

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

CLEUDINIR SOBRAL DE SOUSA

**A PRÁTICA EDUCATIVA FRENTE AO CURRÍCULO
MULTICULTURALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS
PUBLICAS DE IMPERATRIZ-MA**

Imperatriz
2013

CLEUDINIR SOBRAL DE SOUSA

**A PRÁTICA EDUCATIVA FRENTE AO CURRÍCULO
MULTICULTURALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS
PUBLICAS DE IMPERATRIZ-MA**

Pesquisa apresentado ao Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Campus de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Késsia Mileny de Paulo Moura

Imperatriz
2013

Jousiane Leite Lima
Bibliotecária CRB 13/700

Sousa, Cleudinir Sobral de

A prática educativa frente ao currículo multiculturalista na educação infantil nas escolas públicas de Imperatriz-MA / Cleudinir Sobral de Sousa. - Imperatriz, 2013.

66 f.

Orientador: Prof^a. Késsia Mileny de Paulo Moura.
Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia de Imperatriz Maranhão (CCSST) / Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2013.

1. Prática educativa. 2. Multiculturalismo. 3. Educação infantil. I. Título.

CDU 37-053.2 (812.1)

S725p

CLEUDINIR SOBRAL DE SOUSA

**A PRÁTICA EDUCATIVA FRENTE AO CURRÍCULO
MULTICULTURALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS
PUBLICAS DE IMPERATRIZ-MA**

Pesquisa apresentado ao Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Campus de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Késsia Mileny de Paulo Moura

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Késsia Mileny de Paulo Moura
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão
(Orientadora)

Prof^o José Edilmar de Sousa
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Patrícia Alves Silva
Especialista em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe, Maria Salomé Sobral de Sousa
que com sabedoria orientou os caminhos que
devo trilhar na vida.

Ao meu esposo Adailton Bandeira Pereira, pelo
companheirismo, apoio e incentivo que sempre
me deu na caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu o dom da vida, presenteou com a liberdade, abençoou com a inteligência. E em seu infinito amor, me concedeu coragem para lutar e perseverança para vencer.

A minha família, em especial a minha mãe pela motivação e amor dedicado em minha caminhada acadêmica.

Ao meu esposo Adailton Bandeira Pereira, companheiro de todos os momentos de minha vida, incentivando, ajudando, ouvindo e somando.

A minha filha Sofia Sobral, minha inspiração.

A minha Orientadora Késsia Mileny de Paulo Moura, pela excelente orientação e dedicação na realização deste trabalho.

Aos colegas companheiras e companheiros de turma, em especial a Elane Lima Tomaz, Regiane de Jesus Silva e Keyla Alves dos Reis, pela amizade e companheirismo durante a caminhada na vida acadêmica.

Aos professores da academia que me ensinaram a aprender, a refletir, a pesquisar, a decidir e a interrogar.

Ao Programa de Educação Tutorial-PET/Conexões de saberes pelos aprendizados ali recebidos, e que também me trouxeram amizades verdadeiras como Hilária Almeida, Wherveson de Araújo ramos e Railson Silva Lima.

As professoras participantes da pesquisa, pela confiança e disponibilidade em contribuir para a realização deste estudo.

“Para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”

B. Bernestein
(in Diálogo Entreculturas, n.º 18, 1996:2)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo a análise da Prática Educativa frente ao Currículo Multiculturalista na Educação Infantil em Escolas Públicas da cidade de Imperatriz-MA. Logo, formulou-se a seguinte situação problema: Os professores trabalham a multiculturalidade na educação infantil? Para tanto, apoiou-se no enfoque dialético com pesquisa qualitativa. Na pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento a entrevista e observação sistemática. Os mesmos foram analisados, interpretados e fundamentados em referências bibliográficas. A pesquisa foi desenvolvida em uma Pré-escola e uma Creche, ambas públicas, localizada na área urbana na cidade de Imperatriz-MA, com turmas de maternal, primeiro e segundo período da Educação Infantil. As participantes da pesquisa foram seis professoras e quarenta e cinco crianças. A pesquisa revelou que 90% das professoras trabalham a valorização da diversidade cultural com enfoque na cultura afro e indígena somente em datas comemorativas, como dia do Índio (19 de abril) e Abolição da Escravatura (13 de maio). Diante do exposto, considera-se o trabalho de grande valia, uma vez que o mesmo pode despertar um novo olhar, apontando caminhos que possam contribuir para o fim do preconceito e discriminação, valorizando pluralidade cultural existente na sociedade. Sugere-se ainda que seja resgatada a contribuição das mais diversas culturas na construção sócio-histórica do Brasil.

Palavras-chave: Prática educativa. Multiculturalismo. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the pedagogical practice across the Curriculum in Early Childhood Education in multicultural city Imperatriz - MA Public Schools . Thus, formulated is the following problem situation : Teachers work multiculturalism in early childhood education ? To do so , leaned in dialectical approach to qualitative research . In field research , was used as an instrument to interview and systematic observation . They were analyzed, interpreted and based on references. The research was conducted in a Preschool and Daycare , both public , located in the urban area in the town of Empress - MA , with classes from nursery , first and second period of early childhood education . The participants were six teachers and forty- five children . The survey revealed that 90 % of teachers work valuing cultural diversity with a focus on indigenous and african culture only on special holidays such as Day of the Indian (April 19) and the Abolition of Slavery (May 13) . Given the above , it is considered the work of great value , since it may awaken a new look , pointing out ways they can contribute to ending prejudice and discrimination , valuing cultural diversity existing in society . It is also suggested to be rescued the contribution of different cultures in the socio - historical construction of Brazil .

Keywords: Educational practice. Multiculturalism. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CMEI – Conselho Municipal de educação de Imperatriz

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação infantil

ECA – Estatuto da Criança e do adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetro Curriculares Nacional

RECNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

USAID- United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ABORDANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	14
2.1 A Educação Infantil na perspectiva das Leis	17
2.2 Diretrizes curriculares na Educação Infantil	19
2.3 A Educação Infantil em Imperatriz.....	23
3 HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR	26
3.1 Currículo formal, real e oculto	29
3.2 Currículo multiculturalista	31
4 A PRÁTICA EDUCATIVA MULTICULTURAL.....	34
4.1 Influência dos conteúdos transmitidos nos livros didáticos	35
5 METODOLOGIA.....	38
5.1 Delineamento do estudo	38
5.2 Períodos de realização	39
5.3 Instrumentos de coleta de dados	39
6 Resultados da pesquisa de campo	40
6.1 Caracterização do local de pesquisa.....	40
6.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	42
6.3 O multiculturalismo na Educação Infantil de Imperatriz.....	44
7 Considerações finais.....	52
Referencias.....	54
Apêndice A – Termo de consentimento as professoras.....	61
Apêndice B – Roteiro da entrevista: Professores.....	62
Apêndice C – Roteiro de observação da escola.....	66

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o debate multicultural na nossa sociedade tem sido relevante para garantir a representação das identidades culturais nos mais diversos campos sociais. E na educação não é diferente, principalmente no que diz respeito à formação docente através de discursos e práticas curriculares na preparação de professores, onde a valorização da diversidade cultural está bastante presente. Aqui a educação é concebida como direito social, devendo contemplar todas as culturas étnicas.

Tendo em vista a escola como espaço sociocultural, esta deve promover uma educação multicultural, a qual proporcione aprendizagens significativas que modifiquem atitudes de preconceito e discriminação, desenvolvendo práticas que valorizem a diversidade cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam como um dos eixos transversais o tema da Pluralidade Cultural, trazendo a necessidade de se levar em conta esta dimensão no cotidiano escolar para valorização da diversidade cultural dos educandos.

Desse modo, a educação escolar em favor da diversidade cultural ganha grande destaque no cenário educacional brasileiro e inúmeros trabalhos são escritos a respeito. Assim, a temática proposta surgiu como fonte de pesquisa na academia, onde se teve a oportunidade de acompanhar a militância de professores em defesa da população negra. E, também, durante as aulas, onde assuntos acerca do “multiculturalismo” trouxeram muitos questionamentos, dos quais sempre rendiam grandes discussões, desde a supervalorização da cultura europeia à desvalorização de grupos como indígena e negro. E como resultado, pensou-se que este tema deveria ser trabalhado com os alunos nas escolas de forma que lhes mostrasse a contribuição das mais diferentes culturas para a construção sócio-histórica do nosso país.

Ainda, baseada na experiência profissional iniciada na prática educativa na rede privada desta cidade, no ano de 2010, e a partir de contatos com professores da Educação Infantil, onde não presenciava discussões que possibilitassem aos alunos a valorização da diversidade cultural tanto em

relação ao currículo da escola quanto nas práticas das demais educadoras durante suas aulas, foi possível verificar que a temática só era lembrada em datas comemorativas, a exemplo da cultura indígena, que era mencionada apenas no dia do Índio.

O trabalho proposto, alcançando qualidade e profundidade necessárias, poderá contribuir na indicação de políticas públicas e melhorias do Currículo na Educação Infantil em valorização da diversidade cultural, visto que se podem elaborar metodologias que mostrem aos alunos que existem muitas outras culturas, além da que eles estão acostumados a ver. Com isso, é possível repensarmos e refletimos sobre a eficácia das metodologias aplicadas na prática educativa e também no currículo escolar para valorização multicultural dos nossos educandos.

O assunto foi pesquisado procurando mostrar a abordagem da multiculturalidade no contexto educacional (da prática do professor e no Currículo Escolar) frente à valorização das identidades culturais. Para tanto foram selecionados alguns aportes teóricos, como Moreira (2000), Lima (2009), Kramer (2011), Munanga (2005); Silva (1999) entre outros.

Faz-se, então, necessário discutir a pluralidade cultural no espaço escolar, pois isso pode contribuir para a valorização das diferenças diminuindo estereótipos que são criados desde a infância. Com base nisso, formulou-se a seguinte situação problema: Os professores trabalham a multiculturalidade na educação infantil? De que forma realizam este trabalho?

Elaborou-se, portanto, algumas questões norteadoras na perspectiva de conhecer a abordagem da multiculturalidade na educação infantil: Qual a contribuição da formação docente para trabalhar a valorização e diversidade cultural dos educandos? Como os docentes vêm trabalhando a questão multicultural na Educação Infantil? Que Influência traz os conteúdos dos livros didáticos? O que diz o Currículo Multiculturalista? .

O presente trabalho apoia-se na dialética para orientação metodológica. Como natureza da pesquisa escolheu-se a qualitativa. As técnicas e instrumentos utilizados foram estudos bibliográficos apoiados em grandes teóricos e entrevista semi-estruturada.

Neste sentido os objetivos da pesquisa foram assim definidos

Objetivo geral

- Analisar a Prática Docente Frente ao Currículo Multiculturalista na Educação Infantil em Escolas Públicas do Município de Imperatriz-Ma.

