educado, disciplinado, que não devem poupar esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole.

Essa conjuntura escolar impõe dificuldades ao processo de materialização do “currículo em movimento”, mas vale frisar, que nos poucos momentos em que as crianças conseguiram transgredir essa linearidade dos conteúdos, através dos seus criativos questionamentos e, sobretudo, a partir do brincar, o currículo de prescrição baseado em competências e habilidades deu lugar ao “currículo em movimento” aquele construído com as crianças, partindo da sua realidade e interesses brincantes.

Os momentos vividos na companhia das crianças e de seus (as) professores (as), revelaram que o exagero à dominação corporal anula o próprio corpo, causando uma secundarização da dimensão do brincar. Nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos e dos docentes entrevistados foi possível verificar em quais atividades e momentos o corpo está sendo trabalhado na escola. Vejamos o que nos dizem, quando perguntado sobre os momentos que a escola trabalha o corpo das crianças:

“Se trabalha com as habilidades da Proposta das disciplinas de Movimento e Natureza e Sociedade, sempre que trabalham as partes do corpo, a higiene” (GESTORA PEDAGÓGICA 1).

“Quando obedece à Proposta e lá vem solicitando nomear membros, os cuidados que tem que ter com o corpo, com a alimentação, com várias outras questões de higienização vão ajudando eles a compreenderem os cuidados com o corpo” (GESTORA PEDAGÓGICA 2).

Agora, vou começar a trabalhar o corpo humano que eu não trabalhei ainda. Eu já coloquei no meu plano, chamo uma menina e um menino para fazer a diferenciação do sexo. Assim, faço um cartaz do corpo e explico para eles as partes do corpo. Depois, vou trabalhar atividade sobre os sentidos. (PROFESSORA 2)

Eu sempre trabalho com atividadezinhas até de colagens, para ir mostrando para eles. Eu gosto de pegar uma criança e ir cantando quem é que pega na cabeça, no braço, no olho. Depois daí eu trago uma atividade de colar as partes do corpo. (PROFESSORA 4). .

Sim. Com Certeza nos momentos da brincadeira, do movimento, da música, durante as dinâmicas feitas e também no banho, durante os passeios e jogos que a gente realiza. (PROFESSORA 5).

Os depoimentos mostram uma concepção de corpo físico, no qual se trabalha quando se ensina as partes do corpo ou hábitos de higiene. Somente uma professora

levantou a brincadeira como um momento importante para o trabalho com o corpo. É possível perceber, que estão bastante focadas em seguir o previsto nas áreas do conhecimento da Proposta Curricular. Desse modo, não concebem a criança como um corpo encarnado, dotado de sentidos sociais e culturais que se comunica pela corporeidade.

Uma das lições que este estudo aponta é que a experimentação por meio do corpo permite às crianças elaborarem saberes sociais e culturais numa dinâmica bastante ativa, mas que muitas vezes, na escola, entre em contradição com a lógica institucional, pois padroniza comportamentos através de uma Proposta Curricular centrada em habilidades e competências vividas em tempos e espaços homogêneos. Essa perspectiva recoloca em debate o lugar do corpo na instituição, refletindo sobre o papel dos (as) profissionais que atuam com as crianças, pois cabe a estes adultos repensarem o paradoxo entre a passividade e a expressividade, e para que isto aconteça torna-se fundamental conhecer os interesses, necessidades das crianças e suas formas de comunicação corporal.

Em relação ao que significa educação contextualizada com o Semiárido e sobre a participação das crianças na escolha do que é estudado na escola, os (as) professores (as), coordenadores e técnicas pedagógicas entrevistadas disseram que:

Eu acho que contextualizar é tudo que faz parte do dia -a dia deles. Assim a Secretaria manda umas sequências didáticas para a gente trabalhar. Mas, quem escolhe as sequências são os professores porque as crianças ainda não sabem dizer o que querem estudar. (PROFESSORA 1).

Contextualizar é englobar tudo uma coisa na outra. Todas as disciplinas, todos os conteúdos, todos os conhecimentos. (PROFESSORA 2).

Não visualizo que a Proposta Curricular propõe a contextualização com o Semiárido. (TÉCNICA 1).

Se o professor tiver a visão de como trabalhar. A formação tenta está sempre falando aos professores sobre isso se os professores conseguem compreender o que é contextualizar, mas se eles não compreendem e como a gente vê muita gente achando que é colocar um pé de cacto na escola falar em algum momento do que acontece na roça, não compreendem que Semiárido é onde nós estamos. Se o professor não compreender não é possível contextualizar porque a Proposta Curricular não contempla. (TÉCNICA 2).

É uma educação que valoriza, prioriza as particularidades do campo e aproveita essas experiências que os alunos tem aí vai ampliá-las em outros espaços. (GESTORA PEDAGÓGICA 2).

As narrativas das entrevistadas contribuíram para refletir sobre o engessamento limitante dos conteúdos da Proposta Curricular a serem estudados pelas crianças, inviabilizando a perspectiva da contextualização do currículo com o Semiárido, uma vez que ao desconsiderar os interesses e conhecimentos das crianças sobre seu território cultural e social imprime uma educação descontextualizada e com poucos significados para a vida dos sujeitos.

Considero que os (as) professores (as) assumem um papel relevante entre o currículo estabelecido e o que é ensinado na escola, pois assume a tarefa de seleção, organização e contextualização com os saberes das crianças. Sacristán (2000) corrobora com essa ideia afirmando que:

O professor é um agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhes é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. independentemente do papel que consideramos que há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. (SACRISTÁN, 2000, p.105).

