



ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MILENA SILVA DE SOUZA

**A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/ 2008 NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL CANTINHO DO CÉU EM BOA VISTA – RR**

BOA VISTA – RORAIMA
2016

MILENA SILVA DE SOUZA

**A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/ 2008 NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL CANTINHO DO CÉU EM BOA VISTA – RR**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos

BOA VISTA – RORAIMA
2016

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Abraão Oliveira e aos meus filhos Abraão Júnior e Antônio José, aos mestres, em especial e com muito carinho a minha orientadora Maristela Bortolon de Matos pela presença constante, orientação e compreensão durante o percurso de construção. A todos os participantes da pesquisa.

AGRADECIMENTO

O percurso no processo da pesquisa é constante e trabalhoso e entrelaçar os cuidados com a produção do conhecimento e com os nossos familiares é um desafio complexo e cansativo, no entanto possível de realizar.

Primeiramente a Deus, por representar a base de tudo em que acredito, pois me proporciona respostas, por meio de sinais, às minhas orações e, principalmente, abastece minha vida com saúde, força, coragem e uma fé incondicional;

À meus filhos Abraão Júnior e Antônio José, meus maiores presentes, por compreender minha ausência, minha determinação;

Ao meu amor, Abraão, meu esposo querido, pelo apoio, companheirismo e por sempre apoiar as minhas decisões;

A minha querida e verdadeira amiga Tânia Maria, pela força, carinho, atenção e por me ouvir sempre que possível, me elevar o astral e mostrar que a vida sempre nos reserva algo de bom;

A minha querida amiga Belmira Cavalcante, por sempre estar ao meu lado nos momentos felizes e difíceis do processo seletivo para ingresso no mestrado, por acreditar na minha capacidade e pelo apoio nas horas precisas;

À minha Orientadora Dra. Maristela Bortolon de Matos pelo acolhimento, carinho, atenção, sabedoria e por mostrar com encantamento o rigor da Academia;

E aos professores do Mestrado e à Secretaria do Programa de Mestrado em Educação, pela atenção e dedicação dispensadas aos acadêmicos.

"Se podes?, disse Jesus. Tudo é possível àquele que crê."

Mc 9:23

RESUMO

Este estudo se dedicou a conhecer e descrever os aspectos que envolvem a implementação da Lei 11.645/2008 no âmbito da escola de educação infantil Cantinho do Céu e como a escola está concebendo o tratamento da diversidade cultural presente nas salas de aula. Apresenta também referências didático-pedagógicas alicerçadas na Lei 11.645/2008 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena visando subsidiar o currículo da educação infantil. Para isso foi composto um referencial teórico do processo histórico abordando a evolução do conceito de criança e os fatores que contribuíram ao longo das décadas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos na educação infantil. Aborda também as bases legais que englobam a temática da educação infantil e da lei 11.645/2008 e os aspectos atuais da educação infantil no Brasil; as concepções de criança indígena, afro-brasileiras, educação indígena, multiculturalismo, interculturalidade, valorização étnica, formação de professores e currículo no contexto da educação infantil. Esta pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se de análises bibliográficas, entrevista semiestruturada, questionário misto, observação participante e análise documental. A escola municipal de educação infantil Cantinho do Céu pertence à esfera municipal de ensino, atende 205 crianças na educação infantil especificamente no 1º e 2º períodos da pré-escola, está localizada no município de Boa Vista, no bairro 13 de Setembro. A partir deste estudo foi possível concluir que a escola não conseguiu implementar a lei 11.645/2008 em seu currículo até a conclusão desta pesquisa, pois adota um sistema integrado de ensino aprendizagem chamado IAB – Programa Alfa e Beto, onde não identificamos marcadores claros ao cumprimento da lei 11.645/2008 e da Resolução 015/2010 do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, que traz a obrigatoriedade do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto concebem o tratamento dos diferentes grupos étnicos presentes nas salas de aula de forma natural, pois não pensam sobre essas diferenças, dando um tratamento igual para todos, sem exclusão.

Palavras-Chave: 1. Educação Infantil. 2. Indígenas. 3. Afro-brasileiras. 4. Professores. 5. Currículo.

ABSTRACT

This study is devoted to know and describe the issues surrounding the implementation of Law 11.645 / 2008 as part of the early childhood school corner of heaven and as the school is designing the treatment of cultural diversity present in classrooms also presents didactic references grounded in Law 11,645 / 2008 which requires the teaching of history and african-Brazilian and indigenous culture in order to support the curriculum of early childhood education. For it was composed by a theoretical framework that tells a little of the historical process addressing the evolution of the concept of child and the factors that contributed over the decades for the care of children from 0 to 5 years in early childhood education also addresses the legal basis which include the issue of early childhood education and law 11.645/2008 and the current aspects of early childhood education in Brazil. Discusses the concepts of indigenous child, africa- Brazilian, indigenous education, multiculturalism, interculturalism, ethnic appreciation, teacher training and curriculum in the context of early childhood education. This research is qualitative, focusing on the ethnographic method, such as data collection instruments we used bibliographic analysis, semi-structured interview, mixed questionnaire, participant observation and document analysis. The municipal school of early childhood education Corner of Heaven belongs to municipal education sphere, serves 205 children in kindergarten specifically the 1st and 2nd of pre-school periods, is located in the city of Boa Vista, in the district on September 13, from this study it was concluded that the school failed to implement the law 11.645 / 2008 on your resume until the completion of this research, it adopts an integrated teaching and learning system called IAB - Alfa and Beto program, and do not identify clear distinctive law enforcement 11,645 / 2008 and Resolution 015/2010 of the Municipal Council of Good education view, which brings the obligation to work with the education for ethnic-racial relations and history and african-Brazilian and indigenous culture, however they conceive treatment of different groups ethnic present in naturally classrooms because they do not think about these differences, giving equal treatment for all.

Keywords: 1. Early Childhood Education. 2. Indigenous. 3. Afro-Brazilians. 4. Teachers. 5. Curriculum.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Dados do censo escolar do período compreendido entre 2004 e 2012 conforme cor e raça	19
GRÁFICO 2: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período A.....	57
GRÁFICO 3: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período B.....	58
GRÁFICO 4: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período C.....	58
GRÁFICO 5: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período D.....	59
GRÁFICO 6: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período A	59
GRÁFICO 7: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período B	60
GRÁFICO 8: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período C	60
GRÁFICO 9: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período D	61
GRÁFICO 10: Porcentagem dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto ao bairro de suas moradias	62
GRÁFICO 11: Porcentagem dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à cor/raça	63
GRÁFICO 12: Porcentagem dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à com quem eles moram	64
GRÁFICO 13: Porcentagem dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto ao tempo de serviço que atuam na escola	66
GRÁFICO 14: Porcentagem dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à formação inicial	66
GRÁFICO 15: Porcentagem dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à especialização	67
GRÁFICO 16: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à formação inicial se contemplou conteúdos sobre a diversidade cultural	67
GRÁFICO 17: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto ao que é discutido nos encontros pedagógicos	69
GRÁFICO 18: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à participação de formação contínua.....	70
GRÁFICO 19: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à contemplação da diversidade cultural em seu planejamento	74
GRÁFICO 20: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à forma que contempla a multiculturalidade da sala de aula	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Características do programa IAB	73
QUADRO 2: Materiais do programa Alfa e Beto	74

LISTA DE SIGLA

APM – Associação de Pais e Mestres

BV – Boa Vista

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMIN – Conselho de Missões entre índios

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

IAB – Instituto Alfa e Beto

ICD – Instrumento de Coleta de dados

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UERR – Universidade Federal de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	9
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL..	9
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E POSTERIOR 11.645/2008	19
1.2.1 A Educação Infantil e a Educação para as Relações étnicos – raciais	23
1.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	25
2. INTERFACE ENTRE CRIANÇA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA, EDUCAÇÃO, CULTURA, VALORIZAÇÃO ÉTNICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO ESCOLAR	28
2.1 A CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA DE BOA VISTA/RR: O INTERCULTURALISMO NO DESCENTRAMENTO DE SUA IDENTIDADE	29
2.2 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL CANTINHO DO CÉU NO BAIRRO 13 DE SETEMBRO E A VALORIZAÇÃO ÉTNICA DAS CRIANÇAS	34
2.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ATENDIMENTO A DIVERSIDADE CULTURAL EXISTENTE NA SALA DE AULA.....	36
2.5. A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO DAS UNIVERSIDADES....	42
2.5.1 Currículo Intercultural: O Processo de Aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas	46
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 OBJETIVO GERAL	49
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	50
3.3 ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS	50
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
4.1 DESCORTINANDO A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU	54
4.2 PRESENÇA DE AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU.....	54
4.2.1 A classificação de cor ou raça	63
4.3. OS DOCENTES QUE ATUAM NA ESCOLA	64
4.4 PLANOS DE AULA DOS PROFESSORES	71
4.4.1 o projeto político pedagógico da escola	74
4.5 TEIA DE SIGNIFICAÇÕES	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	92

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a efetivação da lei 11.645/2008 na escola de educação infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR. A decisão por esta escola se deu por ser a única de educação infantil no bairro 13 de Setembro considerado por Oliveira (2010) o bairro de maior população indígena da capital.

O interesse em analisar este tema deve-se a minha experiência como professora da rede estadual de ensino, lecionando no interior do estado por mais de 10 anos e observando aspectos de desconhecimento e desvalorização por parte dos professores as especificidades culturais e as relações étnico-raciais presentes nas escolas.

Com minha transferência de domicílio do interior, especificamente do extremo norte do estado de Roraima para a capital Boa Vista, com lotação em escolas de diversos bairros, percebi também a presença de crianças indígenas frequentando essas escolas, e o mesmo desconhecimento e desvalorização dessas culturas por parte dos professores em suas práticas pedagógicas. Desse modo pude observar que nesse contexto não promovem uma aprendizagem significativa a esses educandos, considerando a afirmação de Freire (2007), de que a educação dos sujeitos acontece na relação com os outros, de forma individual e coletiva, em situações culturais semelhantes ou diversas, o que ocasionou inquietação para esta pesquisa.

Nessa discussão, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais praticadas nas escolas, sugerem aspectos de homogeneidade e de um currículo monocultural, que refletem um desconhecimento, tornando oculta a diversidade cultural.

Partindo dessa perspectiva e de estudos que tratam da educação monocultural, na qual descrevem que a educação está em discordância com a diversidade cultural das nossas escolas, percebeu-se a relevância de um estudo direcionado a Lei 11.645/2008 no que tange a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da escola, na prática pedagógica dos professores e nos documentos que orientam o ensino aprendizagem da escola de educação infantil Cantinho do Céu, que conseqüentemente interferem na educação e no contexto social. Diante disso, se faz necessário avaliar, investigar, analisar e apontar considerações inerentes à problemática.

Segundo Hall (2011), as identidades culturais não são uniformes ou fixas, entretanto percebeu-se empiricamente indicadores na sala de aula de uma justaposição de culturas. As

identidades culturais nela presentes esbarram umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola um lugar de interculturalidades. Observando esse fato, e a legislação específica, surge a questão problemática: Como a escola de Educação Infantil Cantinho do Céu está implementando a Lei 11.645/2008 e como está concebendo o tratamento dos diferentes grupos étnicos presentes em suas salas de aula?

Buscando responder a este questionamento foi elaborado o seguinte objetivo geral: Conhecer e descrever os aspectos que envolvam a implementação da Lei 11.645/2008 no âmbito da escola de educação infantil Cantinho do Céu e como está concebendo o tratamento da diversidade cultural presente nas salas de aula. E apresenta os seguintes objetivos específicos: Revisar a bibliografia existente referente ao tema; Identificar se a escola de educação infantil Cantinho do Céu localizada no bairro 13 de setembro atende crianças afro-brasileiras e indígenas; Conhecer os docentes que atuam na Escola Municipal de educação infantil Cantinho do Céu e analisar se os planos de aula dos professores e o Projeto Político Pedagógico da escola contemplam a lei 11.645/2008.

A metodologia da pesquisa foi qualitativa, realizou-se através de um estudo de caso, os sujeitos da pesquisa foram os discentes, os docentes e os profissionais que fazem parte da Escola Municipal de educação infantil Cantinho do Céu, como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionários misto, entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental.

Objetivando sistematizar e dar consistência e forma a pesquisa em questão, este trabalho consiste em quatro capítulos, sendo: o primeiro intitulado Perspectivas históricas e legais da educação infantil no Brasil, apresentamos a educação infantil em seus aspectos históricos, legais e seu contexto atual; o segundo Interface entre criança indígena e afro-brasileira, educação, cultura, valorização étnica, formação de professores e currículo escolar onde abordamos tais categorias; o terceiro os procedimentos metodológicos, apresentamos os objetivos e as especificações metodológicas da pesquisa; e o quarto intitulado Análise e discussão dos dados – a pesquisa de campo, expomos a análise das informações coletadas.

1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo abordaremos o processo histórico pelo qual passou o conceito de criança no Brasil, os fatores que influenciaram para o surgimento da educação infantil, bem como a legislação que hoje ampara o direito ao atendimento as crianças de 0 a 5 anos de idade e as conquistas que levaram este nível de ensino a compor a Educação Básica Brasileira. E ainda apresenta um pouco do contexto em que se estabeleceram as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a educação infantil e seu envolvimento na educação das relações étnico-raciais.

Este capítulo divide-se em três subcapítulos o primeiro que aborda os aspectos históricos, legais e atuais da educação infantil; o segundo que vai abordar a contextualização da lei 10.639/2003 e posterior 11.645/2008 e que também vai tratar da educação infantil e a educação para as relações étnico-raciais; e o último que apresenta a educação infantil nas diretrizes curriculares nacionais.

A abordagem teórica tem como principais referências neste capítulo autores que discutem os assuntos propostos de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destacam-se: Kuhlmann Júnior (2001, 2000), Bujes (2001), Oliveira (1992), Lima (2008), Didonet (2001), Marcílio (1997), Kramer (1995), Andrade (2010), Lajolo (2006), Bittar (2003), Leite Filho (2001), Brasil (1998, 1994a), Ferreira (2000), Paschoal (2009), Machado (1996), Brasil (2013, 2014), FCC (2010), Campos (2007), Flôr (2012), Rosemberg (2010), SECAD (2006), Cavalleiro (2001), Romão (2003), Unicef (2004), e Gomes (2003).

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Do século VII ao século XIII, o conceito de infância passou por diferentes transformações nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, segundo Áries (1978) em sua pesquisa iconográfica, afirma a não existência do sentimento de infância da idade média, ou antes dela, entendendo então que a infância em si não tinha importância até esta época .

Segundo Áries (1978), a partir do século XVII, a criança após os sete anos era considerada um adulto em miniatura, imitando seus pais e suas mães seja no modo de vestir-se e comportar-se, participavam de conversas adultas, festas e junto com a comunidade onde ficavam a maior parte do tempo. Devido às modificações que se estabelecem na idade média a criança começa a ser vista como um indivíduo social e a família passa a se preocupar com sua saúde e educação. Com a

revolução industrial ainda neste século, surge a necessidade de atender as crianças pobres e as mães que trabalhavam.

Afirma-se que a história da educação infantil está atrelada a história da sociedade e das famílias, conforme destaca Kuhlmann Júnior (2001, p.81):

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

O surgimento das instituições de educação infantil está ligada ao surgimento da escola e do pensamento moderno entre os séculos XVI e XVII, objetiva também atender às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas ocorridas na sociedade industrial, o contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas (BUJES, 2001).

Percebe-se segundo Bujes (2001), que existiram inúmeras justificativas para o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, traçava o destino social das crianças, preocupados com o que elas viriam a ser e com isso justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças, especialmente as pobres, em sujeitos úteis, numa sociedade desejada e definida por poucos. Ainda assim, o surgimento das creches e pré-escolas conviveram com argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. Este autor destaca o caráter ideológico das instituições de educação infantil:

[...] o que se pode notar, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p.15).

Kuhlmann Júnior (2001), também assegura o caráter educacional da instituição que com objetivos próximos ao do maternal deveria promover o desenvolvimento das crianças, e sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas a sociedade, deste modo nota-se que desde o seu início é revelado o caráter ideológico do projeto educacional dessas instituições pautadas em um projeto de educação para a submissão.

Ainda segundo Kuhlmann Júnior (2001), em meados de 1769 na França, foi criada pelo pastor Oberlin, a primeira Escola de principiantes ou Escola de tricotar para criança de 2 a 6 anos onde deveriam perder os maus hábitos adquiridos com as mães e adquirir hábitos de obediência e bondade, eram assim cuidadas por mulheres da comunidade, que tomavam conta das crianças ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar, destaca ainda que esta iniciativa inspirou um industrial a criar uma escola, em 1816, para operários, seus filhos e a comunidade. Assim afirma também Oliveira (1992), quando aponta a iniciativa dos donos das fábricas:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p.18).

Foi assim que as instituições começaram a preocupar-se com a educação da criança pequena. Surge então as primeiras propostas educativas para educação de crianças de 0 a 6 anos. De acordo com Lima (2008, p.21) “Comênus, 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”.

Durante o período de 1862 até aproximadamente 1988, pouco se fez pela educação infantil, ficando esta etapa praticamente esquecida, somente com o aumento do trabalho feminino industrial, surgem creches para atender as necessidades das crianças. De acordo com Kuhlmann Júnior (2001, p. 73):

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 maternas, para a classe pobre, sendo vista como um espaço de cuidado, assistência e guarda e não como um espaço de educação.

Percebe-se que as creches foram instituídas com intuito de atender ou receber crianças para que as mães pudessem trabalhar, ou seja, ausentar-se do lar em busca de subsídios financeiros para o sustento e manutenção das necessidades familiares, necessitando de apoio externo para cuidar das crianças, foi então que as instituições organizadas da sociedade perceberam fatores negativos acontecendo a essas crianças e movidos pela preocupação começaram a pensar num espaço adequado para atender as crianças, cujas mães precisavam ausentar-se do lar para trabalhar.

De acordo com Didonet (2001), foi a partir do momento em que alguns setores da sociedade como os religiosos, os empresários e educadores, constataram fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, começaram a pensar num espaço de cuidados para a criança fora do ambiente familiar, a partir daí fizeram com que a sociedade se manifestasse, esse fato marcou então o momento em que a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico e assistencial.

E ainda conforme o mesmo autor:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Ao longo das décadas, foram se constituindo diversas formas de atendimento as crianças das classes desfavorecidas, um mecanismo brasileiro duradouro de atendimento a infância que teve seu início antes das criações das creches foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos que existiu até meados de 1950 (MARCÍLIO, 1997).

Conforme Kramer (1995), em 1899, foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, tinha como objetivos:

Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1995, p. 86).

Segundo Andrade (2010), o Instituto foi o precursor da assistência científica do país, que tinha como objetivo aliar a ciência a ideologia capitalista, entretanto Kuhlmann Júnior (2001) enfoca três aspectos da assistência científica: o primeiro referente ao conjunto de medidas não caracterizado pelo direito, mas pela subserviência dos que dela necessitassem, cumprindo a sua função preconceituosa e disciplinar sobre os pobres trabalhadores; o segundo aspecto remete à polarização entre o papel do Estado e da sociedade civil nas ações de atendimento; e o terceiro é a adoção de um método científico para sistematizar as ações e os conhecimentos no intuito de controle social e moralização da pobreza.

O autor acima revela ainda outras características como os baixos recursos destinados ao atendimento aos pobres, a concepção da educação assistencialista que, fundamentada na

pedagogia da submissão, deveria disciplinar os pobres, preparando-os para a aceitação da exploração social e a ausência do Estado na gestão dos programas.

A esse respeito, Kuhlmann Júnior (2000, p.8) esclarece:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Dessa forma, “a assistência científica era compreendida como o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços” (KULHMANN JÚNIOR, 2001, p.53). Conforme analisa Lajolo (2006, p. 230), “o sujeito infantil não é o único que é visto como incapaz de dizer-se, junto com crianças, mulheres, negros, índios e até outros grupos da humanidade foram e continuam sendo outros eles e outras elas, no discurso que os define”.

Kramer (1995), ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea, a ideia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados” (KRAMER, 1995, p.24), observamos assim que muitos são os setores excluídos e discriminados em nossa sociedade.

Com intuito de superar as deficiências de saúde e nutrição, bem como escolares, eram oferecidas propostas para compensar tais carências, nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo Kramer (1995), como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular.

Percebe-se assim, que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Verificou-se que nos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta de educação infantil, já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988, que esse direito foi efetivamente reconhecido. De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças” e “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira de 1988 o direito da criança à educação, em seu artigo 208, inciso:

IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a, p.11).

Segundo Ferreira (2000, p. 184), essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram as diretrizes

pedagógicas e de recursos humanos com objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria de atendimento nesse nível de ensino.

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, os documentos Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (BRASIL, 1998b), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil.

O Conselho Nacional de Educação, nos anos de 1998 e 1999, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que teve como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação (PASCHOAL, MACHADO, 2009).

Em 2013, o Ministério da educação publicou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabelecendo a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013).

A necessidade de atualização surgiu da constatação de defasagem das anteriores, por conta do ensino fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos. Além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, também integram este novo plano, as diretrizes para a educação indígena, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura Afro-brasileira e africana, entre outras (BRASIL, 2013).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste texto estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, infantil, básico e superior, a serem executados nos próximos dez anos.

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, são elas:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às

necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; e X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas (BRASIL, 2014, p. 43).

O Plano Nacional de Educação é uma lei dinâmica, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação.

O PNE (2014-2024) apresenta a seguinte Meta para a educação infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Como táticas para garantir esse direito o plano apresenta, 17 estratégias que serão citadas na íntegra, a seguir:

Definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo; realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches; manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública; promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos; fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as)

alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade; preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental; fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância; promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos; o Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento; estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014, p. 49-51).

Na citação acima conhecemos a meta e suas estratégias para a educação infantil abordadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), portanto 10 anos para sua execução, para o cumprimento de diretrizes primordiais para um ensino de qualidade e equidade no atendimento das crianças na educação infantil de todo o Brasil. Segundo Flôr (2012), a população infantil de zero a seis anos no Brasil é uma das faixas etárias mais vulneráveis no desenvolvimento humano, muitas vivem em situações desfavoráveis e enfrentando precárias condições de vida.

É importante destacar que entre 1998 e 2008 a taxa de frequência entre as crianças de quatro a seis anos cresceu cerca de 40%, incluindo as crianças matriculadas no ensino fundamental (FCC, 2010)¹.

Apesar do crescimento, o baixo atendimento revela que, para que se possa chegar mais próximo do desafio apontado pelo Plano Nacional de Educação, a expansão pela via pública deva ser mais expressiva, ainda segundo os dados do censo, dentre as 96.410 instituições públicas de educação infantil, 95% estão na esfera municipal. A essas devem ainda ser somadas as 11.303 instituições privadas sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas e confessionais –, a maioria delas dependente de subsídios municipais para sobreviver. Ou seja, as creches e pré-escolas financiadas pelo poder público encontram-se em sua maioria sob a responsabilidade dos municípios. As matrículas em pré-escolas sem fins lucrativos representam 8% do total de 5,7 milhões de pré-escolares segundo o Censo Escolar de 2005 (CAMPOS, 2007).

¹ FCC. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A Qualidade da Educação Infantil no Brasil**: uma avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo. 2010

Flôr (2012), destaca que ao abordar os índices de atendimento na educação infantil brasileira um dos fatores que mais influenciam a escolaridade das crianças é, sem dúvida, a renda familiar. A análise das taxas de escolarização, considerando as classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos, permite identificar uma nítida desigualdade entre as crianças de famílias com maior renda e aquelas com menor renda.