Objetivos específicos

- Identificar a contribuição da formação profissional para a prática docente.
- Analisar as metodologias aplicadas pelos professores (as) no trabalho com multiculturalidade com os alunos.
- Apontar a influência dos conteúdos transmitidos nos livros didáticos para a valorização multicultural.

Desta maneira, o presente trabalho foi configurado da seguinte forma: O primeiro capítulo é iniciado pelo referencial teórico, que discute aspectos históricos e legais da educação Infantil no Mundo. Foram exploradas as origens, objetivos e formação de professores que trabalham nessa modalidade. Abordaremos também a Constituição Federal Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. O mesmo traz também uma contextualização na Educação Infantil na cidade de Imperatriz, desde sua implantação até os dias atuais, bem como mostra dados referentes ao número de crianças e estabelecimentos que oferecem essa modalidade no município e, ainda explora as contribuições e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que diz respeito à organização de propostas pedagógicas multiculturais.

O Segundo capítulo traz, ainda, a história e concepções do currículo escolar, com destaque para o surgimento das teorias e a existência de três tipos de currículo: o formal, o real e o oculto, além de abordar sobre o Currículo Multiculturalista.

O terceiro capítulo aborda a prática pedagógica multicultural, com ênfase na importância da formação docente para a valorização da diversidade multicultural, além da contribuição dos conteúdos transmitidos nos livros didáticos.

O quarto capítulo trata da metodologia e dos instrumentos utilizados e faz a contextualização das instituições e professores participantes da pesquisa.

Têm-se ainda as análises das informações pesquisadas no decorrer do trabalho, que recebem como título “O multiculturalismo na educação infantil de Imperatriz”, e por fim, não menos importante, as considerações finais sobre todo o objeto da pesquisa.

2 ABORDANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.

A Educação infantil tem passado por inúmeras transformações desde seu surgimento à atualidade. Uma delas é a maneira de se conceber a criança. O termo criança e as concepções que se têm dela não são as mesmas de séculos atrás. Segundo Lossnitz (2006) “Phillippe Áries realizou uma pesquisa iconográfica, afirmando a não existência do sentimento de infância da Idade Média” Essa pesquisa mostra o conceito de infância no século XVII, onde a criança após os sete anos era considerada um adulto em miniatura, imitando seus pais e suas mães no modo de vestir-se e comportamento.

Somente no século XVI surge o verbete “criança” e no final do século XVIII e início do XIX aparecem vários outros sinônimos para o conceito de infância (FLEURY, 2007). No século XVI, não havia diferença entre a criança e o adulto, aliás, nem infância propriamente dita existia, já que as crianças participavam ativamente do mundo e das coisas próprias dos adultos. Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas dividiam com os adultos os mesmos lugares e situações, tanto domésticos quanto de trabalho ou de festas (ARIÈS, 1973). Na sociedade medieval não existia a divisão territorial e de atividades com base na idade dos indivíduos, isto é, não existiam os sentimentos de infância. (PONCE, 1982)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Artigo 2º diz que, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade completos”. (BRASIL, 2002, p. 9) Essa definição prevê idade determinada para essa fase da vida com atitudes, comportamentos diferentes das outras etapas do desenvolvimento humano e que requerem atendimento diferenciado.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a concepção de criança é:

Uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresenta de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas

dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. (BRASIL, 1998, p. 21)

Com as grandes transformações sociais ocorridas no século XVIII, provocadas pela Revolução Industrial, surge a necessidade de atender as crianças pobres e as mães que trabalham. Em 1776, Oberlin criou a escola de tricotar para crianças de zero aos seis anos de idade, as quais deveriam perder os maus hábitos adquiridos pelas mães e adquirir hábitos de obediência e bondade. Eram cuidadas por pessoas contratadas por industriais.

Portanto, a infância assume concepções diferentes de acordo com o desenvolvimento histórico e as transformações pelas quais passa a sociedade. O século XX era visto como um período de ingenuidade, inocência e pureza. Segundo Kramer (1982, p. 18 apud KRAMER 2007, p. 19):

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia o papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas e organização da sociedade. (KRAMER, 2007, p.19)

Kulhmann Jr (2009) destaca que “a iniciativa de Oberlin que criou em 1776 a escola de tricotar para criança de 0 a 6 anos onde as mesmas deveriam perder os maus hábitos adquiridos pelas mães e adquirir hábitos de obediência, bondade. Pois eram cuidadas por pessoas contratadas por industrial, inspirou Robert Owen, industrial que criou uma escola, em 1816, para operários de suas indústrias, seus filhos e a comunidade New Lanark, Escócia, com uma classe infantil que recebia crianças dos dois aos seis anos de idade”. A partir disso, muitas instituições começaram a seguir a preocupação com a educação da criança pequena. Surgem, então, as primeiras propostas educativas para educação de crianças de zero aos seis anos.

De acordo com Lima (2008, p.) “Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, desenvolvendo seus ideais sobre educação e incluindo aí a educação para a infância, influenciados por ideais de caráter moderno e científico, foram autores que se destacaram no desenvolvimento da Educação Infantil”.

Comênio considerou que a responsabilidade da educação da criança pequena era dos pais, o que representava um avanço para a época. Destacou ainda que o período infantil tem especificidades e repercussões na vida do ser humano.

Segundo Lima (2008) “em 1840, Froebel fundou o primeiro jardim de infância (Kindergarten), constituindo um centro de jogos, organizado segundo seus princípios e destinado às crianças menores de seis anos”. Tornou-se o primeiro pedagogo da educação infantil.

Em 1862 o trabalho desenvolvido por Froebel chegou ao Brasil por meio de Emília Ferreiro, que, como destaca Lima (2008) “trouxo para o ensino de Castro uma nova visão de mundo e uma nova visão sobre a formação pessoal. Visão essa muito diferente das que possuíam as educadoras que atuavam na Província do Paraná”. Emília não valorizava apenas o conteúdo, mas também a arte, a música e a literatura. Seu método era revolucionário para a época, pois era diferente do ensino que escolas públicas utilizavam. Sua escola recebia alunos de níveis variados, rico, pobre, imigrante e filhos de seus empregados. Com o aumento do trabalho feminino industrial, surgiram creches para atender as necessidades das mães trabalhadoras.

Kulmann Jr (2009) destaca que “havia duas concepções de serviços que atendiam as crianças, os jardins de infância e pré-escolas para a classe média; e as creches, salas de asilo e escolas maternais, para a classe pobre, nesta última, sendo vista como um espaço de cuidado, assistência e guarda e não como um espaço de educação”.

Surgem, então, as concepções de Educação Infantil. A primeira delas de caráter assistencialista, enfatizando o cuidar, higienização e alimentação para o desenvolvimento de um país sadio. Na concepção de desenvolvimento natural enfatiza-se a evolução natural da criança através de atividades que envolvam jogos e brinquedos. Já na compensatória, propõe-se que a creche se preocupe com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança por meio da ludicidade, desenvolvendo na criança a criatividade e o conhecimento, ou seja, seria a forma de compensar o ensinar e aprender de forma divertida. E na concepção preparatória, prepara a criança para o ensino fundamental, especialmente no que se refere à alfabetização. Em busca de mudanças de concepções, somente no final da década de 70 e início da

década de 80, a creche passa a ser vista como a instituição social e politicamente necessária.

Desse modo, as crianças hoje são vistas e consideradas como cidadãs, possuidoras de direitos e respaldados em leis. Para Fleury (2007, p. 134):

Quando se fala em criança hoje em dia, temos como modelo uma criança idealizada, um constructo supra-histórico com características mais semelhantes às características das crianças das classes média e alta. Contudo indiscutivelmente, este modelo configurado é difundido para toda a sociedade, como foi apontado por diversos estudos.

Nesse sentido, como a infância, a concepção de criança é uma construção social, em virtude de que está inserida numa sociedade onde sofre as modificações históricas e culturais ocorridas. Ela é, ao mesmo tempo, produtora e produto da história e da cultura. “Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente pra interagir e produzir cultura no meio em que vive.” (BRASIL, 2008, p.13)

2.1 A Educação Infantil na perspectiva das Leis

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, há reconhecimento legal da instituição como direito da criança à educação. A questão da creche é legitimada como extensão do direito universal à educação das crianças de zero aos seis anos, espaço de educação infantil complementar à educação familiar.

Com a aprovação da LDB N° 9394/96 incorpora-se as creches e pré-escolas como instituições de educação infantil. Assim, a educação Infantil após séculos passa a ser vista como um direito da criança garantido em Lei, como na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96, no Estatuto da criança e do adolescente (ECA) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998.

A LDB, Lei N° 9.394/96 no Artigo 29, define Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 12)

Vale ressaltar que antes da educação Infantil ser reconhecida como um direito, ela estava vinculada a prática de assistência social, passando agora a integrar a política de educação. (BRASIL, 2003, p. 35)

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil define os objetivos gerais que devem ser trabalhados nesta modalidade e estes são mais abrangentes, indo além do cuidar. Visam desenvolver várias capacidades da criança, tais como:

Desenvolver uma imagem positiva de si, descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo; estabelecer vínculos afetivos e de trocas com adultos e crianças; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais; observar e explorar o ambiente com atitude de cuidados, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito, e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p.63)

O trabalho a ser desenvolvido com as crianças nas instituições de Educação Infantil, baseado nos objetivos citados, é muito amplo: as atividades pedagógicas devem ser diversificadas para que possa atender a esses objetivos e de fato contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Uma creche não representa apenas um espaço onde as crianças ficam sob responsabilidade de um adulto a fim de que seus pais ou responsáveis possam trabalhar. Do mesmo modo, um estabelecimento pré-escolar não é somente um local onde crianças se reúnem para brincar. (Aguiar, 1993, p. 26)

Considerando que as experiências vividas na primeira infância são de fundamental importância para crianças e bebês. Quando estimuladas de forma correta, desenvolvem a inteligência e as emoções, e conseguem construir conhecimentos e valores. Isto causou preocupações quanto ao papel e o perfil profissional dos professores que devem atuar nas creches e Pré-Escolas, repensando, sobretudo, na sua formação. (BRASIL, 2003, p.41)

A atual LDB preocupada com a formação dos profissionais da Educação Básica e Infantil determinada no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

É necessário compreender que o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas deve englobar o cuidar, o educar e o brincar, de forma planejada e com atividades direcionadas, a fim de ajudar no desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos.

O ECA que veio promover um importante conjunto de avanços que extrapolam o campo jurídico desdobrando-se e envolvendo outras áreas da realidade política e social no Brasil, destaca o direito das crianças à Educação Infantil assegurando-as nos artigos 4º, 53º e 54º inciso IV. Sendo assim, as instituições infantis fundamentam-se na concepção global, que foca os objetivos na criança em si, independente de sua história e das condições sociais. E busca o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes nos aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos.