Por esta razão o processo de formação continuada dos (as) professores (as) torna-se fundamental para que possam repensar a prescrição dos conteúdos num diálogo fecundo com outros profissionais da escola, pais e crianças, contribuindo na construção de estratégias teórico-metodológicas mais pertinentes na problematização da realidade local dos sujeitos.

Sendo assim, as propostas de formação continuada precisam oferecer momentos coletivos de análise dos conteúdos do currículo, mas principalmente precisam contribuir com a compreensão e definição do papel social da escola de Educação Infantil.

Nesse sentido, buscando entender como a formação continuada é oferecida no município de Juazeiro (BA), em relação à avaliação da Proposta Curricular instituída os (as) entrevistados (as) disseram:

O ano passado eram mais frequentes as formações, mas, este ano só tiveram duas e está marcada uma para setembro. Discutimos a rotina, o que temos que fazer na sala, mas nunca avaliamos os conteúdos. (PROFESSORA 1, agosto de 2015).

Eles fazem formação a cada dois meses. Lá eles dizem para a gente seguir os descritores e habilidades. Vai ter uma outra agora em setembro. (PROFESSORA 2, agosto de 2015).

Este ano teve só um momento de formação e elas sempre falam que a gente tem que fazer o que pede na Proposta Curricular. (PROFESSORA 3, abril de 2016).

Teve uma formação este ano nesta mandaram a gente fazer os planos de acordo com as habilidades da Proposta. (PROFESSORA 4, abril de 2016).

Os depoimentos sinalizam que o processo formativo dos (as) professores (as) não tem problematizado criticamente os fundamentos teóricos, as habilidades e competências previstas na Proposta Curricular, uma vez que, utilizam este momento que poderia ser de discussões coletivas para instrumentalizar em relação ao que deve ser ensinado na escola. Isso inviabiliza o desenvolvimento da autoria docente e passando a seguir no planejamento, aquilo que está posto no documento, sem uma análise, reflexão crítica e seleção prévia.

Acredito que precisamos resgatar no professor, sua capacidade de autoria, para que consiga construir uma identidade docente pautada na compreensão de que as crianças podem contribuir com o trabalho pedagógico, dando pistas de como selecionar e organizar o currículo. Sobre esta perspectiva de autoria Kramer ressalta:

Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro... (KRAMER, 1993, p. 83).

A formação continuada do professor de Educação Infantil poderia se pautar na inteireza do humano relacionando aspectos pessoais e profissionais comunicados pela corporeidade, uma vez que, este modelo de formação técnica, preocupada com os conteúdos a serem ensinados, tem fortalecido no cotidiano escolar, um trabalho instrumental a ser realizado para as crianças e não com as crianças. Na realização desse trabalho pedagógico para as crianças, não há lugar para a corporeidade, para

a curiosidade, imaginação, criatividade e contextualização com o Semiárido, pois as vozes das crianças são silenciadas pela prática curricular mecânica e linear.

As conversas com as crianças e com os profissionais da Educação Infantil possibilitaram entender que é preciso ampliar a participação das crianças na seleção e organização do que é estudado na escola, que é necessário está atento à corporeidade das crianças comunicando seu mundo infantil e que a contextualização com o Semiárido, é possível desde que a lógica curricular mercadológica se abra para a problematização crítica do que está sendo ensinado.

É válido frisar, que este capítulo revelou pelas vozes das crianças e dos profissionais da Educação Infantil, os sentidos da corporeidade no currículo. Percebi principalmente, nos discursos dos (as) professores (as), marcas de uma trajetória formativa que desconsiderou seus corpos, concepções e saberes da prática. Esses fatores criam restrições/limitações no trabalho com as crianças, desconsiderando sua corporeidade. Emerge dessa situação, uma existência fenomenológica que em si mesma nos episódios observados nas aulas e nos recreios, revelam a perspectiva positivista em que se separa corpo-mente e uma prática curricular tradicional e descontextualizada com o Semiárido Brasileiro.

A escuta e o diálogo nesse cotidiano escolar me fizeram perceber as múltiplas possibilidades da corporeidade das crianças na construção de um “currículo em movimento”. Desse modo, foram as crianças que contribuíram para apreender que esse “currículo em movimento” se materializa quando elas questionam, brincam, correm, criam e recriam suas aprendizagens mediadas pelos adultos e seus pares.

6.3 Encontros dialogais: uma possibilidade de intervenção

Os recentes debates sobre a infância como uma fase da vida cheia de especificidades e de grande importância para a construção da identidade humana têm sido pauta de discussões de pesquisadores e profissionais da Educação Infantil, buscando compreender esse sujeito criança, no âmbito de uma infância historicizada.

Tal busca reflete, nas discussões sobre formação continuada em serviço, no sentido de concebê-la como um processo associado ao fazer cotidiano do (a) professor (a) para que se torne espaço de reflexão-ação do trabalho pedagógico. Pois como sugere Rosemberg sobre o valor da formação:

A formação continuada do professor tem sido colocada como um fator importante que pode contribuir para a mudança do curso da história e promover a articulação escola-comunidade, resguardando a complexa tarefa social reservada à educação: transformar criticamente a realidade por meio da desconstrução e da disseminação do conhecimento. (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Por esta razão, é importante que as Secretarias Municipais de Educação adotem estratégias metodológicas que permitam aos professores a análise curricular e a reflexão do papel social da Educação Infantil, pois ao longo da pesquisa, ficou evidente a falta de identidade desse segmento de ensino, ou seja, as práticas desenvolvidas continuam sendo uma reprodução do Ensino Fundamental (anos iniciais). Reconhecer o papel que os docentes exercem na criação e implementação do currículo é salutar e necessário, pois exercitando a autonomia é que se constrói a autoria.