Ainda segundo Flôr (2012), dos 20% mais pobres do Brasil, apenas 28,9% de meninos e meninas frequentam estabelecimentos de ensino, já no grupo dos 20% mais ricos, mais da metade das crianças dessa faixa etária está na escola. Não há diferença marcante de gênero no acesso à educação infantil, de outra parte percebe-se que à medida que aumenta a renda familiar, crescem os níveis de escolarização, destaca ainda que as taxas de atendimento são mais elevadas para os segmentos de renda mais altos, como também o nível educacional dos pais e a ambiência cultural da família condicionam as chances de escolaridade de seus filhos.

Como consequência dessas disparidades, afirma Rosemberg:

No Brasil contemporâneo se expressa uma tensão entre as políticas e práticas de educação infantil, de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre os segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (2010, p. 220).

Ainda nesta perspectiva, Flôr (2012) afirma que persiste ainda no Brasil uma pluralidade de atendimentos e sobreposição de ações que caracterizam de forma hídrlica o campo da educação infantil, enfocando a taxa de frequência escolar no intervalo compreendido entre 2001 e 2012, onde a tendência geral de crescimento observada na oferta de educação infantil apresenta diferenças entre as duas faixas etárias consideradas. Em relação ao contingente de crianças de 0 a 3 anos, houve um aumento de 10,6% para 21,2%; com referência às crianças de 4 e 5 anos, o crescimento foi de 55,0% para 78,2% no mesmo período.

No que se refere às matrículas no período 2000 a 2013 observa-se que o crescimento do atendimento a creches triplicou e o atendimento à pré-escola cresceu em torno de 10%. É importante destacar que no ano 2000, as matrículas em pré-escola já eram expressivas, o que explica a diferença de crescimento entre uma etapa e outra da educação infantil. A expansão de matrículas na educação infantil foi significativa no período 2000 a 2013, tendo se ampliado de 5.338.196 para 7.590.600, ou seja, em 14 anos houve um aumento de 42,2% (FLÔR, 2012).

É de suma importância conhecer também os dados do censo escolar do período compreendido entre 2004 e 2012, os percentuais de matrículas conforme cor e raça, como podemos ver no gráfico 1 e constatar como é baixa ainda as matrículas da população que se declara indígena e como é alto o índice de pessoas que não declaram cor e raça, cremos que nestes

estão incluídos muitos indígenas e negros, que omitem-se em declarar por medo de repreensões ou represálias (FLÔR, 2012).

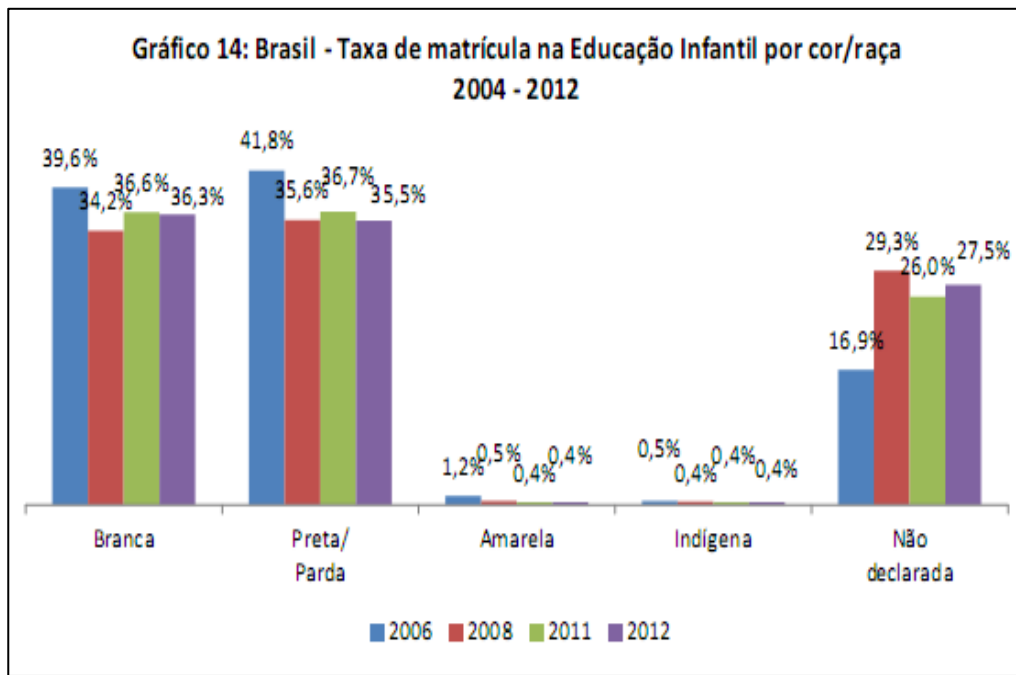


GRÁFICO 1: Dados do censo escolar do período compreendido entre 2004 e 2012 conforme cor e raça. Fonte: IBGE – Pnad 2004 – 2012; elaborado pelo MEC/Inep/DEED

1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E POSTERIOR 11.645/2008

Apresentaremos um pouco do contexto em que estabeleceu - se as leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 onde altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", e a lei 11.645 de 10 de março de 2008, que vem alterar também a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

No sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições de educação para que dediquem cuidadosa atenção a incorporação da diversidade étnico - racial da sociedade brasileira nas práticas escolares, o Ministério da Educação propõe a lei 11.645/2008, que estabelece o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos sistemas de ensino, isto significa o reconhecimento da importância das questões do combate ao preconceito, ao racismo e a discriminação na agenda brasileira da redução das desigualdades.

Esta lei não é apenas instrumento de orientação para o combate à discriminação, mas reconhece a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização de um país rico, múltiplo e plural que é o Brasil.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2007, 49,4% da população brasileira se autodeclarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos. Esta multiplicidade de identidades nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula da educação infantil (SECAD, 2006).

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino, mas o atendimento às populações branca e negra revelam desigualdades. De acordo com a Pnad 2006, na educação infantil apenas 13,8% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches. O número sobe para 17,6% na população branca. Na pré-escola a desigualdade persiste, embora seja menor, 65,3% das crianças brancas matriculadas, enquanto 60,6% da população infantil negra frequentava a escola, conforme SECAD (2006).

Na política educacional, a implementação da Lei 11.645/2008, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e indígenas no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto a população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam a educação de qualidade como um direito reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico - racial (SECAD,2006).

Portanto, com a regulamentação da alteração da LDB Lei n. 9.394/1996, trazida inicialmente pela Lei 10.639/03, e posteriormente pela Lei 11.645/08, buscou-se cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito a educação de qualidade.

De acordo com dados do Unicef (2004), a população indígena e negra são os segmentos mais excluídos do acesso à educação na faixa etária dos zero aos seis anos, é importante que independente do grupo social que a instituição de educação infantil atende deve reconhecer seu papel e função social de atender as necessidades das crianças, constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita as crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo, contudo, segundo Cavalleiro (2001), as crianças negras não recebem os

mesmos cuidados e atenção dispensados as crianças brancas. Precisamos questionar as escolhas reguladas por padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos, entretanto a dimensão do cuidar e do educar nessa perspectiva deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na educação infantil, o que significa recuperar ou construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas.

Nessa direção, a observação atenciosa dos professores que atuam nesta etapa da Educação Básica em suas práticas e atitudes podem permitir a revisão de posturas e readequá-las em dimensões não racistas.

Romão (2003), nos chama atenção para a importância da pesquisa e do estudo por parte dos professores no processo de construção de uma educação antirracista:

Ao olhar para os alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus descendentes. E ao fazê-lo buscar compreender os preconceitos embutidos e sua postura, linguagem e prática escolar, reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação (ROMÃO, 2003, p.20).

Compreende-se assim que o papel dos professores está relacionado também com a busca de formas que possibilitem atuar para romper com os preconceitos, por meio de pesquisas, levantamentos, assim como do contato com as famílias das crianças, para permitir maior conhecimento da história de vida das mesmas e possibilitá-los compreender, interessar-se por seus princípios sociais, ser mais solidários e cuidar e educar conforme esses princípios. Esta relação se faz necessária para que se compreenda a diversidade de organizações familiares existentes na sociedade, pois muitas famílias hoje no Brasil não podem ser enquadradas em modelos universais perfeitos e corretos (SECAD,2006).

Nessa perspectiva, tanto as instituições de educação infantil quanto as famílias podem proporcionar momentos para que pensemos nas mudanças que ocorrem nas formas de organização familiar, permitindo maior conforto e confiabilidade para as crianças, evitando-se comparações negativas e preconceituosas.

Quando trata da socialização da criança na educação infantil, conforme RCNEI (1998), vimos que a autoestima que a criança vai desenvolver é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Pois a autoestima das crianças significa compreender a singularidade de cada uma em seus aspectos corporais, culturais, étnico-raciais, assim o adulto deve confiar, acreditar e manifestar essa crença na capacidade de todas as crianças com as quais o professor lida, a postura corporal, somada a outras linguagens do professor,

transmite informações as crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos.

Dependendo de como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-raciais, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura ou, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras e indígenas.

De acordo com Gomes (2003, p. 148), “como a criança gostará de si mesma se trás em seu corpo características desvalorizadas socialmente?”, e ainda:

No Brasil, foi construído ao longo da história, um sistema classificatório relacionado com as cores das pessoas. O cabelo, transformado pela cultura como sinal mais evidente da diferença racial [...] nesse processo, as cores branca e preta são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano superioridade e inferioridade (GOMES, 2003, p.148).

Em conformidade com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que diz respeito às atividades, as orientações chama-nos atenção para a importância de não realização de atividades isoladas e descontextualizadas, é importante que esta temática esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano, estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente.

Nessa perspectiva, SECAD (2006, p. 168) propõe:

A diversidade cultural deve ser contemplada escolhendo-se para o acervo das instituições, por exemplo, bonecas negras, brancas, indígenas, orientais. Pode-se confeccioná-las com as próprias crianças e seus familiares, e os jogos podem também ser construídos considerando-se as diferenças regionais, não se perdendo de vista brinquedos populares e artesanais.

A rodinha é considerada uma excelente estratégia utilizada nas instituições de educação infantil, pois possui um significado importante para as diversas culturas e também para a africana e indígena. Nesta atividade é possível romper com as hierarquias, existe neste momento espaço para a fala e todos se veem, é na roda que contam e ouvem histórias, músicas e aprendem novas brincadeiras, é neste momento que são feitos os combinados. Entendidos como maneiras de aprender coletivamente, esses momentos se efetivam como um exercício cotidiano de busca de respeito à diversidade (SECAD, 2006).

1.2.1 A Educação Infantil e a Educação para as Relações étnicos – raciais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana publicada em 2013, destacam, a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, incluindo assim os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica nos níveis de educação infantil, educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos e educação superior.

Para tanto o Ministério de Educação por meio da Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade publicou o documento intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais em 2006, onde abrange todos os níveis da educação básica, justificando a importância do trabalho com a diversidade desde a educação infantil até o ensino superior, traz ainda referenciais para a abordagem da temática étnico-racial para todos os níveis.

Quanto às orientações e ações para a educação das relações étnico – raciais, podemos destacar uma iniciativa ímpar no andamento dos processos educacionais brasileiros contra a discriminação: trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades. Os profissionais da educação não compreendem ainda em quais momentos suas atitudes diárias acabam por cometer práticas desfavorecedoras de apenas parte de seus grupos de crianças, entretanto um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas (SECAD, 2006).

Constatamos que de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico a formação de professores.

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicos-raciais:

O silêncio na escola sobre as dinâmicas das relações raciais permite que seja transmitido aos alunos uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais aos grupos negros e indígenas, silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente, esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (SECAD, 2006, p. 22-23).

Inserindo-se na escola e observando como se dá as relações sociais, percebe-se empiricamente que a escola invisibiliza as diferenças étnico - raciais, tornando todos os alunos iguais, desconsiderando seus fenótipos, adota uma postura que é monocultural e homogênea.

Para que ocorra na educação infantil esse trabalho com a educação para as relações étnico-raciais conforme SECAD (2006), deve ser reconhecido por todos e principalmente pelos

professores que cada fase da vida apresenta especificidades, requerendo de quem lida com a criança uma atenção especial as suas necessidades específicas a cada momento da vida. No período da educação infantil é fundamental ficar atento ao afeto que as crianças recebem e os modos que ela (re)significa as relações estabelecidas por ela e com ela. Desde que nasce a criança estabelece relações com as condições afetivas e materiais que a rodeiam e os cuidados com ela são marcantes para o seu desenvolvimento saudável, seus conceitos e valores sobre a vida, o feio, o belo, o bom, o mal, entre outras coisas começam a se constituir neste período.

Daí a importância de começar desde a educação infantil um trabalho para o respeito a diversidade cultural presente nas escolas, reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade e continuar invisibilizando a riqueza de raças que constitui o povo brasileiro e a escola brasileira.

Os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes são indiscutíveis e inegáveis, considerando o acesso, da qualidade e da equidade. Outrossim, pode-se verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI.

A educação ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial.

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnico - racial e sucesso escolar, indicando, portanto que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.

A nível local a Secretaria Municipal de Educação do Município de Boa Vista-RR, por meio do Conselho Municipal de Educação, publicou a Resolução 015 de 24 de junho de 2010, anunciada no Diário Oficial do Município de Boa Vista nº 2749 de 30 de julho de 2010, onde “Estabelece Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena” em seu Art. 3º rege: “Os projetos políticos pedagógicos das escolas devem valorizar a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e social como fator de formação da nacionalidade, enfatizando e contextualizando as contribuições dos descendentes africanos e dos povos indígenas” em seu parágrafo 1º diz:

O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena será incluído nos currículos sendo ministrado como conteúdo obrigatório, com base na interdisciplinaridade e contextualização nas etapas da educação básica e modalidades de ensino: I – Educação Infantil nos âmbitos – conhecimento de mundo e formação pessoal e social.

Diante de tais conhecimentos constatamos que há uma abrangência significativa de documentos oficiais que contemplam e apoiam o trabalho da escola a partir da educação infantil para a educação das relações étnico – raciais, deixando claro a preocupação política que existe com o respeito as diferenças étnicas, desde a fase inicial da criança, quando inicia seu mundo de socialização na escola já na Educação Infantil responsável em atender crianças de 0 a 3 anos na creche e de 04 a 05 anos na pré-escola. Vale salientar que deve haver formação continuada específica aos professores para que possam compreender, atender e formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, bem como conhecer e respeitar o diferente independente da sua cultura ou pertencimento étnico - racial.

1.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s, tomamos conhecimento das etapas da educação básica e temos a educação infantil compondo a 1ª etapa que compreende a creche, agregando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses; e a pré-escola, com duração de 2 anos, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Cabe as unidades de educação infantil definir no seu projeto político-pedagógico, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na educação infantil.

De acordo com DCN’s nosso país apresenta uma grande desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres, além das desigualdades de acesso, também as condições diferentes da qualidade da educação oferecida às crianças

configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais (BRASIL, 2013). Em decorrência disso, fica claro que os objetivos fundamentais só serão efetivados no âmbito da educação infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

As DCN's devem assim, constituir-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica tornando a educação infantil espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e as possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2013).

Conforme as DCN's o currículo na educação infantil é nomeado como proposta pedagógica ou projeto pedagógico é o plano norteador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados, e ainda:

O currículo é concebido na educação infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades, bem assim intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças e efetivar-se por meio da modalidade que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 85-86).

Em se tratando dos princípios fundamentais das Diretrizes para a educação infantil, temos:

1. Os princípios éticos que são caracterizados pela valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades com vistas a combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas;
2. Os princípios políticos que abrangem os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática, a educação infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual; e o 3. É o estético que abrange a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, portanto um trabalho pedagógico na educação infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (BRASIL, 2013, p.87-88).

Com base nesse paradigma de educação infantil a proposta pedagógica da instituição deve ter como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2013).

Decorrem daí algumas condições para a organização curricular:

a) as instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; b) combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil; c) as instituições precisam conhecer as culturas plurais que constituem os espaços da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e as especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade; d) execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente as possíveis formas de violação da dignidade da criança; e) o atendimento ao direito da criança na sua integridade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na educação infantil (BRASIL, 2013, p.91).

As Diretrizes abordam ainda a necessidade de parceria com as famílias na educação infantil, a perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de educação infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2013).

As instituições de educação infantil devem preocupar-se com a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, apoiando os alunos durante todas as suas experiências cotidianas no estabelecimento de uma relação agradável com a instituição, com os professores e com seus pares, no fortalecimento da autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferentes pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar que:

Um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (MEC, 2009a, p.40).

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas.

2 INTERFACE ENTRE CRIANÇA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA, EDUCAÇÃO, CULTURA, VALORIZAÇÃO ÉTNICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO ESCOLAR.

No capítulo II trataremos sobre a criança indígena e afro-brasileira na escola urbana; a educação infantil e a valorização étnica das crianças indígenas e afro-brasileiras; a formação do professor para o atendimento a diversidade cultural existente na sala de aula; currículo e a diversidade cultural; e currículo intercultural e o processo de aplicação da lei 11.645/2008 nas escolas, este capítulo subdivide-se em 04 subcapítulos: o primeiro apresenta um estudo realizado em 03 escolas da capital, sendo: Escola Estadual 13 de setembro, Escola Estadual São Vicente e Escola Estadual Barão de Parima, logo no início da inquietação sobre tal temática com o objetivo de confirmar a presença de crianças indígenas nas escolas e o que os professores compreendem sobre interculturalidade e multiculturalidade; o segundo subcapítulo aborda a pesquisa realizada na escola de educação infantil Cantinho do Céu com objetivo de verificar a importância que os professores dão a presença das crianças representativas de etnias culturais específicas na sala de aula; o terceiro faz uma abordagem da História e cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil; o quarto apresenta o levantamento da formação inicial e contínua dos docentes atuantes nas turmas de educação infantil da escola municipal Cantinho do Céu, para verificação do tratamento dado a temática da lei 11.645/2008 nesses programas;

O penúltimo subcapítulo apresenta a análise realizada ao currículo do programa das disciplinas do curso de pedagogia se contemplam temáticas referente a educação para as relações étnico-raciais ou o conteúdo da lei 11.645/2008, da Universidade Federal de Roraima e Universidade Estadual de Roraima, por constatar na pesquisa que a maioria dos professores da escola municipal Cantinho do Céu foram graduados por estas instituições de ensino superior.

E no último apresentamos o que a lei 11.645/2008 oferece como articulação para as escolas entre a legislação, o currículo, educação diferenciada, políticas públicas e cidadania constituindo-se de uma nova forma de política pública e estabelecendo os conteúdos que devem ser trabalhados numa perspectiva intercultural com benefícios para a revisão da imagem dos povos no contexto brasileiro. No entanto só apresentaremos os dados levantados neste capítulo nas análises do capítulo 4.

A abordagem teórica tem como principais referências neste capítulo autores que discutem os assuntos propostos de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destaca-se: Souza (2009), Hall (2011), Canclini (2000), Coelho (2010), Freire (2009), Oliveira (2010), Venere e Velanga (2008), Sacristán (1995, 1999), Nóvoa (1992a, 1992b, 1998), Imbernón

(2004), Mizukami *et al.* (2002a, 2002b), Moita (1992), Marcelo Garcia (1992, 1999), Fusari (1997, 2004), Candau (1996), Machado (1996), Contreras (2002), Pimenta e Lima (2004), Tardif (2000), Pimenta e Ghedin (2012), Moreira (1994, 1997, 2002), Silva (1995, 1996), Moreita e Silva (1994), Bhabha (1998), Apfle (1997), Morin (2002), Geertz (2000).

2.1 A CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA DE BOA VISTA/RR: O INTERCULTURALISMO NO DESCENTRAMENTO DE SUA IDENTIDADE

O Estado de Roraima apresenta como característica de sua formação, a presença de um significativo número de indígenas, povos que preservam sua cultura e língua. Além das línguas indígenas e da língua oficial portuguesa, algumas populações indígenas locais, falam o espanhol e/ou inglês, devido ao parentesco e a proximidade com os países vizinhos, Guiana e Venezuela.

Ademais o Estado, experimenta um fluxo migratório com encontro de indivíduos de grupos sociais e étnicos, dotados de bagagem cultural diversa. Neste sentido, a situação sociolinguística de Roraima é bastante heterogênea, dado que se expressa principalmente na capital do Estado, onde se concentra a maior parte de sua população.

Dentre autores que fundamentam a temática, Souza (2009), aponta que a presença da população indígena em Boa Vista, constitui-se em um fenômeno crescente, na decisão de migrar prevalecem os fatores que apontam para a possibilidade de vida mais digna, dentre os principais motivos está à educação, os indígenas absorveram que os estudos são importantes para a melhoria da qualidade de vida.

Entretanto, a experiência na cidade, impõe uma profunda mudança no modo de ser dessas pessoas, haja vista, que em um lugar com costumes diferentes, esses indígenas, estão suscetíveis a fragmentação de sua identidade tornando-se pessoas diferentes do que eram, ademais a sedução das metrópoles com maior potencial de desenvolvimento, que prometem perspectivas de melhoria de “qualidade de vida”, captura populações que se encontram na periferia e passam a afluir aos grandes centros. Assim, os indígenas, ao saírem de seu *locus* cultural de origem, passam a adotar, de alguma forma, costumes tradições e línguas diferentes (SOUZA, 2009).

Hall (2011), salienta que ocorre um movimento, que chama de tradução, caracterizado pelo fato de o sujeito habitar, transferir-se e transportar-se entre fronteiras, vivem na fronteira de duas culturas diferentes. O sujeito não pertence ao lugar que está habitando e nem mais pertence a seu lugar de origem, tendo assim que desenvolver formas de transitar entre os dois mundos, onde os sujeitos devem aprender a habitar, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre ambas as culturas.

Ao tratar o mesmo tema, Canclini (2000) afirma que o reconhecimento da hibridização modifica o modo de se abordar, discutir e compreender, entre outros, o conceito de identidade e de cultura. Portanto, o indígena ao sair do seu ambiente de origem para viver em outro universo cultural bem diferente, por um espaço de tempo que possibilite a imersão de novos valores, trilha um caminho sem volta a condição inicial.

Segundo Hall (2011), as velhas identidades estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, visto até então como o sujeito único, inferindo um tipo diferente de mudança estrutural na qual está transformando as sociedades modernas, fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, isto é a descentração de indivíduos que abalando a ideia que temos de nós como sujeitos integrados passa pela perda de um “sentido de si estável, passando por um duplo deslocamento tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, constituindo uma crise de identidade” (HALL, 2011, p. 13).

O autor argumenta ainda, que a identidade como essência nunca existiu, de modo que o que as nações centrais apresentam seria uma pseudo-identidade nacional. Assim, o autor, rompe com a ideia de que existiria uma identidade unificada e estável, afirmando que as identidades, de modo geral, seriam marcadas pelo deslocamento, pelo descentramento e pela diferença, ou seja, as identidades são formadas através de processos inconscientes que se apoiam nos discursos da representação, os quais fazem florescer um sentimento de nacionalidade. Diante disso, “nenhuma nação estaria apta a divulgar uma identidade nacional inata, pois ela se constrói por meio de um longo e contínuo processo histórico, ou seja, não se constitui como um traço genético” (HALL, 2011, p.14).