A LDBN nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, reproduz o inciso da Constituição Federal, no Art. 4º do título III (Do Direito à Educação e Do Dever de Educar), incorporando a Educação Infantil no primeiro nível da educação básica, estando inserida no sistema educacional e desenvolvida em regime de colaboração nas diferentes instâncias: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A atual Constituição no Artigo 211, parágrafo 2º, determina que os municípios devam atuar com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. E a LDBN nº 9394/96 no Artigo 11, inciso V, diz que os municípios devem oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escola, porém não como prioridade. Percebe-se contradição neste aspecto entre a Constituição e a LDB.

2.2 Diretrizes Curriculares na Educação Infantil

A promulgação da LDB, Lei n. 9394/96, foi um grande marco para a educação infantil na legislação brasileira quando introduziu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, conferindo um novo patamar na política de educação infantil, o que acarreta uma posição cronológica na pirâmide da educação e traz um novo conceito sobre esse nível educacional. (LOBO, 2011, p.149).

De acordo com os artigos 09 (inciso IV) e 10 (inciso III) da LDB n. 9394/96, cabe à União estabelecer em cooperação com os entes federados competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pelo MEC, em 1998, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pelo CNE, em 1999. O último, que não possui função mandatória, vem reforçar a função de assessoria e apoio exercida pelo MEC no objetivo de melhorar a qualidade no encaminhamento pedagógico dos educadores da Educação Infantil. Ele se constituiu como um currículo de fato, no lugar de atuar apenas como um referencial para discussões e debates sobre a Educação Infantil (FAVORETO, 2011).

Com as grandes transformações ocorridas na sociedade, e, por conseguinte na educação brasileira nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou a elaboração do Parecer n. 20/2009 contendo a revisão e atualização dessas diretrizes com objetivo de incorporar “os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais”. (BRASIL, 2009).

As novas diretrizes devem atuar como instrumento estratégico na efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, ou seja, [...] estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural entre o relativismo e o universalismo. (BRASIL, 2009, p.3).

Entretanto, ao integrar a Educação Infantil no sistema educacional, faz-se necessário redefinir o conceito de currículo sem a preocupação única com a escolarização, e sim em um processo de socialização que supere segundo Kramer (2011), a polarização entre o “cuidar” e “ensinar” e que promova a diminuição das desigualdades de acesso e de qualidade de educação que acabam reforçando as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, as Diretrizes objetivam orientar e formular políticas para Educação Infantil no sentido de desenvolver o educando para o exercício da cidadania e fornecer meios para prepará-los para os estudos posteriores no ensino fundamental. Numa dimensão sociopolítica, a instituição apresenta-se como lugar privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, que podem promover oportunidades educacionais similares para crianças de classes sociais diversas, de bens culturais e de possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2009).

De acordo com o Parecer n. 20/2009, o currículo de uma instituição de educação Infantil pode ser compreendido pela organização de sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico 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. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (BRASIL, 2009, p.6).

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil pode ser definido como um conjunto de ações educativas que integram as experiências e saberes da criança com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, que influenciam a construção de suas identidades. Todavia, o planejamento curricular deve ter como foco central a criança, considerando-a como sujeito histórico e de direitos, inserida em grupos e contextos culturais diferentes. (BRASIL, 2009).

Assim, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são fixadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil em substituição às Diretrizes fixadas em 1998. Ao definir os princípios básicos para as propostas pedagógicas como planos orientadores das ações da instituição de Educação Infantil, o artigo 6º disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aponta os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 8).

O Parecer sugere algumas ações educativas que apresentam alguns elementos multiculturais:

Princípios Éticos: ao propor a participação em práticas educativas, tanto individuais como coletivas assim promovidas pelas instituições, as crianças podem ampliar suas possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si, trazidos por diferentes culturas. Desde pequenas as questões da diversidade cultural devem ser tratadas de maneira singular, e o respeito e solidariedade pelos outros devem ser fortalecidos. Assim, ao desenvolverem sua identidade a partir da perspectiva de si e de mundo como “elementos plurais”, as crianças tornam-se capazes de formar atitudes de respeito e solidariedade no reconhecimento da pluralidade e diversidade e, também, na identificação e no combate aos preconceitos e discriminações. Desse modo, “poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas”. (BRASIL, 2009, p. 8).

Princípios Políticos: As práticas educativas focadas no desenvolvimento da cidadania promovem a formação participativa e crítica das crianças na elaboração de situações que permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2009, p. 8).

Princípios Estéticos: Na educação infantil, o trabalho pedagógico precisa estar comprometido com a sensibilidade que valoriza a criação em oposição à reprodução em massa que sufoca o olhar das pessoas e apaga as singularidades. A prática educativa deve valorizar a sensibilidade na criação e na construção singular e particular das crianças. (BRASIL, 2009, p. 9).

Desse modo a escola será espaço responsável por fortalecer as práticas culturais, devendo promover a transformação nos conflitos/resistências entre alguns grupos. Logo, a educação multicultural deve extinguir o preconceito para com grupos culturais minoritários, acolhendo o pluralismo

cultural como herança para o fortalecimento das relações democráticas entre culturas e rompendo com a discriminação a determinados grupos culturais.

2.3 A Educação Infantil em Imperatriz

A modalidade de ensino na Educação Infantil em Imperatriz teve início cerca de 30 anos atrás, em instituição privada. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Conselho Municipal de Educação de Imperatriz (CMEI), essa escola tornou-se treze anos mais tarde de natureza pública, configurando no município a qualidade de pioneira na referida modalidade. Inicialmente denominada Escola Menino Jesus, passou à Pré-Escola Professora Juracy Athayde Conceição na gestão do então prefeito Dr. Carlos Gomes Amorim. A escola recebeu o novo nome em homenagem à proprietária e gestora do estabelecimento

Até então o município de Imperatriz não oferecia Educação Infantil pública para a comunidade, as únicas instituições que existiam eram particulares, em pequenas quantidades. Com isso, as crianças oriundas das classes baixas não tinham acesso a essa modalidade de ensino. Pode-se dizer que isto se deve, em parte, a não obrigatoriedade dos municípios com a Educação Infantil respaldado em Lei, conforme se observa no Artigo 11, inciso V da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao determinar as incumbências dos municípios para com a Educação, que devem:

Oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 5/6)

A não obrigatoriedade dos municípios com a Educação Infantil contribui para que muitos governantes eximem-se desta responsabilidade que a atual Constituição Brasileira assegura como um direito. Hoje o município de Imperatriz tem avançado na oferta da educação Infantil tanto pública como particular, principalmente as turmas de Pré-Escolas, que antes eram chamadas

de jardim de infância. O número de alunos matriculados nessa modalidade em todo o município totaliza 10.926 alunos. (SEMED, 2012)

O número de escolas públicas que oferecem Educação Infantil chega a 82 na zona urbana, com turmas de Pré-Escola, atendendo 6.325 alunos matriculados e 31 na zona rural, com 600 alunos, totalizando cerca de 6.925. As creches são 32 na zona urbana, que atendem 3.852 alunos, e 08 na zona rural. Percebe-se que o acesso das crianças à Educação infantil tem melhorado e as escolas e creches atendem crianças da classe baixa (maioria) e classe média (SEMED, 2012).

O Conselho Municipal de Educação de Imperatriz, no uso de suas atribuições legais e regimentais elabora resoluções que reconhecem e normatizam a Educação Infantil no município, bem como fixa as diretrizes do calendário escolar, como as resoluções de nº 121/00 e a de Nº 011/2005.

Por meio da resolução Nº 121/00, de 11 de dezembro de 2000, o Conselho Municipal de Educação de Imperatriz institui as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município e da iniciativa privada de acordo com os Art. 29,30, e 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, respaldados pelos artigos 13,14 e 15 da Lei Nº 901/99 e no Art. 2º Inciso VII do Regimento Interno, onde diz que a Educação Infantil será oferecida em: I – Creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – Pré-Escolar para crianças de quatro a seis anos de idade.

Segundo relatos do atual secretário do Conselho Municipal de Educação de Imperatriz, as primeiras creches foram construídas no início da gestão do então prefeito Ildon Marques de Sousa. Tinham uma preocupação mais assistencialista restringindo-se apenas ao cuidar e, às vezes de forma precária, em situações insalubres.

Atualmente a Educação Infantil tem melhorado no aspecto quantitativo e qualitativo, porque atende um maior número de alunos tanto na Pré-Escola como nas creches e se preocupa com o educar e o cuidar. Os professores participam de formação pedagógica voltada para o desenvolvimento e as necessidades básicas das crianças, bem como as questões educativas. Isto vai ao encontro do que determina a resolução 121/00 no Artigo 3º, parágrafo único:

“dada as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissolúveis: educar e cuidar”. Percebe-se que essas duas funções formam o alicerce da Educação Infantil, portanto não se deve priorizar uma em detrimento da outra.

As exigências quanto ao nível de formação dos profissionais que devem atuar na Educação Infantil é a mesma asseguradora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96, conforme determina o Artigo 9° da resolução 121/00: “O docente para atuar na Educação Infantil será formado em curso de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal)”. Faz-se necessário estabelecer um nível de formação para esse profissional a fim de evitar que pessoas sem preparo e conhecimento das necessidades da criança atuem em sala de aula, especialmente na Educação Infantil.

De acordo com a pesquisa feita na Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2012) por meio da Coordenadora da Educação Infantil, os professores que atuam nessa modalidade de ensino são quase todos graduados, há um número reduzido apenas com o nível médio. Entretanto, não foi citado nenhum com mestrado ou doutorado. A área de formação destes profissionais é bem diversificada, como Pedagogia, Letras, História, Matemática e Geografia.

A Resolução CNE/SEB n° 1, de 07 de abril de 1999, por meio da resolução 011/2005, de 20 de setembro, que fixa as diretrizes para a elaboração do calendário escolar da educação Infantil, afirma

no artigo 1° que “a carga mínima anual da Educação Infantil será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”. A finalidade da Educação Infantil não é promover as crianças de uma série para outra, até porque sua avaliação não prioriza o aspecto quantitativo e sim o qualitativo, por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.

3 HISTÓRIA E CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Segundo Goodson (1995, p, 7), o termo *Curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Nesta última acepção, remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno – por – aluno e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (HAMILTON, 1992).

Os estudos sobre currículo surgem com as teorias, começando por supor que existe “lá fora” uma coisa chamada currículo, um objeto que precederia a teoria, à qual só entraria em cena ao descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo. O currículo apareceria pela primeira vez como um objeto de estudo específico e pesquisa nos Estados Unidos, nos anos 20, juntamente com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização. Essa ênfase foi impulso de pessoas ligadas à administração da educação para racionalizar os processos de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2009).