Diante dessas proposições, construímos no decorrer desta pesquisa, um caminho interventivo através dos grupos dialogais para discussão da Proposta Curricular de Juazeiro (BA) com o intuito de, coletivamente propor orientações que pudessem contribuir com a avaliação do currículo desenvolvido nas escolas de Educação Infantil. É interessante ressaltar, que a falta de especificidade do Campo Semiárido na proposição desse documento municipal, conduziu a repensar especificamente a realidade do campo, mas considero que as orientações aqui propostas podem contribuir para a avaliação do currículo também de uma escola situada na sede do município.

Desse modo, discuto os caminhos trilhados durante a realização dos grupos dialogais com os (as) professores (as), gestora e coordenadora pedagógica da Escola Municipal Bom Jesus dos Navegantes, apontando as orientações construídas coletivamente em relação à proposição de um “currículo em movimento” para a Educação Infantil que tem como fundamento o respeito à corporeidade da criança e à contextualização com o Semiárido.

Para estas discussões, foram realizados quatro encontros dialogais. Cada um com 5h de trabalho e 20h de atividades não-presenciais, contabilizando 40h no decorrer de fevereiro a abril de 2016.

No primeiro encontro, busquei conhecer os conhecimentos prévios dos profissionais acerca dos conceitos de currículo e corporeidade. Para isso, distribui um banco de palavras e solicitei que escolhessem as que pudessem descrever suas

concepções. Entre as palavras escolhidas pelos participantes para conceituarem o currículo encontrei na concepção de todos (as) as seguintes: documento, competências, patrimônio cultural, desenvolvimento, habilidades, conhecimento, aprendizagem, objetivos, conteúdos, conjunto, perfil dos alunos, direção, rotina e interação.

O que me chamou atenção foi que nas concepções dos profissionais acerca do currículo não escolheram palavras como: experiências, criança, contextualização, avaliação, realidade, apropriação de sentidos, sujeito de direito e brincadeiras, as quais estavam no banco de palavras.

Esse primeiro momento, indicou que os profissionais ainda têm concepções pautadas na ideia de currículo tradicional e que em função da rede municipal defender um currículo mercadológico, aparece também nos ideários as palavras competências, habilidades e perfil do aluno. Após o levantamento de conhecimentos prévios discuti com os participantes outras concepções de currículo defendidas nesta investigação (currículo contextualizado, indexado) e a concepção trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, como forma de problematizar e refletir suas próprias ideias e como essas ideias se expressam na prática pedagógica.

Ainda durante este encontro ouvi dos profissionais a respeito da corporeidade, todos disseram que não conheciam o que significava corporeidade. Assim, buscando aproximar a discussão perguntei como o corpo das crianças era trabalhado. Obtive como respostas que trabalhavam nos momentos de higiene, prevenção de acidentes e saúde. E que fazia parte das áreas do conhecimento Movimento e Música.

Os demais encontros, aconteceram para a leitura, discussão e proposição de orientações que pudessem contribuir com a avaliação curricular da Proposta de Juazeiro (BA). Como resultado das discussões, descrevo abaixo aspectos observados no documento que precisam ser reorientados para que se aproximem das especificidades da escola de Educação Infantil do Campo Semiárido.

1. Pressupostos teóricos pautados numa ideia de infância generalizada fomentando a perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental;

2. Reescrever os fundamentos teóricos com vistas a atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo;

3. Maior clareza acerca do cuidado, pois na Educação Infantil do Campo as práticas de cuidado se inserem no cuidado com a vida, relacionando os cuidados de si com os cuidados aos recursos naturais buscando integração entre educar e cuidar;

4. Rever a perspectiva compartimentada e fragmentada das áreas do conhecimento;

5. Definir uma concepção de criança protagonista que pensa e produz cultura;

6. Repensar a organização dos espaços, materiais e brinquedos, bem como o manejo do tempo (rotina) e as possibilidades de composição das turmas;

7. Rever as diferentes formas de observação e registro das manifestações da corporeidade das crianças;

8. Pensar sobre os instrumentos e procedimentos utilizados na escuta das vozes das crianças (rodas de conversa, desenhos, brincadeiras);

9. Pensar como os aspectos naturais, culturais, sociais, econômicos e produtivos da comunidade situada no contexto Semiárido, podem fazer parte dos temas em estudo na escola;

10. Tratar sobre as diversidades de gênero, sexual, étnica-racial;

Após a identificação coletiva pelos profissionais da Escola Municipal Bom Jesus dos Navegantes dos aspectos a serem repensados e reconstruídos na Proposta Curricular do município de Juazeiro (BA), apresento abaixo orientações que podem contribuir com o processo de reorientação curricular em cada espaço escolar. É importante frisar, que não é uma receita, mas um caminho que se alinhado aos aspectos identificados no documento a serem avaliados e reconstruídos durante a realização dos grupos dialogais, pode possibilitar a transgressão do currículo tradicional para a efetivação de um “currículo em movimento”. Vejamos:

1. Estabelecer relações com as famílias e as demais pessoas da comunidade para levantamento dos saberes provenientes das experiências das crianças, suas famílias e do grupo cultural da comunidade;