Assim, a maioria das nações, incluindo as nações ocidentais hegemônicas, seria formada por meio de um processo impositivo, e, como resultado de uma conquista violenta, muitos povos e culturas teriam sido arruinados, entretanto, em sua origem, encontram-se marcas de grupos sociais e étnicos bastante variados, pois o projeto de unificação se consolida a partir da supressão da diferença cultural, conforme Hall (2011, p. 15), “a Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única etnia, as nações modernas são, todas, híbridos culturais”.

Essas nações híbridas impõem intensas relações interculturais, seja dentro do próprio território, dada a diversidade étnica e cultural, ou fora de suas fronteiras, esses diálogos mostram-se cada vez mais necessários, dado o processo de globalização que impõe aproximações conflituosas em função de interesses econômicos e políticos dos grandes centros, assim, o pensamento intercultural requeira ainda muita discussão (HALL, 2011, p.33). A força crítica do

interculturalismo reside simultaneamente em sua preocupação com a transgressão de fronteiras e com a criação de um outro lugar instável e provisório de trânsitos e negociações (COELHO, 2010).

Em se tratando do contexto escolar, a escola precisa compreender-se como parte de um universo maior, estando em interação. Para isso, Candau e Moreira (2005) apontam um leito que poderá ser percorrido antes que os fenômenos educacionais sejam inundados pelo redemoinho inevitável da história e a transforme em ilha. Neste sentido, o educador precisa repensar as relações a partir de concepções diferenciadas de identidade e diferença presentes no seu universo cultural, onde a escola não pode ser uma instituição isolada e que promove o isolamento, os seres que a frequentam são os mesmos seres do mundo que estão fora de seus muros, seres que vem e vão, levam e trazem histórias individuais e coletivas, seres que são marcados pelas diferenças e pela busca de um lugar na sociedade da qual se consideram, e são parte (FREIRE, 2009).

Atender as individualidades radicalmente é tarefa difícil nesse contexto histórico-social-político e pedagógico em que a escola pública se encontra, devendo satisfazer as necessidades especiais, questionar o modo como se processam as identidades e as diferenças, sem promover a desigualdade, evitando a segregação (FREIRE, 2009). Isto se torna possível, frente a uma pedagogia que trate da pluralidade, aproveitando a flexibilidade que permite o desenvolvimento do currículo sem renunciar a universalidade de muitas características culturais.

Na perspectiva intercultural, Freire (2009, p.124) aborda que “os sujeitos educam-se em relação, de forma individual, bem como coletiva, em contextos culturais semelhantes em contextos culturais diversos”. Assim, a educação intercultural pode ser vislumbrada a partir de interações entre diferentes culturas, legitimando as identidades das crianças indígenas dos centros urbanos e os conflitos que advém destas diferenças, bem como o questionamento da cultura hegemônica, a fim de promover aprendizagem significativa a esses educandos.

Frente ao exposto, a diversidade cultural indígena não está limitada ao contexto das reservas demarcadas, mas permanece viva no dia a dia das cidades. No caso de Boa Vista, o estudo faz-se necessário por tratar de uma realidade que demarca a necessidade de conhecimento e valorização do processo histórico da região, cuja população é marcada pelo multiculturalismo, inclusive linguístico, especialmente, da comunidade indígena que vive na cidade.

Não se pretende esgotar o tema, mas lançar mão, para que as reflexões aqui levantadas possam contribuir para que a temática transforme-se num campo fértil para o enraizamento e o aprofundamento de ações que promovam a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão social em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e

solidária, e, assim, promover uma aprendizagem significativa às crianças indígenas e negras que os tornem cidadãos efetivos em suas relações sociais na capital.

2.2 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Culturalmente os descendentes de africanos escravizados no Brasil são percebidos de diferentes formas: cultura negra, cultura afro-brasileira, africanidades, entre outras. Contudo, quando consideramos o que sabemos sobre ela, chegamos à conclusão de que sabemos pouco, e ainda está repleto de naturalizações e visões estereotipadas. Inevitavelmente, quando desafiados a organizar um trabalho na escola, principalmente na educação infantil, essas visões cristalizadas acabam orientando o fazer e desencadeando documentos norteadores da prática como o PPP da escola, o currículo escolar, planos de aula, atividades, projetos, relações e comportamentos permeados por preconceitos e distorções.

Faz-se necessário desvendar o que as culturas de matriz africana significam, como elas estão presentes em nosso cotidiano e na vida das crianças, quer sejam negros, brancos, indígenas ou de outros grupos étnico-raciais, recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, é fator preponderante dentro da escola por seus atores, ressaltando a importância dos elos com o continente africano e as diferentes culturas produzidas nesse complexo contexto.

É esse o entendimento que orienta a articulação entre a educação infantil e a história e a cultura afro-brasileira e africana. Ele se funda na compreensão de que essa etapa da educação básica é um direito fundamental e, por isso, deve estar intrinsecamente vinculada aos direitos mais básicos da infância. É nessa perspectiva que se torna possível articular a concepção e as orientações da educação infantil presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendem explicitamente em seu texto que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 10).

Reconhecemos que há, uma abrangência legislativa disposta no Brasil sobre os direitos da criança e a obrigatoriedade do trabalho com a temática da educação para as relações étnico-raciais e para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, a escola precisa conhecer os ganhos

gerados por movimentos sociais de luta contra o preconceito que hoje se sentem mais valorizados e reconhecidos pelos documentos elaborados para a mudança de postura social, que considera prioritariamente o primeiro nível da educação básica, propiciando a construção de uma educação infantil que contempla a identidade étnico-racial e a diversidade cultural das crianças que frequentam esses espaços, e concomitantemente para a construção de uma sociedade livre da discriminação e do preconceito racial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e o Plano Nacional de implementação dessas Diretrizes, defendem que o papel da educação infantil é:

Significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2009).

Defende-se nos documentos oficiais, que na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, devem ser desenvolvidas práticas que ampliem o universo sociocultural das crianças que desde cedo sejam colocadas em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade, deve-se educar para o reconhecimento da diferença como algo atraente e a diversidade como algo encantador.

De acordo com o documento do Ministério da Educação intitulado História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil (2014), a escola deve indagar-se sobre qual tem sido a abordagem pedagógica dada às crianças negras, brancas, indígenas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias, trata-se de uma postura e de uma prática coletiva, as instituições que ofertam a educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar se as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna, se a presença negra, componente importante da nossa formação social e histórica, se faz presente na educação das crianças.

Ainda conforme o documento ministerial citado, é na ação curricular que as práticas são realizadas e as crianças aprendem a conviver umas com as outras, têm contato mais direto com as diferenças, expressam e adquirem valores. Os preconceitos raciais também são aprendidos e nem sempre são alvo de uma séria intervenção pedagógica, e infelizmente isso ainda não é

contemplado significativamente na formação inicial e continuada dos professores (BRASIL,2014). É nessa realidade que somos educados, inclusive as crianças, e “ainda estamos muito distantes de poder dizer que as crianças não atribuem valores superiores aos traços físicos de pessoas brancas e, inversamente, inferiores, aos dos negros” (TRINIDAD, 2011, p. 164).

O reconhecimento da diversidade cultural não é uma tarefa simples, pois requer a valorização das diferentes culturas, e a compreensão de como se deu a construção cultural. Atingir esse objetivo se torna uma tarefa complexa, em decorrência de um processo histórico de dominação e silenciamento das culturas de matriz africana no Brasil.

Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial (SILVA JR., 2002).

De acordo com a Lei 11.645/2008, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena deve ser incluída, obrigatoriamente no currículo da educação básica e no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia da consciência negra”, vale ressaltar que não deve acontecer no sentido de folclorizar esta data, mas tratar da cultura e história do negro durante todo o ano letivo, nas diversas ações e atividades desenvolvidas pela escola.

Para obter-se resultados positivos em relação as questões étnico-raciais, os trabalhos precisam ser iniciados na educação infantil, a fim de evitar a formação de cidadãos preconceituosos, já que se parte da premissa de que não nascemos racistas, mas nos tornamos no decorrer da nossa vida. Daí a importância de ensinar a criança desde tenra idade o respeito as diferenças e a diversidade cultural, para o fortalecimento de uma sociedade mais respeitosa e comprometida com as relações étnico-raciais.

A seguir exporemos como se apresenta a formação do professor para o atendimento a diversidade cultural presente na escola.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL CANTINHO DO CÉU NO BAIRRO 13 DE SETEMBRO E A VALORIZAÇÃO ÉTNICA DAS CRIANÇAS

Localizado no extremo norte do país, Roraima é o estado com uma população total, conforme contagem populacional (IBGE, 2010), de 450.479 habitantes, sendo a maioria dos roraimenses residentes em área urbana (76,6%), o restante (23,4%) residente de áreas rurais. É o estado brasileiro com a maior população indígena, segundo o Censo 2010 divulgado pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010), 49.637 pessoas se declararam indígenas no estado.

Possui uma extensão territorial de 224.301,040 quilômetros quadrados, divididos em 15 municípios. É o estado menos populoso e menos povoado do Brasil, a densidade demográfica é de apenas 2 habitantes por quilômetros quadrados, apresenta crescimento demográfico de 3,4% ao ano. Sua população é composta por brancos (24%), negros (4%), pardos (61%) e indígenas (11%).

Boa Vista é a maior aldeia urbana de Roraima, a capital roraimense é o destino da maioria dos indígenas que deixa as malocas para tentar a vida na cidade, conforme dados do Censo Demográfico 2010, do IBGE.

Segundo Oliveira (2010), o bairro 13 de setembro localizado as margens do Rio Branco na zona oeste próximo ao centro de Boa Vista, é considerado como um dos bairros mais antigos e que oferece fácil acesso a alguns municípios e comunidades indígenas, o autor considera como um bairro predominantemente indígena, pois suas ruas e casas tem características e formatos similares das comunidades e malocas, as ruas recebem nome da cultura indígena, os povos que residem no bairro são na maioria das etnias macuxi e wapichana, mas há também aqueles que se identificam como macuxi-wapichana devido a união desses povos.

Com base no exposto, discutiremos a identidade das crianças indígenas e negras e como elas, ao serem inseridas na escola urbana, estão sendo atendidas em suas peculiaridades culturais e necessidades socioeducativas. A intenção deste esforço reflexivo é perceber como o currículo da educação infantil envolve a diversidade cultural na prática, o que se faz necessário recorrer a autores que estudam esta temática e a vinculamos à discussão sobre o currículo e a inclusão das crianças indígenas e negras, bem como a forma como os professores desenvolvem sua prática pedagógica em sala de aula na escola urbana.

Verificou-se empiricamente que essas crianças estão presentes nas escolas urbanas por motivos diversos e que diante das novas demandas da sociedade urbana na qual estas famílias se inserem, os pais ou os responsáveis experimentam a ruptura de seus filhos com a cultura tradicional e a inserção em uma nova cultura, o que vem causando preocupação e gerando angústia diante do despreparo da escola urbana em conviver com a diferença.

Considerando Venere e Velanga (2008), a educação indígena tem suas especificidades na educação das crianças na faixa etária de 4 a 5 anos oriundas de comunidades indígenas, sendo atendidas na escola do “branco”, as crianças são recebidas por professores brancos que consideram suas especificidades culturais ou são invisibilizadas por esses professores que consideram a escola com uma prática homogeneizadora, desconsiderando a multiculturalidade

presente em sua sala de aula, como também demonstram desconhecer as discussões que ocorrem sobre tais temáticas, reproduzindo somente o que está no livro didático.

Nesse aspecto deve-se compreender a importância para a criança indígena e negra de ser considerada como um sujeito ativo, com conhecimentos e características diferentes, mas pertencentes a uma nacionalidade brasileira que é plural e não única, pois no Brasil, existem diversas culturas e povos diferentes, o que nos leva a pensar na riqueza cultural que o Brasil possui.

Quanto à verificação da valorização étnica na escola municipal Cantinho do Céu constatou-se nas observações, tanto pela manhã quanto a tarde, que há crianças negras e com traços indígenas, ou seja, empiricamente consideraram-se características do fenótipo indígena e afro-brasileiras, diante da observação verifica-se que a escola atende crianças indígenas e negras.

Em questionamento aos professores e gestores percebeu-se que os participantes identificam na sala de aula as várias culturas, porém não consideram a necessidade de valorização dessas identidades para o fortalecimento e a garantia da aprendizagem e nem no trabalho com o interculturalismo, ademais no período de observação, não demonstraram em suas práticas pedagógicas conhecerem as formas de trabalhar a inter-relação dessas culturas.

Na relação de aprendizagem, tanto a escola quanto os pesquisados não procuram identificar e nem trabalhar abordando as características étnicas, nem valorizar a diversidade cultural. Acredita-se que os professores não estejam sensibilizados para o desenvolvimento de ações que contextualizem a realidade em sala de aula e que esse fator seja um elemento de dificuldade metodológica.

2.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ATENDIMENTO A DIVERSIDADE CULTURAL EXISTENTE NA SALA DE AULA.

A intenção deste esforço reflexivo é perceber como a formação inicial e continuada dos professores da educação infantil está voltada para a diversidade cultural na prática, o que vem causando preocupação diante do despreparo da escola urbana em conviver com a diferença étnico-racial. Assim abordaremos a formação inicial e contínua sobre o ponto de vista dos autores Gimeno Sacristán (1995,1999), Nóvoa (, Imbérnon (2004), Mizukami (2002a,2002b), Moita (1992), Marcelo Garcia (1992, 1999), Candau (1996,2005), Fusari (1997, 2004), Contreras (2002), e sobre a importância do professor reflexivo e pesquisador segundo Pimenta e Ghedin (2002, 2004, 2012).

Vivemos atualmente, em uma sociedade considerada, como pós-moderna, marcada pela inovação tecnológica e social; dessa maneira, o interesse sobre a formação de professores, nos últimos anos, ganhou destaque no campo da investigação entre diversos estudiosos educacionais.

O sistema escolar deve funcionar com o predomínio de uma abordagem mais crítica, mais reflexiva, onde novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional, considerada como transformação educativa e social, deve considerar o professor como um profissional do ensino que pensa, executa e avalia seu próprio trabalho. As mudanças e inovação escolares devem assumir o conceito de profissionalidade do professor, definido por Gimeno Sacristán (1995, p.65) como sendo “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Se considerarmos a prática como um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialética com o grupo de professores, aproximar-se-á da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder, que repercute no domínio de si mesmo e tendo como objetivo ajudar as pessoas a serem mais livres, menos dependentes das influências econômicas, políticas e sociais dominantes.

Desse modo, uma questão importante dentro da profissionalidade do professor é não se perder de vista que concepção de escola, ensino e currículo tem-se em cada época histórica, pois, a partir disso, determinar-se-á que tipo de abordagem terá a formação de professores, entretanto no atual contexto social, econômico e político em que nos encontramos, há uma grande exigência de adequação do sistema educacional ao modelo econômico e tecnológico, portanto isso envolve uma nova concepção de formação inicial e contínua.

Com isso, o conhecimento e a educação passam a ter uma grande importância, bem como a formação de professores se torna um campo de grande desafio, sendo assim, mudanças educacionais são necessárias e terão mais chances de êxito com o apoio dos professores, segundo Nóvoa (1992a) a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Assim compreendemos que devemos conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas e que a formação deve ser encarada como processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas.

Para Imbernón (2004), situar a profissão numa sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um enorme avanço do conhecimento, implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sócio-cultural. Além de outros elementos que, até o momento, não pertenciam à profissão, como os

intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social etc., assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança.

Deste modo, o investimento na formação docente é imprescindível, mas não é qualquer formação; tem que ser uma formação pautada em uma concepção de superação à lógica racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e na sua organização do trabalho pedagógico. Mizukami *et al.* (2002b, p.42) afirmam que:

As políticas no campo da formação de professores deveriam ter alguns princípios, tais como: Docentes como sujeitos e não como beneficiários; formação mais que treinamento, em vez de receitas, o desafio está em pensar uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas sim, orientada, fundamentalmente, àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar, este seria, portanto, o significado dos termos educação e formação, concebidos diferentemente de capacitação e treinamento.

Neste aspecto, a concepção de formação de professores adotada é de contínuo, ou seja, o desenvolvimento de uma vida toda, a partir da história pessoal e profissional, em que é constituída de aspecto cultural, social e econômico. Segundo Moita (1992, p.115), “Ninguém se forma no vazio, no entanto, formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações, [...] um percurso de vida e assim um percurso de formação”; com isso, não podemos desconsiderar o percurso pessoal e profissional dos professores, muito pelo contrário, este percurso faz parte de seu desenvolvimento profissional.

Marcelo Garcia (1999, p.26), define formação de professores, sendo:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Marcelo busca em Dewey três atitudes básicas importantes para se ter um ensino reflexivo; são elas: Mentalidade aberta, ou seja, a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias; Responsabilidade, uma responsabilidade intelectual quer dizer considerar as consequências de um passo projetado; e o Entusiasmo, como sendo a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina (MARCELO GARCIA, 1992).

Segundo Nóvoa (1992a), a formação quase nunca conduz, diretamente, à ação inovadora, e é preciso ter consciência deste fato, se não quisermos cair em mistificações que nos dificultam uma apropriação interveniente das realidades educacionais. Neste sentido, a formação contínua é entendida como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas para corresponder às exigências do trabalho e da profissão docente, inserindo-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, ou seja “[...] a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico” (NÓVOA, 1992a, p. 63).

Candau (1996,) aponta para uma nova concepção de formação contínua, embora com diferentes perspectivas, porém, de forma geral, com princípios de consenso entre os profissionais da educação. Tais princípios prescrevem que, o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola, hoje em toda a educação básica.

Nesse aspecto, Mizukami *et al.* (2002a) consideram que a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente.

Da mesma forma, Fusari (1997) contribui com o referencial, quando afirma que a formação contínua vai além de uma concepção de complementação; logo, a formação permanente do professor é uma necessidade inerente à própria natureza dinâmica e contraditória do fazer pedagógico, ao partir do pressuposto de que é o professor que detém um conhecimento em primeira mão dos verdadeiros problemas da escola, e a escola considerada o palco de trabalho/profissionalidade é o locus privilegiado e pólo desencadeador de formação contínua de professores.

Na perspectiva da escola como *locus* da formação contínua, Marcelo Garcia (1992, p.54) se une com o enfoque ao dizer que “uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo assim uma dimensão participativa, flexível e ativa/investigadora”, contribui com a efetiva alteração das práticas pedagógicas.

Fusari (2004) concorda com a forte tendência atual de valorizar a escola como o locus da formação contínua, entretanto, diz que algumas condições existentes na escola devem ser mantidas e outras ampliadas, tais como:

[...] a estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e a gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua. [...] os professores da educação básica deveriam ser contratados e remunerados para uma jornada de trabalho na qual teriam de atuar na docência (aulas), em atividades pedagógico-administrativas, e em atividades de formação contínua em serviço na própria escola (no coletivo) e fora dele (FUSARI, 2004, P. 18).

Assim, “o desafio significa transitar do discurso para a ação, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação” (MACHADO, 1996, p.103-104).

Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o professor pode alterar a sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência, de forma que possa decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), portanto aproximando-se assim a teoria da prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador, visando a sua emancipação, a sua autonomia. Nesse processo de formação, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente (CONTRERAS, 2002).

No domínio desse processo, então, se pergunta: há necessidade de um “novo” profissional e redimensionamento dos elementos constitutivos dessa profissão ou bastaria ressignificar os conhecimentos e saberes docentes já existentes? Na construção da identidade de uma profissão já não se encontrariam os aspectos objetivos e subjetivos que a delimitam como corpo de conhecimento, ética e altruísmo? A profissionalidade docente se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (CONTRERAS, 2002). Dessa forma, a profissionalidade não consiste apenas ensinar, mas engloba todos os valores e desejos que o docente almeja alcançar na profissão.

Segundo Gimeno Sacristán (1995), para que haja um entendimento sobre a profissionalidade docente, é necessário que se entenda o conceito de prática educativa, a qual deve ser entendida de forma ampla e não apenas delimitada pela prática didática dos professores, a educação envolve outros campos, sejam eles de determinações políticas, econômicas ou culturais e isso faz com que os professores não tenham domínio total sobre a prática, uma vez que tais setores interferem na vida escolar. Assim, como a constituição da profissionalidade docente não é um fenômeno simples, a constituição da identidade dos professores também apresenta certas peculiaridades e configura-se como um fenômeno difícil.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), a identidade não pode ser considerada um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado, a profissão de professor, emerge num dado momento e contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e

legalidade, neste contexto algumas profissões deixaram de existir, enquanto que outras surgiram nos tempos atuais e outras ainda, adquiririam tal poder legal que se cristalizariam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significados burocráticos. Outras não chegariam a desaparecer, mas se transformariam no decorrer das novas demandas da sociedade, como é o caso da profissão de professor.

No caso da educação escolar, a autora constatou que no mundo contemporâneo o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido há um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, passando a exigir uma nova identidade profissional do professor. De modo que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Ela se constrói também através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Logo, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, no entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão, assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade (PIMENTA e GHEDIN, 2004).

As pesquisas ultimamente sobre os saberes desenvolvidos pelos docentes em sua prática têm se intensificado, no sentido de torná-los públicos, explicando e contribuindo para que os mesmos conquistem o respeito e a consideração que sempre mereceram, algumas das questões que mobilizam tais estudos buscam responder o que sabem os professores, quais os saberes que estão na base de sua profissão, se envolvem também atitudes e posturas, onde são adquiridos, segundo Nóvoa (1992a, 1992b, 1998) buscam conhecer sua vida, trajetória pessoal e de formação, suas crenças, valores, e perspectivas, constituídas a partir das experiências vividas.

De acordo com Tardif (2000), o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional, conhecer quais são os saberes necessários é indispensáveis ao professor.

Diante deste contexto, Pimenta e Ghedin (2012) propõem a formação profissional baseada numa epistemologia da prática, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização. Segundo os autores a partir de um repertório de experiências construídas na prática é ativada a solução para os

problemas, porém esse conhecimento não é suficiente, frente a novas situações e portanto são criados novos caminhos o que acontece por um processo de reflexão na ação, construindo assim um repertório de experiências novas, configurando-se como conhecimento prático, entretanto não dá conta de novas situações, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, a esse movimento os autores nomeiam de reflexão na ação, abrindo possibilidades para a realização da pesquisa na ação dos profissionais, denominando o professor pesquisador de sua prática.

Ainda segundo Pimenta e Ghedin (2012), a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente, é na formação contínua que se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar e como já citado a maioria dos autores defende essa formação no lócus da escola.

2.5 A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO DAS UNIVERSIDADES

Pretende-se refletir acerca da presença de estudos culturais nos currículos de formação do curso de Pedagogia das Universidades Federal e Estadual do estado de Roraima e, logo a formação inicial dos professores que atuam na educação infantil das escolas, verificar se há uma relação entre currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade, no sentido de pensarmos e interrogarmos, colocando sob exame o campo curricular e o conhecimento escolar, tendo em vista as demandas trazidas pela Lei 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e indígena nos sistemas de ensino da educação básica de nosso país.

Interessa-nos, ademais, pensar sobre a potencialidade da referida Lei nos processos da educação e do currículo escolar, no sentido de que estes possam gerenciar relações mais harmônicas no trato com a diversidade cultural no contexto da educação escolar de Boa Vista – RR.