As ideias desse grupo encontram sua expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum (1918)*, este seria considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Neste, Bobbitt que tem como sua inspiração “teórica” na administração científica de Taylor, questionava a educação de massa e propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial voltada exclusivamente para a economia. Nessa perspectiva, a questão do currículo se transforma numa questão de organização, onde o currículo é simplesmente uma mecânica (SILVA, 2009). Teoria tradicional Bobbot defini currículo Omo discurso

Diante desse contexto, a concepção de currículo, conhecida como acadêmica ou humanista, é fortemente criticada. No início do século, XX os educadores americanos Tyler e Dewey, embora com perspectivas diferentes,

criticavam o currículo acadêmico ou humanista por seu distanciamento da realidade. Enquanto Tyler propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais para atender as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, Dewey voltava-se para os interesses e as atividades da criança e propunha um currículo com enfoque ativo. Em suas palavras, “trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil a cada momento para a experiência representada pelos corpos organizados de verdade, a que chamamos ‘matérias de estudo’”. (DEWEY, 1965. p, 48). Segundo este autor (1965. P, 34):

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola.

Na década de 60, diante da eclosão de movimentos sociais e culturais de diversas naturezas e em meio à contestação do “status quo”, as críticas eram dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica. Destacam-se os trabalhos de Bourdieu e Passeron, Baudet e Establet, na França. A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudet e Establet). Tais teorias, ao fazerem essas denúncias, provocaram a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo (SILVA, 2009)

Com os movimentos sociais, o campo do currículo foi, também, objeto de reflexão nas perspectivas marxistas ortodoxa e heterodoxa. Duas grandes linhas de pesquisa e estudos de currículo se delinearam no período: o currículo com ênfase nos conteúdos, que ficou conhecido como pedagogia crítica dos conteúdos e o currículo com ênfase nas experiências de lutas da classe trabalhadora, que alguns denominam genericamente, sem uma análise de seus pressupostos, de “educação popular”. A primeira linha parte do

pressuposto de que a emancipação da classe trabalhadora decorre, entre outras formas, do domínio da herança cultural. Gramsci (1891-1937), defensor da escola socialista, por ele denominada escola única ou unitária, constituiu o suporte teórico das denúncias ao currículo e de propostas alternativas de muitos educadores que se posicionavam a favor de um currículo voltado à formação da classe trabalhadora (SILVA, 2009).

As produções de currículo na vertente dos estudos culturais não propõem alternativas curriculares, mas compreender as diferentes formações curriculares. Adotam as abordagens metodológicas etnográficas e as análises discursivas e textuais, tendo em vista a necessidade de resignificar às noções de alta cultura e baixa cultura. A cultura passa a ser tomada como noção política, ensejando na área educacional o surgimento da noção de pedagogia cultural (SILVA, 2009).

A partir do final dos anos 70, surgem, nos Estados Unidos, os trabalhos de Henry Giroux, calcados nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e de Gramsci, superando as posturas reprodutivistas e introduzindo as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia, e os de Michael Apple - Ideologia e Currículo (1982), estabelecendo a relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas. Posteriormente, Apple (1989), em Educação e Poder, focaliza as noções de resistência e oposição, destacando o papel da escola na produção do conhecimento (SILVA, 2009).

Pinar et al.(1995) certifica a tendência dos estudos curriculares nos Estados Unidos a se voltarem para a compreensão das formações curriculares e Macedo et al. (2005) as identificam, também, nos estudos curriculares no Brasil nos estudos do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nos anos 90. Nas palavras de Silva (1999, p.30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo ‘faz’”, empregando as estratégias analíticas e interpretativas do método hermenêutico, que realçam a subjetividade escondida nos símbolos e signos.

O currículo é sempre resultado de uma seleção e as teorias, do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não deixam de estar envolvidas em questões de poder. É justamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2009).

Logo, as teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias neutras, científicas e desinteressadas. As teorias crítica e pós-crítica, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. Em geral, a teoria tradicional toma em resposta “o quê” e a teoria crítica e pós-crítica possuem como questão central, não tanto “o quê”, mas “por que” (SILVA, 2009).

3.1 Currículo formal, real e oculto

Lunardi (2004) define currículo como um campo de atividades envolvendo múltiplos sujeitos em diferentes instâncias, cada um com tarefas específicas. Segundo Saviani (2003), as “práticas curriculares” são como um conjunto de propostas emitidas pelo governo assim como por meio da “leitura” realizada destes discursos pela escola através de seus sujeitos.

A literatura destaca a coexistência de três tipos de currículo no âmbito escolar: currículo formal, currículo real e currículo oculto. Libâneo e Oliveira (2003, p.363) conceituam os três tipos de currículo:

O currículo formal, ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...] O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados

trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas em sala e aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem.

Dessa forma, o Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino. É expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Este é o que traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino (JESUS, 2008).

De acordo com (JESUS, 2008) o Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O Currículo Oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico (JESUS, 2008).

Para (LUNARDI, 2004) o currículo pode ser entendido como um “artefato social e cultural”, uma vez que é constituído por um conjunto de práticas locais, globais, encadeadas, desencadeadas, conflituosas e integradas. Em relação às “formas de ensinar”, deve ficar claro que esta relação não se restringe apenas entre professor e aluno em sala de aula. Neste contexto, Paro (2007, p. 11) destaca que:

É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola

num lugar desejável pelo aluno, aonde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente.

Segundo (SAVIANI, 1995) a transmissão e assimilação dos saberes, neste sentido, estarão em compromisso com as relações sociais e de produção interligadas pelos eixos que respondem objetiva e subjetivamente pela formação humana de forma dirigida.

Desse modo, o currículo não deve ser um elemento neutro de transmissão do conhecimento sócia. O conhecimento que o professor tem da realidade e a sua posição em relação ao saber, vão influenciar sua atitude para com o currículo – a favor ou contra a reprodução social.

3.2 Currículo multiculturalista

A ideia de um currículo multicultural tem sua base na teoria crítica e pós-crítica do currículo. As teorias pós-críticas do currículo estão centradas nos estudos culturais, nos currículos multiculturais, entre outros estudos. Apoiam-se numa visão pós-moderna e pós-estruturalista de análise e compreensão das relações sociais. Evidencia questões até então negligenciadas nos discursos críticos tais como questões culturais, de sexualidade, entre outras. Dentro desse contexto de pensamento surgem os estudos multiculturais como temática educacional e, especificamente, curricular e didática (BEZERRA e RIBEIRO, 2009).

Na perspectiva moderna, a cultura se apresentava como única, singular e absoluta. Devido à exaltação da razão, a racionalidade como padrão de excelência, o período das ideias modernas ignorou outras formas de manifestação não guiadas necessariamente pelo pensamento lógico racional, pelo cientificismo, pela exatidão matemática e pelo empirismo. Crenças, mitos, lendas, contos populares e formas míticas de interpretar fenômenos naturais e sociais foram impiedosamente negados quanto à sua condição de cultura (BEZERRA e RIBEIRO, 2010).

Processos de civilização foram impostos a partir da concepção hegemônica de cultura dos povos europeus, diretamente influenciados e vinculados a interesses políticos e prioritariamente econômicos. Com isso, vozes foram silenciadas, cotidianos e práticas modificados, o pluralismo foi

severamente substituído pela padronização. Determinados povos, como os africanos e indígenas, foram impedidos de manter sua língua materna viva, de realizar seus cultos religiosos e organizar seu ambiente. Os processos de civilização foram realizados por meio de uma educação repressora. Houve, então, mudanças nos ensinamentos, nas maneiras de interpretar e vivenciar a realidade (BEZERRA e RIBEIRO, 2010). A cultura foi, dessa forma, “um elemento [...] de justificativa para a dominação e a exploração”. (BEZERRA e RIBEIRO, 2010).

O Currículo Multicultural surgiu, desde então, como uma crítica ao currículo unilateral, hegemônico, linear e homogeneizador constitutivo da realidade escolar como algo universal e, conseqüentemente, inquestionável. Influenciado pelo ideário pós-moderno, posiciona-se a favor de um currículo reconhecedor da pluralidade das identidades culturais que possibilite a compreensão das contradições e dos conflitos existentes no processo de construção da cultura (BEZERRA e RIBEIRO, 2009).

Trata-se, portanto, de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações de superação. Ao entender que “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2003), percebemos que o mesmo atua ao estabelecer mecanismos de controle e manutenção ocultos através de estratégias didáticas e metodológicas aceitas como necessárias no cenário educacional. (BEZERRA e RIBEIRO, 2009).

O campo teórico, de forma mais ampla, se constitui numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta nas sociedades plurais na tentativa de superar preconceitos e reducionismos culturais. Assim, “tornou-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (SILVA, 2005). O tratamento com as minorias está, nesse sentido, sendo pensado no corpo teórico da organização curricular quanto à validade e aos critérios de seleção dos conhecimentos escolares (BEZERRA e RIBEIRO, 2010).

No Brasil, a perspectiva multicultural como eixo organizador do currículo escolar se materializa no documento emitido pelo Ministério da Educação (MEC) - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). As

temáticas transversais remetem à situação social atual do país, às necessidades de convivência e transformação e têm como objetivo proporcionar relações sociais e interpessoais pautadas em princípios éticos e democráticos, a fim de desenvolver atitudes de cidadania, contribuindo, assim, para uma educação crítica de teor político e social (BEZERRA e RIBEIRO, 2009).

Para isso, perpassam as disciplinas, transitando entre os conteúdos diversos, contextualizando-os, ou seja, situando-os em realidades particulares. As questões culturais são contempladas nos PCN's através do tema transversal denominado Pluralidade Cultural. Constitui, assim, a proposta curricular dos parâmetros quanto ao tratamento da diversidade cultural no país. Esta é, portanto, uma iniciativa fundamentada em uma perspectiva multicultural do ensino. Elencam como objetivos, além da valorização às distintas manifestações culturais, a importância da diversidade como princípio organizador da configuração social do país (BEZERRA e RIBEIRO, 2009).

Para Lima (2009, p. 06-07), o currículo multicultural volta-se para:

[...] o reconhecimento da diversidade cultural, étnica, religiosa que permeia o tecido social, criando espaço de encontro entre as diferentes culturas, possibilitando o diálogo e a troca de experiência entre os diferentes sujeitos a fim de favorecer, tanto a compreensão mais aprofundada das diferenças culturais, quanto a reconstrução de valores, hábitos e saberes entre os sujeitos.