2. Repensar na substituição da organização do currículo em áreas do conhecimento fragmentadas por campos de experiências baseando-se nos fundamentos de Larrosa(2002), nos quais podem ser definidos como: (Eu Vivendo a Corporeidade, Mundo Social, Natural e Ambiental, Linguagens e Artes e Matemática);
3. Favorecer a integração dos campos de experiência através de metodologias pedagógicas que possibilitem esta abertura e ampliação dos saberes como por exemplo: o trabalho com projetos didáticos;
4. Valorizar as vozes das crianças presentes nas rodas de conversa para dar pistas das necessidades e desejos de aprendizagem das crianças;
5. Explorar temas da realidade local da comunidade nos projetos de trabalho;
6. Fazer um levantamento das brincadeiras e brinquedos preferidos das crianças;
7. Propor tempos pedagógicos maiores para o brincar livre ou dirigido, uma vez que, as aprendizagens das crianças são mobilizadas e consolidadas através das brincadeiras;
8. Utilizar os espaços externos à escola, dentro da comunidade para exploração dos conhecimentos estudados;
9. Compreender que a problematização dos conhecimentos é fundamental para análise da realidade local e integração com os conhecimentos globais;
10. Perceber a contextualização com o Semiárido como uma perspectiva de construção de sentidos para os ensinantes e aprendentes.
11. Considerar que a corporeidade das crianças é seu modo de ser-sendo no mundo, por isso um ponto de partida é reconhecer a criança como protagonista da sua aprendizagem.
12. Potencializar os momentos de planejamento na escola como espaços de formação continuada em serviço para os profissionais da Educação Infantil.

Faz-se necessário explicitar que, este estudo deu origem às orientações descritas acima, a partir da análise crítica realizada nos grupos dialogais, orientada por uma ética da compreensão, até porque os sujeitos dessa pesquisa (crianças e adultos) foram respeitados e considerou-se a fluidez do fenômeno no cotidiano escolar.

Ademais, enquanto reflexão curricular, o estudo mostra a contradição existente na implementação de uma proposta curricular única para todo o município, construída sem a participação dos (as) professores (as) que atuam nos diferentes contextos. Evidencia-se assim, através do aprofundamento hermenêutico na prática curricular investigada da Escola Bom Jesus dos Navegantes a falta de especificidade do campo Semiárido traduzida na perspectiva urbanizada e generalizada das competências e habilidades.

Tomando a corporeidade das crianças enquanto prática presente no “currículo em movimento”, é possível dizer que outros participantes do ato educativo, professores (as), gestor e coordenadora pedagógica, também contribuíram na materialização desse currículo que transcende o anunciado mostrando-se nas ações cotidianas.

Assim, fundado numa perspectiva dialogal, “o currículo em movimento” foi sendo tecido nas brincadeiras, curiosidades, corporeidade das crianças e na relação com os adultos, seus pares e com a realidade da comunidade. A criança foi se apropriando do mundo, mergulhada pela corporeidade comunicativa e problematizante de ser criança.

Nesse sentido, cultivou-se a visão de criança que cria, imagina, dialoga, pensa e produz cultura, mesmo inserida num processo de escolarização que reproduz conhecimentos, pois é a corporeidade da criança que possibilita essa disputa cotidiana entre a reprodução e a autoria.

Desse modo, ficou evidente para os profissionais da Educação Infantil envolvidos nos grupos dialogais, que o trabalho de reorientação curricular no município de Juazeiro (BA) é urgente, mas, que a responsabilidade é de cada um que participa da escola. Por isso, ficou como encaminhamento, a continuidade da realização dos grupos dialogais naquela comunidade escolar, mas agora, mobilizando também, a participação dos pais e pessoas da comunidade para a reconstrução do currículo.

Espero que os grupos dialogais tenham possibilitado aos seus atores transformarem a espera acomodada em esperança conquistada. Pois, estes momentos foram fecundos para se perceber que enquanto sujeitos coletivos, não é mais permitido continuar sendo objetos do currículo, e que quando estamos atentos à corporeidade das crianças, é possível fluir um “currículo em movimento”.

Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas – e ajustamos nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam[...] Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. [...] Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa de brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras.

(RUBEM ALVES, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS, PARA ESTES TEMPOS, INQUIETANTES

Muito mais à guisa de conclusão, o que proponho a realizar nesta chegada é uma reflexão crítica, sensível e implicada com a corporeidade das crianças no fluir do “currículo em movimento”. Inspirada pelos olhos da caixa de ferramentas, iniciei esta pesquisa, mas o contato com as crianças despertou o olhar da caixa de brinquedos. Essa foi a primeira aprendizagem, olhar com olhos brincalhões os gestos, as palavras, a corporeidade, a vida das crianças.

Desse modo, passei a escutar as crianças e olhá-las através da vivência da corporeidade, comunicando desejos, curiosidades e aprendizagens brincantes materializando assim, o “currículo em movimento”, aquele que não se fecha em habilidades e competências, mas que se nutre na integralidade das crianças, para compor o processo formativo.

Essa perspectiva vai ao encontro de uma escola de Educação Infantil significativa para as crianças, no que tange a ser um espaço de valorização de saberes, de valorização de diferenças e de trocas de experiências entre as crianças e entre as crianças e os adultos, pois quanto mais explorada for a diversidade cultural maiores as possibilidades de conhecimento e de criação.

Nesse viés tenho clarividência da capacidade que as crianças têm de darem sentido ao mundo em que vivem, fazendo diferentes leituras das realidades sociais, pois elas, além da possibilidade de aprender, podem contribuir com o novo momento histórico social, feito da diversidade cultural. E é por esse motivo que precisamos efetivar um currículo contextualizado com o campo, deixando fluir o “currículo em movimento”, em contraposição ao que se propõe na prática curricular universalista de Juazeiro(BA). É preciso refletir sobre a prática curricular que, como diz Redin e Muller (2007, p.17), “encaixa os objetos, os materiais didáticos, as músicas, as histórias e os pensamentos todos num mesmo padrão, numa mesma sequência, tempo e lugar”.