Compreendendo que a cultura de determinado grupo étnico não é fixa, parada no tempo, pois, ao ser construída na relação entre sujeitos de um mesmo grupo, ou entre sujeitos de diferentes grupos étnicos, ela sofre um processo de mudança, entretanto, mesmo vivendo em espaços urbanos, não significa que os indígenas abram mão de sua identidade étnica. De acordo com uma recente publicação do Conselho de Missão entre Índios (COMIN, 2008), o convívio com pessoas de outras culturas faz com que ocorra uma ressignificação de alguns dos seus traços culturais. Dessa forma:

A busca do espaço urbano por um determinado grupo indígena pode ter vários motivos: a falta de terra e de incentivo para manter seu espaço no meio rural; a busca de recursos para cuidar da saúde; o estudo em escolas e universidades; maior possibilidade de vender seu artesanato; a visibilidade da situação dos povos no país, entre outras questões. Vão em busca de melhores condições de saúde e educação, venda do artesanato, visita a parentes, divulgação dos traços de sua cultura através de dança, artesanato e de palestras, entre outras questões. Este movimento para um novo espaço não lhe suprime sua identidade, ou seja, no espaço urbano, os indígenas não deixam de ser o que são (COMIN, 2008, p.15).

Cabem aqui algumas reflexões, é importante pensar nos direitos da criança assegurados pela legislação, especialmente a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para ficar na discussão dos direitos considerados universais, sabe-se que a demanda por escolas para a faixa etária (0 a 5/6 anos) advém de novas formas de organização social, como a posição da mulher na sociedade capitalista, diminuição das taxas de mortalidade e natalidade infantil, processos de migrações sucessivas para a zona urbana, consequências para a família e novos paradigmas que envolvem a criança nos últimos dois séculos, sabe-se ainda que a sociedade brasileira segue o padrão de qualidade das sociedades europeias e traz isso para dentro dos currículos escolares.

Entende-se assim, que políticas públicas têm se voltado para o atendimento de novas demandas sociais, como a das mulheres que se integram ao mercado de trabalho, como uma necessidade da sociedade capitalista em expansão; também se voltam para o novo reordenamento global ditado pelas políticas econômicas. Isto também ocorre em Boa Vista, e assim, diante deste reordenamento, a educação infantil na escola torna-se uma necessidade, especialmente para as famílias indígenas que migram para a cidade, não obstante, é preciso saber se a escola urbana e seus atores estão envolvidos no processo de transformação necessária para receber este tipo de demanda.

Os estudos sobre educação infantil Indígena no Brasil ainda são elementares, porém cabem aqui reflexões sobre o papel das escolas urbanas que atendem crianças indígenas e como se manifesta o currículo diante da diversidade cultural. Em Boa Vista, capital de Roraima estado de fronteiras geográficas, políticas e sociais, estas questões são particularmente intrigantes. Como atestam as falas dos indígenas pesquisados na obra Projeto Kuwai Kîrî, que transcrevemos a seguir:

O índio não quer ver as crianças fora da aldeia, mas às vezes é preciso. Quando a família vem para a cidade, não tem onde deixar a criança, porque tem que trabalhar. A criança tem que ir para a escola. Mas a criança da aldeia não é feliz na escola da cidade. Nem tem jeito de ser. E nós ficamos tristes porque é assim... (ZACARIAS).

Os pensamentos que influenciaram o currículo tiveram origem no começo dos tempos modernos, na Europa, onde surge a escola elementar para atender, sobretudo, as necessidades da nascente burguesia urbana que se constituía neste momento, no Brasil se deu com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica.

A expressão currículo associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é imaginada historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento, diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por incluir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA, 1994).

Portanto, entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes, entende-se que currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (SILVA, 1999).

Independente da concepção de currículo não devemos deixar de considerar sua fundamental importância nos processos da escola, pois é por intermédio do currículo que os processos acontecem na escola, nele se sistematizam nossos esforços pedagógicos, ele é, em outras palavras, o coração da escola. O professor no processo curricular é fundamental, ele é um dos grandes artífices da construção dos currículos que se consolidam nas escolas, diante disto vimos a necessidade frequentes discussões e reflexões sobre os currículos presentes na escola, tanto o formal quanto ao oculto.

Cabe reconhecer, hoje, o predomínio da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea. Hall (2011), conhecido intelectual caribenho radicado na Grã-Bretanha e um dos fundadores do centro de pesquisas que foi o berço dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), é especialmente incisivo nessa perspectiva:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 2011, p.97).

A pluralidade cultural do mundo e que se manifesta de forma intensa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula, acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais perspicazes os desafios a serem enfrentados pelos professores, no entanto, essa mesma pluralidade proporciona enriquecimento e renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Para então analisar-se o contexto educacional e curricular faz-se necessário compreendermos a evolução do pensamento pedagógico brasileiro e a influência deste na ação docente, para tanto, é imprescindível recorrermos à história e a origem do currículo e suas questões atuais. Sendo assim para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. O currículo corporifica relações sociais. O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder.

Por ideologia Moreira e Silva (1994, p. 23) afirmam que “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

Conforme Moreira e Silva (1994, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno, assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

É interessante destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem, para contribuir com esta análise Gimeno Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

A implantação efetiva da Lei 11.645/2008, em Roraima, pode contribuir significativamente para minimizar equívocos e estereótipos sobre os índios e os negros, uma vez que vai exigir dos sistemas de educação públicos e privados, processos continuados de formação docente, estratégia adequada para enfrentar e combater os desafios postos no complexo jogo de aprendizagem da diferença, a obrigatoriedade dos temas “História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena” na escola pode significar no contexto educacional, implicações específicas para o Currículo Intercultural.

Compreende-se que o surgimento da Lei 11.645 de 2008, significa uma resposta pública demandada pelas atuais práticas sociais discriminatórias observadas no cotidiano, considerando as tensões e os conflitos manifestos, possíveis resquícios da mentalidade escravocrata e de captura de índios e negros evidenciados ao longo da narrativa historiográfica brasileira.

Ao pensar sobre o seu significado em pleno contexto roraimense, avaliamos que os desafios parecem ser maiores, uma vez que o fato de Roraima apresentar uma rica diversidade de povos e línguas, por si só não assegura ou garante sua representação como estado de identidade indígena, daí decorre a necessidade de visibilizar o tema como estudo sistemático na pauta escolar.

Conforme se constatou em estudo na escola de educação infantil Cantinho do Céu a maioria dos professores são graduados em Pedagogia pelas Universidades Federal e Estadual, diante deste fato analisou-se os currículos do curso de Pedagogia, como uma possibilidade de formação para o tratamento ao preconceito e à discriminação de caráter étnico e racial a partir da escola, bem como a referida Lei no contexto roraimense e na formação inicial dos professores.

2.5.1 Currículo Intercultural: O Processo de Aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas

A Lei 11.645/2008 diz respeito à obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. (BRASIL, 2008). O referido texto é uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, constituído de um artigo e dois parágrafos nos quais estabelece a obrigatoriedade do estudo da temática afro-brasileira e indígena às escolas públicas e privadas no âmbito do ensino fundamental e médio; aponta que conteúdos de aprendizagem podem ser trabalhados sobre o assunto e define os componentes curriculares para o desenvolvimento destes temas no currículo.

A lei em questão aponta para a articulação entre legislação, currículo, educação diferenciada, políticas públicas e cidadania, constitui uma nova forma de tratamento dada a política educacional na medida em que estabelece os conteúdos que devem ser trabalhados na escola relacionados à educação numa perspectiva intercultural com possíveis benefícios para a revisão da imagem dos povos indígenas e negros no contexto brasileiro, através das contribuições da escola.

O conceito de Currículo Intercultural se faz relevante neste estudo como algo que não é estático, mas sim “[...] um contínuo jogo de forças [...]” (BHABHA, 1998). O que permite inferir que não basta pensar o Currículo de forma genérica, daí a necessidade de vinculá-lo à expressão

“Intercultural” como uma marcação política de contraposição ao Currículo tradicional e monocultural: “[...] um instrumento, um espaço, um campo de produção e criação de significados, no qual se fazem presentes os interesses das camadas sociais” (MOREIRA, 1997, p. 23).

O entendimento da Lei 11.645/2008 nos permite afirmar que conforme seus objetivos, procura constituir-se num mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial, sua implantação na escola contribuirá para a valorização da discussão e redução de problemas relacionados ao racismo com vistas a um modelo mais justo de convivência social, bem como possibilitar o combate a estereótipos presentes nas escolas, afirmando a valorização da diversidade nacional.

Avaliamos que esta medida legal pode mobilizar um repensar das possibilidades pedagógicas de valorização de referenciais culturais que contribuíram e contribuem na diversidade roraimense, deste modo ajudará a escola a ser, quem sabe, um ambiente mais respeitador das diferenças culturais.

A Lei 11.645/2008 convoca a escola a transformar em conteúdos de aprendizagem, temas relacionados a duas significativas culturas, a afro-brasileira e a indígena, fundamentais na formação do povo brasileiro, o que confirma na atualidade, a importância e a centralidade da cultura, no dizer de Hall (2011).

Quando mencionamos a palavra cultura, adotamos o entendimento de que se trata de um: “[...] conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. [...]” (MORIN, 2002, p. 56).

O aprofundamento das concepções conceituais em torno dos significados da palavra cultura apresenta como elemento comum, o entendimento que: “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2000, p. 15).

O advento da Lei 11.645/2008 significa um gesto que incide diretamente na relação Educação e Cultura com implicações para a constituição do Currículo Intercultural, termo cada vez mais utilizado em oposição ao tradicional Currículo Monocultural cuja representação majoritária é a do povo branco, o segmento étnico-racial só aparece de forma estereotipada, “por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão” (SILVA, 1995, p.182).

Pode propiciar uma reflexão sobre algumas ideias equivocadas que se tem no Brasil quando o assunto se refere aos povos indígenas e negros, além de ajudar a desconstruir percepções

e categorizações questionáveis sobre estes grupos sociais, propicia ainda outra significativa contribuição que diz respeito ao fortalecimento da perspectiva intercultural, no campo da educação, concebida como prática social, como prática cultural, a interculturalidade emerge como paradigma da educação diferenciada, assim o processo de comunicação intercultural está ligado com a interculturalidade como interação simbólica que inclui indivíduos e grupos que possuem diferenças culturais reconhecidas nas percepções e formas de conduta que de uma ou de outra maneira buscam o resultado do encontro (APPLE, 1997).

Segundo Hall (2011), a existência de uma identidade unificada passa a ser vista como mera fantasia, não há um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudança, por todas as vicissitudes da história, o que se tem é um sujeito fragmentado, descentrado, deslocado tanto do seu lugar no mundo social como de si mesmo, composto de várias identidades, algumas contraditórias ou mesmo não resolvidas, o sujeito pós-moderno, é permanentemente confrontado pela configuração cambiante de identidades possíveis, o indivíduo ocupa múltiplas posições de sujeito, apresenta distintos aspectos identitário que não se unificam em torno de um eu coerente e que se modificam ao longo do tempo.

Se a fragmentação ocorre no interior dos indivíduos, ocorre também entre os membros de um dado grupo, o que permite afirmar que nenhuma identidade mestra é capaz de alinhar todos os componentes desse grupo, ou seja, “aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório” (MOREIRA, 2002, P.19).

Vimos com Moreira (2002) como as identidades vêm-se diversificando no mundo contemporâneo e sendo analisadas como historicamente construídas, relacionais, fragmentadas e descentradas, portanto não pode ser compreendida sem a diferença e que orienta o currículo no sentido da produção de identidades comprometidas com a democracia. Considera-se que a profusão de identidades sociais que tem renovado o panorama social contemporâneo aponta para uma orientação multicultural que se proponha a superar o monoculturalismo e o daltonismo cultural.

Sendo assim, o propósito é que uma nova postura e novos objetivos informem os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento, intencionamos que se reformule o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários, ou seja, redefinir o conhecimento escolar com base nas perspectivas e identidades heterogêneas de grupos subalternizados, configura o que McCarthy denomina de multiculturalismo emancipatório, sugere-se que o trabalho curricular articule a pluralidade cultural mais ampla da sociedade a pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de

aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem, propõe-se que seja incentivado docentes e discentes a refletirem sobre a inserção de suas identidades sociais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e exclusões nele presentes (MOREIRA 2002).

Conclui-se segundo Moreira (2002), que se norteie o currículo por uma política da identidade que desenraíze as tradições que diferenciam as pessoas, questionando como temos sido olhados, conhecidos e tratados, sugere-se que o currículo se centre nas categorias pelas quais somos divididos: cultura, raça, nação, classe social, mulher, a intenção é reconhecer e problematizar a construção das categorias com base nas quais nossas identidades se constituem, para que o estudante venha a entender os significados das diferenças que separam uns indivíduos de outros.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa foi elaborado um projeto com intuito de responder a inquietação de como está acontecendo no interior da escola a aplicabilidade da Lei 11.645/2008. Para nortear essa pesquisa foi elaborada a seguinte problemática: Como a escola de educação infantil Cantinho do Céu está implementando a Lei 11.645/2008 e como está concebendo o tratamento dos diferentes grupos étnicos presentes em suas salas de aula?

E considerando a problemática levantada os objetivos foram organizados da seguinte forma:

Objetivo geral: Conhecer e descrever os aspectos que envolvam a implementação da Lei 11.645/2008 no âmbito desta escola de educação infantil e como está concebendo o tratamento dos diferentes grupos étnicos presente nas salas de aula.

E os objetivos específicos:

- Revisar a bibliografia existente referente ao tema;
- Identificar se a Escola de educação infantil Cantinho do Céu localizada no bairro 13 de setembro atende crianças afro-brasileiras e indígenas;
- Conhecer os docentes que atuam na Escola Municipal de educação infantil Cantinho do Céu;
- Analisar se os planos de aula dos professores e o projeto político pedagógico da escola contemplam a Lei 11.645/2008.

3.1 ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS

Antes de descrever os passos desta pesquisa é necessário apresentar o conceito de pesquisa sendo a construção de um conhecimento novo, a construção de novas técnicas, a criação ou exploração de novas realidades. Para Demo (2000, p. 33), "Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórica- metodológica para construir conhecimento". Para Luna (2000, p. 15), "Essencialmente, pesquisa visa à produção de conhecimento novo, relevante teoria e socialmente fidedigno..." o conceito novo para o autor, significa neste contexto "... um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento" (LUNA, 2000, p.16).

Será desenvolvida a pesquisa qualitativa, embasada em Denzin e Lincoln (2005, p. 17), onde descrevem que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Lüdke e André (1986) definem claramente as etapas da pesquisa qualitativa, sendo elas: a observação participante que permite ao pesquisador o contato direto com a realidade, a entrevista que proporciona aprofundar as informações, o questionário e a análise documental que completa e complementa os dados coletados, assim, nessa somatória, podemos propor novas perspectivas para a realidade pesquisada. Nessa abordagem, o pesquisador deve presenciar o maior número possível de situações presentes no cotidiano, através do seu contato direto o que o ajudará a compreender as situações e suas manifestações, buscando as respostas para o problema inicialmente formulado.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: Observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, questionário misto e análise documental.

Podemos considerar que a observação participante constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semiestruturada, embora também com outras técnicas como análise documental. Para a sua utilização como procedimento científico, é preciso que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planejada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle. A observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na

sua interpretação. Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (Lüdke e André, 1986).

Vejamos então como Minayo (1994, p. 100) nos dá uma breve explicação sobre o diário de campo, que se caracteriza como relatos de registros diários, podendo ser definido como: “As informações que não constam nas entrevistas formais, são sempre as observações do observador sobre o comportamento, atitudes, conversas informais, instituições, ações enfim todos os registros informais que digam respeito com o tema de pesquisa”.

Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

A Análise Documental pode se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

A pesquisa aplicada será um estudo de caso, na posição de Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. O delineamento do estudo de caso como metodologia de investigação mostra a possibilidade da definição de quatro fases relacionadas: delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório do caso.

Segundo Araújo et al. (2008) o estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Quanto às etapas procedimentais de análise dos dados, seguiu-se os caminhos metodológicos conforme Lüdke e André (1986), onde define três etapas de execução: a primeira etapa envolve a exploração, as escolhas da população alvo, as prévias observações e aproximações para o trabalho de campo e o contexto da investigação; a segunda etapa, trata-se da decisão, que

implica nas escolhas dos dados relevantes, das fontes e até dos instrumentos; a terceira etapa, a descoberta, que consiste na explicação da realidade e na forma de situar as várias descobertas analisadas num contexto mais amplo, holístico. A pesquisa utilizou elementos estatísticos para tabular resultados coletados, mas foi realizada uma análise qualitativa desses dados.

A pesquisa documental foi utilizada para a identificação da existência de crianças afro-brasileiras e indígenas na escola, analisando as fichas de matrícula dos alunos e a certidão de nascimento ou identidade anexadas, levantamos dados sobre o registro de cor e raça das crianças matriculadas e frequentando regularmente a escola, o bairro onde mora e com quem mora.

Quanto à identificação de dados profissionais dos docentes realizamos pesquisa documental junto à secretaria da escola para levantamento desses dados, como formação inicial, tempo de exercício na docência e prática da formação contínua no decorrer da profissão, suas práticas serão abordadas no decorrer do relatório do estudo de caso.

Também foram analisados os planos de aula e o Projeto Político Pedagógico da escola para verificar se os mesmos contemplam o estabelecido pela lei 11.645/2008.

Quanto ao estudo de caso foi observado o conjunto de regras formuladas ou implícitas nas atividades dos professores em sala de aula com os alunos; como essas regras são obedecidas ou transgredidas, as linguagens verbais e não-verbais, os sentimentos de amizade, de antipatia ou simpatia que permeiam os membros do grupo; o aspecto legal transcrito para o planejamento do professor para o exercício de sua prática e ações, o aspecto íntimo das relações sociais entre os sujeitos na sala de aula, as tradições e costumes dos alunos negros e indígenas, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão de sua vida, da diferença cultural entre eles, verbalizados por si próprio mediante suas categorias de pensamento, pelos professores e pelos demais alunos.

Em síntese, foram analisados os seguintes documentos: as fichas de matrícula dos alunos, as fichas de cadastro dos professores, o Projeto Político Pedagógico da Escola e os planos de aula dos professores.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve se constituir na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua preparação requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar, contudo, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo um projeto que diga não apenas o que a escola é hoje, mas também aponte para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização (GESTÃO ESCOLAR, 2010-2011). Vazquez (1997), ao discutir a questão da práxis, compreendida como prática transformadora, já chamava a atenção para a

necessidade de ações intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas para a realização de práticas transformadoras, como ressalta o autor:

A teoria em si [...] não transforma o mundo, pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação, entre a teoria e a atividade prática transformadora se inserem um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1997, p.207).

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, o conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado Projeto Político Pedagógico - o PPP. Entretanto, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele: é projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; é político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir; e é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha à força de um guia, aquele que indica a direção a seguir (GESTÃO ESCOLAR, 2010 – 2011).

O campo de pesquisa é a escola municipal de educação infantil Cantinho do Céu, localizada no bairro 13 de Setembro, que atende 205 crianças, nos turnos matutino e vespertino na pré-escola 1º e 2º períodos compreendendo um total de 08 turmas.

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes, docentes e os profissionais da Escola de educação infantil Cantinho do Céu da capital Boa Vista-RR.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a tabulação e análise dos dados coletados a partir dos Instrumentos de Coleta de Dados - ICD's aplicados na pesquisa com base no conhecimento teórico que fundamenta este estudo.

A fase de coleta de dados teve início após aprovação do projeto de pesquisa pela orientadora, considerando o tempo para a coleta. O trabalho de campo foi realizado no período de março a dezembro de 2015, totalizando cento e setenta e sete horas (177) e compreendendo cinquenta e nove (59) períodos, cada período teve duração em torno de três horas.

A preocupação com os princípios éticos esteve presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa, procurando proteger os direitos dos indivíduos envolvidos. Além da autorização institucional através da Gestora, foi necessário o acesso para acompanharmos as atividades dos diferentes agentes envolvidos no processo de trabalho na escola dentro da sala de aula e no pátio, análise dos documentos, para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Aos que seriam observados foi exposto de forma sucintamente os propósitos da pesquisa e solicitávamos autorização verbal para cada docente que seria observado, garantindo o anonimato, o caráter sigiloso das informações e o direito de não participação em qualquer momento. Ainda, para preservar o anonimato dos sujeitos, foram utilizados letras para eles, na descrição dos dados profissionais.

4.1 DESCORTINANDO A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU

A Escola Municipal Cantinho do Céu, localizada no bairro 13 de Setembro da capital Boa Vista, possui 04 salas de aula que funcionam nos dois períodos: matutino (07:30 às 11:45) e vespertino (13:30 às 17:45), tem em média conforme informações da Gestora da escola e o PPP, duzentos e cinco alunos matriculados na educação infantil nos 1º e 2º períodos, conta com sete docentes, quatro pela manhã e quatro a tarde, sendo que uma docente trabalha nos dois turnos, pois possui dois contratos. A maioria são pedagogas e somente uma com formação em Normal Superior. São dezoito docentes lotados na escola, porém estão lotados em outras funções como: dois docentes na sala multifuncional, dois docentes na sala de informática, quatro docentes na educação física, dois como auxiliar da coordenação pedagógica e um como assistente pedagógico.

O primeiro contato com os professores aconteceu em um encontro pedagógico da escola onde a pesquisadora foi apresentada e muito bem recebida por toda a equipe pedagógica e administrativa, oportunidade em que pode expor os objetivos da pesquisa e pedir autorização para estar observando as aulas dos mesmos, as atividades no pátio da escola e analisar os planos de aula. Não houve nenhuma restrição por parte dos presentes.

Após a revisão da bibliografia existente referente ao tema da pesquisa, apresentações e autorização dos participantes a efetivação da pesquisa na escola, partiu-se para a verificação do segundo objetivo específico: constatar se a escola de educação infantil Cantinho do Céu atende crianças afro-brasileiras e indígenas.

4.2 PRESENÇA DE AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU

Quanto as análises para constatação da presença de crianças afro-brasileiras e indígenas na escola, aplicamos primeiramente um questionário com nove questões mistas, aos sete docentes que atendem as oito turmas de educação infantil da referida instituição, com objetivo de saber se em suas salas de aula haviam crianças com essas características e conhecer a importância que os professores davam a esse atendimento.

Quando questionados sobre a presença de crianças indígenas e afro-brasileiras em suas salas de aula 71% responderam sim e 29% responderam que identificam em parte, entretanto quando perguntamos quais os aspectos o fazem identificar estas crianças, 72% disseram que identificam pelas características físicas, 14% pelos traços típicos e 14% pelos sobrenomes, hábitos e atitudes.

Questionados se encontram dificuldades para lidar com a diversidade cultural presente em sua sala de aula foram unânimes em responder esta questão, ou seja, 100% dos professores responderam que não.

Ao averiguar como lidam com a diversidade cultural presente em suas salas de aula, 57% responderam lidar de forma normal; 15% procuram conhecer a história e a família dos alunos para trabalhar as diferenças; 14% respondeu lidar da mesma maneira que lidam com os demais.

Em um encontro pedagógico que tinha como objetivo o estudo e apresentação pelos professores das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação das relações étnico-raciais, foi aplicado outro questionário com quinze questões mistas, organizado aos docentes que não haviam participado anteriormente, mas todos se propuseram a responder o que foi interessante, pois proporcionou mais elementos para a pesquisa. Participaram da pesquisa sete docentes de sala e dois docentes da sala multifuncional, os demais professores não compareceram ao encontro pedagógico.

Quando questionadas se identificavam crianças indígenas ou afro-brasileiras em suas salas, de acordo com suas percepções empíricas responderam que prevaleciam as crianças pardas, em segundo as indígenas e em terceiro as afro-brasileiras.

Interrogados se conheciam a lei 11.645/2008, quatro responderam que conheciam, quatro não responderam e uma respondeu não conhecer. Ao que se refere as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, cinco disseram já conhecer e quatro responderam não ter conhecimento desse documento.