A luta do Currículo Multiculturalista é travada na reafirmação das vozes ocultadas na história do conhecimento, das ideias e das conquistas sociais. Lutas de rompimentos de fronteiras, de demarcações, de delimitações culturais conduzem seus objetivos em sentido contrário aos ideais modernos de conceber a identidade cultural como uma essência, como algo estático e impermeável. Ou seja, “contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução” (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

4 A PRÁTICA EDUCATIVA MULTICULTURAL

Os processos educativos desenvolvidos nas escolas brasileiras nas últimas décadas sofreram as influências de diferentes concepções teóricas do currículo. Apesar de o Brasil ser considerado como um dos países mais multiétnico-culturais do mundo, os projetos educativos desenvolvidos em suas várias regiões adotam propostas curriculares que têm como característica principal a homogeneização e o silêncio das diversidades culturais (LIMA, 2009).

De acordo com Canen e Oliveira (2002), uma educação em perspectiva multicultural perpassa por duas dimensões distintas:

[...] ao promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p.61)

Portanto, a mesma deve atentar para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtoras de culturas e saiam com seus horizontes culturais ampliados. O diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização, no cotidiano das experiências educacionais. (MOREIRA, 2002)

Conforme Sacristán e Gómez (1998) “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola defende num contexto social e histórico concreto”. A escola como um território habitado por híbridas identidades culturais, campo sonoro de vozes formadoras dos discursos de reafirmação e/ou contestação de relações, constitui, desse modo, um ambiente favorável para identificar, reconhecer e compreender as diferenças existentes. Esse lugar de híbrida interação de identidades se configura num ambiente permeado por conflitos e contradições. De acordo com Moreira (2000, p. 9) *apud* Giroux:

Que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural, na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente

da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.

Quanto ao trabalho com a pluralidade cultural, o Referencial Curricular Nacional da Educação aponta que:

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. (BRASIL, 1998, p. 77)

Dessa forma, o docente, como o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e agente articulador dos saberes adquiridos na experiência que vivencia e conhece a realidade cotidiana da escola, tem participação decisiva no plano do currículo. Pelos motivos evidenciados, a figura do professor como construtor do currículo se faz necessária em virtude do seu grau de vivência nos processos escolares e na sua constante permanência no tempo-espço escolar como sujeito que media processos de socialização e aprendizagem. (BEZERRA e RIBEIRO, 2010).

Para Bezerra e Ribeiro (2009) a frequência desse docente no território escolar o faz reconhecer ações discriminatórias, preconceituosas e diminutivas quanto ao campo cognitivo, social, econômico e cultural. Esse reconhecimento deverá impulsioná-lo a criar estratégias, mecanismos de ação para transformar as relações desiguais que se estabelecem nas escolas. Nesse contexto, “a escola tende a ser vista como um *lócus* produtor de uma cultura específica e os sujeitos que nela circulam- professores e alunos- como sujeitos produtores de sentido sobre a escola e o mundo.” (GABRIEL, 2006).

4.1 Influências dos conteúdos transmitidos nos livros didáticos

O livro didático passa a ser utilizado com mais frequência, no Brasil, na segunda metade da década de 60, com a assinatura do acordo MEC-USAID em 1966, época em que são editados em grande quantidade para atender a demanda de um novo contexto escolar em surgimento (SILVA, 1998).

Em 1985, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que vem ao longo dos anos tentando melhorar para atingir seu principal objetivo: educação de qualidade. No entanto, somente no início dos anos 90 o MEC deu os primeiros passos para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar. Uma ação mais ampla do MEC para avaliar o livro didático foi apresentando um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias do livro didático.

A partir de 1993, o MEC, preocupado com controle de qualidade dos livros, criou uma comissão de especialistas encarregada de duas tarefas principais: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições e, dessa forma, ele vem contribuindo no processo de ensino-aprendizagem do educando, sendo a principal ferramenta do professor.

Santos (2012) enfatiza que analisar criticamente o papel que professores, alunos, pedagogos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos atribuem ao livro didático em termos de produção, seleção e utilização desse material, faz-se necessário entender inicialmente que o livro-texto, enquanto artefato multicultural, foi o “primeiro meio de ensino e a primeira mercadoria produzida em série e de forma impressa após a invenção da imprensa de Gutenberg no século XV” (LIBEDINSKY, 1997, p.134); uma vez que antes disso os registros históricos eram feitos, por exemplo, em tábuas de argila, na Babilônia, ou em folhas de papiro e pergaminho, no antigo Egito.

Portanto, o livro didático foi gradativamente conquistando cada vez mais espaço no contexto escolar, chegando a se constituir, muitas vezes, como o único material de acesso ao conhecimento formal historicamente elaborado, no qual professores e alunos buscam legitimação, apoio e auxílio para suas aulas, independentemente da área de estudo, nível e/ou modalidade de ensino (SANTOS, 2012).

Logo, o mesmo, como recurso extremamente útil no processo de ensino-aprendizagem, é reforçado nas palavras de Schubring (2003) ao dizer que é preciso ter cuidado para que o livro didático escolar não seja visto como um currículo sub-rogante ou substituto, isto é, como uma reflexão possível sobre o currículo prescrito, às vezes não documentado (SANTOS, 2012).

Faria (1985) enfatiza que, dependendo do referencial teórico adotado, o livro didático, como uma das formas de manifestação da *ideologia* da classe dominante, pode ser considerado um material arcaico, alquímico, acrítico, ilusório, uma perigosa “arma pedagógica” ou, em contrapartida, a panaceia, ferramenta pedagógica redentora da educação.

Para Santos (2012), com essa perspectiva no atual contexto educativo escolar, podemos obter uma real dimensão dos múltiplos fatores que consubstanciam o processo de construção das diferentes culturas e do “ensinar-e-aprender”, via utilização de recursos didático-pedagógicos, principalmente em relação ao livro didático como artefato da *cultura escolar*. Forquin (1993, p.167) denomina como o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’ e ‘rotinizados’ sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no âmbito das escolas”.

Ainda, segundo Santos (2012), o reconhecimento do aspecto cultural da sociedade atual e a influência do mesmo no processo educacional são o ponto de partida para se compreender o que é cultura escolar e, em decorrência, qual o papel do livro didático nesse contexto, visto que:

[...] a cultura escolar supõe necessariamente uma relação entre os materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social. Além disso, ela realiza um trabalho de reorganização, reestruturação e “transposição didática” para tornar estes conteúdos assimiláveis pelos alunos. Outro elemento constitutivo da cultura escolar é a interiorização, pois se trata de saber de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob forma de esquemas operatórios ou *habitus* (CERTEAU, 1995, p.33).

Portanto, os problemas relativos à cultura escolar têm estado muito presentes nas práticas de formação inicial e continuada de professores, principalmente no que diz respeito aos processos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista os limites e as possibilidades de utilização pedagógica do livro didático escolar. Assim sendo, torna-se imprescindível, nos dias atuais, incorporar nas questões relativas aos currículos formativos e à formação de docentes as contribuições da perspectiva sociológica e antropológica na abordagem das relações entre escola e cultura(s). (SANTOS, 2012)

5. METODOLOGIA

5.1 Delineamento do estudo

O presente trabalho busca na dialética sua orientação metodológica, por considerar que este enfoque pudesse explicar melhor as ideias defendidas na temática em estudo. A mesma não concebe as coisas como fixas e inacabadas, mas em constante movimento e desenvolvimento, sendo o mundo compreendido como um conjunto de processos (Lakatos, 2007).

Como pesquisa utilizou-se a qualitativa, que proporciona uma maior compreensão e análise dos dados. A pesquisa qualitativa tem como uma de suas características principais o pesquisador como sendo o seu instrumento e o ambiente natural como a sua fonte, “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 11).

Realizar-se-á também a pesquisa de campo, haja vista que esta permite um contato direto com a realidade que se deseja conhecer e pesquisar. Para Marconi e Lakatos (2007) a finalidade é obter informações ou conhecimentos sobre um problema para o qual se busca uma resposta. Como instrumentos de coleta serão utilizados, a saber: a entrevista semi-estruturada, observação e análise das instituições escolares.

Segundo Manzini (2004) existem três tipos de entrevistas: estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulário sem apresentar flexibilidade; semi-estruturada a direcionada por um roteiro previamente elaborado composto geralmente por questões abertas; não-estruturada aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado. (MANZINI, 2004, p. 36)

A pesquisa descritiva contribuirá para instrumentalizar a coleta de dados, através das entrevistas, trabalhando com fatos da própria realidade investigada. O que vem de encontro com as expectativas da coleta de uma “série de informações sobre o que se deseja pesquisar [...]”, o estudo descritivo pretende descrever com “exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), como visualização dos dados.

5.2 Períodos de realização

A Coleta de dados foi realizada no mês de novembro de 2013, em uma Creche e Pré-escola de Imperatriz-MA.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica a partir de livros de autores renomados da área, periódicos especializados e outros tipos de publicações, a fim de obter embasamento teórico sobre a temática abordada neste trabalho. Posteriormente, foi realizada a coleta de dados através da pesquisa de campo, onde previamente os professores assinaram um termo de consentimento (Apêndice A), aceitando participar da pesquisa.

Posteriormente foram realizadas entrevistas junto às professoras (Apêndice B), onde foram questionadas sobre sua formação profissional, tempo de atuação na docência, relação professor-aluno, o trabalho da valorização cultural com os educandos, se presenciam cenas de preconceito entre alunos a respeito da cultura de determinado grupo, se é realizado algum trabalho ou projeto de valorização à diversidade cultural na escola, como se dá esse trabalho, entre outras questões.

Foi realizada também a observação (Anexo C) onde foram analisados pontos como o histórico e o funcionamento organizacional, estrutura física, quadro de funcionários e recursos pedagógicos existentes na escola.

6 RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO

6.1 Caracterização do local de pesquisa

No decorrer do texto será apresentada a localização das escolas que participaram da pesquisa, ano de funcionamento das mesmas, a modalidade de ensino que trabalham, a descrição de público atendido, graduação dos professores, infraestrutura e a composição do quadro de funcionários- elementos que influenciam direta ou indiretamente a qualidade da educação, tanto de forma positiva quanto negativa.

Dessa forma, a estrutura física da escola é regulamentada por normas que orientam a localização apropriada para a construção, o tamanho das salas de aula e dos pátios, a luminosidade adequada, a posição do quadro e das janelas para garantir que o ambiente escolar seja propício ao desenvolvimento de atividades didático pedagógicas sem prejuízos à aprendizagem dos alunos. “Tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento integral dos alunos dependem de uma série de recursos materiais, sem o que a escola continuará a perpetuar as desigualdades sociais” (PILETII, 2004, p. 149).