Muitos são os desafios que a Educação Infantil precisa superar, um deles é reconhecer às crianças como sujeitos de direitos. Para isso, é necessário assegurar as crianças no plano do real, além do que preconiza a legislação brasileira, o direito de falar e ser ouvida na sua inteireza. Transgredir a escola pensada pelos adultos, com os olhos da caixa de ferramentas para as crianças, só será possível quando passarmos a enxergá-las com olhos da caixa de brinquedos.

A nova escola de Educação Infantil precisa urgentemente ser reinventada em decorrência de uma nova cultura escolar para além do espaço criado para ensinar à criança a ler e a escrever coisas sem significado e com sentido imediato para a sua vida, como identificamos nas narrativas das crianças, ao afirmarem que diariamente costumam realizar as mesmas atividades "faço tarefa de letras, números e pinto desenhos".

Essa reivenção da cultura escolar na Educação Infantil não deve ser articulada apenas pelos adultos (professores, pais, coordenação pedagógica, gestores). A articulação dessa nova cultura escolar precisa ser daqueles sujeitos que necessitam de um lugar que satisfaça seus desejos e curiosidades de hoje: a criança, onde realmente seja o "currículo em movimento".

A pesquisa mostrou que não há concepção de criança e infância produzida seja pelos adultos ou pela própria criança, fora do contexto social e histórico específico, ou seja, as crianças pesquisadas que vivem no campo, um lugar com mais espaço, em contato com a natureza demonstraram grande envolvimento e relação entre as crianças e seus pares, uma vez que nas suas brincadeiras, o outro ocupa um lugar de grande importância talvez, pela falta na escola pesquisada, do contato com um número maior e diverso de brinquedos.

Outra tarefa desafiadora posta aos dirigentes (gestores escolares e da secretaria de Educação), é contextualizar os fazeres pedagógicos cotidianos desenvolvidos na escola de Educação Infantil do campo compreendendo como estão vinculados a processos mais amplos de ordem social, política e econômica. Visto que, é notável que a falta de políticas públicas para a população do Semiárido, reflete também na escola, pois ainda é uma escola com limitações físicas como a ausência de parque, recursos pedagógicos adequados às crianças e merenda escolar realmente nutritiva e saborosa. Tudo isso é evidenciado pelas crianças, quando denunciam as ausências e proclamam seus desejos da escola ser realmente para a criança.

Contudo, não basta que a população do campo tenha acesso às políticas públicas básicas de qualidade. Faz-se necessário atribuir à instituição educacional desde a Educação Infantil, a função de produção cultural e de mudança social. Acredito que isso poderá acontecer se buscarmos a contextualização da educação com o local, no nosso caso com o Semiárido juazeirense permeado por desigualdades imensas para muitos e grandes possibilidades para poucos.

Ao mesmo tempo, a escola de Educação Infantil não deve continuar apenas sendo espaço de cuidado e educação reprodutora, é preciso que desde cedo as crianças possam se posicionar, ter liberdade para falar exercendo a autonomia tão discutida e presente nos discursos dos educadores e educadoras. Tais reflexões me permitem dizer da necessidade de reconhecer a instituição escolar como espaço de luta por melhores condições de vida.

As vozes das crianças precisam estar entreteídas as das pessoas da comunidade que pertencem, bem como àquelas pessoas que consolidam as políticas públicas. Pois desse entrelaçamento, emerge os sentidos de ser e estar numa escola de Educação Infantil. É preciso dialogar com seu entorno partindo das vozes das crianças, pois assim poderemos criar mecanismos coletivos e argumentativos para a melhoria de acesso à Educação Infantil pelas crianças do campo Semiárido.

Enfrentar a invisibilidade histórica das crianças, principalmente, daquelas que pertencem às classes menos favorecida da sociedade, tanto no que tange ao acesso à escola, pois a oferta a esta instituição ainda é muito tímida para as crianças do campo, como também ofertar uma educação contextualizada com os saberes, os valores e a cultura do lugar das crianças, torna-se um imperativo de suma importância na conquista de uma formação que contribua para que os sujeitos consigam intervir na sua realidade.

Durante esta pesquisa, ao escutar as vozes das crianças expressadas pela corporeidade, foi possível compreender que mesmo a escola ofertando um ensino bancário, linear pautado num currículo mercadológico e tradicional, as crianças nos deram pistas e caminhos de como transformar o ensino descontextualizado com os saberes, a natureza e a cultura do campo Semiárido, em “currículo em movimento”, através da alegria nas brincadeiras, da curiosidade pelos passarinhos e dos conhecimentos sobre a vida na comunidade.

Concebendo por esta ótica, considero que o “currículo em movimento” é aquele que tem no centro a criança e seu contexto social, cultural e natural, mas para que se torne realidade cotidiana, é imprescindível que os educadores, as educadoras e os gestores públicos adotem uma nova postura e compreensão em relação ao potencial de participação das crianças, caso isso não aconteça continuaremos limitando e podando sua capacidade criativa, expressiva e dialógica.

A pesquisa revelou que as crianças têm interesses e curiosidades por questões locais, pois durante a roda de conversa sobre os motivos que levaram os

passarinhos a quererem fazer ninho dentro da caixa de brinquedos, na sala de aula, os mesmos demonstraram que sabiam que a falta de árvores e o sol forte impedia os pássaros de viverem livremente na natureza. Desse modo, as crianças estavam dando fios para que se conduzisse discussões e estudos sobre as questões naturais do Semiárido.