O encontro pedagógico aconteceu com intuito de apresentação e discussão pelos professores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação das Relações étnico-raciais, quando questionados se tinham conhecimento das DCN's, seis responderam ter estudado anteriormente, ou seja já ter conhecimento do conteúdo das diretrizes e três responderam que não haviam tido contato antes. No entanto, o que se pode verificar é que no momento da apresentação constatou-se a necessidade de fazerem uma nova leitura.

Quando questionados do conhecimento da resolução 015/2010 do CME/BV que estabelece normas complementares as DCN's para as relações étnico-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, cinco professores disseram conhecer e quatro disseram não conhecer.

Quanto à preocupação com o tratamento das relações étnico - raciais em sala cinco responderam preocupar-se, ou seja responderam sim e que seguem o material proposto pelo Programa Alfa e Beto de Alfabetização, adotado pela escola para o ensino e aprendizagem das crianças, dois só responderam sim e dois não responderam. Perguntamos se o material do IAB trabalha a temática da educação para as relações étnico-raciais sete disseram que sim e dois não responderam, entretanto quando questionados de que forma o Programa aborda a questão, deram respostas diversas como: “músicas”, “peças teatrais”, “origem dos povos”, “atividades do corpo humano”, “saci pererê”, “cor e diferenças”, “datas comemorativas”, outros responderam que o IAB trata “superficialmente da temática”, outra respondeu “não trata especificamente”, “contempla algumas atividades com o tema” e três não responderam.

Questionamos se sentem preparados para lidar com as relações produzidas pelo racismo e capaz de conduzir a reeducação dessas relações entre diferentes grupos étnicos, sete responderam que sim e dois responderam não. Indagados se já presenciaram alguma atitude discriminatória na sala de aula, cinco disseram sim e quatro responderam não e como foi sua intervenção responderam: “aproximando o grupo da família”, “conversas”, “reflexão”, “chamando a agressora e fazendo-a se colocar no lugar do outro”, “conversando” e uma que respondeu “sim” não declarou sua intervenção.

Nessa pesquisa percebeu-se que os participantes identificam na sala de aula as várias culturas, porém não veem importância na valorização dessas identidades para o fortalecimento e a garantia da aprendizagem e nem no trabalho com o interculturalismo.

Na relação de aprendizagem, tanto a escola como a maioria dos pesquisados não procuram identificar e nem trabalhar abordando as características étnicas, objetivando valorizar a diversidade cultural, mesmo existindo na escola um instrumento de triagem para identificação no ato da matrícula. Acredita-se que os professores não estejam sensibilizados para o

desenvolvimento de ações que contextualizem a realidade em sala de aula, podendo esse fator ser um elemento de dificuldade metodológica.

Após a observação, tabulação e análise dos dados obtidos nos questionários, partimos para a análise das fichas de matrícula dos alunos regularmente matriculados e frequentando a escola. Foram analisadas todas as fichas de matrículas individuais por aluno, vale salientar que a ficha de matrícula da escola apresenta vários dados informativos sobre as crianças, porém consideramos para dados da pesquisa somente: cor/raça, bairro que mora e com quem, especificamente como é respondido pelo responsável da criança, por isso justifica-se o uso de preta no lugar de afro-brasileira para a declaração de cor/raça dessas crianças, pois é este o termo utilizado na ficha de matrícula da escola, outro aspecto que devemos considerar é que na certidão de nascimento das crianças anexado a essa ficha, não consta declaração de cor/raça.

Abaixo apresentaremos a tabulação dos dados obtidos a partir da análise documental das fichas de matrícula das crianças por turma:

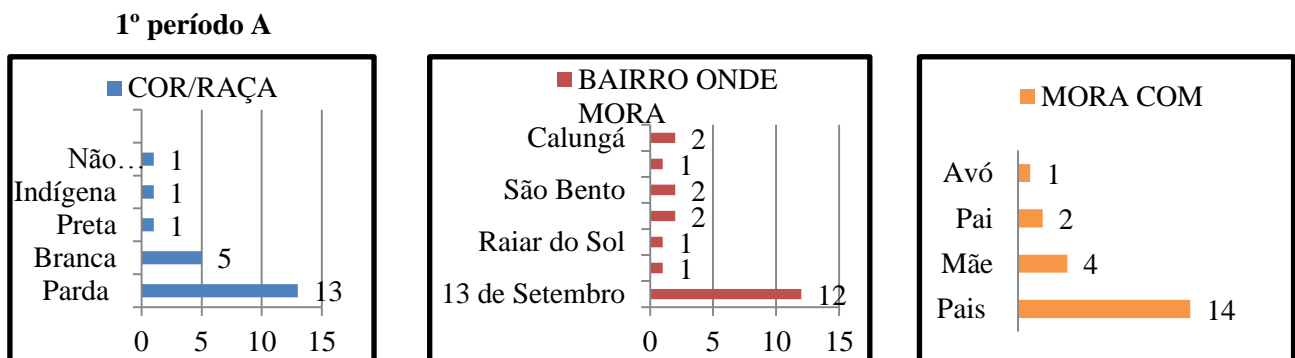


GRÁFICO 2: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período A

Nesta turma com vinte e um alunos, verificamos na leitura do gráfico 2 que um responsável declarou que a criança é indígena e outra preta, entretanto na análise das fichas de matrícula onde verificamos a foto das crianças podemos identificar três crianças que empiricamente poderíamos considerar pretas e quatro indígenas, no entanto foram declaradas pardas.

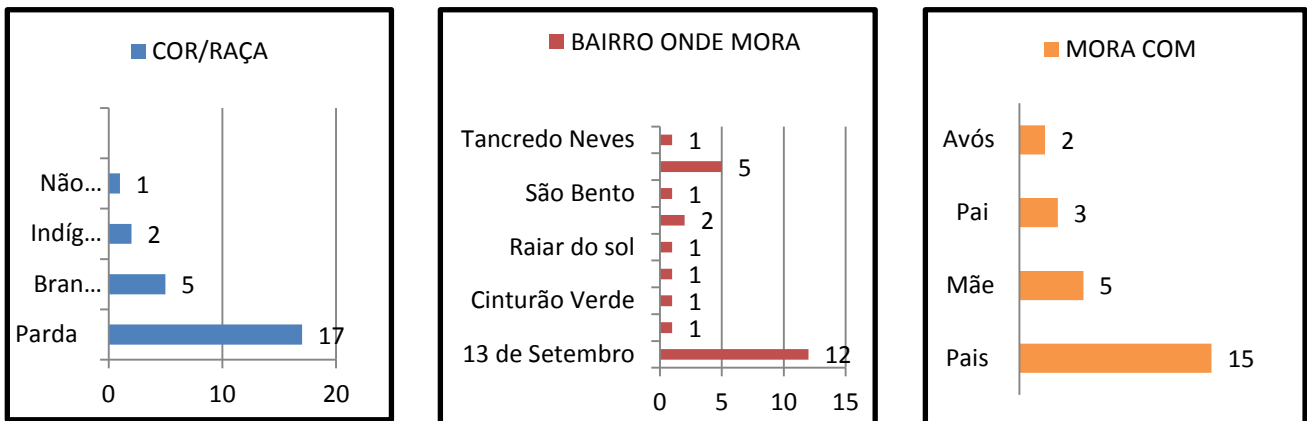
1º período B

GRÁFICO 3: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período B

Nessa turma com vinte e cinco alunos, apresenta abrangência de cor/raça parda, em segundo vem a branca e em terceiro a indígena e há uma ocorrência de aluno que não foi declarado conforme gráfico 3.

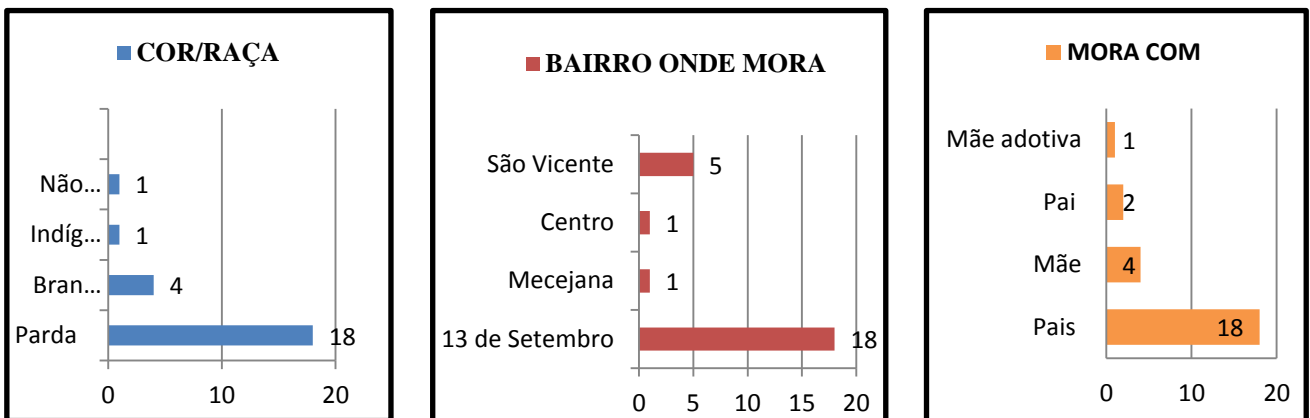
1º período C

GRÁFICO 4: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período C

No 1º período C, conforme gráfico 4, com vinte e cinco alunos identificamos em sua maioria a denominação de crianças pardas, depois as consideradas brancas, uma indígena e duas que não declaram cor/raça.

1º período D

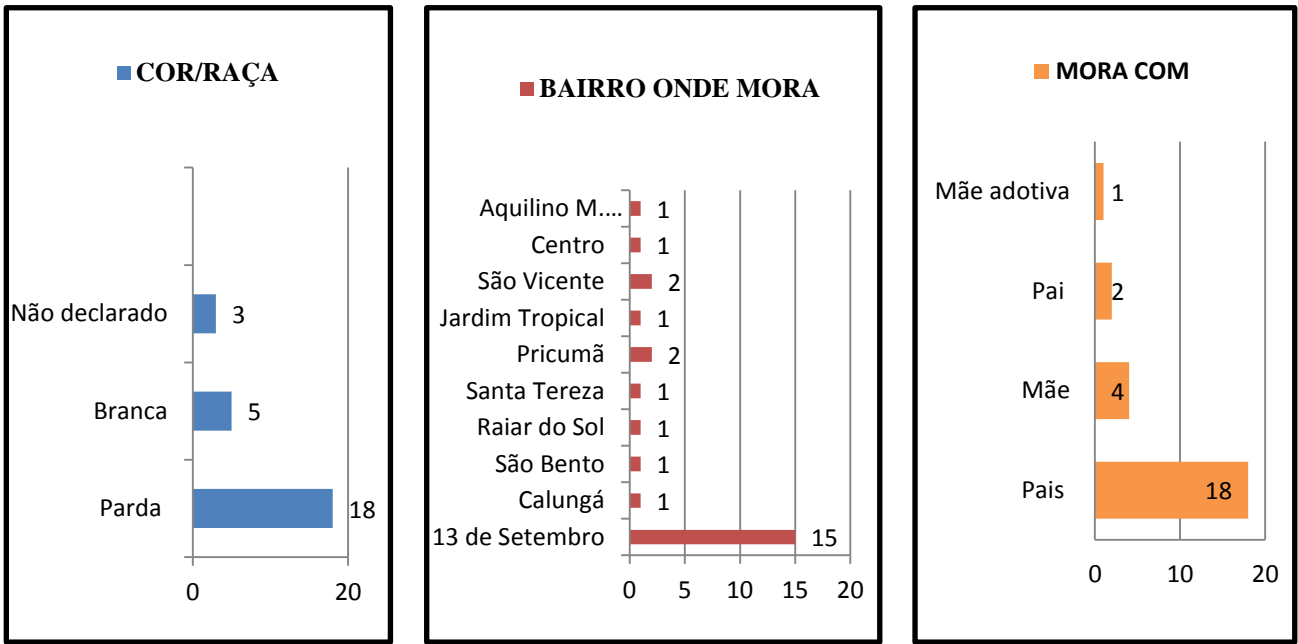


GRÁFICO 5: Análise documental das fichas de matrícula do 1º período D

No 1º período D, conforme gráfico 5, com vinte e seis alunos, as crianças foram declaradas em sua maioria pardas, seguindo de brancas e três que não declararam cor/raça.

2º período A

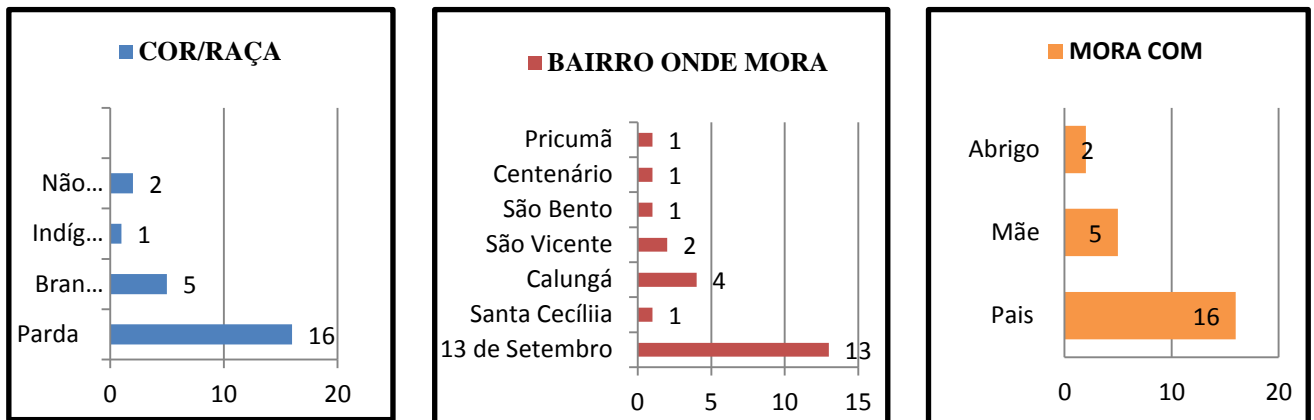


GRÁFICO 6: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período A

No 2º período A, conforme gráfico 6, com vinte e três alunos temos a maioria pardos, seguidos de brancos, indígenas e dois que não se declararam.

2º período B

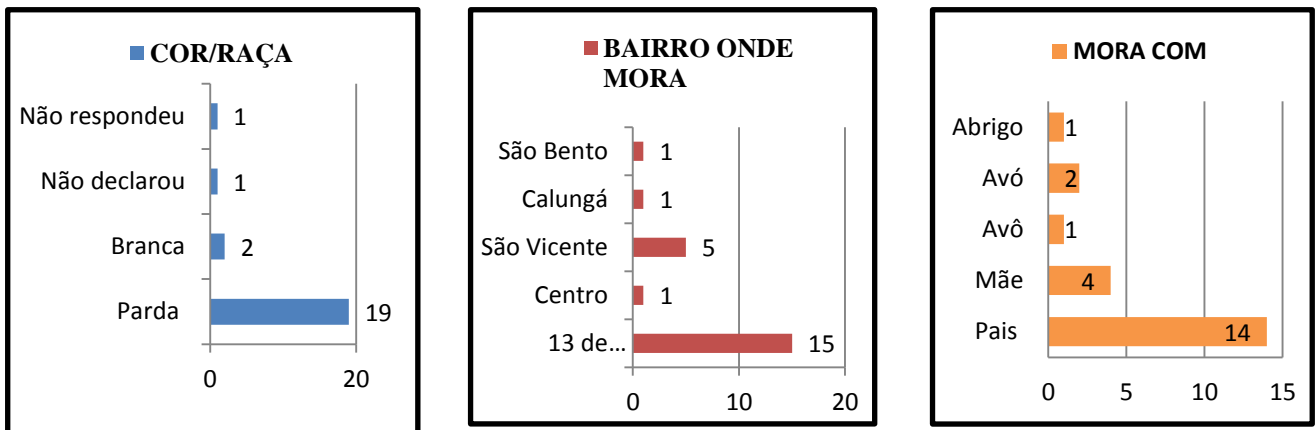


GRÁFICO 7: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período B

No 2º período B, conforme gráfico 7, com vinte e três alunos temos a maioria pardos, seguidos de brancos, indígenas, um que não se declarou e um que não respondeu. Nesta turma pela foto das crianças empiricamente verificamos que há 01 indígena e 02 pretas que foram declaradas pardas.

2º período C

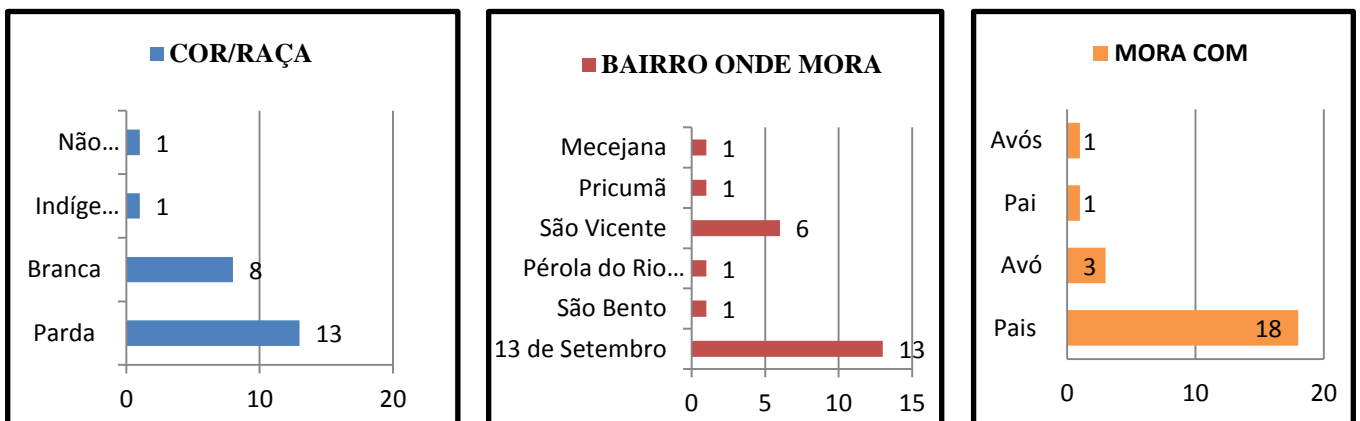


GRÁFICO 8: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período C

No 2º período C, conforme gráfico 8, com vinte e três alunos temos a maioria pardos, seguidos de brancos, indígenas e um que não se declarou. Nesta turma pela foto das crianças empiricamente verificamos que há 03 indígenas e 01 preto que foi declarado pardo.

2º período D

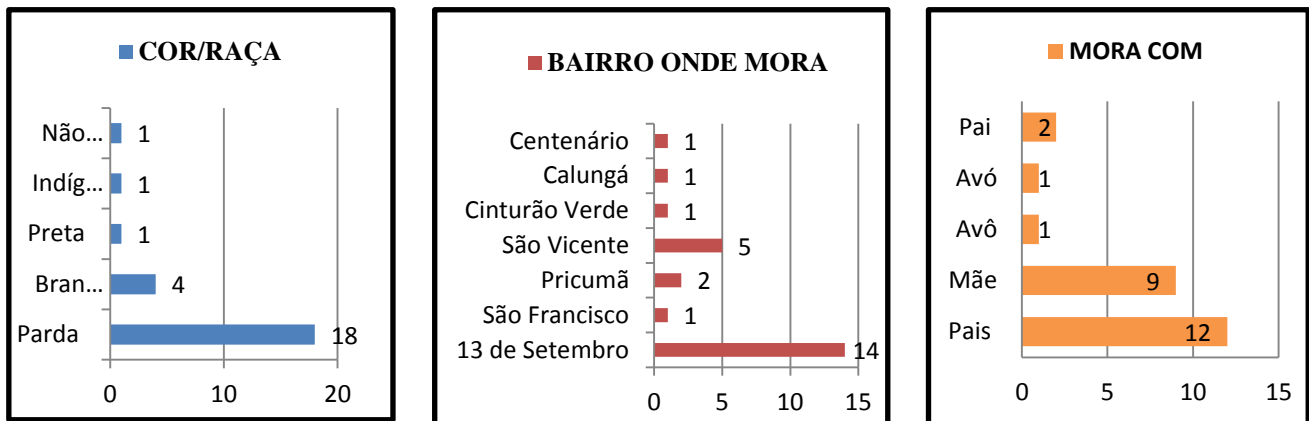


GRÁFICO 9: Análise documental das fichas de matrícula do 2º período D

No 2º período D, conforme gráfico 9, com vinte e cinco alunos temos a maioria pardos, seguidos de brancos, indígenas, pretas e um que não foi declarado cor ou raça. Todas as crianças possuem certidão de nascimento, porém esse dado não consta em suas especificações.

Após as análises das fichas individuais das crianças e turmas, chegamos as seguintes verificações:

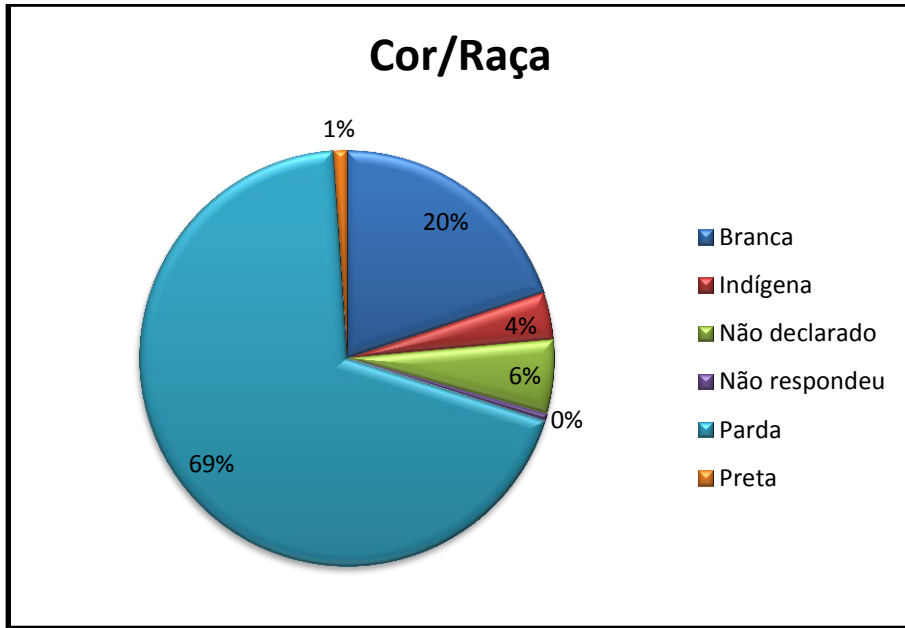


GRÁFICO 11: Porcentagem dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à cor/raça

Observou-se no gráfico 11 uma grande predominância de declarações de cor/raça para a cor parda, em segundo lugar vimos a branca, depois os que não se declaram e, portanto 4% de indígenas e 1% de pretas, assim como consta da ficha de matrícula da escola.