A Pré-Escola Juracy A. Conceição fica localizada no centro da cidade de Imperatriz, funciona há mais de 30 anos e é a pioneira na Educação infantil de Imperatriz, inicialmente denominada Escola Menino Jesus. Trabalha com Educação Infantil, mais precisamente 1º e 2º períodos, na faixa etária de quatro e cinco anos. Atende cerca de 270 alunos, 99% dos mesmos pertence à classe média baixa, segundo informações da diretora baseada na realidade dos alunos. Devido o fato de estar localizada na área central da cidade e bem próxima da FUNAI e da Casa da Criança (local que abriga crianças abandonadas), recebe crianças de várias tribos indígenas e outras oriundas do abrigo, que, em sua maioria, são filhos de usuários de drogas.

O quadro de funcionários é composto por: diretora, vice-diretora, secretária, um porteiro, duas auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras, coordenadora pedagógica e doze professoras.

Apresenta uma estrutura inadequada, desde sua construção em 1983. O prédio nunca passou por uma reforma, recebe somente pinturas sempre em início do ano letivo, possui seis salas divididas em turmas de primeiro período e segundo período funcionando nos turnos matutino e vespertino. A iluminação é precária e, de acordo com a diretora do estabelecimento, o motivo é que o prédio é uma construção antiga e suas paredes não foram erguidas seguindo um tamanho padrão, deixando entrar uma claridade do sol forte que prejudica os alunos. A ventilação é deficiente, sendo um ventilador para cada sala e tem um pátio grande coberto, onde ocorrem atividades extraclases , reuniões, entre outros.

Possui, também, cozinha ampla, secretaria e diretoria que funcionam em uma única sala; três banheiros; sala de coordenação pedagógica e um parquinho infantil.

Como recursos, possui: TV, DVD, micro system, jogos educativos, mimeógrafo e um computador.

A Creche Cidade Esperança fica localizada também no Centro de Imperatriz e trabalha somente com o maternal. Atende 120 crianças de dois a três anos. O público atendido pela instituição é bem diversificado, pertencendo à classe social alta, média e baixa, em sua maioria de classe baixa, segundo informações da diretora baseadas na realidade dos alunos.

A instituição fica entre residências e não tem estrutura adequada, pois antes fora uma residência e sofrera apenas alguns reparos para se tornar uma escola. Apesar de sua localização ser no centro da cidade, recebe inúmeras crianças da periferia de Imperatriz, a saber, Bairro da Caema e Porto da Balsa. Segundo a diretora, isso se deve ao fato de que as mães das crianças trabalham no Centro, o que facilita para elas as levarem e as buscarem na escola.

O quadro de funcionários é composto por diretora geral, secretária, quatro professoras, quatro auxiliares de magistério, uma cozinheira, um serviço geral e um porteiro.

Apresenta uma estrutura física debilitada, isto porque a escola não foi projetada para este fim e conta com duas salas de aula funcionando nos turnos matutino e vespertino. A ventilação e iluminação são suficientes, cada

sala conta com um ventilador. Tem cozinha, banheiro para funcionários e alunos, secretaria, um pequeno parque infantil, área coberta que comporta bem os alunos na hora do recreio e sala de vídeo.

Como recursos, possui: DVD, TV, retroprojeto, um computador, caixa de som amplificada, micro system, microfone, minibiblioteca e jogos educativos.

Vale ressaltar a importância de conhecer a realidade das instituições, nas quais se realiza a pesquisa de campo, pois isto permite ao pesquisador fazer uma análise mais coerente e real do objeto pesquisado, além de compreender melhor as ações e atitudes dos sujeitos. Isto é possível por meio da observação em lócus, que contribui de forma significativa no processo.

6.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos da pesquisa seis professoras da Educação Infantil, das turmas de maternal e do primeiro e segundo períodos de uma Pré-Escola e uma Creche. As professoras são identificadas por nomes fictícios, a fim de resguardar suas identidades.

Os alunos atendidos na escola são, na maioria, oriundos da classe baixa. Esta afirmação foi dada pelas professoras com base na realidade dos alunos que elas conhecem.

As idades das crianças são de dois a três anos para os que estão no maternal e de quatro a cinco anos e meio para os que estão nas turmas do primeiro e segundo período, respectivamente.

Existe um número bem expressivo de crianças pardas nas escolas pesquisadas, mas sobressaindo às negras e indígenas - fato que aumenta a diversidade etnocultural presente nos ambientes escolares mencionados.

Neste sentido,

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p.117)

Quanto às professoras, perguntou-se qual o nível de formação e área, com a finalidade de identificar os tipos de profissionais que estão atuando na Educação Infantil. As análises mostraram que 100% são graduadas em Pedagogia, uma delas com formação também em Geografia. E das seis professoras que participaram da pesquisa, quatro possuem Pós-graduação, sendo duas nas áreas de, “Gestão, Atendimento Educacional Especializado, “Supervisão e Orientação Escolar” (Eva e Ana); “especialização em Metodologia da Educação Infantil” (Sandra); e a professora Ruth não quis declarar”.

Isto revela que hoje se tem um número maior de profissionais graduados trabalhando na Educação Infantil, diferente de alguns anos atrás que tinham mais profissionais apenas com o nível médio e qualquer pessoa poderia atuar nessa modalidade, devido a pouca importância que se dava. No entanto, sabe-se que trabalhar com crianças exige muitas habilidades, competências e conhecimento das suas necessidades.

Sampaio *et al* (2002), revela em sua pesquisa que dados do Censo escolar de 2002 apontam 68.890 funções docentes atuando em creche no Brasil. No entanto, 14% dos docentes tinha formação inferior ao Ensino Médio. No que diz respeito à Pré-escola, a mesma pesquisa mostra que o índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na Pré-escola aumentou de 16,3% (1996) para 22,5% (2002).

Segundo o Censo Escolar em 2012, havia mais de dois milhões de professores atuando na educação básica no Brasil, com destaque para o nível de formação do docente, onde 78,1% destes possuem formação superior. Na Educação Infantil, 63,6% das funções docentes possuem formação superior e 36,4% não possuem essa formação (INEP, 2012).

Kramer (1994) ressalta que a formação precisa ser entendida como uma necessidade e até um direito do profissional, pois ela é necessária para aprimorar a ação profissional e a prática pedagógica e, ainda, representa uma conquista da categoria em prol de uma escola pública de qualidade.

A LDB discorre no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores e educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

A idade das professoras varia de 25 a 46 anos, apenas duas com menos idade, e a maioria já tem uma experiência que varia de cinco a 25 anos de atuação na área da educação, somente uma com nove meses. Todas lecionaram sempre na Educação Infantil.

É de suma importância a experiência para a soma no trabalho, pois ajuda o profissional a desempenhar cada vez melhor suas tarefas. Quando ele avalia os acertos e erros ao longo da caminhada, aprende a vê-los como ponto de partida para melhorar a prática pedagógica, visto que os erros apontam os aspectos que precisam ser melhorados. Os anos de vida também contribuem para isso: a cada experiência vivida se aprende algo novo, mudam-se as atitudes e constroem-se outras.

6.3 O multiculturalismos nas escolas de Educação Infantil de Imperatriz.

É sabido que a escola recebe alunos pertencentes a grupos étnicos e classes sociais bem diferentes, o que a torna um espaço privilegiado para o encontro da diversidade étnica, cultural, religiosa, econômica, entre outras. Mas, também, precisa estar preparada para saber trabalhar com essa diversidade sem preconceito ou discriminação.

Diante disso, perguntou-se para as professoras se em algum momento de suas formações de ensino médio, graduação ou pós-graduação houve discussão sobre a diversidade Cultural, a fim de averiguar se esses cursos ou formação continuada abordam tal assunto visando respeito às diferenças culturais. Cinco professoras disseram que sim, relatando, inclusive, um pouco dos aprendizados, apenas uma disse que não. Destacam-se algumas justificativas:

“Nas aulas do curso, os professores sempre atentavam para a diversidade e o respeito ao outro. Cultura é o modo de viver de um povo, logo há culturas diferentes vistas na diversidade de povos durante a colonização”. (Ana)

“Aprendi na minha jornada acadêmica a importância de trabalhar a diversidade cultural de acordo com a vida que as crianças vivem em seu meio social e o respeito que devemos dar a cada uma delas”. (Rosa)

Em paralelo obtivemos também como resposta de uma professora o caráter apenas teórico do multiculturalismo e a falta de segurança em falar sobre o assunto:

*“Sim. No entanto faz tantos anos que estudei esse assunto que não poderei relatar com segurança o que estudei a respeito de multiculturalismo”
(Sandra).*

Dessa forma, é primordial um olhar para a formação dos professores para que se desenvolva nesses profissionais uma visão plural da sociedade, aptos a identificar e trabalhar com a diversidade cultural, existente no espaço escolar. Basei e Leães (2009, p. 03) afirmam que:

[...] pensar a formação de professores numa perspectiva multicultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras questões.

Ademais, constata-se também a dificuldade de algumas professoras em trabalhar a multiculturalidade em sala de aula. O investimento na formação dos professores e dos demais profissionais em geral, que compõem o ambiente escolar voltada para a valorização das diferenças é de fundamental importância para eliminar ou diminuir atitudes preconceituosas e discriminatórias existentes, contribuindo com um relacionamento respeitoso entre os alunos/alunos e professores/alunos.

Quando questionadas se a formação que receberam na graduação foi suficiente para trabalhar a diversidade cultural em sala de aula, quatro professoras afirmaram, justificando que:

“Durante a graduação houve oficinas e exemplos práticos, além dos cursos de formação continuada, que sempre abordam essa temática”.

(Ana e Eva)

“Procuro trabalhar a diversidade cultural trazendo pesquisas sobre culturas diferentes das deles [alunos], para que possam conhecer outras realidades”. (Rosa)

Com destaque para uma professora que, apesar de afirmar que se sente apta, demonstra em sua resposta certo receio:

“Na verdade, o que me dá segurança para trabalhar esse tema é o fato delas serem crianças, dessa forma elas apenas recebem as informações. Talvez, se fossem adultas e críticas, eu me sentisse insegura para falar da diversidade cultural” (Sandra).

Percebe-se na fala da última professora um despreparo para trabalhar com Educação Infantil, ignorando, ou até mesmo não promovendo, a criticidade com seus alunos. Dá a entender que os aspectos culturais são formais e falar um pouco sobre o assunto com as crianças garantiria o trabalho com o tema.

Para Piaget (1998) é preciso ensinar os alunos a pensar e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe, então, o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal. Dessa forma, acredita-se na importância de formações continuadas, voltadas para a diversidade cultural, onde essas crianças aprendam a respeitar e viver no contexto multicultural à qual pertence nossa sociedade.

Das demais professoras, uma disse que suas formações foram omissas quanto à abordagem do tema, e a outra afirmou que foi insuficiente para o trabalho com a multiculturalidade em sala de aula. Segue as respostas:

“Em nenhum momento de minha formação houve discussão sobre a temática, mas preocupada com o preconceito existente em sala de aula estive sempre falando do assunto por meio de estudos individuais” (Ruth).

“O conhecimento adquirido sobre a temática durante a formação não é o suficiente, por isso, estive sempre procurando me preparar mais, seja através de pesquisas na internet ou em congressos que participei”. (Maria)

Quando indagadas como as mesmas trabalham a valorização da diversidade cultural com seus alunos, as respostas foram:

“Através de roda de conversa, leitura de histórias infantis, atividades de pesquisa, recorte, colagem e quando temos apresentação no pátio nas datas comemorativas, como Dia do Índio, onde as crianças dançam e leem poemas sobre o índio”. (Rosa, Eva, Ruth e Maria).

“Com o apoio do livro didático, falando e mostrando as diversas culturas existentes dentro do nosso país e até mesmo dentro do nosso estado e em datas comemorativas como Dia do Índio, Libertação da Escravatura, dia da Consciência Negra e Folclore” (Sandra).

“Em se tratando de Educação Infantil, o conhecimento de mundo está diretamente ligado à prática docente. Valorizamos o outro independente das diferenças, em momentos de chamada, roda de conversa. Ressaltamos a importância e a beleza do outro. Além disso, utilizo livros que abordam a temática, como ‘O cabelo de Lélé’ e ‘As tranças de Bintou’, onde as imagens também são utilizadas ressaltando a beleza nas diferenças”.

(Ana).

Com os depoimentos prestados pelas professoras, percebeu-se que o falar sobre respeito à diferença é a forma mais utilizada para se trabalhar diversidade cultural, o que traz certa superficialidade em suas práticas, além da temática ser discutida por algumas professoras somente em datas comemorativas.

Sobre isso Canen, Ana. & Canen, Alberto (2005) afirmam que as concepções sobre multiculturalismo vão desde aquelas conservadoras associadas à valorização da diversidade cultural, a partir da comemoração de

datas especiais, tais como "Dia da Consciência Negra", "Dia do Índio" e assim por diante, ao multiculturalismo crítico que questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas.

Diante desse contexto, Candau e Koffe (2006, p. 486) pontuam o trabalho sobre o multiculturalismo, desenvolvido em algumas escolas brasileiras, que pode não passar de:

[...] ser um modismo, situar-se em uma lógica de importação, sem dialogar de modo mais profundo com as diferentes configurações do multiculturalismo na nossa sociedade; ser disciplinarizado e reduzido a um conhecimento específico; exacerbar a diferença, provocando certos antagonismos ou ficar somente no respeito à diferença, sem com ela dialogar; ficar no plano conceitual e esquecer de que a diferença é inerente à dinâmica concreta das nossas escolas e salas de aula; desvincular a dimensão cultural da questão social/de classe e, assim, absolutizar a questão multicultural.

Na Educação Infantil o relacionamento entre as crianças na sala de aula ocorre de forma harmoniosa. Com exceção dos choros ou das birras por algum brinquedo ou outro objeto qualquer. A maioria das crianças integra-se bem umas com as outras, mas há exceções. Nesse sentido, perguntou-se às professoras quanto à presença de alunos de diferentes grupos etnocultural em suas salas de aula e se já presenciaram alguma cena de preconceito ou discriminação contra algum desses grupos. Todas foram unânimes, afirmando que há a presença de alunos de diferentes grupos étnicos culturais em suas salas. Sendo que três professoras relataram que já presenciaram cenas de preconceito contra esses alunos em sala de aula. Na tabela abaixo segue as respostas dadas para essa pergunta, em que descrevem os fatos ocorridos.

Tabela 1 – Professoras que presenciaram cenas de preconceito e discriminação contra crianças de diferentes grupos étnicos culturais na sala de aula.

Professoras	Cenas ocorridas
	Tenho uma aluna indígena e as outras crianças não querem

Ruth	sentar perto dela, falam coisas como: “índio é preguiçoso”, “índio não banha”.
Sandra	Tenho um aluno negro e as demais crianças não querem sentar ou pintar com ele, nem queriam ser coleguinhas dele. Quando se desentendem, o chamam de negro “fedido”. Às vezes, preciso até chamar a diretora para ajudar a resolver as confusões.
Eva	Com a menina que os pais são do candomblé, a turma diz coisas como: “saia daqui, macumbeira”. É muito difícil, pois alguns alunos falam o que escutam em casa.

Fonte: Pesquisa de campo

Pôde-se compreender que, mesmo na educação infantil, as crianças desde a mais tenra idade manifestam atitudes preconceituosas que excluem e dificultam a boa convivência entre elas. Nos casos descritos, percebe-se que as crianças, por pertencerem a um determinado grupo étnico cultural, se tornam ruins para as demais, onde os gestos e as ofensas são formas de agressão. O fato de a professora ter que chamar a diretora para ajudá-la a resolver o problema mostra a sua falta de preparo para trabalhar com esses conflitos. Daí a importância de construirmos na educação infantil propostas curriculares multiculturais que preparem as crianças para conviverem de forma democrática com os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, livres de qualquer tipo de preconceitos e discriminações (MOTA, MACHADO e LIMA, 2010).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, proposto pelo Ministério da Educação, as instituições que atuam na área da educação infantil devem “oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança” (BRASIL, 1998, p. 46), possibilitando o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Santos e Costa (2010, p. 01) propõem que “é preciso trabalhar a discussão da diversidade cultural já na infância. Se a criança não for preparada desde cedo, dificilmente romperá com os preconceitos, possivelmente

presentes em seu meio, e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender”.

Por outro lado, temos o livro didático que traz grande influência aos conteúdos a serem transmitidos e com objetivos bem definidos, ainda que esteja de forma oculta. Porém, o Estado funciona como o seu controlador. Só após a autorização do Ministério da Educação (MEC) é que podem ser adotados nacionalmente pelas escolas e, atualmente, ainda há um processo de escolha dos livros pelas escolas.

Ao ser trabalhado na sala de aula, os conteúdos curriculares destes livros, por meio dos professores, influenciam as crianças que sofrem com as ideologias presentes de forma positiva ou negativa para a valorização da diversidade cultural. Assim, as professoras foram questionadas quanto a essa influência dos livros didáticos. Constatou-se que todas as professoras acreditam e reconhecem que os conteúdos transmitidos por eles podem influenciar na valorização e no respeito da diversidade cultural. Algumas delas verbalizaram a necessidade de mais conteúdos que tratem da temática em questão, dando como justificativa:

“Creio que influenciam sim, mas há pouco conteúdo no livro didático que trabalhe sobre a valorização da diversidade cultural, apenas no âmbito da diversidade de festas populares no nosso país” (Sandra).

“Muito pouco, só mais relacionado à imagem como o menino indígena brincando com negro e o chinês. Precisa ter mais assunto. (diz a professora folheando o livro e mostrando as imagens)” (Rosa).

“ O livro didático traz gravuras de diferentes culturas, além disso, aborda outros livros que trabalham diferenças étnicos/culturais ” (Ana).

Para Bittencourt (2003, p. 5),

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial

e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Percebe-se no livro didático adotado pelo professor, dos dias atuais, revela-se um material pedagógico importante para o discurso da competência profissional, tido como saber definido, 'pronto', 'acabado', correto e, dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência para docentes e discentes. Em outros termos, isso significa dizer que:

Mais do que um *artefato da cultura escolar*, portanto, um livro é uma *'entidade'* que institui valores comunitários e econômicos e identidades grupais e individuais. Vale dizer, o livro, em certa medida, define subjetividades e o que elas significam na sociedade humana. Muito mais do que um *objeto ideológico*, portanto, o livro é uma *instituição* que propicia uma certa ética individual e social, uma *força* que movimenta setores econômicos e estabelece interesses individuais e coletivos, uma *tecnologia* que molda subjetividades. Não é de admirar, portanto, que um *elemento multicultural* de tal importância venha a transformar-se em *fetiche* e *valor simbólico*, sagrado (BELLEI, 2002, p.13-14).

Portanto é imprescindível o olhar crítico dos professores ao trabalharem conteúdos curriculares para ajudar a desconstruir ideologias transmitidas nos livros didáticos e paradidáticos em relação à diversidade cultural tão pouco mencionada nesse meio de comunicação e, assim, ajudar as crianças a construir o conhecimento numa visão crítica.

Foi perguntado, ainda, às professoras quanto à presença de outros livros ou recursos audiovisuais que tratam do multiculturalismo presentes na biblioteca da escola e se as mesmas os utilizam em suas práticas educativas. As respostas foram:

“Sim, temos vários livros, como contos infantis, livros ilustrativos e de histórias sobre costume e tradições de diferentes grupos. Só que usamos muito pouco, é que temos uma grade para cumprir, então o livro didático é o mais trabalhado, a não ser em datas comemorativas, como faladas anteriormente”.

(Sandra, Ruth, Rosa, Maria).

“Temos muitos livros, inclusive eles adoram o livro ‘Menina bonita do laço de fita’, mas eles gostam, também, de assistir filmes, acho até melhor

porque eles veem os personagens. Dá até pra conversamos depois, ficam mais atentos,” (Eva).

Temos muitos livros na biblioteca, os que eu mais leio sobre a temática são o ‘Cabelo de Lêlé’ e o ‘Tranças de Bintou’. Temos, também, uma sala de vídeo que eles assistem filmes”. (Ana).

Corroborando com Silva (2011), as crianças da educação infantil, devido à sua faixa etária de idade, começam a se envolver em conflitos de diferentes aspectos. Isso torna possível a interação unindo-os ou desunindo-os nos seus espaços de convivência. Sobre isso Munanga (2005), no texto *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*, afirma que:

As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos. (p-4)

Dessa forma, as histórias lidas pelas professoras aproximam o mundo imaginário das crianças, desenvolvendo atitudes indispensáveis com os alunos, buscando sensibilizá-los para o respeito e a convivência harmoniosa com diversidade cultural presente na sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa tive a oportunidade de conhecer um pouco mais acerca do universo infantil e dos obstáculos que as professoras têm nas suas práticas. Apesar do contexto desfavorável, deram suas contribuições significativas para a exploração da temática em estudo, enriquecendo e tornando possível a concretização do trabalho. As informantes responderam a entrevista com boa vontade, dando seu ponto de vista e expondo suas experiências e ideias sobre a temática.

Este trabalho teve como objetivo analisar a Prática Docente frente ao Currículo Multiculturalista na Educação Infantil nas Escolas Públicas do Município de Imperatriz - MA. As questões que nortearam a pesquisa foram: Qual a contribuição da formação docente para trabalhar a valorização e diversidade cultural dos educandos? Como os docentes vêm trabalhando a questão multicultural na Educação Infantil? Que Influência traz os conteúdos dos livros didáticos? O que diz o currículo multiculturalista?.

A pesquisa constatou que a temática pesquisada é muito pouco entendida pelas professoras, as quais reduzem como respeito às diferenças culturais, sem um aprofundamento que a multiculturalidade exige.

Percebeu-se que a maioria das professoras que participaram da pesquisa acredita que os conteúdos que tratam da multiculturalidade são insuficientes para o trabalho com os alunos. Observou-se, ainda, que as elas sentem dificuldades para trabalhar com as questões relacionadas à diversidade cultural, muitas vezes tratando o tema de forma folclorista.

Diante dos dados, a pesquisa revela a necessidade de se trabalhar a multiculturalidade na escola, principalmente em formações com os professores, por serem os sujeitos que lidam diretamente com os alunos na sala de aula dia a dia, bem como a contribuição desse currículo para a construção social, histórica e econômica do Brasil, desconstruindo ideologias culturais arraigada na sociedade.

No decorrer da realização desta pesquisa, percebeu-se o quanto é essencial para a sociedade conhecer suas raízes culturais para que possam se identificar de forma positiva com seu grupo e, assim, construir identidade

pautada nos valores culturais dos semelhantes e não nos valores culturais da ideologia dominante.

Portanto, o sonho de fazer parte de uma sociedade sem preconceito, menos racista e não discriminatória é possível quando se começa a trabalhar com as crianças, desde a educação Infantil, o valor da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

AIRÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. RJ, Guanabara, 1973.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº. 9394. De 26/12/1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. 2. Ed. Blumenau: CMDCA/SMCA, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Fontes para a Educação Infantil. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

_____. Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB 2008.

_____. Congresso Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 12/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 10, 18 out. 2010.

Disponível em

:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb012_09.pdf>. Acesso em : 20 junho.2013.

BEZERRA, M. L. C; RIBEIRO, M. M. G. **A escola e o currículo multicultural: desafios e perspectivas**. Semana de humanidade da UFRN. Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em:

<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf> Acesso em 28 de setembro de 2013.

BEZERRA, M. L. C; RIBEIRO, M. M. G.. "Escola e Diversidade: por uma Perspectiva Multicultural do Currículo." *INTERFACE-Revista do Centro de*

Ciências Sociais Aplicadas – Natal/RN – v.7 – n. 2 - jul./dez. 2010). Disponível em: ww.ccsa.ufrn.br/ojs/index.php/interface/user/setLocale/fr_CA?... Acesso em 28 de setembro de 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003.

BELLEI, S. L. P. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BASEI, A. P; LEÃES FILHO, W. A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/5_Elmo%20de%20Souza%20Lima.pdf. Acessado em: 09 dez. 2013.

CANEN, A. e OLIVEIRA, Ana M. A. de. (2002). **Multiculturalismo e Currículo em ação**: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. n. 21, p. 61 a 74.

CANEAU, Vera Maria; KOFFE, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.40-49, Jul./Dez. 2005

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

Claudia, Eliane, Janesley, Maria Emília. Do surgimento da educação infantil aos nossos dias. Disponível em:

<http://formacaodocentes2009.blogspot.com.br/p/do-surgimento-da-educacao-infantil-aos.html>Acesso em: 28 agosto. 2013.

Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf acesado em 05/12/2013.

DEWEY, J. Educação e democracia. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FLEURY, M. G.. Há uma Criança Dentro da Professora? In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v. 7)

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim . Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e Currículo Multicultural. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 2011,PARANÀ. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6374_4043.pdf . Acesso em: 21 setembro. 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história, Petrópolis: Vozes, 1995.

GABRIEL, Carmen Tereza. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: ____ CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. 255 p.

HAMILTON, David. "Sobre as origens do termo classe e curriculum". Teoria e Educação, n. 6, 1992.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. UEL – PUC São Paulo, 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf
Acesso em 05 agosto.2013.

IMPERATRIZ. Secretaria de Desenvolvimento Humano. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 121 de 11 de dezembro de 2000.

KUHLMANN, Junior Moyses. Trajetórias das Concepções de Educação Infantil. Disponível em: www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf . Acesso em: 03 de fevereiro 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994.

KABENGELE, Munanga. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. ANPED. Disponível em: <http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga2005diversidade.pdf>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Sandra Vaz. A Educação Infantil em Telêmaco Borba: Uma história em Construção. Telêmaco Borba. 2008.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elmo de Souza. Multiculturalismo, currículo e formação docente: diálogos sobre os desafios contemporâneos. In: Anais do Congresso Internacional da Afirse - Práticas Educacionais e Práticas Educativas. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009. p. 1-12.

LÖSSNITZ, Gislene. O Primeiro Jardim de infância no Brasil: Emília Ericksen. Ponta Grossa, 2006. (Dissertação de Mestrado). Ariès, P. (1973). L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime. Paris :Seuil.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. Política pública para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.) **Educação da infância**: história e política. Niterói: editora da UFFR, 2011.

LUNARDI, Geovana M. A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal, 2004 (A questão social no novo milênio).

LIBEDINSKY, M. Para uma leitura compreensiva dos livros escolares. In: LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, p.132-151, 1997.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Imperatriz. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 011 de 20 de setembro de 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Orgs.).

Currículo, Cultura e Sociedade. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, agos. 2002.

MACEDO, E. F. e FUNDÃO, A. P. N. G. M. A produção do GT de Currículo da ANPEd nos anos 90. Disponível em

http://educacaoonline.pro.br/a_producao_do_gt_90.asp?f_id_artigo=231

Acesso em 23 outubro.2012.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MOTA, C. C. F. MACHADO, D. L. LIMA, E. S. CURRÍCULO E

DIVERSIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT.08_05_2010.pdfAcesso em: 09. dez.2013.

PINAR, W. F.; REYNOLDS, W.R.; SLATTERY, P. e TAUBMAN, P.M.

Understanding curriculum. New York, Peter Lang, 1995.

PIAGET, Jean. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática.

GT: Estado e Política Educacional / n.05. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em 23/03/2012.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

PILETTE, Nelson. Estrutura e fundamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, S. N. da . Hora da história, diversidade sim, preconceito não (2011). Disponível em: <http://www.unebirece.org/projetos/11.pdf>. Acessado em: 12 dez 2013.

SACRISTÀN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender para transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa - 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

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

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular*. Belo Horizonte. Ed. Autentica, 2003. 120p.

SILVA, E. T. da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998

SAVIANI, Demerval . *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 5 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Anderson Oramísio; COSTA, Olga Helena da. *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: implementação da Lei 10.639/2003*. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=498. Acesso em: 30 out. 2010.

SCHUBRING, G. **Análise histórica de livros de matemática: notas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **livro didático escolar: um artefato multicultural** ECS Revista Educação Cultura e Sociedade. Sinop/MT, v.2, n.1, p.71-83, jan./jun. 2012. Disponível em:
<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/446...> Acesso em 28 de setembro de 2013.

SAMPAIO, C.E.M. et al. Estatística dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 83. 203/204/205, jan/dez. 2002, p. 85 a 120. Disponível em :
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/487> acessado em 05/12/2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

Você está convidado (a) a participar como voluntário (a) a participar da pesquisa. **A PRÁTICA EDUCATIVA FRENTE AO CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE IMPERATRIZ-MA**

A pesquisa não oferecerá nenhum risco e desconforto ao entrevistado, contribuindo assim com o objetivo Analisar a Prática Educativa Frente ao Currículo Multiculturalista na Educação Infantil em Escolas Publicas do Município de Imperatriz-Ma.

A pesquisa não necessita de acompanhamento posterior, pois se trata apenas de questionários, devendo ser esclarecidas qualquer duvida no momento da coleta de dados.

Você será esclarecido da pesquisa em qualquer aspecto que deseje. É livre para se recusar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os pesquisadores irão tratar sua identidade com padrões profissionais de ética e sigilo. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Assinatura do participante

APÊNDICE B – roteiro de entrevista aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
Rua Urbano Santos, s/n, Campus Universitário de Imperatriz
Telefone: (99) 3524-6200 – E-mail: campusii@ufma.br

Cara Professora,

A entrevista faz parte dos instrumentos de coleta de dados para a Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia intitulada “A prática educativa frente ao currículo multiculturalista na Educação Infantil em escolas publicas de Imperatriz - MA”, composto por perguntas sobre relação professor aluno, relação entre alunos, trabalho docente frente a diversidade cultural e valorização desta, e preconceito e discriminação entre as crianças.

Com as informações nele constante, a pesquisadora Cleudinir Sobral de Sousa pretende analisar “A prática educativa frente ao currículo multiculturalista na Educação Infantil em escolas publicas de Imperatriz-MA”, e a contribuição desta para a valorização da diversidade cultural a qual pertence a nossa sociedade.

Desde já, agradeço sua valiosa colaboração!

AOS PROFESSORES

1. Idade: _____ Sexo: _____
2. Área de graduação: _____
3. Tempo de experiência na docência: _____
4. Possui:

Pós-graduação.....	
Curso de especialização.....	
Mestrado.....	
Doutorado.....	
5. Situação profissional:

PQE (Professor do Quadro de Escola).....

PC (Professor Contratado).....

PERGUNTAS FEITAS DURANTE ENTREVISTA

1. Em algum momento de sua formação de ensino médio/graduação e pós-graduação houve a discussão sobre a diversidade cultural/multiculturalismo? Comente um pouco dos aprendizados?
2. Você se sente apta a trabalhar a diversidade cultural em sala de aula, com base nas discussões realizadas durante sua vida acadêmica?

Sim () Não () Por quê?
3. Como você trabalha a valorização da diversidade cultural com os alunos
4. Na sala existem alunos de diferentes grupos etnocultural?
Sim () (indígena, negro ou outro) Não() Qual:
5. Você já presenciou alguma cena de preconceito ou discriminação contra algum grupos etnocultural em suas aula?

Sim () Não () Caso a resposta seja afirmativa, faça uma breve explicação do ocorrido.
6. Relate um pouco de suas metodologias utilizadas para promover momentos de reflexão e preparação das crianças para a boa convivência com diversidade cultural na sociedade?
7. Em sua opinião o livro didático trabalha a valorização da diversidade cultural em seus conteúdos?
Sim () Não () Justifique
8. A escola está a desenvolvendo algum um projeto de caráter multicultural?
Sim () Não ()
Qual o tema do projeto ?
9. A biblioteca da escola tem bibliografia sobre diferentes culturas?

() Sim () Não Cite algumas dessas obras:
10. Como você os utiliza para trabalhar a diversidade cultural com as crianças?

APÊNDICE C– Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
Rua Urbano Santos, s/n, Campus Universitário de Imperatriz
Telefone: (99) 3524-6200 – E-mail: campusii@ufma.br

1. Histórico e funcionamento organizacional da escola
2. Estrutura física da escola
3. Quadro de funcionários
4. Recursos pedagógicos existentes na escola