Em outra roda de conversas em que foi contada a história “Mundinho do Rio” percebi que as crianças estudam no Semiárido Juazeirense, mas não conhecem as potencialidades e as representações culturais do lugar onde vivem, o que torna urgente redirecionar o trabalho pedagógico com vistas à contextualização, para que cada criança pise no seu chão e reconheça nele sua pluralidade, potencialidades e saberes.

Significativas também, foram as afirmações das crianças, dizendo que não sabiam desenhar. Suas narrativas e desenhos demonstraram como o trabalho com Artes é desvalorizado em função da prática de pintura de desenhos prontos relacionados a datas comemorativas, mostrando que têm como objetivo o treino das habilidades de coordenação motora.

Diferentemente disso, as crianças precisam ser envolvidas em processos de criação de diferentes linguagens, a fim de não apenas reproduzir, mas inventar. Daí a importância do trabalho com Artes, tal como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), ao afirmar que precisa garantir a relação com as diferentes manifestações artísticas, artes plásticas, músicas, dança, fotografia, teatro, poesia e literatura.

Reconheço que a criação necessita de uma condição indispensável: a liberdade. As atividades não podem ser obrigatórias. O mais importante é o envolvimento na criação e não o produto pintar desenhos prontos.

No mergulho das observações rememoradas emergiram a imagem de um corpo e um olhar limitado, pois as crianças e professores/as estão marcados por um conjunto de vivências atrofiadas nos desenhos, nos movimentos, na criação. As restrições ou limitações da experiência estética dos professores/as têm colaborado para a realização de um trabalho com as artes subordinado a outros assuntos ou objetivos escolares.

Cabe destacar, que a escola continua seguindo uma prática curricular fundamentada na visão positivista de Educação, por isso, reproduz um ensino fragmentado em todas as áreas do conhecimento, com uma forte supervalorização

das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, as áreas como Artes, Movimento, Música acabam ficando em segundo plano no trabalho pedagógico. Essa perspectiva compartimentada em caixinhas é o grande desafio de mudança de paradigma em relação à concepção de conhecimento complexo, como nos aponta (Morin, 2001).

As narrativas das crianças apresentadas ao longo desta pesquisa, foram significativas e revelaram a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil, no sentido de oferecer a consolidação de identidades mais autônomas e com um forte sentimento de pertencimento ao Semiárido.

No caso específico da experiência curricular da Escola Municipal situada no Campo pesquisada, é possível dizer pelas palavras de Macedo (2013, p.160), que “o estranho-hegemônico em geral impõe aprendizagens assimilativas; aprendemos por um processo de colonização secular esperar por um novo pronto”. Ou seja, as concepções dos profissionais acerca do currículo atendem a essa lógica, pois não demonstraram engajados na construção de uma prática curricular divergente desse “novo pronto” instituído pela rede municipal de Juazeiro (BA).

Assim, os sentidos da corporeidade se revelaram no currículo da Educação Infantil de duas maneiras distintas. Uma delas de forma fragmentada e dicotômica corpo-mente, através do cuidado, reconhecimento do corpo e de desenvolvimento motor nas áreas de Movimento e Natureza e Sociedade. A outra, de forma fluída, nas brincadeiras, curiosidades, gestos, desejos, imaginação das crianças em plena vivência do corpo- vivido, transpondo regras, rotinas, tempos e espaços da escola. É aqui, com as crianças vivenciando sua corporeidade, que o acontecer do “currículo em movimento” se revelou anunciando um currículo de possibilidades igualitárias para crianças e adultos e de possibilidades de realização de uma educação contextualizada com o Semiárido.

Ao longo dessas vivências da corporeidade, construí muitas aprendizagens, mas sem dúvida a maior delas foi verificar como disse Loris Malaguzzi(1999) a criança é feita de cem:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola

e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Assim sendo, vou concluindo com essas "considerações finais" isso porque esta pesquisa me mobilizou dentro da minha trajetória profissional de educadora da rede pública, permanecer dialogicamente mobilizando outros educadores para perceberem os sentidos da corporeidade também, para nós adultos, pois assim, poderemos conseguir olhar e ver a corporeidade das crianças nos comunicando suas aprendizagens.

Dessa forma, no ponto de chegada desta pesquisa, as vozes das crianças, sujeitos protagonistas, evocam que os profissionais da Educação Infantil aprendam a escutá-las através dos seus desenhos, brincadeiras e travessuras. Aprendi nesse caminhar, que uma voz sempre chama outras vozes, “pois um texto, uma voz, é algo que sempre chama outros, que faz sempre com que outras vozes cheguem, seja por intenção, seja por efeito”(AMORIM, 2004, p.155).

Assim, para garantir o tão discutido papel social da escola para a criança cidadã, precisamos nos aproximar das histórias das crianças, da cultura, da sua realidade local, ou seja, contextualizar o ensino, se nossa intenção for, realmente, possibilitar aprendizagens significativas.

Por fim, posso afirmar que a grandiosa chamada aprendente que as vozes das crianças me trouxe foi que é impossível educar sem considerar a criança inteira e, pesquisar sem abrir a caixa de brinquedos que esquecemos quando crescemos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- ANGUITA, M.; HERNÁNDEZ, F. O currículo da educação infantil como uma trama de experiências, relações e saberes. **Pátio Educação Infantil**, ano VIII, n. 22, p. 12-15, jan. /mar. 2010.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo** 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Educação e poder**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARAÚJO, M. A. L. de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.
- ARROYO, M. G. O significado da infância. Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994. Brasília. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.88-92.
- ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs). **Corpo e infância: exercícios densos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.
- BANDEIRA, M. **Meus poemas preferidos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília. Ministério da Educação, 2009.
- BARROS, M. de. **As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BICUDO, M. A. V. (Org.). **Educação matemática**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Fenomenologia, confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.32, 9 de abr.2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**, Brasília, 2009.