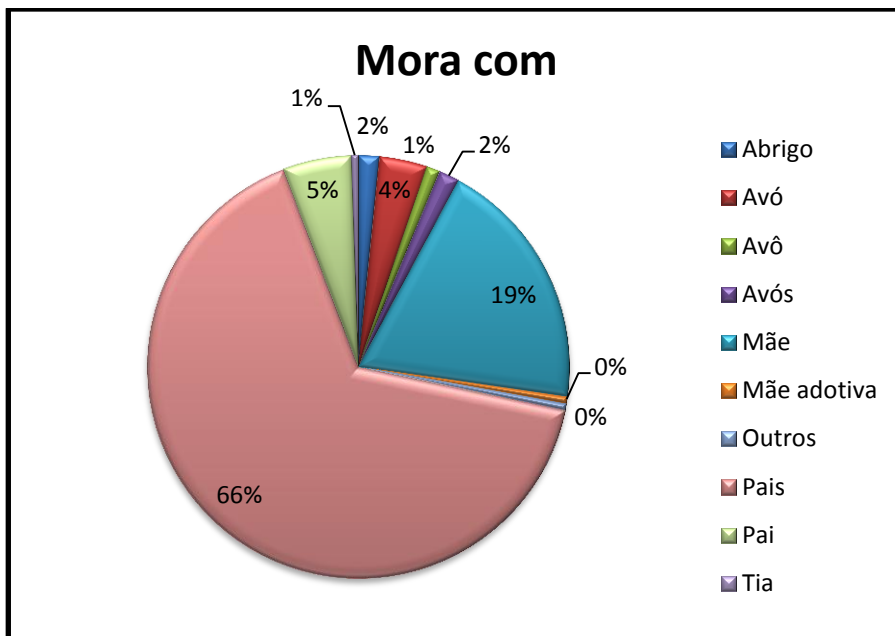


GRÁFICO 12: Porcentagem dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à com quem eles moram

Quanto às declarações de com quem a criança mora, conforme gráfico 12, obtivemos como predominância com os pais, mas observamos que há uma infinidade de organizações familiares.

4.2.1 A classificação de cor ou raça

Segundo Osório (2003), a classificação de cor ou raça empregada pelo IBGE em suas pesquisas não foram inventadas. No século XIX o vocabulário étnico e racial era muito mais elaborado e diversificado do que hoje, constatou-se que há termos que são relacionados a posição no sistema escravocrata, outros dizem respeito a origem étnica, há também os que designam vários tipos de mestiçagem e outros mais relacionados as variações da cor da pele. Nessa grande variedade de termos três se destacaram de forma inequívoca como os mais usados: preto, pardo e branco. Assim, no primeiro Censo Oficial brasileiro realizado em 1872, esses vocábulos raciais de grande fluência social foram os designadores das categorias da classificação racial. Além dessas três categorias havia também a categoria “caboclo” que definia o grupo dos indígenas.

O Censo de 1872, simplesmente lançou mão das categorias que a sociedade brasileira utilizava corriqueiramente como forma de classificação e hierarquização racial de seus membros. No segundo censo brasileiro, o de 1890, o termo pardo foi substituído por mestiço. Os censos subsequentes ignoraram a raça até 1940, quando a cor da população voltou a ser coletada quase segundo as mesmas categorias do censo de 1872. O termo designador dos mestiços voltou a ser pardo e, em razão do fluxo de imigração asiática, foi criada a categoria amarela, não havia uma categoria definida para os indígenas. Desde então o único acréscimo empregado ao censo foi a categoria indígena (OSÓRIO, 2003).

É interessante ressaltar segundo Osório (2003), que do censo de 1940 até o de 1991 a classificação era só de “cor”, foi com a inclusão da categoria indígena a partir do censo de 1991, que a classificação passou a ser de “cor ou raça”, ganhando suas cinco categorias atuais: parda, branca, amarela, preta e indígena.

A classificação racial não se beneficia de mais precisão ou delimitação dos grupos ou de um maior número de categorias, o caráter “intelectivo e estético” (Nogueira, 1995, p.82) do preconceito racial de marca faz que a definição do grupo discriminado e a atribuição de pertença a este sejam flexíveis. Uma mesma pessoa inserida em determinadas relações sociais em contextos delimitados, pode ser vista como branca, e em outras relações e contextos, como parda, ou mesmo preta. “Assim, a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de

mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região” (NOGUEIRA, 1995, p.80).

A cor desempenha vários papéis desejáveis na classificação, o principal deles é funcionar como forma de aproximar a pertença racial dos indivíduos, pois é a marca mais importante considerada nas situações concretas para a definição dessa pertença. A abrangência da categoria parda e sua aparente indefinição, ampliam a objetividade da classificação, sendo fluidas as linhas das fronteiras que separam as três grandes zonas de cor preta, parda e branca, a classificação ganha a capacidade de apreender a situação do indivíduo classificado em seu microcosmo social, no contexto relacional que efetivamente conta na definição da pertença ao grupo discriminador ou ao discriminado (OSÓRIO, 2003).

Na aplicação dos ICD's da pesquisa obtivemos a confirmação da presença de crianças pretas e indígenas na escola, das cento e noventa e uma fichas analisadas cento e trinta e duas crianças foram declaradas pardas pelos responsáveis, trinta e oito brancas, sete indígenas, duas pretas, onze não declararam e um não respondeu. Notou-se empiricamente na análise da foto presente na ficha das crianças pelas características fisionômicas e cor da pele, que crianças indígenas e pretas foram declaradas pardas ou não declaradas pelos responsáveis.

4.3 OS DOCENTES QUE ATUAM NA ESCOLA

Dos dezoito docentes lotados na escola, sete estão em sala de aula em tempo integral com as crianças, os demais estão lotados com educação física, sala multifuncional e laboratório de informática. Essa separação de sala de aula com os demais docentes, inclusive o de Educação Física, foi realizada considerando o tempo com as crianças e a ficha funcional dos servidores lotados na escola.

A partir da análise da ficha funcional de cada docente e tabulação dos dados os resultados encontrados estão demonstrados no gráfico 13, constatou-se com precisão o tempo de serviço dos professores que atuam na escola, verificou-se que há professores com mais de 10 anos na escola, mas também professores contratados recentemente.

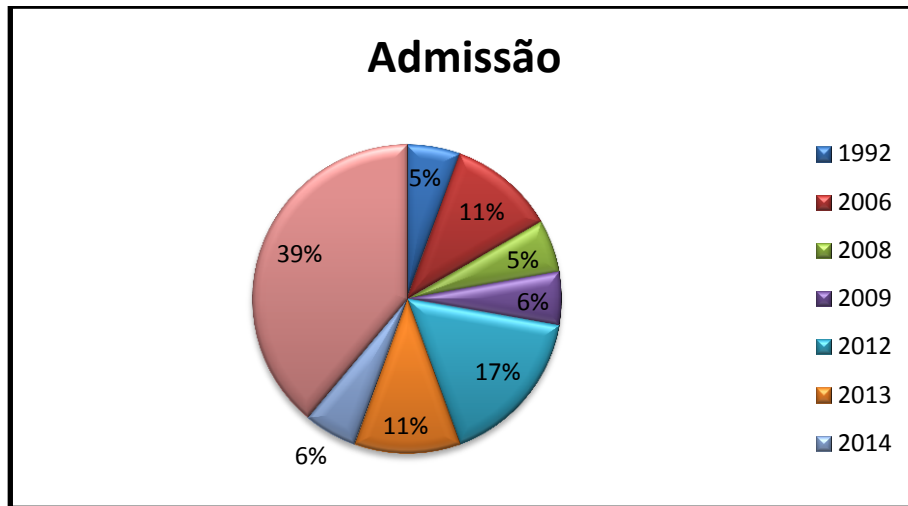


GRÁFICO 13: Porcentagem dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto ao tempo de serviço que atuam na escola

Quanto à formação inicial podemos ver no Gráfico 14 que a maioria dos docentes são pedagogos, vindo em seguida o Normal Superior, Educação Física e Administração.

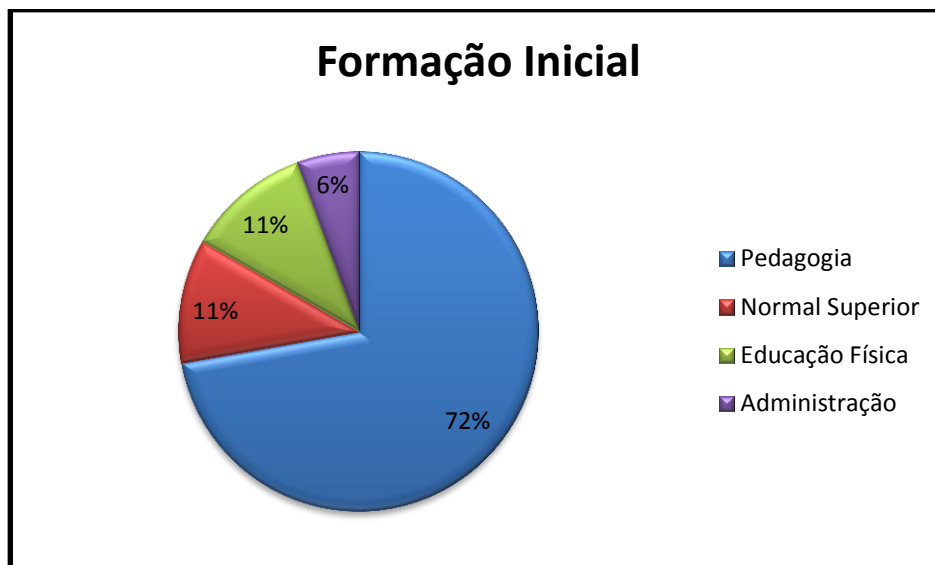


GRÁFICO 14: Porcentagem dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à formação inicial

Quanto à especialização o Gráfico 15 nos mostra que dos 18(dezoito) professores da escola, 61% ainda não cursou uma especialização, conforme registro na ficha funcional dos servidores da escola.

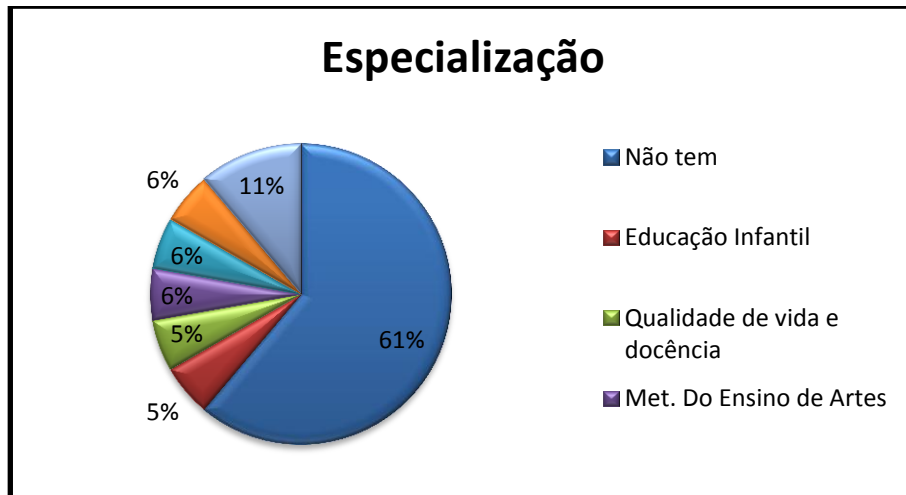


GRÁFICO 15: Porcentagem dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à especialização

Como podemos ver no gráfico 16, 100% dos professores afirmaram que a formação inicial contemplou conteúdos sobre a diversidade cultural .

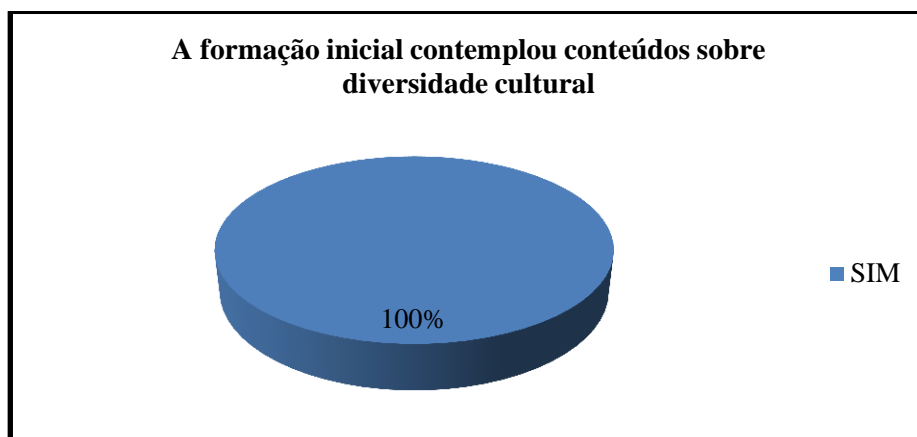


GRÁFICO 16: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à formação inicial se contemplou conteúdos sobre a diversidade cultural

Quanto à formação inicial a análise das fichas funcionais apontaram um índice maior de professores formados em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima-UERR e Universidade Federal de Roraima- UFRR, onde foi analisado se os currículos dessas instituições contemplam conteúdos sobre a diversidade cultural, estudos culturais ou a lei 11.645/2008, pois mesmo diante da constatação de que os professores responderam ter visto na formação inicial tais conteúdos não verificamos em suas práticas a aplicação desses conhecimentos.

Ao analisar a matriz curricular do curso de pedagogia regular da Universidade Estadual de Roraima – UERR, observou-se que ele compõe-se de 8 semestres, concentrando um total de 44 disciplinas, compreendendo uma carga horária total de 3.108 horas, entretanto tais disciplinas compõe-se de uma carga horária individual de 72h, 36h e 100h. O estágio supervisionado acontece

no 4º, 5º e 6º semestres, portanto três estágios ao longo do curso. Identificou-se uma única disciplina referente à temática desenvolvida na pesquisa que é Educação indígena com carga horária de 72 horas no 8º semestre, com a seguinte ementa: “Os índios e a nação brasileira: aspectos demográficos, culturais e políticos da história dos povos indígenas no Brasil”. “Os índios do Estado de Roraima”. “Educação indígena e Educação escolar indígena no Brasil: integração x interculturalidade”; “a legislação x movimentos indigenista”. Constatou-se que os professores que realizaram sua formação inicial nesta Universidade, através da ementa não é possível afirmar que viram com precisão, discussão, propriedade a temática e não tiveram a oportunidade de contemplar a temática no estágio, pois a referida disciplina acontece após a realização dos estágios supervisionados. Identificou-se, portanto uma grande necessidade de formação contínua aos professores formados.

Na análise da matriz curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR verificou-se que é composto de 43 disciplinas, com carga horárias de 72h, 60h e 100h, distribuídas em nove semestres que somam uma carga horária de 3.228 horas e 04 estágios supervisionados que acontecem no 5º, 6º 7º e 8º semestres. O 7º semestre contempla a disciplina de Educação escolar indígena com carga horária de 60h, com a seguinte ementa: “A educação indígena no Brasil”. “Fundamentos legais e pedagógicos da educação escolar indígena”. “As experiências em educação indígena da fase missionária à da “autossustentação”. “Métodos e técnicas da educação indígena”. “Plano Nacional de Educação Indígena e Organização do trabalho pedagógico e diversidade”, com carga horária de 100h. A leitura que se faz deste estudo é que nesta universidade o acadêmico tem a oportunidade de contemplar em seu estágio III a temática, já que a instituição lhe oferece a disciplina antes do estágio supervisionado ser concluído, o que não acontece na instituição analisada anteriormente, entretanto não é possível constatar se a diversidade tratada na disciplina diz respeito à diversidade cultural, pois a definição para diversidade é ampla e abrange distintas áreas do conhecimento humano. E ainda em análise as ementas das disciplinas de estágio não foi possível constatar elementos específicos sobre diversidade cultural, conforme matriz curricular disponível no site da universidade.

Ao término da análise, os dados disponíveis no site das instituições, nas matrizes curriculares apontaram para uma breve constatação de que não há explícito a temática da educação para as relações étnico-raciais nem o conteúdo da Lei 11.645/2008, que aborda a obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares de História e cultura afro-brasileira e indígena, contemplando especificamente a Educação indígena. Havendo necessidade de análise das ementas das disciplinas para verificação mais profunda.

Foi aplicado um questionário contendo treze questões, objetivando conhecer como se deu a formação inicial e como se dá a formação contínua dos professores da escola para atender a diversidade cultural presente nas salas de aula, contou com a participação de sete professores e a seguir estarão expostos os resultados.

Quando questionados na 6ª questão, se participam de formação contínua na escola, obtivemos 43% dos professores responderam sim, 43% responderam não e 14% não responderam.

Quando questionados na questão 7, se na formação contínua é contemplada a temática da diversidade cultural e na questão 8, a partir do quê ou de quem são levantadas as temáticas para a formação contínua de professores na escola, para a questão 7, obtivemos 17% dos professores responderam sim, 8% responderam não, 34% não responderam esta questão, para a questão 8, obtivemos, 33% disseram que as temáticas são definidas pela Secretaria Municipal e 8% disseram ser definidas pela Coordenação Pedagógica da escola.

Na nona questão foi perguntado o que se discute nos HTPC'S, obtivemos as seguintes respostas, considerando que alguns professores marcaram mais de uma resposta, ver gráfico 17.

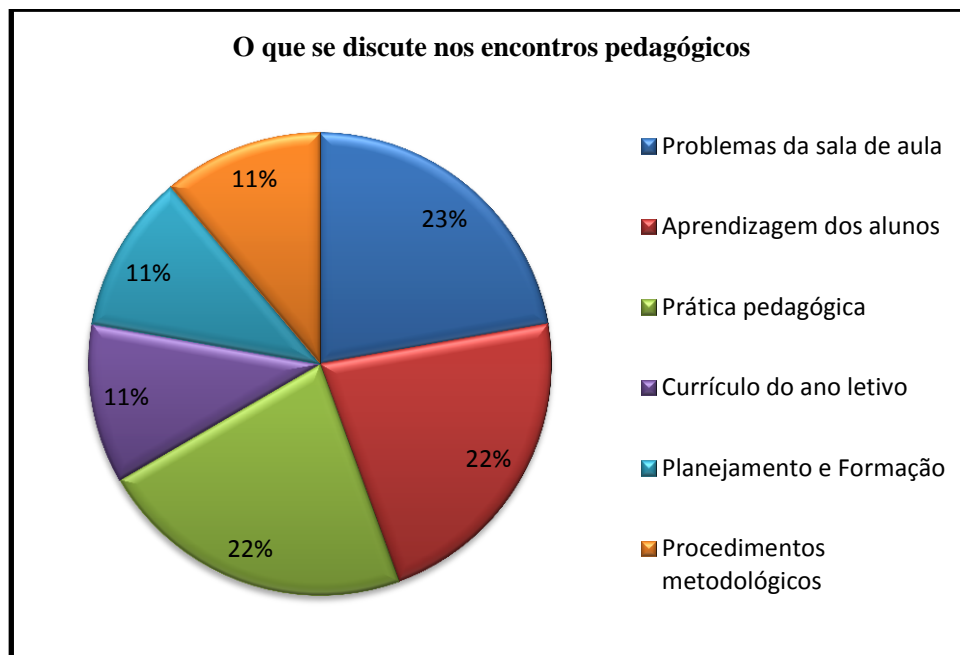


GRÁFICO 17: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto ao que é discutido nos encontros pedagógicos

Na décima questão, foi perguntado se caso a formação contínua não aconteça na escola, como ele professor participa dessa formação para crescimento e enriquecimento de sua profissão, alguns professores marcaram mais de uma resposta e um acrescentou mais um parênteses e escreveu nenhum (Gráfico 18).

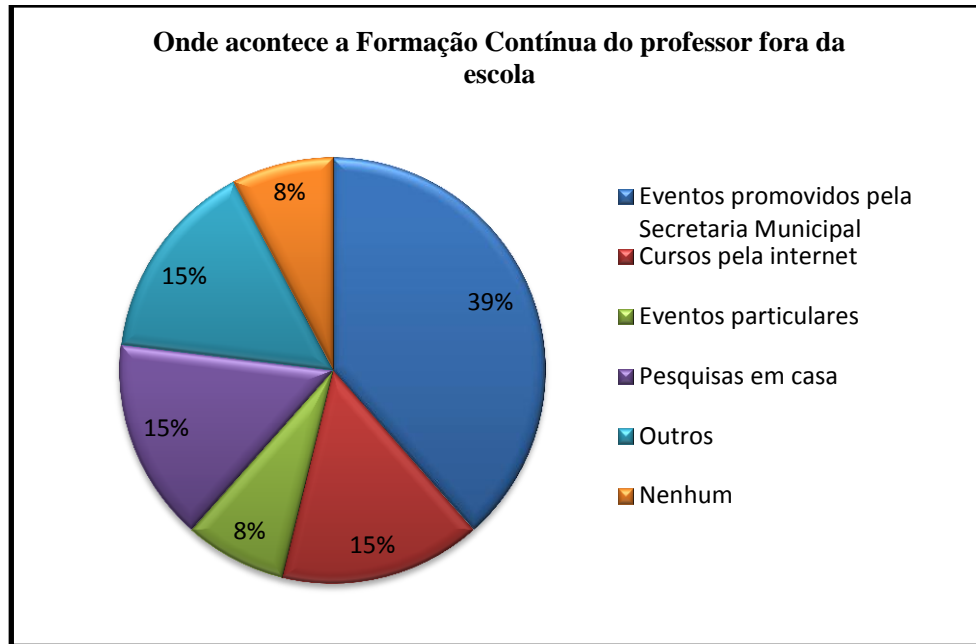


GRÁFICO 18: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à participação de formação contínua

Embora tenhamos percebido nos resultados da pesquisa que apesar de confirmarem terem visto na formação inicial a temática da diversidade cultural, na formação contínua isso não acontece. Vale salientar que os dados apontaram para constatar que os professores não contemplam em seus planejamentos esta afirmação de atender a diversidade cultural, pois não consideram as histórias dos alunos, seus costumes, suas vivências e anseios.

Quando se buscou saber do planejamento das atividades no que diz respeito aos aspectos culturais, obteve-se uma frequência de 57% que responderam não contemplar essa diversidade presente na sala de aula, incluem pontualmente no dia a dia da sala de aula, através de “apresentações culturais”, “naturalidade”, “formas diversas”, “contextualizando o assunto da escola com a realidade cultural”, outros disseram que “todos os alunos são iguais e as diferenças são contempladas em momentos distintos”. Entendemos nas arguições dos professores que as diferenças para eles são demonstradas pelas crianças que apresentam deficiência, não veem diferença nas crianças que não possuem atendimento especial, ou seja, em momentos pontuais contemplam algo que verificam ser necessário, quanto à diversidade cultural, no dia do índio, no dia da consciência negra, no dia da abolição da escravidão, no dia da mulher, enfim normalmente em datas comemorativas.

Com as respostas dos professores envolvidos na pesquisa, percebeu-se que os mesmos seguem orientações oriundas da Secretaria municipal de educação e que requer uma análise para constatar se nas orientações dadas contemplam um trabalho docente que atenda as especificidades

da diversidade cultural e se contempla o trabalho com a lei 11.645/2008, onde traz a obrigatoriedade de incluir no currículo o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena.

No processo e apropriação da aprendizagem por parte das crianças e da metodologia utilizada, constatou-se não existir um trabalho diferenciado e que não veem necessidade de mudanças para atender as diferenças, compreendendo assim que, as crianças vivem integradas com as demais culturas, constatando por meios dos dados que os professores não reconhecem o ambiente de sala de aula como um local multicultural e não reconhecem as possibilidades de trabalhar o interculturalismo.

Outro aspecto que chamou-nos atenção foi a prática da formação contínua na escola pesquisada, segundo os dados do ICD, 43% dos professores responderam que a formação contínua acontece na escola, 43% responderam que não e 14% não responderam, o que demonstra confusão nos resultados. Logo, 34% dos professores omitiram-se em responder quando questionados se a formação na escola contempla a temática da diversidade cultural citaram várias temáticas que são discutidas nos HTPC's que acontecem quinzenalmente no horário noturno.

Contreras (2002), chama a atenção para o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas, e como analisar e pensar sobre a prática se na escola há ausência de formação contínua.

Gostaríamos de chamar atenção para a importância da formação proporcionada pela escola e apresentar propostas relevantes a qual vem discutindo os autores e que se acredita ser um caminho exitoso que a escola deve adotar que é o da reflexão na ação, portanto segundo Pimenta e Ghedin (2012) deve-se valorizar a experiência e a reflexão na experiência, pois se deve valorizar a prática profissional como momento de construção de conhecimentos, através da reflexão analisa-se e problematiza-se, onde se dá as soluções que são encontradas no ato da prática, o conhecimento na ação.

Na coleta dos dados percebeu-se que os participantes identificam na sala de aula as várias culturas, porém, não veem importância na valorização dessas identidades para o fortalecimento e a garantia da aprendizagem e nem no trabalho com o interculturalismo, não aproveitam a inter-relação dessas culturas no processo de ensino aprendizagem.

A partir do término da análise, os dados apontaram que os professores não estão sensibilizados para o desenvolvimento de ações que contextualizem a realidade das diferentes culturas presentes em sala de aula e que possa está relacionado a dificuldades metodológicas e aspectos como currículo diferenciado e apropriado, a formação contínua dos professores para

atender a uma diversidade cultural no contexto atual, o próprio reconhecimento e valorização dessa diversidade cultural, dentre outros aspectos que podem contribuir na formação de um cidadão mais crítico e participativo.

4.4 PLANOS DE AULA DOS PROFESSORES

Na análise aos planos de aula dos professores, identificamos que não há um plano de aula elaborado e pensado pelos professores, pois o sistema municipal de ensino comprou um programa que orienta os professores, pois já está tudo pronto nos livros do aluno e no manual do professor. Tudo já vem pronto, as atividades, todas as orientações ao professor, tanto no manual do professor com orientações específicas sobre o trabalho pedagógico de cada lição e os testes que são parte integrante da proposta, tanto no livro do aluno, onde estão dispostas as atividades e ainda há no rodapé do livro auxílio ao professor caso haja alguma dificuldade apresentada pelo aluno e as orientações que devem seguir para sanar quaisquer dúvidas que por ventura surja. E isso acontece em todos os dias letivos, semanas e meses do ano, o material já vem pronto para 40 semanas letivas, portanto compreende o ano letivo.

Apresentaremos um pouco do que é o Programa implantado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Boa Vista nas escolas da esfera municipal.

Segundo o manual da escola identificou-se as seguintes características do Programa Alfa e Beto, desenvolvido pelo Instituto Alfa e Beto - IAB: tem a educação baseada em evidências científicas sobre o que funciona melhor em educação; adota um ensino estruturado, onde articulam de forma consistente, os conteúdos, a proposta pedagógica, materiais, métodos de avaliação, estratégias de recuperação e instrumentos de gerenciamento pedagógico e de apoio ao professor; baseia-se em pedagogias adequadas, parte do pressuposto de que nem todos os professores dominam da maneira adequada os conteúdos das disciplinas que lecionam ou as metodologias de ensino mais apropriadas, para tanto inclui nos livros dos alunos e nos manuais dos professores os instrumentos para que o professor possa trabalhar com segurança.

O programa parte da perspectiva de que pedagogia e gestão andam juntas, professores, coordenadores e a secretaria de educação recebem informações e instrumentos, o plano de trabalho² e a agenda do professor³, para gerenciar as tarefas que estão sob sua responsabilidade de

² Plano de trabalho: é o plano do coordenador responsável pelo programa, esse plano prevê as ações que devem ocorrer durante o ano letivo.

³ Agenda do professor: é o elemento que liga a pedagogia a gestão, em qualquer momento o professor, coordenador, gestor ou Secretaria de Educação podem saber o que está acontecendo com cada aluno e cada professor.

forma consistente e integrada; o apoio ao professor com: capacitação inicial, reuniões de planejamento, reuniões mensais de gerenciamento, reuniões mensais da secretaria com os gestores; assistência técnica aos municípios.

Segundo o manual estudado, o IAB promove a autonomia dos seus parceiros, de forma que eles possam gerenciar os programas com facilidade e de maneira autônoma. Para isso, utiliza as seguintes estratégias: Manuais e Instrumentos de gestão que orientam as Secretarias e as escolas sobre o que é e como fazer para o programa dar certo; Manuais de capacitação aos coordenadores pedagógicos recebidos na sua capacitação, composto de: um manual e, vídeos que lhes permitem reproduzir a capacitação inicial com segurança e eficácia; Manuais de orientação contendo todas as informações conceituais e operacionais sobre o funcionamento do programa, assim como bibliografias para o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos interessados.

As vantagens e benefícios de adotar o Programa Alfa e Beto é a melhoria da qualidade, da gestão e do professor, os instrumentos de gerenciamento, ou seja, de ações de acompanhamento, controle e avaliação pelo professor, pela escola e pela Secretaria de Educação, através dos seguintes instrumentos: a frequência do aluno, o cumprimento do programa de ensino e os resultados dos alunos (OLIVEIRA, 2011).

Quanto ao tamanho das turmas é sugerido no manual da escola o número máximo ideal de 15 crianças, 18 no máximo, mais inviabiliza uma interação eficaz do professor com as crianças.

O quadro 1 nos dá um panorama de como está organizado o programa desenvolvido na escola para o processo de ensino e aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos, ou seja 1º e 2º períodos da pré-escola.

Programa	Público-alvo	Tamanho da turma	Organização do ano letivo	Reuniões de planejamento	Avaliação	Instrumentos e ações gerenciais críticas
Alfa de e Beto – Pré-escola	Pré I – 4 anos Pré II – 5 anos	20 alunos ou menos	40 semanas	Quinzenais	Opcional. O IAB oferece sugestões	Reunião quinzenal de planejamento Plano de aula Interações com os pais

QUADRO 1: Características do programa IAB

Fonte: Manual da Escola - Programa IAB

Conforme o manual, no desenvolvimento do currículo do Programa Alfa e Beto na Pré-escola, adotam sete grandes áreas de desenvolvimento: 1. Pessoal e Social, 2. Linguagem, leitura e Escrita, 3. Lógica e Matemática, 4. Ciências Naturais, 5. Estudos Sociais, 6. Desenvolvimento motor, e 7. Artes. Diz ainda que a essência do Programa Alfa e Beto repousa no conceito de aprender brincando, e brincar aprendendo.

O quadro 2 nos dá uma vista geral dos materiais fornecidos pelo programa desenvolvido na escola para o processo de ensino e aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos, ou seja 1º e 2º períodos da pré-escola.

Pré-escola I	Pré-escola II	Observações
Meus livros de arte	Meus primeiros traços	1 exemplar por criança
Grafismo e caligrafia: introdução	Grafismo e caligrafia: letras de forma	1 exemplar por criança
Meu livro de atividades – I	Meu livro de atividades – II	1 exemplar por criança
Conte outra vez	Chão de estrelas	Livro gigante – 1 por classe
	Chão de estrelas – reduzido	1 para cada 4 crianças
Manual do conte outra vez	Manual do chão de estrelas	1 exemplar por classe
Manual da pré-escola	Manual da pré-escola	1 exemplar por classe
	Manual de consciência fonética (MCF)	1 exemplar por classe
Cartazes - conjunto com 5	Cartazes - conjunto com 5	1 conjunto por classe
	Cartelas	1 conjunto por classe
	Letras do Alfabeto	1 por criança
	Bonecos Alfa e Beto	1 par por classe

QUADRO 2: Materiais do programa Alfa e Beto
Fonte: Manual da Escola - Programa IAB

No desenvolvimento das atividades programadas os alunos realizam a sequência do material, que já possui atividades para antes e depois do recreio, tudo é acompanhado sistematicamente pelo professor, pela coordenação da escola e pela Secretaria Municipal que ao término do ano letivo aplica uma prova na escola para identificar o nível em que estão os alunos, esta prova é aplicada por um avaliador externo que vem a escola somente para este fim.

No início da pesquisa quando se indagou se os docentes contemplavam a temática da diversidade cultural em seus planejamentos 57% responderam não contemplar conforme gráfico 19.



GRÁFICO 19: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à contemplação da diversidade cultural em seu planejamento

Quando interrogados se identificam a diversidade cultural em sua sala de aula, recebeu-se as seguintes respostas 14% responderam que não e 86% responderam sim e quando questionados de que forma contemplam essa multiculturalidade, responderam conforme gráfico 20.

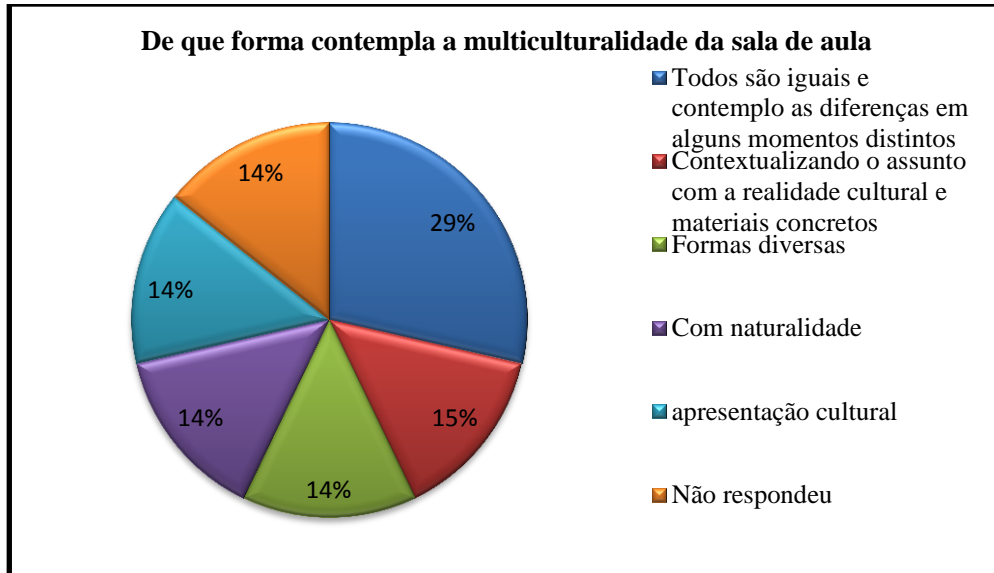


GRÁFICO 20: Porcentagem das respostas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Do Céu quanto à forma que contempla a multiculturalidade da sala de aula

Quando se indagou os docentes se contemplam em seus planejamentos atividades que abordem aspectos étnicos responderam em sua maioria 29% que seguem o planejamento proposto pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, os demais deram respostas variadas como 14% através dos temas transversais, 15% músicas, 14% conversas informais, 14% incluindo os principais aspectos e 14% dos docentes não responderam.

4.4.1 O projeto político pedagógico da escola

Para a análise do PPP da escola conversamos com a direção e foi nos dada a autorização para a realização da pesquisa documental, fomos informados pela Gestora que o PPP havia sido reformulado em 2013, encaminhado a SmeC e a escola tinha sido informada de que a Secretaria iria encaminhar um já pronto só para as mudanças específicas de cada escola, portanto o exemplar analisado foi o de 2013, pois até o momento da pesquisa nada novo havia sido encaminhado a escola.

O PPP subdivide-se em Identificação, Histórico da escola, Justificativa, Objetivos, Visão Estratégica da escola, Fundamentação teórica, Eixos na educação infantil, competências e

habilidades esperadas, função social e pública da escola, planejamento, projetos institucionais, avaliação da proposta pedagógica, considerações finais e bibliografia consultada, no todo contém 46 páginas.

A escola municipal Cantinho do Céu com sede no município de Boa vista criada através do Decreto nº 1650 de 14 de fevereiro de 1992, situada na rua Cotingo, nº 48 no bairro 13 de setembro. Atende crianças na pré-escola 1º e 2º períodos nos turnos matutino e vespertino, a implantação da escola teve como finalidade abrir espaço para as crianças da comunidade urbana, visando um melhor desenvolvimento cognitivo e social.

A escola recebeu o nome Cantinho do Céu, devido estar localizada em um cantinho escondido do bairro, e também porque a escola ia ser criada para atender as necessidades das crianças de 04 a 06 anos, que ficariam num cantinho calmo, tranquilo e aconchegante.

No que se refere aos aspectos jurídicos e financeiros a escola é mantida pela secretaria municipal de educação e cultura – Smec, quanto aos aspectos sociais a escola juntamente com a APM desenvolvem atividades que beneficiam a comunidade através do projeto Escola comunitária.

De acordo com o PPP a escola atende um total de 205 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, sendo uma clientela de baixa renda, apresentando problemas sociais e familiares tendo uma porcentagem elevada que foge do modelo tradicional de família, pelo fato de que parte dos alunos é de família de pais separados, têm crianças criadas somente pela mãe, ou pai ou avós o que pode refletir no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com o PPP da escola o mecanismo mais eficaz para a presença dos pais na escola tem sido as reuniões de pais e mestres e através de comunicados individuais conforme as necessidades dos alunos, demonstrando uma postura de acomodação no que diz respeito a responsabilidade para com os filhos sempre achando que tudo é dever e obrigação da escola. As famílias na maioria recebem um salário mínimo e complementam sua renda mensal com o auxílio da bolsa família e crédito social.

As dependências da escola são compostas por 04 (quatro) salas de aula, 01 sala de direção, 01 secretaria, 01 laboratório de informática, 01 depósito, 02 pátios cobertos, 06 banheiros, portanto a escola considera espaços inadequados para a prática da educação infantil com exceção das salas de aula que considera adequada, não existe na escola sala para os professores, portanto ficam no pátio, na sala de informática enfim onde escolherem está nos momentos entre as aulas, não existe biblioteca, sala de leitura, auditório, sala de vídeo, quadra de esportes, pátio descoberto e cantina.

O PPP tem como objetivo geral viabilizar condições adequadas para promover o bem estar da criança e seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social e como objetivos específicos: Valorizar o conhecimento prévio da criança, estimulando o interesse da criança por novas experiências de conhecer o ser humano, a natureza e a sociedade; Oferecer um ambiente livre de tensões e coerções, favorável a integração social, estimulador, desenvolvendo as estruturas da inteligência da criança e contribuindo para a formação de cidadãos criativos, participativos e autônomos; Tornar aptos a construção de normas e valores próprios, como sujeito de sua própria história, de exercício pleno de cidadania; Fortalecer a escola como espaço comunitário, visando assegurar a participação da família e comunidade, desenvolvendo situações de cooperativismo e parceria que garantam o ensino e aprendizagem com autonomia e identidade.

Tem como missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola, preparando-os para o exercício da vida e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Quanto a sua visão pretende ser uma escola de referência pela qualidade do ensino que ministram e pelo compromisso que tem com a formação do indivíduo, para que ele seja um cidadão participativo, reconhecido pelo desempenho, pela qualidade e criatividade inovadora de nossa equipe, respeitando nossos alunos, pais e comunidade.

A visão de sociedade da escola é respeitar a dignidade e os direitos de cada pessoa dentro e fora da escola, trabalhando em equipe, onde cada pessoa possa contribuir para maior participação nas atividades escolares. A visão de conhecimento é de desenvolver um conhecimento de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimentos e no exercício da cidadania. A visão de cidadão é reconhecer que toda pessoa é única e que suas características, não devem ser usadas para discriminar, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito (PPP, 2013).

Visão de mundo é reconhecer que toda pessoa é única e que suas características, não devem ser usadas para discriminar, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito. Visão de mundo é respeitar a criança como um sujeito social e histórico que está sendo inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura, que através da educação se constrói um mundo mais justo, solidário e igualitário, onde todos possam gozar dos mesmos direitos e deveres (PPP, 2013).

No item VII, intitulado Fundamentação Teórica, subtítulo 7.1 Político, faz referência a Lei 9394/96; a lei 11.700/08 que acrescenta a LDB para assegurar vaga na escola de educação infantil mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 anos de idade; a Lei 8069/90 o

ECA; Resolução 02/2000 do conselho municipal de educação que fixa normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino; Resolução 05/09 do conselho Nacional de Educação que fixa as DCN para a educação infantil; A Lei 10.639/2003 torna-se obrigatório o ensino sobre a história e cultura Afro-brasileira; Resolução CME/BV nº 15, de 24 de junho de 2010, onde estabelece normas complementares as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnicas raciais e sobre o ensino dos conteúdos de história e cultura Afro-brasileira e Indígena, em seu art. 3º rege que os projetos políticos pedagógicos das escolas devem valorizar a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e social como fator de formação da nacionalidade, enfatizando e contextualizando as contribuições dos descendentes africanos e dos povos indígenas, em seu § 1º rege que o ensino de história e cultura afro brasileira e indígena será incluído nos currículos sendo ministrado como conteúdo obrigatório, com base na interdisciplinaridade e contextualizado nas etapas da Educação Básica e modalidades de ensino; I – Educação Infantil nos âmbitos conhecimento de mundo e formação pessoal e social; II – no regimento escolar das unidades escolares devem estar registrado, como norma, o respeito a diversidade (PPP, 2013, p.25).

E ainda conforme o PPP conclui este item com a seguinte afirmativa “Todas as crianças devem crescer num ambiente de fraternidade e respeito. O objetivo desta declaração de direito, é que assim elas certamente se tornarão pessoas solidárias que farão deste mundo um mundo melhor”.

Na análise do PPP manteve-se um olhar atendo para verificar se esse documento contempla a lei 11.645/2008, identificamos que não contempla esta lei, contempla a lei anterior a 10.639/03 e que em sua redação consta no item 8.4.3 nos objetivos específicos da área de Natureza e sociedade no item 5, temos: “Transformar e utilizar-se de recursos naturais das diversas culturas e no item 8.4.4 dos conteúdos consta “Respeito e valorização das diferenças raciais”, nas Orientações metodológicas para a referida área faz referência ao respeito as diferenças.

Após análise ao PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola, convidamos a gestora e a coordenadora para a realização da entrevista semiestruturada para verificação de algumas considerações observadas na análise documental.

Na entrevista com a gestora e a coordenadora pedagógica interrogamos sobre as seguintes questões relacionadas ao PPP da escola. Entrevistamos primeiro a gestora e posteriormente a coordenadora, que nos deram as seguintes informações: O PPP faz referência ao atendimento das famílias através de alguns projetos e ao questionarmos quais seriam fomos informadas que são projetos da Secretaria enviados para execução pela escola e destacou o Família que acolhe, onde a escola identifica as mães grávidas e encaminha para atendimento; quanto aos demais projetos

desenvolvidos pela escola nos informaram que a escola cumpre o calendário do ano letivo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e que nele já está incluso todos os projetos a serem desenvolvidos durante o ano.

A gestora nos explicou que a escola trabalha com o Programa Alfa e Beto e este já vem com a programação anual fechada para 40 semanas letivas que compreende todo o ano letivo, os projetos da secretaria já inclusos no calendário escolar que é a I e II amostra de Artes; o Incluir que é um projeto desenvolvido pela sala multifuncional da escola, onde atende as crianças que apresentam dificuldades, hiperatividade, problemas emocionais e de comportamento; o projeto da sala de informática onde as professoras de sala desenvolvem um projeto com base na dificuldade dos alunos e esse professor da sala de informática incrementa com as ferramentas tecnológicas, sua criatividade e efetiva o projeto com a turma da professora; e o projeto final das atividades que culmina com uma mostra das atividades desenvolvidas em sala seguindo o planejamento do programa adotado pela prefeitura para a educação infantil nas 40 semanas.

Indagadas se consta do planejamento da escola esse atendimento de acordo com a Resolução CME/BV nº 15 de 24/06/2010 que estabelece normas complementares as DCN's para as relações étnico-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de História e cultura afrodescendente e indígena nos informou que o próprio material do IAB já contempla não nas datas comemorativas como a escola costuma contemplar, mas durante as semanas trabalhadas eles contemplam o trabalho com o índio por exemplo.

Quanto ao processo de construção do PPP, segundo as gestoras foi mobilizada a comunidade escolar para a sua construção, porém foi encaminhado a SMEC, foi pedido para fazerem revisão de alguns detalhes a escola submeteu-se as revisões pedidas enviou novamente e até o momento presente não houve devolutiva por parte da Secretaria municipal, quando interrogadas se os professores tem acesso disseram que sim, porém eles não procuram, participaram das discussões para a elaboração e atualização.

Informaram ainda que o planejamento dos professores não parte do PPP, pois o programa adotado pela escola já trás tudo pronto; quanto a formação contínua dos professores a coordenadora informou que há um plano de formação segundo a indicação da secretaria municipal que segue os parâmetros do IAB – Instituto Alfa e Beto, programa utilizado pela Secretaria Municipal como orientador do ensino-aprendizagens na escola, quanto a frequência nos encontros de formação que acontecem de 15 em 15 dias no horário da noite há uma boa participação dos professores.

Questionamos se há pedidos de orientações a partir dos professores de como trabalhar com a diversidade cultural presente na sala de aula, responderam que sim, de poucos. Uma

destaca-se significativamente, pois pede para verificar as pastas de matrículas das crianças e as analisa no início do ano letivo, as demais não demonstram interesse e nem pedem orientações quanto ao assunto; quando questionamos se elas confirmam atender crianças indígenas e negras confirmaram que reconhecem e acompanham o processo de matrícula, onde os pais declaram cor\raça da criança, destacou ainda a gestora que atendem muitas crianças oriundas da Guiana Inglesa que são pretas, se autodeclaram assim e falam a língua inglesa, nestes casos a escola acompanha e oferece apoio para os professores, a criança e a família.

No questionário aplicado aos professores num encontro pedagógico, integramos a ele duas questões referentes ao PPP, participaram da pesquisa nove professores, sete de sala de aula e dois da sala multifuncional. Quando questionados sobre o conhecimento e o acesso ao PPP da escola cinco responderam que sim tiveram acesso e quatro responderam que não, quando interrogados se participaram do processo de construção ou reformulação do PPP, três disseram que sim e seis que não.

Após as análises ao PPP, a entrevista e o questionário dos professores pudemos constatar que o PPP da escola não está direcionando as atividades, ele ainda está sob análise da Secretaria municipal. Pudemos constatar que mesmo este vigente há falhas como a indicação da lei 10.639/03 e não a lei 11.645/08, constatações como a “maioria dos alunos vem de famílias desestruturadas” o que não se concretizou na análise das fichas de matrículas, não há descrição do programa que a escola trabalha, ou seja o PPP está descaracterizado no ambiente atual da escola, deve haver um levantamento fiel dos dados verossímeis da escola para sua reformulação e os professores não o conhecem em sua maioria pois não é ele que direciona as atividades da escola e sim o programa IAB.

4.5 TEIA DE SIGNIFICAÇÕES

Quanto as observações, a pesquisadora fez-se presente na sala de aula de uma professora e nos pátios coberto, parquinho e na hora do recreio onde foi observado e registrado em seu diário de campo todas as ocorrências de um período de aula.

No que tange o conjunto de regras formuladas ou implícitas nas atividades das professoras com os alunos na sala de aula, observou-se que há similaridade entre as atividades desenvolvidas por elas, ao tocar o sino deslocam-se ao pátio da escola pedem aos seus alunos que no momento estão com os assistentes de aluno, que formem a fila indiana do menor para o maior, isso dura alguns minutos, pois elas chamam atenção de alguns que estão conversando, exigem que a fila esteja reta e bem organizada e seguem para a sala, chegando na sala de aula, as cadeiras estão

todas arrumadas no fundo da sala, cada aluno vai colocando a bolsa e a lancheira no gancho e vai puxando sua cadeira para formar a rodinha.