_____.	Emenda	Constitucional	nº
59. http://www.in.gov.br/autenticidade.html , código		000120091112200008.	Diário Oficial Nº216,12 de novembro de 2009.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**.Coordenação Geral de Educação da Secretaria da Educação Básica.Brasilia, 2009.

CABRERA, T. S. El Currículum, suconceptualización. **Revista Pedagogía Universitaria**, capítulo 1, Vol.9.nº 2/2004. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidade de la Habana/ Cuba, 2004.

BODNAR, R. T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço**: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professores da educação infantil. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006.

CARVALHO, L. D.; REIS, E. dos S. (Orgs). **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro: UNEB/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/SAB, 2001.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2009.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 15-24, 2006.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOLTO, F. **A causa das crianças**. Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2005.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1989.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus,1991. (Novas Buscas em Educação, v. 40).

GALEFFI, D. A. **O ser sendo da filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógico para o fazer-aprender filosofia. Salvador: Editora EDUFBA, 2001.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade-instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Prado (orgs.). **Por uma cultura da infância-metodologias de pesquisa com crianças**.3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

KOHAN; W. O. **Devir-criança da filosofia-infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUHLMANN JR.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FILHO, L. M. F. (org). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, p.19-28, jan/abr. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, B. O. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus-BA. Editus, 2013.

_____. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercrítica. Salvador -BA, EDUFBA.2013.

MARTINS, J. da S.; LIMA, A. **Educação com pé no chão do Sertão**: proposta político- pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. Curaçá – BA, 2001.

_____. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: **Educação para a convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-

práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial- RESAB, 2006.

McLAREN, P. **Pedagogía crítica, resitencia cultural y la producción del deseo**. Buenos Aires: Aique, 1994.

MYNAIO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (orgs.) **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: 1996.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma Introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.p.75-81.

MARCO, A. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006. p.75-81.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas – SP, Papirus, 1987.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília DF: Unesco, 2001.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação Social**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Núcleos interpretativos para uma teoria da corporeidade**: o corpo em movimento. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1714t.PDF>. Acesso em: 10 maio 2015.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. p.35-42. In. MACHADO. M. L de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, E. T. R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, W. W. **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995. Cap.4, p.83-108. (Coleção Corpo e Motricidade).

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal/RN: Editora UFRN, 2006.

PRADO, P. P. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

PONTY, M. M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne 1949-1952**. São Paulo: Martins e Fontes, 2006.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Org). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-Bahia, 2011.

REIS, E. dos S. **Educação do campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro. ADAC, 2011.

_____. **Reorientação curricular nas escolas do campo e perspectivas de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RUA, M. das G. **Análise de política públicas: conceitos básicos**. In: O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados ed. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas.V.26,n.91.maio/ago.2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: Autores Associados, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do campo.** (Coleção Docência em formação: Educação Infantil/coordenação Selma Garrido Pimenta), São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Atlântica, 2009.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, M. de L. A. Por que precisamos de um currículo contextualizado?. In: DUARTE, A. P. M.; CARNEIRO, V. M. O. (Orgs). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido.** Feira de Santana, BA:Curviana, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



**APÊNDICE A UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA**



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

Prezados(as) professores(as), gestora e coordenadora pedagógica,

Gostaria de solicitar um momento para a realização de uma entrevista individual sobre o trabalho que realiza na Escola Bom Jesus dos Navegantes. As informações prestadas por vocês serão de suma importância para a compreensão do objeto de estudo, análise dos dados e intervenção in loco no decorrer dessa investigação, pois essa pesquisa busca contribuir com o trabalho que já vem sendo desenvolvido no que tange a proposta curricular de Educação Infantil do Município de Juazeiro (BA). Vale salientar que seu anonimato na apresentação dos dados será preservado sendo utilizado um nome fictício.

Nome	Data
Função:	Tempo na escola:
Formação: Magistério () Graduação() ----- Pós- graduação ()-----	Tempo de trabalho na Ed. Infantil:
Questões a serem levantadas para conhecimento das concepções que norteiam o trabalho desenvolvido com as crianças	
1.Como você chegou à essa escola?	
2.Para você o que significa currículo escolar?	
3.Defina o que é corporeidade infantil?	
4.Existem atividades ou momentos específicos para trabalhar o corpo das crianças. Explique	
4.Em que está baseado o currículo vivenciado na escola?	
5.Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. O que você sabe sobre essas Diretrizes Curriculares Nacionais?	
6.Na sua opinião o que significa educação contextualizada com o Semiárido?	
7.Como o currículo dessa escola está contextualizado com o local e a vida das crianças?	
8.Constantemente o que acontece nas aulas?	
9.Você conhece as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo. A escola trabalha de acordo com essas diretrizes?	
10.As crianças participam da seleção do que deve ser estudado na escola?	
11.Você teve em algum momento de formação que abordasse aspectos da corporeidade das crianças?	
12.De um modo geral, como as questões relativas ao corpo têm sido entendidas e desenvolvidas na escola?	



APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

Prezados\as professores\as, gestora e coordenadora pedagógica,

Gostaria de solicitar um momento para a realização de uma entrevista individual sobre o trabalho que realiza na Escola Bom Jesus dos Navegantes. As informações prestadas por vocês serão de suma importância para a compreensão do objeto de estudo, análise dos dados e intervenção in loco no decorrer dessa investigação, pois essa pesquisa busca contribuir com o trabalho que já vem sendo desenvolvido no que tange a proposta curricular de Educação Infantil do Município de Juazeiro (BA). Vale salientar que seu anonimato na apresentação dos dados será preservado sendo utilizado um nome fictício.