Já organizados na rodinha com a ajuda das professoras, titular e auxiliar da turma começa com uma cantiga para que os alunos acalmem-se, fazem uma oração, realizam conversa informal sobre o dia anterior e a noite da criança. Posteriormente começam a perguntar das crianças quantos estão na sala, meninos e meninas, faz-se a contagem oral e registra-se no quadro, continuam-se os questionamentos sobre o tempo, que dia, mês e ano estão, por fim organizam-se num grande grupo, agora cada um com sua mesa e seu livro de atividades, a professora contextualiza o material através de uma atividade prática e explica o que deve ser feito e as crianças realizam individualmente suas tarefas.

Percorri a sala verificando cada criança e percebi que muitas desenvolveram rapidamente a atividade, mais algumas não conseguiam realizar, fui verificando e percebi que precisava de acompanhamento individual, algo que não era identificado pelas professoras, ao terminar o tempo determinado a professora passou de mesa em mesa verificando quem havia terminado e dando visto na atividade, saíram para o recreio e no retorno aconteceu o desenvolvimento de outra atividade.

Quanto às regras estabelecidas na sala, as crianças já internalizaram, são obedecidas pela maioria da turma, mas em alguns momentos são transgredidas, como a ida ao banheiro e tomar água, ao entrar elas o fazem e só voltam a fazer ao término da primeira atividade. Caso ocorra a transgressão a regra já estabelecida, a professora chama atenção da criança frente aos demais, lembra o combinado, depois da atividade ela libera para realização das necessidades fisiológicas.

Na observação das linguagens verbais e não-verbais entre professoras e alunos, percebeu-se que as professoras usam o tom de voz alto, ou olham para as crianças em sinal de desacordo e elas já entendem a mensagem, quanto aos sentimentos de amizade, de antipatia ou simpatia que permeiam os membros do grupo, percebeu-se que há uma relação de amizade das professoras para com os alunos. As crianças vão desenvolvendo suas atividades acompanhadas pelas professoras da sala.

Quanto ao aspecto legal da lei 11.645/2008 do Congresso Nacional e da Resolução 015/2010 do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista onde estabelecem normas complementares as DCN's para as relações étnico – raciais e sobre o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e indígena, transcrito para o planejamento do professor para o exercício de sua prática e ações, verificou-se que cumprem o que já está pronto no planejamento do Programa Alfa e Beto, programa implantado pela Secretaria Municipal de Educação para o ensino e aprendizagem dos alunos, e quando questionados se esse plano contempla a diversidade cultural

houve divergência entre as respostas, entendendo-se assim que não há uma reflexão sobre os conteúdos trazidos pelo material, eles só são executantes.

Quanto aos aspectos íntimos das relações sociais entre os sujeitos na sala de aula, as tradições e costumes dos alunos afro-brasileiros e indígenas, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão de sua vida, da diferença cultural entre eles, verbalizados por si próprio mediante suas categorias de pensamento, pelos professores e pelos demais alunos, identificou-se que não há ocorrências de diferenciação entre eles, nem no tratamento dos professores para com as crianças, ou seja, há uma invisibilidade dessas culturas na sala de aula, não se identificou nenhum aspecto ou ação dos professores nem dos alunos quanto à discriminação, mesmo identificando nas salas de aula crianças que apresentam fenótipos indígenas e negros. Essas crianças também se comportam como as demais sem demonstrar nem apresentarem-se como diferentes, inferindo-se o desenvolvimento de um currículo monocultural e um tratamento homogêneo diante da diversidade cultural presente nas salas de aula.

Em observações realizadas na hora do recreio, que as crianças são encaminhadas a um espaço na escola que serve de refeitório onde se encontra uma mesa grande e bancos em volta, as crianças sentam em volta da mesa e a senhora da copa serve a merenda, após o término do lanche permanecem sentados até que o assistente de alunos pede para fazerem a fila novamente e os conduz de volta a sala, no turno da tarde tudo se repete conforme aconteceu pela manhã, porém a assistente de aluno os deixou mais a vontade, quando terminaram o lanche, brincaram um pouco correndo pelos corredores, até que ela pediu para fazerem a fila e os conduziu até a sala de aula. No intervalo os professores não tem um local para ficar, a maioria permanece na própria sala de aula.

Quanto a observação nos pátios da escola (coberto e parquinho), no momento da chegada das crianças, no intervalo ou merenda e na saída das crianças, não se percebeu nenhum ato discriminatório ou indiferente para com as crianças, os profissionais que atendem essas crianças não fazem referência a suas diferenças, quando questionados em conversas informais sobre a identificação das diferenças culturais, dizem que a escola é igual para todos independente de cor ou raça.

Identificamos tratamento diferente para as crianças deficientes, pois há uma cuidadora específica para cada uma delas em cada período escolar que as acompanham em todo tempo que estão na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos considerar que a universalização da educação infantil é um desafio tanto para o país, quanto para a escola e os professores, assim como a discussão da temática sobre as relações sociais, que embora complexa, se faz necessária por muitos motivos, dentre eles, o mito da democracia racial defendido em nossa sociedade.

Quando se trata das relações étnico-raciais o assunto simplesmente não é discutido, pois a escola se traduz num ambiente harmonioso onde afros, índios e brancos usufruem das mesmas oportunidades, ou seja, a escola é idealizada, seus alunos passaram ilesos pelo processo de socialização e portanto não assimilam nenhum comportamento racista.

Os resultados da pesquisa apontaram para a constatação do atendimento as crianças indígenas e afro-brasileiras na escola e também pela presença dessas crianças por parte dos professores em suas salas de aula, entretanto constatou-se também negação por parte dos responsáveis da cor/raça da criança nas fichas analisadas, pois através das fotos das crianças verificou-se empiricamente pelo fenótipo que crianças negras e indígenas foram declaradas pardas, assim, o responsável nega o pertencimento racial da criança e acaba reproduzindo o ideal branco. Quem explica esse fato é GOMES quando, diz:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171).

A pesquisa também apontou para a formação inicial dos professores que em sua maioria pedagogos graduados pela UERR e UFRR, não apresenta elementos que levem a concluir se há discussão sobre a temática das relações étnico - raciais, conforme análise realizada na matriz curricular do curso de pedagogia disponível no site das instituições. Outrossim também identificamos que a escola organiza-se de forma muito exitosa para momentos pedagógicos quinzenalmente, porém nesses encontros não confirmou-se a presença efetiva de todos os professores da escola, não há um programa de formação contínua e sistemático, não se discute a realidade das salas de aula, a aprendizagem dos alunos e os planos já vão prontos não há discussão para elaboração dos mesmos. Isso se dá porque o programa implantado na escola o IAB já fornece tudo pronto.

Verificou-se a necessidade das instituições de ensino superior pesquisadas, incluir em seus currículos do curso de pedagogia o conteúdo da lei 11.645 de 2008, que trata da obrigatoriedade de incluir no currículo da educação básica a temática da História e cultura afro-

brasileira e indígena e a escola de educação infantil Cantinho do Céu a realização de formação contínua com os professores que envolvam encontros de estudos, pesquisas e discussões sobre a temática, almejando a melhoria e qualificação na mudança da prática do docente, propondo ações de reconhecimento as diferenças culturais, a importância de suas inter-relações e um currículo intercultural, visando a educação para as relações étnico-culturais efetivamente reconhecidas nas instituições formadoras responsáveis pela formação inicial dos docentes e pela escola responsável pela formação contínua de seus docentes.

Constatou-se incoerência entre o PPP e a realidade da escola, pois aquele apresenta uma visão e uma direção e a escola vai em outra que são as orientações do Programa IAB que não aparece descrito no PPP da escola.

Vale destacar também que a escola não pensa suas dificuldades cotidianamente, pois não projeta, ou seja, não elabora projetos para solucionar possíveis fraquezas que existam na escola, executam o que a Secretaria Municipal de Educação planeja no início do ano letivo.

Verificaram-se nas observações realizadas nos pátios da escola e durante o lanche que não há tratamento diferenciado para as crianças, todas são tratadas bem e com igualdade, identificamos neste período da pesquisa que a maior preocupação da escola é com as crianças advindas do abrigo infantil, mobilizando profissionais de diversas áreas para tal atendimento.

Recomenda-se a instituição pesquisada, a realização de encontros de discussão, ou seja um processo sistemático de formação contínua que valorize a educação para as relações étnicas – raciais, almejando a melhoria e qualificação na mudança da prática do docente, propondo ações de reconhecimento as diferenças culturais e a importância de suas inter-relações, para que futuramente a falta dessas ações não fortaleçam a ameaça de extinção dessas culturas no estado de Roraima, visando assim a valorização da diversidade cultural local e fazendo cumprir a legislação vigente no Brasil.

É sempre bom lembrar que não é preciso ter a presença física da população negra entre nós para aprendermos e sabermos respeitá-la, o respeito à diferença não deve acontecer apenas no momento em que entramos em contato direto com o dito “diferente”. Ele deve ser um princípio, um eixo norteador de todo e qualquer currículo, ação pedagógica e prática social (BRASIL, 2014).

Conclui-se então a partir dos dados e análises que a escola não conseguiu implementar a lei 11.645/2008 em seu currículo até a conclusão desta pesquisa, devido a dificuldade de sistematização da lei com a aplicação do ensino aprendizado chamado IAB – Programa Alfa e Beto. Não identificamos distintivos claros ao cumprimento desta Lei 11.645/2008 e da Resolução 015/2010 do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, que traz a obrigatoriedade do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e

indígena, no entanto concebem o tratamento dos diferentes grupos étnicos presentes nas salas de aula de forma natural, pois não estão sensibilizados sobre essas diferenças.

Enfim, esta pesquisa abre um leque de possibilidades para novas reflexões e pesquisas no que tange a temática da educação para as relações étnico-raciais na escola de educação infantil, pois independente do que constam nas fichas de matrícula dos alunos ou da percepção dos docentes a lei deve ser efetivada na escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cidália et al. Estudo de Caso. **Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em 09.05.2016.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil** : discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BHABHA, H. Signos Tidos como Milagre. In: _ BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Imprensa Oficial, Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. **Lei 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. **Pluralidade Cultural**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** —Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v. il.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 07, de 04 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário oficial da união, Brasília, v. 138, n. 87, p. 8065, 12 set. 1990. Suplemento.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-brasileira**”.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPIR, jun. 2009b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 p.; il.

_____. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD 2007)**. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), 2007. disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/defaulttab.shtm>. acessado em 06 de julho de 2015.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana–**Lei 10.639/2003**. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial Brasília, 2006. Disponível em <http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/>. Plano nacional 10.639.pdf. Acesso em: 06 de julho 2015.

_____. IBGE. **Estados 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat> . Acesso em 23/06/2015.

_____. **Lei nº. 11.645/2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso 23/06/2015.

BUJES, M. I. E. **Escola infantil**: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANCLINI, Néstor García. **La épica de la globalización y el melodrama de la interculturalidad**. In: MORÁNA, Mabel. (Org.). Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina. Santiago: Cuarto próprio, 2000.

CAMPOS. M. M. **O FUNDEB e os rumos da política educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 2007

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CANDAU, Vera. Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Educação como exercício de diversidade.** Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista:** compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 141 -160

COELHO, Mauro Cezar. **A história, o índio e o livro didático:** apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola:** autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FAPERJ/Editora da FGV, 2010.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores:** os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000, 125 p.

DIDONET, V. **Creche:** a que veio... para onde vai... Em Aberto (Brasília, DF), v.18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana.** Manaus: UFAM, 2009.

FCC. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A Qualidade da Educação Infantil no Brasil:** uma avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo. 2010.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti(Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

FUSARI, J, C. **Formação contínua de educadores:** um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, E., ALMEIDA, Laurinda e CHRISTOV, Luiza. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação Infantil e formação de professores.** Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2012.

GEERTZ, C. **Saber Local: novos ensaios em Antropologia**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio. Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Uma dupla inseparável: cabelo e a cor da pele**. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) De preto a Afrodescendente: trajetórias de pesquisas sobre relações étnico raciais no Brasil. São Carlos, UFSCar/Brasília, UNESCO, 2003.

GESTAO ESCOLAR, Edição [011](#), Dezembro 2010/Janeiro 2011. **Título original: PPP na prática** <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>. Acesso em 13 de julho de 2015 as 12:00.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação (São Paulo), n.14, p.5-18, mai.-ago. 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf>. Acesso em 20/6/2015.

_____. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX**. In MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE FILHO, A. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, R. L., LEITE FILHO, A. (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000, 108 p.

LÜDKE, M.;BU, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **A formação de professores**: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal, 1999.

MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr., C. A. (Org). **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996.(VI Circuito PROGRAD)

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira**. Século XX. Revista USP (São Paulo), n.37, p.46-57, mai. 1997.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed.São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MIZUKAMI, M. da Graça N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 1ª reimpressão, São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002a.

_____.**Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino**. In: MIZUKAMI, M. da G. N. e REALI, Aline M. de M. (orgs.) Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002b.

MOITA, M. da C. **Percursos de formação e trans-formação**. In: NÓVOA, A. (org) Vidas de Professores. 2. ed. Ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (orgs.).**Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto Editora, LDA, 2002.

_____, S. V. **Análise documental como método e como técnica**. In: Jorge Duarte; Antonio Barros. (Org.). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2005, v. , p. 267-279.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, M.A. **Famílias de camadas médias e a escola**: bases preliminares para um objeto em construção, Educação e Realidade, nº 2, v. 20, jul./dez., p. 9-25, 1995.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa:Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992a.

_____. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto, 1992b.

_____. **História da profissão docente:** desafios para a pesquisa. Palestra proferida na PUC –Rio em 25 de agosto de 1998.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **Projeto KUWAI KÎRÎ:** a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista – Roraima. Editora da UFRR, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização:** manual da escola. 10. ed. Brasília: instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, S. M. L. O. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M. M. M, VIANA, C.P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares.** São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OSÓRIO, Rafael G. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE.** Brasília. Texto para discussão Ipea, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da educação infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTERDBR Online. Campinas, n.33, p.78-86, mar. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) S.G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G.(Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

_____, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

_____, S.G.; LIMA, M.S.L. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra.** Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2003.

ROSEMBERG, F. **Um passo adiante na longa marcha por educação infantil brasileira democrática.** São Paulo, FCC, 2010.

SECAD, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação / Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.; il.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA JR., Hédio. **Direito de igualdade racial**: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002. p. 12-13, 30.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. **População indígena de Boa Vista/RR: uma análise sócio-econômica**. Dissertação de Mestrado em Economia. UFRGS/UFRR, 2009.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n. 13, Jan/Fev/ Mar/ Abr., 2000a.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

UNICEF. **Uma emocionante celebração da infância**. São Paulo: Ática, 2004.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. **A criança indígena e a educação infantil**: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. Ano 8, n. 15, p. 175 - 191, jul./dez. Campo Grande: Tellus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

Aplicado aos professores de 03 escolas estaduais, sendo elas: 13 de Setembro, São Vicente e Barão de Parima, com objetivo de conhecer o entendimento dos professores quanto a presença da diversidade cultural em suas salas de aula.

Questões:

1 - Qual sua concepção sobre:

Multiculturalismo ? _____

Interculturalismo? _____

Diversidade cultural? _____

2 – A escola atende crianças indígenas?

3 – De que forma é feita esta identificação?

4 - Professor(a) você possui alunos(as) indígenas? Quantos?

5 - Se possui qual etnia pertence?

6- Como você identifica esses alunos?

7 – A presença de crianças indígenas em sua sala de aula interfere em seu planejamento? De que forma?

8 - Que metodologia é utilizada para atender essas crianças indígenas?

9 – Como costuma trabalhar a diversidade cultural na sala de aula?

10 - Como acontece o processo de interculturalidade na sua sala de aula?

11 - E a escola como trabalha em seu dia-a-dia a diversidade cultural?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2

Com o objetivo de pesquisar como se deu a formação inicial e como se dá a formação contínua dos professores da Escola municipal Cantinho do céu no bairro 13 de setembro para trabalhar com a diversidade cultural presente na sala de aula, solicito sua contribuição em responder as questões abaixo, esclarecendo que sua identidade será preservada.

Questões:

Se necessário, marque mais de uma alternativa.

1. Sua formação acadêmica (inicial): _____
2. Na sua formação inicial você teve alguma disciplina sobre como trabalhar com a diversidade cultural presente na sala de aula?
 sim não
3. Você identifica uma diversidade cultural em sua sala de aula?
 sim não
4. Considerando a diversidade cultural existente na sua sala de aula e a presença de crianças indígenas. De que forma você contempla na prática pedagógica essa multiculturalidade? E no seu planejamento essa diversidade é considerada? sim não
5. Professor (a) você participa de formação contínua em sua escola?

 sim não
6. Nessa formação é contemplada a temática da diversidade cultural?
 sim não
7. A partir do quê ou de quem são levantadas as temáticas para a formação contínua de professores em sua escola?
 Secretaria Municipal;
 Coordenação Pedagógica;
 Pais;
 Professores;
 Necessidades pontuais da escola;
 Outros. Especificar: _____
8. O que se discute nos Encontros Pedagógicos da Escola?
9. Caso não aconteça na escola a formação contínua para os professores, como você professor (a) participa dessa formação para crescimento e enriquecimento de sua profissão?
10. Em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;

 Em eventos particulares, como: _____;
 Em cursos pela internet;
 Sozinho em casa, através de: _____;
 outros, especificar: _____.
11. Professor(a) você está satisfeito (a) com sua profissão docente e consegue atuar diante dos desafios do século XXI e da diversidade cultural existente em sua sala de aula?
 sim não Em parte
12. Professor (a) o que você compreende por professor reflexivo e pesquisador:
 professor(a) que planeja suas aulas;
 professor(a) que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos;
 professor (a) assíduo(a) e comprometido(a) com seu trabalho;
 professor (a) que pensa sobre a sua prática, reflete sobre a mesma e pesquisa suas inquietações para transformá-la;
 professor (a) que pesquisa na internet suas atividades e reflete sobre elas.
 nenhuma das alternativas.
13. Professor(a) você se considera um professor reflexivo e pesquisador?
 sim não em parte

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 3

Aplicado aos professores da escola municipal Cantinho do Céu, com objetivo de conhecer se identificavam em suas salas de aula, a presença de crianças das etnias indígenas e afro-brasileiras.

Questões:

Se necessário, marque mais de uma alternativa.

14. Sua formação acadêmica: _____
15. Quanto tempo atua na docência?
 1 a 3 anos 4 a 10 anos mais de 10 anos
16. Como você lida com a diversidade cultural presente em sala de aula?

17. Você tem conhecimento de que o bairro 13 de setembro é considerado o bairro com maior número de habitantes indígenas?
 sim não identifica alguns aspectos
18. Você identifica alunos indígenas em sua sala de aula?
 sim não em parte
19. Através de quais aspectos? _____

20. De que maneira você contempla em seu planejamento atividades que abordem aspectos étnicos?

21. Você encontra dificuldades na prática em lidar com a diversidade cultural?
 Quais? _____

22. De que maneira você consegue resolver estas dificuldades?
 consultando a coordenação pedagógica
 pesquisando teorias relacionadas
 discutindo com os colegas
 resolve sem maiores dificuldades
 não ver necessidade de buscar soluções
 outras : _____

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO 4

Elaborado aos professores que não participaram do questionário 3.

Questões:

1. Identifica crianças de quais cor/raça na sua sala?

branca **preta** **Indígena** **amarela** **parda**

2. Inclui em seu planejamento algo para tratar especificamente de alguma etnia?

Sim - qual : _____ **Não**

3. Conhece a lei 11.645/2008? **Sim** **Não**

4. Tem conhecimento das Orientações e Ações para a Educação das relações étnico-raciais?

Sim **Não**

5. Havia lido anteriormente a este estudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as relações étnicos raciais? **Sim** **Não**

6. Tem conhecimento da Resolução 015/10 do CME/BV que estabelece normas complementares as DCN's para as relações étnicos-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena? **Sim** **Não**

7. Você se preocupa em ter conhecimento quanto ao tratamento da diversidade étnico-racial em sala de aula?

Sim **Não** **Não vejo necessidade** **Não tinha pensado nisso**

Faço um único planejamento **Sigo o material do IAB**

8. No IAB é trabalhado a diversidade étnico-racial ? **Sim** **Não**

9. De que forma o IAB trata a temática das relações étnicos-raciais?

10. De que forma este ano você contemplou as etnias presentes em sua sala de aula?

11. Você se sente preparada para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensível e capaz de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos, entre descendentes de africanos e povos indígenas? **Sim** **Não**

12. Você já vivenciou alguma atitude discriminatória em sua sala de aula?

Sim **Não**

De que forma foi sua intervenção? _____

13. O que é infância e criança para você?

Infância é _____

Criança é _____

14. Você tem conhecimento e acesso ao PPP da escola? **Sim** **Não**

15. Você participou do processo de construção ou reformulação do PPP?

Sim **Não**

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista Semiestruturada com a Gestora e a Coordenadora Pedagógica

- ✓ Como a escola atende as famílias conforme especificado no PPP?
- ✓ Quais os projetos desenvolvidos pela escola?
- ✓ Por que o PPP contemplou a lei 10.639/03 e não a lei 11.645?
- ✓ Tem na escola a Resolução CME/BV nº 15 de 24/06/2010 que estabelece normas complementares as DCN's para as relações étnico-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígena?
- ✓ Conforme a Resolução é obrigatório incluir na Educação Infantil nos âmbitos do conhecimento de mundo e formação pessoal e social e no regimento da escola, isso consta destes documentos da escola?
- ✓ Os professores tem acesso ao PPP?
- ✓ Como aconteceu o processo de construção e revisão do PPP?
- ✓ Quanto a formação contínua dos professores, há um plano? Se discute a temática da diversidade cultural?
- ✓ Os professores participam efetivamente dos encontros de formação?
- ✓ Há questionamento por parte dos professores quanto ao trabalho com a diversidade cultural presente em suas salas de aula, especificamente os afrodescendentes e os indígenas?
- ✓ A escola atende afrodescendentes e indígenas?
- ✓ Como a escola faz a identificação dessas crianças?
- ✓ Há especificidades no tratamento dessas crianças?

APENDICE F – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA



ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
 PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

À Senhora

NAIRA CRISTINA DOS SANTOS

Gestora da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do Céu

Senhora Gestora,

Venho por meio deste solicitar de V.S^a a autorização para desenvolver no recinto desta escola a pesquisa relativa ao Projeto **A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/ 2008 NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU EM BOA VISTA – RR**, do curso Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação e Pesquisa em educação, realizado pela Universidade Estadual de Roraima - UERR.

A referida pesquisa será realizada com os docentes, discentes e profissionais da escola através de entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários misto e observação sistemática. Os turnos de interesse desta pesquisa são o matutino e vespertino. Informamos que a pesquisa não trará ônus para a instituição e será realizada sob a orientação da profa. Dr^a Maristela Bortolon de Matos.

Agradeço antecipadamente a atenção e o apreço.

Boa Vista-RR, 30 de março de 2015.

Milena Silva de Souza
Pesquisadora

APENDICE G –**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante,

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professor(a) Dr^a Maristela Bortolon de Matos, cujo tema é A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA ESCOLA MUNICIPAL CANTINHO DO SÉU EM BOA VISTA-RR. Sua participação envolve participar de uma entrevista semiestruturada, conforme roteiro.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora fone (95) 99974-6939.

Atenciosamente,

Milena Silva de Souza
CPF.: 446.725.352-15

Aceito participar deste estudo e da entrevista e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Boa vista, 20 de agosto de 2015.