Nome	Data
Função:	Tempo na escola:
Formação: Magistério () Graduação() ----- Pós- graduação ()-----	Tempo de trabalho na Ed. Infantil:
Questões a serem levantadas para análise da Proposta Curricular de Educação Infantil da Rede Municipal de Juazeiro (BA)	
1.Você tem o documento impresso da Proposta Curricular de Educação Infantil?	
2.Você sabe desde de quando existe Proposta Curricular da Rede Municipal?	
3.Você participou da elaboração da proposta Curricular ou foi consultada antes da sua construção?	
4.Na sua opinião é importante ter uma Proposta Curricular? Por quê?	
5.A proposta curricular contribui com o seu trabalho no dia- a dia? Como?	
6.Essa proposta curricular propõe a contextualização com o Semiárido Brasileiro?	
7.Você pode descrever como ela está organizada?	
8.Que concepção de infância e de criança está explícita nesse documento?	
9.Existe formação continuada para os professores\ professores sobre a utilização desse documento?	
10.Você já participou de algum momento coletivo com outros\outras professores\ professoras e\ou outros profissionais de avaliação da Proposta Curricular?	



**APÊNDICE C UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA**



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

Prezados(as),

Gostaria de solicitar um momento para a realização de uma entrevista individual sobre o trabalho que realiza no Município de Juazeiro-BA. As informações prestadas por vocês serão de suma importância para a compreensão do objeto de estudo, análise dos dados e intervenção in loco no decorrer dessa investigação, pois essa pesquisa busca contribuir com o trabalho que já vem sendo desenvolvido no que tange a proposta curricular de Educação Infantil do Município de Juazeiro (BA). Vale salientar que seu anonimato na apresentação dos dados será preservado sendo utilizado um nome fictício.

Nome:	Data:
Função:	Tempo na SEDUC:
Formação: Magistério () Graduação() ----- Pós- graduação ()-----	Tempo de trabalho na Ed. Infantil:
Questões a serem levantadas para análise da Proposta Curricular de Educação Infantil da Rede Municipal de Juazeiro (BA)	
1.Na sua concepção o que significa currículo?	
2. Quando e como a Proposta Curricular da Rede Municipal foi produzida? Quem participou?	
3. Você acredita que esta Proposta Curricular atende à todas as especificidades do campo e da cidade?	
4. Na sua opinião é importante para o Município ter uma Proposta Curricular? Por quê?	
5. Você considera que a proposta curricular contribui com o trabalho desenvolvido pelo professor? Como?	
6. Que concepção de infância e de criança está explícita nesse documento?	
7.Descreva como a Proposta Curricular está organizada?	
8.Que documentos oficiais fundamentam a Proposta Curricular?	
9. Por que estabelecer competências e descritores?	
10. Esta proposta contempla as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo e a Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil?	
11.Existe formação continuada para os professores\ professores sobre a utilização desse documento? Qual a periodicidade?	
12.Na sua concepção a Proposta Curricular contribui com a contextualização do Semiário?	
13.E o trabalho com a corporeidade das crianças está contemplado nesta proposta? Como?	



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPGED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Corporeidade e currículo da Educação Infantil- Um estudo na escola do Campo Semiárido**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: pesquisa **Corporeidade e currículo da Educação Infantil- Um estudo na escola do Campo Semiárido**.

OBJETIVOS:

Geral *Compreender como a corporeidade das crianças produzida e significada pela cultura do Semiárido é tratada no currículo na Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes na comunidade de Itamotinga, município de Juazeiro(BA).*

Específicos

a) identificar as concepções dos professores sobre corporeidade e currículo; b) analisar o documento da proposta curricular de Educação Infantil do Município de Juazeiro(BA) considerando a corporeidade infantil e a contextualização com o Semiárido brasileiro; c) Descrever os fundamentos do currículo contextualizado para a educação infantil do Semiárido; d) Perceber as potencialidades da corporeidade infantil na produção de um currículo em movimento; e) Construir Diretrizes que subsidiem a avaliação da Proposta Curricular do município de Juazeiro(BA), observando os princípios da corporeidade infantil e da contextualização com o Semiárido brasileiro.

ESPAÇO: Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes

SUJEITOS: Crianças de 4 e 5 anos e indiretamente professores, gestor e coordenador pedagógico

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Realização de entrevistas semiestruturadas com professores, gestor escolar e coordenador pedagógico

Fase II – Observação participante na escola

Fase III-Encontros dialogais com os professores, gestor escolar, coordenador pedagógico e técnicos da Secretaria Municipal de Educação para elaboração das Diretrizes de Avaliação da Proposta Curricular de Educação Infantil do Município de Juazeiro(BA).

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

Em virtude de ser uma pesquisa de escuta de crianças e escuta dos professores, gestor e coordenador pedagógico corre-se o risco dos sujeitos se sentirem constrangidos, por isso manteremos o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

II. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de agosto a abril de 2015, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até maio de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

III. Contato dos pesquisadores

Carliane de Oliveira Silva; (Avenida João Paulo II, nº 109 Bairro: São Geraldo, Juazeiro-BA CEP:48905630) (Mestrando responsável pela pesquisa)

Luzineide Dourado Carvalho (Rua Doutor Araújo Pinho, nº2013 Bairro: Olhos D'água, Feira de Santana-BA CEP:44003658 (Orientadora)

Juazeiro (BA), 10 de Junho de 2015.

Mestrando
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa

