UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FESTA DO FOLCLORE NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS: CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Silmara Guadalupe Souza

MANAUS-AM
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILMARA GUADALUPE SOUZA

FESTA DO FOLCLORE NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS: CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Antonia Silva de Lima.

MANAUS-AM
2008

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Souza, Silmara Guadalupe

S586g

Festa do Folclore no Currículo de uma Escola Pública de Educação Infantil de Manaus: Contribuição na Construção da Identidade Cultural/Silmara Guadalupe Souza. Manaus: UFAM, 2008.

137 f.; c/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2008.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Antonia Silva de Lima

1. Manifestação Cultural 2. Identidade 3. Infância 4. Currículo I. Lima, Antonia Silva de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 372.98113

SILMARA GUADALUPE SOUZA

FESTA DO FOLCLORE NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS: CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Antonia Silva de Lima.

Aprovado em 25/11/2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Antonia Silva de Lima – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.ª Dr.ª Michelle de Freitas Bissoli – Membro
Universidade Estadual do Amazonas

Prof.ª Dr.ª Jussara Gonçalves Lummertz – Membro
UNILASALLE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais Lourival de Souza e Maria José Alves de Souza que são um exemplo de vida para mim.

Às minhas crianças Sergio, Rafael e Mônica que são a razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu força, coragem e perseverança;

De modo especial a minha orientadora Dr.a Antonia Silva de Lima.

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada, de modo especial ao Wagner, Bruna, Daniele e ao Victor por estarem presentes nos momentos de angústia e de alegria que existiram durante o trabalho.

O carinho, a compreensão, a disponibilidade de todos foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

Agradeço.

Meu nino

Quem nunca brincou na lama
mijou na cama
pisou em espinho
matou passarinho
subiu em telhado
roubou melado
andou pelo mato
pegou carrapato
levou uma surra
e carreira de boi
menino não foi.

Paulinho Pedra Azul

RESUMO

Esta pesquisa analisa a contribuição da “Festa do Folclore” na formação da identidade cultural das crianças da educação infantil em uma escola pública de Manaus e investiga o imaginário que se constrói em torno desta manifestação cultural que, em certa medida, influencia a construção da identidade, a partir dos aspectos culturais e sociais. A investigação direciona nosso olhar para as relações sociais, valores e conceitos que ocorrem em torno desta manifestação. A pesquisa é de abordagem qualitativa e, utilizamos como técnica o estudo de caso, considerando o cotidiano escolar como um espaço/tempo de representações e significados. Para suporte teórico, trazemos autores que discutem a identidade e as diferenças culturais, chamando a atenção para a cultura regional, que ganha significados quando vista como parte da história e, conseqüentemente, como identidade cultural das crianças da educação infantil. Como resultado, identificamos, na escola pesquisada, que a “Festa do Folclore” é composta por diferentes matizes e apresenta em sua culminância um caráter que distancia e aproxima conceitos e valores, contribuindo para a formação da identidade cultural da criança, uma vez que as práticas em torno dessa atividade oportunizam o diálogo e a reflexão, revelando mudança na postura, nos hábitos alimentares, no vocabulário, possibilitando a construção da autonomia e da expressão oral.

PALAVRAS-CHAVE: Manifestação Cultural – Identidade – Infância – Currículo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contribution of the “Folklore Festival” in shaping the cultural identity of children's early education in a public school in Manaus and investigate the picture that is built around this cultural event which, to some extent, influences the construction of identity from the cultural and social aspects. The research directs our gaze to the social relationships, values and concepts that occur around this event. The research is a qualitative approach and the technique used was the case study, considering the daily school as a space / time of representations and meanings. For theoretical support, we bring authors argue that the identity and cultural differences, drawing attention to the regional culture, which won meanings when seen as part of the history and, consequently, as cultural identity of children of kindergarten. As a result, we identified, in the school visited during the researches, that the “Folklore Festival” is composed of different hues and presents its culmination a character that distance and approaches concepts and values, contributing to the formation of cultural identity of the child, since the practices around this activity nurture dialogue and reflection, revealing changes in the attitude, eating habits and vocabulary, allowing the construction of autonomy and oral expression.

KEY-WORDS: Cultural Event – Identity – Childhood – Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de matrícula inicial ano 1999.....75
Quadro 02 – Aproveitamento dos alunos do ano de 1998.....75
Quadro 03 – Número de matrícula inicial ano 2007.....77
Quadro 04 – Planejamento interdisciplinar professora “A”.....101
Quadro 05 – Planejamento interdisciplinar professora “B”.....103
Quadro 06 – Planejamento interdisciplinar professora “C”, “D”, “E”.....105

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 01 – Salão de festa da escola.....69
Foto 02 – Criança caracterizada para a festa do folclore.....69
Foto 03 – Foto da maquete do Forte São José da Barra.....71
Foto 04 – Rua principal do Bairro Nossa Senhora das Graças.....72
Foto 05 – Atividades culturais com as crianças da escola.....74
Foto 06 – Atividades de fantoches com estagiários.....74
Foto 07 – Banco Mundial de fotos. “A semente”.....81
Foto 08 – Painel de entrada da escola.....83
Foto 09 – Corredor de entrada da escola.....84
Foto 10 – Casa de boneca no parque da escola.....85
Foto 11 – Fachada da cozinha.....86
Foto 12 – Parte interna da cozinha.....86
Foto 13 – Parte interna da cozinha.....86
Foto 14 – Atividade de pesquisa em sala de aula.....94
Foto 15 – A festa do folclore 2007.....100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

CAPÍTULO 1
1 – **ENTENDENDO O CONCEITO DE IDENTIDADE CULTURAL E DE INFÂNCIA**.....27
1.1 – **Diversidade e Identidade Cultural**.....28
1.2 – **A Identidade e a Cultura Lúdica no Processo de Formação da Criança**...32
1.3 – **A Cultura e a Formação da Identidade da Sociedade Amazônica**.....36
1.4 – **A Infância Ontem e Hoje**.....41
1.5 – **O Direito de ser Criança no Brasil**.....48

CAPÍTULO 2
2 – **EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO DA ESCOLA BRASILEIRA...**.....59
2.1 – **Educação Infantil – Espaço de Apreensão Cultural?**.....60
2.2 – **O Currículo e a Ação Cultural na Educação Infantil**.....63

CAPÍTULO 3
3 – **A PERCEPÇÃO DO EDUCADOR SOBRE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE CULTURAL E CURRÍCULO**.....68
3.1 – **Breve Descrição Etnográfica da Escola Pesquisada**.....70
3.2 – **Manifestações Culturais: Construindo a Identidade Cultural das Crianças no Cotidiano Escolar**.....81
3.3 – **O Currículo da Educação Infantil e a Prática consciente da Cultura Regional**.....97
3.4 – **Sala de Aula: Prática consciente da Cultura Regional?**.....109
3.4.1 – A Percepção do Educador sobre Manifestação Cultural, Identidade Cultural e Currículo Escolar.....111
3.4.2 – A Festa sob o Olhar do Mestre.....115

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....123

REFERÊNCIAS.....126

ANEXOS.....135

INTRODUÇÃO

Ano 2002, fevereiro. Descemos apreensivos do nosso primeiro vôo de avião. Aeroporto Eduardo Gomes, Manaus, inicialmente apenas uma notícia da mídia! Agora uma realidade. Passando pela estrada do turismo e Ponta Negra tivemos a impressão surpreendente de uma cidade grande, bem estruturada e bonita. Foi um primeiro ano de encantamento, descobertas e interações culturais.

Conhecer a história de Manaus é diferente de conhecer a história vista, vivida e contada por seu povo. Nosso primeiro convite foi conhecer as delícias exóticas da gastronomia amazônica e seus pratos com suas histórias e raízes, como a deliciosa tapioca com tucumã que traz como recheio a paixão pela farinha de mandioca, característica de todo bom amazonense.

Da cozinha rica passamos para a diversidade natural dos parques ecológicos que se encontram nos limites do município de Manaus e suas obras de arte natural moldadas pelos rios e igarapés. Ainda como migrantes turistas, encantamo-nos com as cachoeiras, rios e a exuberante fauna e flora, bem como com a relação simples do povo amazonense com a natureza para a qual dá significado mítico.

O trabalho com Graduação e Pós-Graduação no interior do Amazonas nos trouxe a oportunidade de conhecer as diferentes e variadas culturas que compõem o universo de formação da Identidade do Povo Amazônida. De Tabatinga a Parintins, de Boca do Acre a Presidente Figueiredo, as manifestações culturais, seja em forma de festas religiosas ou de representações míticas, têm, no âmago, a alma dos primeiros moradores da região, os indígenas e misturam-se de forma harmoniosa com as representações culturais de seus colonizadores numa profusão de cores, magia e amores. Foi assim que conhecemos a festa dos Bois-bumbás de Parintins, Pauiní e de tantas outras cidades do Amazonas, as Cirandas de Manacapuru, a

Festa do Guaraná em Maués, a Festa do Cupuaçu em Presidente Figueiredo e até o Sairé de Alter do Chão no Pará.

As manifestações culturais amazônicas são de uma riqueza ímpar, e compreender os significados dessa fartura de símbolos é com certeza, um grande desafio para quem não convive neste contexto. Consideramo-nos pessoas abertas a novos conhecimentos, porém compreender e dar significado, principalmente, trabalhar com a identidade cultural de uma região da qual não pertencíamos (mas que agora fazemos parte) nos deixam apreensivos, pois exige sensibilidade, e, mais do que isso exige diplomacia e sabedoria para abstrair os modos de construir o conhecimento da população que fará parte da pesquisa. Para alcançar esses objetivos temos de ser capazes de nos despir dos conceitos e preconceitos que estão imbuídos no nosso ser e compreender a lógica de como *eles* constroem os seus saberes.

A nossa paixão primeira foi sem dúvida pela cultura local, as disciplinas de estágio supervisionado nos deram a oportunidade de conhecer muitas escolas de Manaus. As visitas de estágio mostraram-nos uma visão um tanto quanto superficial, porém através do olhar dos nossos alunos, constatamos uma realidade rica, mas diversa, da presença das manifestações culturais. A dança com seus ritmos cadenciados e seus figurinos coloridos, faz parte da proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental, as lendas justificam e dão significados aos eventos do cotidiano e a música tem a pulsação do coração amazonense. É vida, é cor, é sabor.

O Objeto de Pesquisa

Nasce, assim, o desejo de pesquisar a presença destas manifestações culturais no cotidiano escolar e a sua relação com a construção da Identidade cultural, uma vez que compreendemos *Identidade Cultural* como todas as manifestações culturais que caracterizam um povo de uma determinada região. São as particularidades de um contexto que o tornam comum, igual e *de todos*. Optamos pela investigação do tema na Educação Infantil por acreditar que a identidade se desenvolve desde os primeiros momentos de vida e que a infância é um momento fértil de semeadura de valores. Assim, definimos nosso tema: **Festa do Folclore no**

currículo de uma escola pública de educação infantil de Manaus: contribuição na construção da identidade cultural*.*

As instituições de Educação Infantil, mesmo recentes, marcam a construção da sociedade brasileira. Ao refletir sobre o cotidiano escolar e a diversidade cultural que permeia as práticas educativas, neste segmento da educação, renovamos nosso modo de agir e inventar a organização social da criança.

A nossa presença neste cotidiano escolar leva-nos a uma reflexão permanente sobre as práticas escolares, sobre os sujeitos que as executam e a articulação destas práticas com a dinâmica social. A compreensão desta realidade permeada de valores, crenças e a sua vinculação aos processos de intervenção escolar constituem a identidade cultural presente no currículo que norteia as ações pedagógicas na Educação Infantil. Goodson (1995) aponta o círculo constitutivo do currículo: "O desenvolvimento do currículo deve apoiar-se no desenvolvimento do mestre, e o desenvolvimento do mestre deve ser promovido pelo desenvolvimento do currículo". Para tal "mestre" por em prática este currículo é preciso que sua sala de aula seja espaço de investigação sistemática e ação consciente em direção a formação da criança.

A pesquisa no cotidiano escolar pretende ajudar nesta formação, explicando os fenômenos na sua singularidade, dialogando com o fragmento e com a delimitação sem romper com o todo, "[...] o olhar e as perguntas são tecidas pelas relações sociais mais amplas que conectam, mesmo a invisibilidade da vida cotidiana"(GARCIA, 2003, p. 42).

O Problema

Quando falamos do cotidiano escolar, não podemos deixar de relacioná-lo ao currículo, pois no âmbito educativo entendemos o currículo como o conjunto de situações/experiências propiciadas ao aluno pela escola, tendo em vista a consecução dos grandes objetivos da Educação. Esta é uma leitura entre outras tantas possíveis, como nos lembra Freire (2000) ao dialogar sobre o cotidiano escolar. É neste processo de desenvolvimento que o aluno vivencia situações e realiza experiências que o conduzem a mudanças de comportamentos que são fragmentos de nossas verdades/identidades. Neste contexto questionamos: **Qual a**

contribuição da manifestação cultural "Festa do Folclore" na construção da identidade cultural da criança da Educação Infantil?

A organização de uma sociedade mais justa, faz pensar num currículo a partir dos valores regionais. O que significa construir competências que traduzam essa preparação para a cidadania através dos conteúdos curriculares.

Para a concretização desta observação direcionamos a pesquisa para a investigação e análise de uma manifestação cultural intitulada "Festa do Folclore" que ocorre na Escola de Educação Infantil Alfa[1], considerando como essência o *sentir o mundo e não apenas olhá-lo*.

Objetivo do Estudo

Neste estudo, temos como objetivo analisar a contribuição da "Festa do Folclore" na formação da Identidade Cultural da criança da Educação Infantil em uma escola pública de Manaus e, investigar o imaginário que se constrói em torno desta manifestação cultural que em certa medida, influencia a construção da identidade cultural a partir de seus aspectos culturais, políticos e sociais. Questionamos, ainda, o currículo que estamos reconstruindo, o homem que está sendo formado a partir dos valores culturais presentes neste currículo, e a que exigências e a quem este homem atenderá.

Analisar a festa imaginário presente faz parte de um interesse particular que se deu a partir do contato da pesquisadora com várias formas de manifestações culturais nas escolas de Manaus durante o período de 2002 a 2005, através do trabalho de acompanhamento de estágio. O olhar deste espaço/tempo nos levou à busca de uma metodologia que considerasse o cotidiano escolar como um espaço/tempo de produções, permeadas de saberes, conceitos e práticas, criações, memórias, projetos, representações e significados.

Como nos aproximar deste contexto em que se insere nossa pesquisa para melhor compreendê-lo? O pesquisador no cotidiano escolar faz escolhas, dirigindo seu olhar para eventos que se entrecruzam, este olhar, porém, deve buscar as informações mais significativas através do diálogo com os sujeitos do processo e com as teorias.

[1] Nome fantasia da escola de pesquisa para preservar o anonimato.

Traçar um caminho que indique uma real resposta às inquietações levou-nos a uma reflexão sobre o imaginário e sobre o simbólico da Festa. Dialogando com a objetividade e com a subjetividade dos fatos, valorizamos os saberes dos sujeitos da pesquisa em suas dimensões espirituais, estéticas, simbólicas e imaginárias. A "Festa do Folclore" apresenta um desejo coletivo de preservação e de resgate das raízes culturais e a busca pela imortalidade do homem enquanto ser histórico.

Esta preservação cultural deve estar presente nas escolas de Educação Infantil, lembrando, que a infância é um momento especial da vida. Podemos dizer que a vida do ser humano é especial por causa da infância. É neste período que as crianças criam toda a base da vida e desenvolvem a confiança no mundo em que vivem.

Buscamos compreender como as crianças da escola de Educação Infantil percebem e compreendem *essa* manifestação cultural que se apresenta dentro do currículo da escola pesquisada e que compreensão este professor de Educação Infantil tem sobre a importância da "Festa do Folclore" na construção da identidade cultural.

Percebemos que a sociedade passa a ver a criança como um mini-adulto, cheio de compromissos e responsabilidades que geram o estresse que acomete os adultos deste século e que obrigam os "pequenos" a pular etapas importantes da infância.

Hoje, a espécie humana, ao compor sua história, não limita suas ações às exigências de sobrevivência. Sua consciência amplia seu espaço e repertório de ação. A partir daí surge um mundo construído em sociedade: a cultura. O homem transforma o mundo natural, recria, ritualiza, simboliza, na busca incessante de compreensão do significado de nossa existência.

Para considerarmos e respeitarmos a pluralidade e diversidade da sociedade que deveriam estar presentes nas propostas curriculares de educação infantil é necessário uma construção coletiva de uma proposta aberta, flexível que subsidie o sistema educacional, oportunizando a implementação de programas e currículos condizentes com a realidade de Manaus e suas singularidades.

A Festa do Folclore é um espaço rico no imaginário da população da Escola-estudo e, é resultante de um conjunto de determinações de uma realidade concreta, carregada de possibilidades que a herança cultural nos reserva como garantia institucional, técnica e pedagógica. O respeito às diversidades culturais marcam o

avanço da democratização do conhecimento promovendo uma aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos.

Limites do Estudo

Entendemos que o currículo se constrói no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diferentes níveis de formação e sistemas. Nesta pesquisa, investigamos a problemática da identidade cultural do Currículo da Educação Infantil, a qual, recebe a influência da manifestação folclórica intitulada “Festa do Folclore” que remonta há pelo menos doze anos, abrangendo dimensões religiosas e culturais, e aponta um universo saudável de reflexão histórica, por revelar certos contornos de uma cultura regional e local.

Esta festa acontece na Escola Alfa com forte influência religiosa, pois nasceu de movimentos religiosos para atender os filhos dos seringueiros da região que trouxeram a cultura nordestina e luso-espanhola. Para investigar os problemas inerentes à influência do aculturamento na prática pedagógica dos professores, buscamos explicitar, em sua historicidade e complexidade, os conjuntos determinantes desses problemas.

Dessa forma, buscou-se analisar como os professores da Escola Alfa percebem o currículo e as competências e habilidades que estão ancoradas pelos conteúdos curriculares presentes na manifestação cultural “Festa do Folclore” para a construção da identidade cultural da região e como isso se reflete em sua prática pedagógica.

A cultura é produzida nos diferentes contextos da vida social, mas a escola — por seu caráter sistemático — desempenha, um papel fundamental. Analisar a constituição da identidade cultural através das práticas pedagógicas dos professores da escola é o nosso objetivo nesta pesquisa. Tomamos como ponto de partida a cultura regional presente no planejamento curricular da Escola Alfa. Investigamos se a abordagem cultural presente em sala de aula é constituída ou destituída de significados, e qual a sua contribuição para a formação da identidade cultural.

A miscigenação na constituição dos povos amazônicos deu origem a uma cultura polissêmica constituída de uma relação mítica que harmoniza a vivência do homem com a natureza, com o sagrado e com o profano, bem como revela um sentido de identidade que dão origem à criatividade de suas manifestações culturais.

Temos como exemplo a “festa do Folclore”, onde identificamos a predominância simbólica da transcendência construída de forma coletiva e comprometida com a tradição, com a identidade e com a realização pessoal.

Dessa forma, os sentimentos, valores e conteúdos presentes no enredo da festa ganham força e significado pela emoção e sensação de alegria que exaltam as ações do cotidiano da criança da Educação Infantil. Além disso, a festa, em si, carrega, dentro de seu universo simbólico, um conjunto de relações de troca, que se estabelecem através de domínio e de controle sócio-cultural. Desta forma, concluímos que a “Festa do Folclore” vem servindo, efetivamente, para a compreensão do professor sobre a construção da identidade cultural das crianças da Escola Alfa.

Suporte Teórico

Para compor a base teórica da pesquisa, elegemos alguns teóricos que nos ajudarão a compreender a teia complexa que constitui a temática que envolve a Identidade cultural, as manifestações culturais, a infância e o currículo da Educação Infantil. Iniciamos a construção do referencial teórico com Silva (2000) que traz à tona a discussão da questão da identidade e da diferença. O seu conceito de identidade está inserido no contexto cultural, onde os sujeitos constroem suas representações, relacionando a identidade e a diferença. A sociedade atual vivencia tempos de mudanças de valores e de transformações sociais, a identidade faz parte das teorias sociais e das práticas políticas. A miscigenação do povo brasileiro entra em estado de ebulição, o resgate das raízes culturais e o surgimento de novos grupos culturais entram em cena na sociedade, buscando sua identidade. Silva (2000) passa em revista as formas pelas quais a identidade é definida e explora as relações entre a identidade e a subjetividade.

Gonzalez e Domingos (2005) chamam a atenção para o processo de globalização que submete a sociedade atual à mudanças vertiginosas com tendências à homogeneização cultural e ao surgimento de novas diversidades. Nesse sentido, os autores põem em discussão o sentido de identidade. O homem precisa desenvolver de forma consciente a sua identidade. Temos a necessidade de nos reconhecer como *“parte de”* um grupo social. Sem o sentimento de identidade, como reconhecer o que é nosso? Se não reconhecemos o passado, como dar

sentido ao presente? Sem passado e sem sentido no presente, como saber se o que estamos fazendo é válido para o futuro? Tais questionamentos nos levam a perceber a importância da identidade para o desenvolvimento do processo educativo.

Para compreender esse “fazer parte” da cultura regional, buscamos em Samuel Benchimol (1999) a significação dos eventos que compõem a cultura da terra amazônica e seus desafios para a construção da identidade cultural. A valorização da cultura cabocla que traz em sua narrativa histórica o mito relacionado com fatos, pessoas, símbolos e forças desconhecidas ilustram nossa visão sobre as representações culturais da Amazônia.

Na sociedade atual, percebemos o caráter forte e simbólico que um mito transporta no tempo e a carga afetiva que exerce na construção de valores desta sociedade que o sustenta. Mas afinal o que é um mito e como ele nasce? Para Fernando Pessoa (2005, p.34) o “mito é o nada que é tudo. O mesmo sol que abre os céus. É um mito brilhante e mudo”. O mito é simbólico, é significativo, é objeto de criação do imaginário popular. E, dentro desse conceito o mito se apresenta como um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas que tende a organizar-se em narrativa.

Para Jobim e Souza (JOBIM E SOUZA, 1994), o indicador do caráter de uma sociedade é percebido pela história que esta sociedade escreve ou deixa de escrever e, a identidade cultural de uma sociedade é percebida também em suas manifestações culturais. Lembramos que o conceito de cultura abarca o modo de ser e estar do homem num mundo por ele inventado, envolvendo as relações consigo e com a Natureza. Nessa perspectiva, Benchimol (1999) afirma que a cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.

A infância é a segunda categoria da pesquisa, e, para compreender o “papel” da criança na sociedade atual, buscamos em Kramer e Leite (1996) as idéias de filósofos como Platão e Santo Agostinho e outros com relação à criança como objeto de estudo, pois, já no projeto iluminista as preocupações com a infância são investigadas de forma sistematizada e, a partir daí, serão reconhecidas como objeto de estudo da ciência. Kramer e Leite (1996) abordam e embasam teoricamente as idéias de Froebel, “o reformador pedagógico”, e seu método de desenvolvimento pela atividade espontânea.

Nas obras de Monarcha (2001), encontramos a história do atendimento a crianças de 0 a 6 anos, em instituições de ensino, bem como a proposta educativa de cada tempo histórico da escola de Educação infantil. O autor descreve a escola Pestalozzi, de Yverdon, na Suíça, que foi criada em 1812 para atender alunos desde a idade em que podiam andar até os 25 anos, como um marco ao atendimento diferenciado à infância. Kuhlmann (2001), em sua "viagem" pela infância, apresenta como precursor das idéias de implantação de instituições de atendimento à infância no Brasil, o inspetor geral da Instrução Pública Souza Bandeira Filho, que, em 1883, publicou um relatório sobre o jardim-de-infância e outras instituições de Educação Infantil na França, Suíça, Austrália e Alemanha.

Bandeira Filho (apud KUHLMANN, 2001. p. 32), em seu relatório, afirma que:

> Nas grandes cidades européias, e, sobretudo nos grandes centros industriais, tem-se efetivamente criado estabelecimento especial, destinados a receber os filhos dos operários e guardá-los durante o dia, enquanto os pais estão retidos na faina das oficinas. Alguns destes estabelecimentos aceitam as crianças desde os 2 ou 3 anos de idade até os 6 ou 7 anos; é o caso dos asyles dénfants em Paris, dos Kinderbewa-hranstalten em Viena e Berlim. Outros aceitam as crianças menores de 2 anos, mesmo as recém-nascidas: é o caso das creches francesas, das Krippen alemãs. Nenhum destes estabelecimentos, porém, corresponde ao Jardim-Froebel. Eles destinam-se a fins humanitários e caridosos, mas não envolvem rigorosamente uma idéia pedagógica.

Ao discorrer sobre a diferenciação entre as escolas de assistência humanitárias, destinadas aos filhos de operário, e as instituições com intenções pedagógicas, conhecidas como *Kindergarten,* Kuhlmann (2001) aponta a divisão de classe como fruto do neoliberalismo vigente no século XIX na Europa. Com a crescente expansão das relações internacionais, a Educação Infantil é instituída em diversos países, como resultado da crescente industrialização e urbanização.

Atualmente, no Brasil, temos Kishimoto (1990) que estuda as instituições de atendimento infantil criadas desde o período do Império até os nossos dias que, além de abordar as perspectivas históricas, discute também as abordagens metodológicas das instituições de atendimento à Educação Infantil fazendo referências a Decroly, Dewey, Froebel e Montessori. Em seus ensaios, a autora assinala a riqueza folclórica do nosso país, como as lendas e mitos que habitam a região Amazônica, lembrando-nos que na sua maioria, não fazem parte do currículo e, quando o fazem, não agregam valores culturais regionais. Friedmann (1996)

também aborda o imaginário no cotidiano escolar. Juntas, Kishimoto (1990) e Friedmann (1996) nos dão suporte teórico para a análise das manifestações folclóricas no contexto escolar.

Abordando a terceira categoria da pesquisa, o currículo da Educação Infantil, temos, nas diferentes perspectivas sobre a infância, apresentadas por Kramer e Leite (1996), a evolução humana e o processo de aprendizagem como centro, retratando a visão histórica da infância intimamente ligada ao espaço social que a criança ocupa em determinado tempo histórico. Jobim e Souza (1996) compartilham da mesma idéia, dito de outra maneira, apontando como fatores sociais e o contexto histórico atuam como determinantes do papel da criança na sociedade e do discurso que permeia a prática pedagógica em sala de aula.

Estas imagens que se tem da infância são constituídas pelo conjunto de ideologias que formam a sociedade e que interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos. Elas modelam formas de ser e agir, que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

Significando e ritualizando o brincar no cotidiano da criança encontramos em Friedmann (2005) uma abordagem sobre a infância no Brasil, a cultura e as brincadeiras populares. Bassedas (1999) pesquisa a infância na Espanha e a influência cultural no currículo escolar. Ambas fazem, em seus respectivos livros, uma “viagem“ sobre a influência do contexto social no desenvolvimento da criança. Neste estudo, utilizamos também, o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) em que encontramos as metas de qualidade no ensino/aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança, além de uma proposta de organização dos conteúdos de forma a oportunizar construção do conhecimento associada às práticas sociais reais, resignificando o papel dos conteúdos no processo de aprendizagem.

O momento de culminância de nosso trabalho, o estudo de caso proposto, busca em diferentes autores da área da metodologia da pesquisa a fundamentação teórica e prática da investigação, e os caminhos mais propícios para descoberta, criação e diálogo.

Utilização Metodológica

A pesquisa que ora realizamos adota um conjunto de procedimentos metodológicos que contribuem para a elucidação do problema detectado. Temos na abordagem qualitativa a base para a nossa investigação, visto que, o estudo no cotidiano escolar possibilita a compreensão e a análise dos processos dinâmicos vivenciados pelos grupos sociais envolvidos.

A pesquisa qualitativa permite em maior grau de profundidade a identificação das particularidades, que irão, ou não, contribuir para a construção da identidade do currículo da Educação Infantil. O sentido do termo aqui empregado, parte do significado atribuído por Minayo (1994. p. 22): “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Em virtude das necessidades apontadas na investigação do cotidiano escolar, utilizamos dentre as estratégias, o estudo de caso que, consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Este estudo de caso incidirá sobre a influência da Manifestação Cultural: A festa do folclore na construção da identidade cultural do currículo da Educação Infantil da Escola Alfa relatando o surgimento desta manifestação cultural desde 1991 até os dias atuais, o seu aparecimento, como espaço de tempo e de significações culturais, identificando e analisando as modificações que se operaram na vida cotidiana dos sujeitos envolvidos.

O contato da criança com diferentes elementos e fenômenos, que sejam problematizados por questões significativas e que oportunizem o diálogo, promove a compreensão do conhecimento social. Esta atividade combinadora tem como base a realidade, vinculando os produtos da fantasia com os fenômenos complexos desta realidade, efetivando, assim, o enlace emocional entre a fantasia e a realidade que tem como objeto a cultura regional local.

A pesquisa foi desenvolvida, primeiramente, através, da identificação das fontes ou documentação diretas e indiretas, procedidas do levantamento bibliográfico para revisão teórico-conceitual das categorias presentes na pesquisa: a infância, o currículo e a identidade cultural.

Atentas ao trabalhar com a subjetividade que a pesquisa no cotidiano escolar requer, percebemos a análise dos dados coletados como um momento de colocar em suspeição nossos próprios saberes a fim de superar a possibilidade de manipulação das informações. Os procedimentos para análise e interpretação dos dados foram pautados na triangulação entre o estado de arte das três categorias, a observação da prática pedagógica e a percepção dos professores sobre o problema da pesquisa, que contribuíram para a construção de um discurso mais fidedigno com os objetivos da pesquisa.

O levantamento de dados designado por qualitativo é rico de significados e em detalhes descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, etc (BOGDAN apud TRIVIÑOS, 1987). Portanto, elegemos como estratégia de investigação qualitativa a utilização dos instrumentos: observação direta intensiva, entrevista semi-estruturada e, ainda, a análise documental da proposta curricular e do planejamento dos professores.

A observação direta teve como alvo a dinâmica do trabalho cotidiano do professor em sala de aula, buscando a identificação e significação de práticas pedagógicas que abordam as questões culturais e a sua relação com o currículo proposto. Em um primeiro momento, a observação teve por objetivo registrar o trabalho realizado na escola para identificar a problemática proposta e os possíveis atores participantes da pesquisa.

Em outro momento de utilização da observação direta, investigamos a sala de aula como espaço de apreensão da cultura e de significação da identidade cultural regional. Como Triviños (1987), entendemos a observação como ponto de partida da pesquisa social, pois se constitui em um instrumento fundamental na ciência antropológica. Os processos observacionais no contexto da descoberta oportunizam ao investigador um contato mais direto com a realidade.

A entrevista semi-estruturada constitui-se em uma abordagem objetiva com o consentimento dos sujeitos e foram realizadas com os seis professores e dois técnicos que estão envolvidos e/ou relacionados com o objeto da nossa pesquisa. Atendeu a seguinte ordem:

a) A equipe de gestores da Instituição com o objetivo de realizar uma breve descrição que contextualizou os dados físicos e geográficos da instituição, as características e a identidade cultural de sua população,

as raízes culturais, descendências e a vida social dos envolvidos na pesquisa.

b) A equipe de professores, sujeitos da ação pedagógica investigada. A finalidade aqui pretendida foi investigar a percepção que o professor tem sobre o conceito de identidade cultural e a influência de suas raízes na construção da prática pedagógica prevista no seu planejamento.

Após a coleta de informações, a ordenação dos dados abrangendo as observações, as entrevistas e o conjunto de dados obtidos da análise documental, na seguinte organização:

a) Sistematização dos dados da observação e das entrevistas, após a realização das mesmas;

b) Releitura do material; organização dos registros da análise documental de forma a servir de subsídio para enriquecer a análise de dados, com base no quadro teórico.

c) Entrelaçamento dos posicionamentos levantados em nossa experiência vivencial no âmbito educacional, onde identificamos as categorias de análise dos dados, procurando estruturar em duas principais: as manifestações culturais presentes no planejamento do currículo da educação infantil e a eficácia pedagógica na construção da identidade amazônica.

d) Análise das informações, consideração dos resultados na comprovação dos objetivos e elucidação das questões norteadoras, relacionando-as ao referencial teórico abordado.

O presente trabalho possui duas predominâncias que se combinam entre si. A primeira, teórica e de cunho científico busca embasar e definir o conceito de identidade cultural na perspectiva da pesquisa e o “lugar” da criança e do currículo no âmbito escola. A segunda parte é mais subjetiva, porém vivente e cheia de significados, aborda a contribuição da manifestação cultural *Festa do Folclore* e a cultura dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Estrutura do Trabalho

Nesse sentido, no primeiro capítulo, apresentamos um referencial teórico que aborda as questões conceituais das três categorias presentes na pesquisa: a

identidade cultural, a infância e o currículo da Educação Infantil. Através de estudiosos da área, situamos o “espaço/tempo” da criança na escola atual sem, contudo, deixar de refletir sobre a legislação educacional e o direito de ser criança no Brasil.

No segundo capítulo, complementamos o embasamento teórico da pesquisa, abordando as questões da cultura no espaço de educação infantil enquanto desafio para a construção da identidade cultural na escola. Investigamos e questionamos o espaço de apreensão cultural na Educação Infantil dentro do currículo e na prática escolar através das manifestações culturais e suas repercussões no cotidiano e das relações sociais.

No terceiro capítulo, descrevemos um trajeto da “Festa do Folclore” que tem sua raiz na própria fundação da escola. Tal narrativa nos permite a visualização mais elucidativa desta manifestação cultural presente no planejamento curricular e que tem por objetivo o resgate e a manutenção de valores e tradições locais e regionais. Tomamos como ponto prioritário o registro das percepções encontradas nos sujeitos da pesquisa em relação ao objeto de estudo, a cultura presente no cotidiano das crianças seja através do currículo, ou da herança cultural presente na postura do professor e da família.

No quarto capítulo, o entrecruzamento dos dados através da análise das perspectivas culturais do currículo da educação Infantil e a prática escolar, nos levará à elucidação das questões norteadoras e trará a compreensão da constituição da Identidade Cultural, através da manifestação cultural “Festa do Folclore” tendo como instrumento de elucidação do problema o planejamento curricular e, como espaço de investigação, a Escola onde foi realizada a pesquisa.

CAPÍTULO 1

1 – ENTENDENDO O CONCEITO DE IDENTIDADE CULTURAL E DE INFÂNCIA

O ser humano acontece pelo gesto, experiência de liberdade posicionada entre o ser e o não ser.

Morais

Neste trabalho, fez-se necessário conceituar identidade cultural, a qual entendemos como o sentimento de pertencimento a um grupo ou indivíduo, na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura.

A Identidade é a igualdade completa, o que caracteriza o indivíduo como pleno e uno. Cultural é um adjetivo que se caracteriza pelo saber. Quando unimos o sentido das duas palavras compreendemos o sentido de se reconhecer como parte de. Enquanto criança, ainda no período de gestação, já adquirimos uma identidade própria, o gênero, ou seja, masculino e feminino, que vem carregado de uma característica própria. Biologicamente nascemos com uma dessas identidades (masculina ou feminina) e morreremos com a mesma.

A Identidade Cultural compõe uma das categorias de nossa pesquisa e como identidade subjetiva é totalmente flexível, pois pode ser facilmente influenciada. Retomando o exemplo do bebê, ele poderá nascer com o órgão genital masculino e ter atitudes totalmente femininas e vice-versa. Isso se dá devido à influências do meio em que o ser está inserido.

Quando falamos de identidade cultural lembramos que a influência do meio modifica totalmente um ser já que nosso mundo é repleto de inovações e características temporárias. Como pessoas pertencente a um lugar, absorvemos todas as características deste lugar, porém se formos submetidos a uma cultura

diferente por muito tempo, adquiriremos características do local onde estamos agregados.

Num passado mais distante, antes das grandes descobertas que contribuíram para as explorações territoriais, a falta de contato entre culturas diferentes conservou e preservou a identidade cultural dos povos das civilizações da antiguidade. O passar do tempo e a emancipação da humanidade ocasiona fenômenos como a globalização que se tornou fator de miscigenação cultural. O importante é que devemos respeitar todos os tipos de identidade (subjetivas), para que não haja conflitos e desavenças entre os povos, pois essas subjetividades se modificam com o decorrer do tempo.

A educação pode ser vista como veículo para se viabilizar a transformação da sociedade. A educação seria, portanto, uma forma capaz de dotar o povo de instrumentos para a construção de um país de homens de valor humano. A identidade cultural do povo brasileiro devia ser procurada e analisada a partir da colonização. Bomfim (1993) acredita na capacidade do povo para a realização de mudanças. A miscigenação racial foi um dos pontos positivos produzidos pela colonização portuguesa no Brasil. Afinal, a pluralidade cultural contribuiu para a constituição da identidade brasileira.

A identidade cultural vista como uma forma de identidade coletiva caracteriza um grupo social pela partilha das mesmas crenças, ideais e atitudes que se encontram apoiadas num passado com um ideal coletivo projetado. A revalorização das particularidades e da cultura local é uma necessidade que se apresenta na atualidade. Ao mesmo tempo em que são incorporados costumes e valores de outras culturas aos hábitos do cotidiano, as raízes culturais voltam a ser valorizadas. Há uma busca das particularidades e o senso de diferença se intensifica cada vez mais em todas as regiões. Ë a concretização da necessidade de identidade cultural.

1.1 – **Diversidade e Identidade Cultural**

Examinar, no atual cenário, como a questão da identidade está sendo tratada é de fundamental importância para a área de educação, pois a sociedade contemporânea sofre uma “crise de identidade” que resulta das amplas mudanças provocadas pelas novas estruturas sociais que estimulam uma reestruturação ou mesmo reinvenção da identidade cultural. A história mostra que a identidade é

relacional e marcada pela diferença. Partimos do pressuposto de que é na escola que começamos a construir a identidade social e isso se dá no processo de revalorização das tradições culturais.

Para entendermos identidade, precisamos conceituá-la. Com freqüência este conceito se refere à questões essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário. Algumas vezes, essas diferenças estão baseadas em algumas versões da identidade, por exemplo, a identidade étnica.

Ao apontarmos a identidade como relacional, identificamos as diferenças como simbolos relativos a outras identidades. O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção da identidade cultural. Através dessa simbologia damos sentidos às práticas e as relações sociais, definindo quem pertence e quem não pertence.

Para justificar a nossa pesquisa, precisamos examinar a forma como a identidade se insere na cultura e como a identidade e a diferença se relacionam com as representações. São essas representações simbólicas que tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. Este processo descreve a forma pelo qual nos identificamos com os outros.

Entendemos que cultura e sociedade são fatores interdependentes, porém, para entendermos a relação educativa com estes fenômenos, precisamos ter claro o conceito de tais fenômenos. Entender o homem como um ser capaz de objetivar e transmitir seus conhecimentos e experiência de vida nos leva a perceber a comunicação educativa como fenômeno de transmissão da cultura. A transmissão do mundo simbólico de uma sociedade exige sempre a relação interpessoal de uma pessoa adulta com outra em período de formação. A escola é a mediadora de parte desta tarefa de transmissão de cultura.

Os fatores hereditários que se manifestam nos indivíduos são definidos a partir do lugar onde ele nasceu e podem dificultar ou facilitar o desenvolvimento da pessoa em formação. Cabe à escola conhecer a realidade cultural em que o educando está integrado para que se faça real a formação integral do indivíduo. “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer” (DURKHEIM, 1978, p. 56).

A educação é concretizada a partir da transmissão do patrimônio cultural da geração adulta para as gerações mais jovens. Esta aquisição de hábitos e o

acúmulo de conhecimento pelos indivíduos de um grupo renova e preserva as condições de sua própria existência. Quando fazemos educação, enfatizamos a relação que o educando estabelece com o meio em que está inserido, a esta interiorização da realidade social, chamamos de socialização. O projeto educativo deve considerar o contexto social e os fatores sociais como a família, a comunidade local e a escola.

Na atualidade, as rápidas mudanças nos levam a perguntar: para onde a humanidade está indo? O resultado desta vertiginosa mudança resulta em hegemoneidade cultural ou em novas diversidades? Como fica o sentimento de identidade? Como reconhecer no passado o que é realmente nosso? Conhecer nossa identidade e considerar as diversidades são fatores imprescindíveis para o processo educativo.

No atual processo educativo, temos na cultura um conjunto de expressões do espírito ou gênero humano e das expressões singulares da humanidade. A diversidade cultural presente nos processos educacionais destaca as relações entre a produção cultural e o espaço da escola. A escola é um espaço público em que cada um – aluno e professor – relaciona-se no cotidiano com o outro, com o diferente. A reflexão sobre a diversidade cultural é questão central para a qualificação das práticas dos profissionais da educação, especialmente, em relação ao conhecimento sobre os grupos sociais dominados e excluídos.

Para Silva (2000) a identidade cultural é definida pela consciência de pertencimento a um determinado grupo. Tal conceito se forma pelo contraste, sempre remetendo à diversidade; cada grupo social desenvolve um estilo de vida próprio que abarca valores, crenças que sobrevivem gerações e estão em um meio físico determinado.

O projeto democrático brasileiro, na ânsia de formar uma nação com uma *etnia nacional*, esquece da diversidade do nosso povo; porém, nosso governo e legislações lembram das desigualdades sociais que são reforçadas e justificadas a partir da visão etnocêntrica da sociedade brasileira. Será que a diversidade cultural não tem gerado visões diferentes da realidade e, conseqüentemente, novos valores e crenças? Será que o não reconhecimento destas diferenças não contribui para mediocridade na aprendizagem, quando alunos e professores buscam uma homogeneização do conhecimento?

É fundamental que os cidadãos brasileiros sejam formados com o respeito e com a convivência dos diferentes grupos sociais como uma maneira de superar o pré-conceito. É necessário conhecer as nossas expressões culturais, pois só se pode gostar daquilo que se conhece. E, é direito dos cidadãos brasileiros conhecerem e usufruírem as riquezas da Diversidade Cultural Brasileira.

Esta diversidade cultural não é considerada nos currículos que são elaborados de maneira vertical e, frutos da dinâmica da lógica trazida por uma burguesia. Os conhecimentos ministrados nessas escolas atendem a interesses individualizados que irão gerar um conhecimento prático que atenderá ao mercado de trabalho. O princípio dogmático da sociedade em questão é o *ter* e a escola perde a legitimidade por colocar o *ter* sobre o *ser*.

É papel da escola trabalhar a aceitação e o respeito à diferença, sem que isso implique em abrir mão das individualidades. A sociedade atual contribui para que se enfatize a relatividade dentro dos conceitos sociais. Encontramos uma grande pluralidade de condutas opostas, frente a determinadas situações, condutas. Estas sempre pautadas no princípio da relatividade, que determina a aceitação do indivíduo em um grupo social.

O trabalho docente é educar, mas educar no sentido de plenificar, estar presente, ajudar, compartilhar a partir de objetivos e valores que possibilitem a formação do individuo como sujeito integrado na sociedade e, sobretudo, plenamente realizado. Uma educação de qualidade não se esgota na transmissão eficiente de conteúdos programáticos.

A criança é um ser de grande plasticidade e, por viver em espaços semânticos, constrói a sua existência a partir das relações que estabelece com o meio e com as pessoas do seu contexto. Tal construção configura-se como um projeto pessoal livremente escolhido dentro de uma gama de opções. Não basta estar no mundo, é preciso fazer escolhas para assim criar e definir sua própria história.

A cultura, segundo Tylor (apud BOHANNAN & GLAZER, 1992, p. 67), “este todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e outras atitudes adquiridas pelo homem como membro de uma sociedade” contribui de forma significativa para a construção desta história. A evolução da espécie humana é uma realidade que se conquista por meio da aprendizagem.

O conhecimento acumulado pelas gerações passadas amplia o poder de ação e a visão do ser humano. Nem cultura nem o ser humano são estáticos. As transformações acontecem em cada época sob o impacto da dinâmica da cultura. A diversidade cultural favorece a valorização de todas as experiências culturais e proporciona o enriquecimento mútuo. No entanto, há de se preservar a identidade específica de cada um.

A preservação dessa identidade encontra-se, sobretudo, nos reservatórios do saber comunitário. Porém, imensa produção tecnológica invade os lares e a vida do ser humano matando o fazer criativo de uma identidade cultural. A escola constata que a questão que se coloca não é mais se devem ou não ser feitas intervenções, mas como intervir sem descaracterizar, valorizando e reforçando a identidade cultural.

1.2 – **A Identidade e a Cultura Lúdica no Processo de Formação da Criança**

> *Estarei me referindo ao olhar, não somente no sentido estrito (olhar com os olhos), mas no sentido de olhar com a inteireza, a presença, os olhos, os ouvidos e o coração.*
>
> *Dennis Klocek*

Estamos vivendo, nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de "identidade", que somando a invasão tecnológica vem modificando o *olhar* sobre a aquisição cultural e, conseqüentemente, a identidade cultural da sociedade. Como se explica este paradoxal fenômeno? Qual o olhar da escola com relação ao conceito de identidade? No discurso das críticas sociais destacam-se os processos inconscientes de formação da subjetividade. No contexto das criticas, tem-se delineado concepções teóricas mais imaginativas sobre a questão da subjetividade e da identidade. Onde está, pois a necessidade de mais uma discussão sobre a "identidade"? Quem precisa dela?

Para responder esta questão analisamos a cultura sob dois aspectos: um relativo às tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias e seus conhecimentos; outro se refere ao acervo de conhecimentos culturais disponíveis a cada momento da história de uma sociedade específica, um

povo, um país. No primeiro aspecto, temos uma grande pluralidade de experiências, valores e saberes: na dança, na música, na produção de objetos, nas comemorações civis e religiosas que envolvem as festas folclóricas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, das vestimentas, etc. além das histórias de vida, das conquistas de famílias e grupos sociais.

Conhecer as raízes culturais das tradições e das histórias de cada grupo é uma conquista essencial na construção da identidade. No segundo aspecto trata-se do acervo cultural acumulado e que se encontra disponível na literatura, no cinema, na música, na fotografia, no teatro, na pintura, na escultura, na poesia, nos museus, na arquitetura.

Quando falamos de conhecimento adquirido através da cultura, não podemos reduzir este conhecimento a sua dimensão de ciência deixando de fora a dimensão artística e cultural. Estas manifestações culturais presentes no contexto escolar quando bem exploradas, podem melhor ensinar os conteúdos programáticos. Crianças e adultos podem aprender com a cultura e com a história. Ainda que as ideologias estejam presentes através da linguagem e de preconceitos, a experiência com as manifestações culturais contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata as histórias, provoca discussões de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz.

Para reforçar, hoje mais do que em qualquer outra época, vemos a importância de deixarmos nossas crianças usufruírem e participarem dos fenômenos culturais de forma espontânea, e como forma dos educadores compreenderem melhor o que as crianças dizem através de suas expressões, a observação e a reflexão contribuem para a qualidade da intervenção pedagógica. O resgate e a prática das manifestações culturais e das brincadeiras tradicionais estão, hoje, entre as prioridades e objetivos das instituições de Educação Infantil, creches, centros culturais, brinquedotecas. Nas metrópoles e nas cidades do interior, nas comunidades indígenas e nas comunidades ribeirinhas os educadores têm se debruçado sobre essa temática para dar significado ao processo de ensino aprendizagem.

Previsto também nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI), a cultura lúdica, presente nas diversas formas de manifestação cultural, faz parte do cotidiano dos Centros de Educação Infantil. Isto reafirma a importância já consagrada do aprender através da cultura e de forma lúdica.

Quando a criança participa das manifestações culturais de forma espontânea, o brincar e o faz-de-conta tornam-se um caminho genuíno para a apropriação do mundo que a cerca. Ao explorá-lo, imitá-lo, confrontá-lo, compreendê-lo e significá-lo a criança constrói o conhecimento pessoal e o conhecimento do contexto sociocultural a que ela pertence.

O grande desafio dos educadores é a ressignificação da concepção de criança como protagonista da construção do conhecimento. Tal concepção a vê como alguém capaz de expressar desejos, vontades, conflitos, necessidades e muita curiosidade para conhecer e interpretar o mundo, compartilhando-o com os adultos com os quais convive e interage, num processo coletivo.

Vygotsky (1896-1934) contribuiu, principalmente, com a idéia de que a criança é ativa, inserida em um contexto sociocultural e que a interação entre criança e adulto proporciona o desenvolvimento do potencial de aprendizagem da criança. Vygotsky (2003) sugere que um contexto rico é fundamento da imaginação:

> [...] o novo que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças desta para que resulte uma nova imagem, inexiste anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação.

O desenvolvimento da imaginação da criança pertencente a uma cultura não necessariamente será o mesmo em outro grupo social. O autor aponta a linguagem como instrumento fundamental nos processos psicológicos da aquisição do conhecimento.

A dimensão interacionista enfatiza o papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas. E dá mais ênfase ao papel ativo do sujeito, destacando a importância da internalização uma vez que permite que uma atividade social externa (interpsicológica) se torne uma atividade individual interna (intrapsicológica). A pesquisa do autor citado refere-se, sobretudo, à questão cultural e ao contexto social que determinam a atividade lúdica e a questão das interações sociais.

Nesta área, Piaget também traz sua contribuição. A epistemologia genética, teoria criada pelo pesquisador, supõe que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo de sua vida e que o conhecimento é gerado pela interação do sujeito com o meio, a partir das estruturas de conhecimento já

existentes no sujeito. O desenvolvimento social das crianças é essencial em qualquer programa escolar, porque as interações sociais embasam o desenvolvimento moral e cognitivo. Os jogos, como parte da cultura lúdica, constituem um recurso riquíssimo para o desenvolvimento da criança.

Para Brougère a cultura lúdica é um espaço de criação cultural por excelência. O espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar uma relação aberta e positiva com a cultura, fazendo do brincar o arquétipo de toda atividade cultural que, não se limita a uma simples relação com o real. A cultura deve ser marcada pela excelência da subjetividade livre de qualquer restrição, e se apresenta não como uma atividade interna do indivíduo, mas como uma atividade repleta de significado social. A cultura lúdica estabelece uma relação com a cultura numa perspectiva não mais psicológica, mas antropológica.

A cultura lúdica, segundo Brougère (2002, p. 64) pode ser assim considerada:

> A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem [...] atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de faz-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana.

São estas significações descritas por Brougère (2002) que contribuem para que a criança, através de atividades lúdicas, dê significado às suas experiências de vida e, conseqüentemente, supere dificuldades, encontre respostas e construa sua identidade social. Apoderando-se de elementos da cultura do meio-ambiente, a cultura lúdica contribui para a transposição de esquemas de desenvolvimento cognitivo da criança.

A cultura lúdica como toda cultura é o próprio produto das relações sociais e, supõe a interpretação dos significados dos objetos desta interação. Porém, é produzida pelo próprio sujeito social, através de um processo indireto de interação simbólica. Na cultura lúdica encontram-se as concepções dos adultos que atua e interfere na formação da cultura lúdica da criança.

A atividade lúdica é importante para o desenvolvimento da criança, porque a liberta de situações difíceis. Quando em situações imaginárias a criança se liberta do real e age orientada pelo significado da situação. Para Castorina (2003), a criança na pré-escola tem suas ações muito mais voltadas ao campo das idéias do que as coisas. Quando isso acontece, a estrutura psicológica da criança evolui de forma

significativa, pois o aspecto semântico domina e determina o comportamento da criança.

O prazer encontrado nas atividades lúdicas é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias desenvolve o pensamento abstrato. Devemos ressaltar ainda a importância da influência do adulto neste processo que ajudará a criança a dar significado aos fenômenos do cotidiano e, assim, introduzi-la na realidade.

A situação lúdico/imaginária surge da conexão de um objetivo com um motivo que leva a criança à ação lúdica e, como a superação do medo através de brincadeiras perigosas, conseqüentemente à descoberta da realidade objetiva. Ao incluir as atividades lúdicas no contexto escolar o educador deve ter claro seu objetivo. A observação de atividades espontâneas pode oferecer indícios do estágio de desenvolvimento dessas crianças. O educador deve definir tais atividades, previamente, em função dos interesses e das necessidades dos alunos.

As atividades lúdicas são realidade nas escolas de Educação Infantil no Brasil, e iniciativas bem sucedidas são realidade em nossa região. Há, ainda, um bom caminho a ser percorrido com relação aos conceitos como o brincar, para poderem ser transmitidos e assumidos pelos professores na prática junto às crianças. Novos paradigmas surgem e o nível de consciência dos educadores, fruto dos cursos de formação e de investimento pessoal no conhecimento, é uma entre outras, estratégias necessárias para que a cultura lúdica torne-se presente no cotidiano da escola contribuindo para a formação de uma identidade cultural.

1.3 – **A Cultura e a Formação da Identidade da Sociedade Amazônica**

O pluralismo do homem, da sociedade e da terra amazônica constitui um grande desafio na construção da sua identidade. A zona rural e as comunidades ribeirinhas são espaços significativos na valorização da cultura cabocla, que traz, em sua narrativa histórica, o mito relacionado com fatos, pessoas, símbolos e forças desconhecidas. Nessas comunidades, ele se torna pedagógico, pois procura ensinar a “verdade”, contribuindo para que o homem construa um julgamento sobre a origem do Mundo e do próprio homem na busca da essência de sua existência.

Cabe à sociedade, em parceria com a escola, a revitalização dos valores da terra, para colocarem Manaus no fluxo das representações culturais do nosso país. Sob a óptica de seus inúmeros atores, analisamos o paradigma da construção da identidade amazônica através das influências da cultura regional, representadas nas diferentes formas de produção do conhecimento.

A escola como elemento constitutivo da educação popular deve ter clara em seus objetivos, a valorização das crenças e da cultura regional. Esta forma educativa somente será uma realidade concreta se as pessoas implicadas neste tipo de educação estiverem conscientes das grandes possibilidades que a herança cultural nos reserva. O respeito à diversidade cultural marca o avanço da democratização do conhecimento, promovendo uma aprendizagem que atenderá às necessidades de todos os alunos.

Segundo Wagley (1988, p. 25) "[...] a cultura de uma região ou de uma nação moderna possui uma organização muito maior do que uma simples soma das comunidades que a integram". O Amazonas constitui um universo complexo de crenças e valores culturais. O conhecimento, a sabedoria e os costumes na Amazônia são predominantemente indígenas. A colonização européia, valores e culturas, transplantados pelos colonizadores, foram sendo incorporados por meio da adaptação e assimilação que hoje representa uma miscigenação cultural significativa.

A cultura brasileira contemporânea é formada pela fusão de várias tradições culturais. Na Amazônia, entre os colonizadores temos: portugueses, espanhóis, algumas influências africanas e asiáticas, além das novas culturas dos migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras. O encontro da cultura colonizadora e da cultura nativa resultou em novos modos, crenças e valores. Segundo Samuel Benchimol (1999, p. 14):

> A primeira manifestação desse estilo, ainda nos tempos coloniais foi a formação de uma economia agro-mercantil-extrativista [...] as riquezas e os recursos biológicos da floresta e do rio ofereciam sempre oportunidades de inovações e criação de novas formas e estilos de vida e de trabalho.

Esta economia descrita por Benchimol (1999) povoou a vida e os sonhos dos novos senhores da terra, despertando a imaginação e a cobiça. O índio, figura-fundo

deste quadro, por dois séculos, apesar da rebeldia, ofereceu pouca resistência à força invasora da colonização.

No período áureo da borracha, aqui chegaram os nordestinos. Flagelados da seca, angustiados e sofridos, buscando uma forma de sobrevivência, vinham do Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Norte. Hoje, presenciamos fluxos migratórios de várias regiões brasileiras. A desintegração da identidade cultural indígena pela onda invasora da colonização se justifica pela multidiversidade no processo de povoamento e ocupação da Amazônia.

A população indígena do Amazonas, que existiu na região desde antes de 1500, tinha em sua linguagem, diferentes dialetos, a principal causa de segregação. Eram considerados como parte da "tribo" as pessoas que falavam um mesmo dialeto. No alto Amazonas, a segregação era ainda maior, havia aldeias formadas por uma ou duas casas. As guerras entre as tribos eram constantes e esta fragilidade facilitou a conquista pelos colonizadores europeus.

Benchimol (1999) descreve o surgimento da cultura *Lusíndia* no Brasil (mais indígena do que lusa) e a *Hispano-índia* (mais indígena do que espanhola) como origem da sociedade cabocla e crioula que permitiram a sobrevivência dos povos indígenas pela miscigenação étnica e cultural. Nessa etnodiversidade amazônica de onde herdamos a língua, os valores e as crenças, os valores regionais ocupam um lugar de destaque no dia-a-dia da população cabocla.

A cultura das comunidades amazônicas conserva muitos padrões herdados dos índios. Um grande número de termos do tupi foi integrado na língua portuguesa falada na Amazônia no início do século XIX. O povo aborígene de língua tupi habitava quase toda a costa brasileira e foram os primeiros indígenas a manterem contato com os colonizadores. O comércio do pau-brasil, da força de trabalho e dos conhecimentos sobre a fauna e a flora foram causas de guerras e revoluções que afastaram os homens de suas tribos.

Inicialmente, a cultura regional caracteriza-se por ser uma criação coletiva. Aquilo que os seres humanos têm em comum revela-se na constituição da cultura de um povo. Brandão (2005, p. 7) afirma que "[...] ninguém escapa da educação" e apresenta um trecho da carta dos Índios das Seis Nações aos governantes dos Estados Unidos em resposta a um convite para que enviassem alguns dos jovens indígenas às escolas dos brancos:

> [...] mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. Não há uma forma única nem um único modelo de educação.

Brandão (2005) nos faz lembrar que as grandes divisões da humanidade e a fonte dominante de conflito são, com certeza, de ordem cultural e não primordialmente ideológicas nem primordialmente econômicas. O choque das civilizações é um dos fatores que determina a política global (GONZALEZ, 2005, p. 87). A sociedade se constitui de forma diversa, mas, a construção da identidade cultural se manifesta de forma livre entre todos, e é uma forma de criação e reprodução de um saber comunitário.

É impreterível reinventar a intervenção que não deixa de lado os elementos culturais e a própria experiência de vida, permitindo à criança exercer efetivamente o seu papel de sujeito ativo do conhecimento e não de simples reprodutor de conteúdos alheios, pois assim estará construindo e preservando a identidade do povo amazônida.

Para esta construção, professores comprometidos com seus alunos e estudiosos da área entram em consenso sobre a necessidade de que a educação para crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais do sujeito, considerando-o um ser completo e indivisível. “A identidade de um indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro e através de uma troca contínua que permite ao meu eu – *o self* – estruturar-se e definir-se pela comparação e pela diferença” (SILVA, 2000, p. 36).

Compreender e reconhecer a particularidade de cada criança e as suas relações com o mundo que a cerca é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Em sua prática pedagógica, o professor deve considerar que o povo da região amazônica, tem crenças religiosas e preceitos cristãos que se evidenciam na maior parte da população que é supersticiosa e acredita nas forças misteriosas dos espíritos malignos que povoam os lugares mais recônditos; na vinda dos mortos; nos entes encantados que guardam segredos preciosos e em entes escondidos nos rios; isto é, na força da natureza denunciando ao mesmo tempo o sentimento de respeito e de medo.

Podemos perceber no dia-a-dia da criança a manifestação de uma solidariedade mística com os fenomenos da natureza, fruto das inflluências do contexto social em que ela está inserida.

Nesta perspectiva, talvez possamos compreender os diferentes comportamentos que ilustram a identidade cultural. É o cotidiano da escola que nos mostra um mundo onde o diálogo entre culturas diferentes permeia os costumes, direciona ações, elucida questão de compreensão da vida, além de nomear a "sacralidade da natureza". A criança está ligada a este simbolismo que se manifesta através do modo como exprime e interpreta a verdadeira essência dos fenomenos naturais.

A sacralização através das manifestações culturais se desenrola em torno de um marco religioso. O gesto de venerar um animal ou ser não vivo diz respeito aos elementos que comprovam a atitude religiosa que o rito implica. É assim também a relação com a vinda dos mortos em Novembro, ou no Natal quando comemoramos a ressurreição de Cristo. O marco religioso expressa o diálogo entre o mundo dos vivos e dos mortos. E, percebemos a dicotomia entre o "sagrado e o profano".

O homem amazônida vive e sobrevive em contato com as manifestações culturais criando um sentimento de sagrado que se harmoniza com a natureza, pois como já citamos anteriormente, para o homem religioso, a natureza nunca é exclusivamente "natural": está sempre carregada de um valor religioso. Dessa forma, o sagrado é parte do mundo e é o princípio da vida e o espaço de busca do equilíbrio entre o homem e a natureza.

Para Benchimol (1999) os rituais que povoam o imaginário do homem amazônida e que dão significado mítico aos fenomenos da natureza exprime a religiosidade e a sua crença do homem com o meio e com o sagrado.

Neste contexto, as manifestaçòes culturais reforçam os laços invisíveis que unem o material e o espiritual onde coexiste simultaneamente o religioso, o mágico e o lúdico que irão contribuir para a formaçao de uma identidade cultural regional. A relação do homem com a natureza e com seus pares está revestida de significados míticos que encontram sua base nas histórias vividas e aprendidas num passado presente na formação de sua filosofia de vida e em sua formação pessoal.

1.4 – **A Infância Ontem e Hoje**

Troca-se um homem-aranha de mentira
Por uma aranha de verdade.
Uma aranha competente
Que teça belas teias transparentes, que pegue
moscas e mosquitos
E não entenda nada de bandidos.

Roseana Murray

A infância é um momento mágico e a ação educativa com crianças na Educação Infantil é ainda um desafio para os educadores. A modernidade trouxe novas visões da infância. A família hoje com nova estrutura e novas funções pouco contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil.

A criança da sociedade atual deseja seu espaço e seu momento de viver sua infância, de sonhar, de correr pelo campo, caçar borboletas, brincar com uma "aranha de verdade" e esquecer o medo de bandidos, o horário dos compromissos, a aula de inglês, judô e o reforço de português. Como chegamos nesse caos que caracteriza a falta de referências do "ser criança"? Qual é o lugar da criança na sociedade atual? Para responder a estas questões buscamos na história da evolução da idéia de infância as diversas concepções acerca da criança. Essas idéias muitas vezes antagônicas vão desde a concepção do sujeito criança até a forma como a criança se coloca no cenário da educação e da sociedade.

A criança, ao longo da história e da evolução do homem, nem sempre foi considerada como é hoje. Antigamente ela era caracterizada como um ser ingênuo, inocente ou ainda imperfeito e incompleto. Com esta visão de criança iniciamos o século XVIII, a humanidade começa a experimentar a vida moderna e sem muita consciência das mudanças sociais, buscam um vocabulário adequado com um público que procura entender seus julgamentos e esperanças. Para Lyotard (1993) a democracia participativa atua em função de uma sensibilidade às condições sociais que começavam a moldar a vida de milhões de pessoas.

O desejo de viver uma era revolucionária desencadeia movimentos intensos em todos os níveis de vida: pessoal, social e política. O novo papel que a mulher passa a ocupar na sociedade moderna reflete de forma direta na definição do "papel da criança".

A sociedade está em ebulição, para Kumar (1992), a história moderna era irônica e dialética: o cristianismo sofre rupturas pelos questionamentos da integridade da alma e da aspiração à verdade. O desenvolvimento das formas racionais de organização social e de modos de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião e da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto, as qualidades universais, eternas e imutáveis, de toda a humanidade poderiam ser reveladas. Submetidos a isso por um momento, percebemos que para Foucault (2003), o homem vive em numa "prisão" social intensa e elaborada. Curiosamente, nos dias atuais encontramos em suas idéias uma justificativa para o sentimento de desesperança e passividade que norteia a ação e a reação da sociedade aos desmandos das políticas públicas e educacionais. Afinal, é "inútil tentar resistir às opressões das injustiças da vida moderna, pois até os nossos sonhos de liberdade não fazem senão acrescentar mais elos à cadeia que nos aprisiona; porém, assim que nos damos conta da total futilidade disso tudo, podemos ao menos relaxar" (FOUCAUT, 2003, p. 32).

Parece-nos, então, que voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante: retomar as ideologias da sociedade do século XIX talvez contribua para a nossa compreensão e reconstrução dos conceitos de família e de sociedade do século XXI e a sua relação com o processo de produção de conhecimento acerca da infância.

A história mostra-nos que as interpretações que se tem da infância estão intimamente ligadas ao lugar social que a criança ocupa em determinado tempo histórico. Para compreender o "espaço" da criança ao longo dos tempos, faz-se necessário uma retomada dos aportes teóricos que contêm as vicissitudes deste acontecimento na contemporaneidade. Lembrar o discurso de épocas passada nos revela os ideais e expectativas em relação às crianças e a influência destes discursos na formação do sujeito.

Segundo Kramer e Leite (2002, p. 27):

> A produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas estas, que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

Apropriar-se das ideologias de ontem pode ser, ao mesmo tempo, uma crítica às ideologias de hoje e um ato de fé nas ideologias - e nos homens e mulheres - de amanhã e do dia depois de amanhã. A sociedade contemporânea apresenta uma renovada importância da cultura local e uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais. Os movimentos políticos cedem lugar aos movimentos sociais baseados em sexo, raça, localização, etc. Nasce a sociedade multicultural e multiétnica onde a política da diferença cria um ambiente que exige uma nova epistemologia social. É neste contexto que se instaura o discurso sobre o “espaço” da criança na sociedade moderna.

Ao analisarmos o tema infância ontem e hoje, alguns caminhos se apresentam; porém ao invés de ramificações ou de escolhas alternativas que nos conduziriam a lugares distintos de pensamento, acreditamos ser oportuna uma reflexão que entrecruze os conhecimentos e, os "lugares de pensamento" anteriormente visitados. Nesta caminhada, o discurso da sociedade moderna apresenta a criança como alguém que deve ser analisada e estudada por diferentes saberes disciplinares (a psicologia, a pedagogia, a pediatria e a sociologia).

Outro caminho, contudo, nos conduz à infância como uma referência simbólica, que nos transporta a uma dimensão do conhecimento que não se esgota nos discursos do modernismo. Estas duas formas distintas de narrativas, que têm como conteúdo a infância, conduzem à formulação de um terceiro caminho de pensamento, ampliando, assim, as possibilidades de compreensão do homem e de suas relações com o conhecimento, a cultura e os modos de subjetivação da criança e do adulto.

Esse terceiro caminho aponta que a infância não é uma categoria natural, mas, profundamente histórico-cultural e a produção de conhecimento a “ela” referido está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na sociedade ao longo dos tempos, para, então, nos apossarmos dos instrumentos teóricos necessários para a compreensão da experiência de “ser criança”. Cada período da história nos revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância, essas imagens que se tem são constituídas pelo conjunto de ideologias que formam a sociedade.

Com base nas considerações apresentadas, a primeira questão que se destaca diz respeito ao "não lugar" a que durante anos a criança esteve condenada, não sendo reconhecida nas suas especificidades. A hegemonia da ideologia

capitalista limita as preocupações com a infância à questões de saúde e, vencida a etapa considerada perigosa, a criança era, sem demora, inserida no mundo dos adultos. A criança entra em cena tendo como principal função a luta pela sobrevivência.

Filósofos como Platão e Santo Agostinho tiveram a criança como objeto de estudo. Já no projeto iluminista as preocupações com a infância são investigadas de forma sistematizada e, a partir daí, serão reconhecida como objeto de estudo da ciência. Partindo desse princípio a criança passa a ser vista como um potencial que se revelará no futuro. Para tanto, faz-se necessário destinar-lhes uma educação capaz de transformar estes pequenos seres "imperfeitos" em futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos.

Segundo Meszaros (1996, p. 15):

> A ideologia dominante tem uma capacidade muito maior de estipular aquilo que pode ser considerado como critério legítimo de avaliação do conflito, na medida em que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade.

Essa forma de pensar a manipulação da sociedade através da “formação” da criança norteia a sua inserção na sociedade que passa por um momento de transformação da relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção. A sociedade contemporânea busca respostas às questões sociais e políticas que geram os conflitos de classe do capitalismo liberal. Neste contexto, a ciência se encarrega de buscar a verdade através da organização, catalogação e racionalização do "real" e do “ser” na sua totalidade. Por entender o papel que a criança ocupará na transformação da sociedade, a infância se torna objeto de investigação científica.

Montaigne (1987, p. 86), ao referir-se à educação da criança, afirma:

> O mesmo acontece na agricultura: o que precede à semeadura è certo e fácil; e também plantar. Mas depois de brotar o que se plantou, difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens: pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível. O que se revela de suas tendências é tão tênue e obscuro nos primeiros anos, e as promessas tão incertas e enganadoras que se faz difícil assentar um juízo seguro.

Os “cuidados” com a formação da criança serão responsáveis pelos “bons frutos” que serão colhidos pela sociedade no futuro. Segundo Adorno e Horkheimer (1986), o conceito ocidental de criança está ligado ao pensamento de transição entre o mito e a razão onde o mito congrega a fantasia, e a razão a ideologia. O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o "não-saber" e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação. Porém, a educação destinada à criança não considera suas particularidades e sim o interesse ideológico de formação do “pequeno adulto”, o homem de amanhã.

Portanto, a infância é compreendida como um momento passageiro e transitório que precisa ser apressado. Crescer é tornar-se um ser de razão (MATOS, 1993). A razão estruturou a vida moderna. O tempo ou, a falta dele é o que movimenta o homem. Desde a revolução industrial nos deixamos seduzir pela idéia da produtividade e do lucro onde tempo é dinheiro.

O conceito darwinista de evolução, trazido à tona pela revolução industrial, consolida-se através do capitalismo monopolista sustentado pelas teorias positivistas dos conceitos de causa e conseqüência. Assim sendo, a realidade social é submetida a um método científico que, organizado de forma sistêmica, possibilita a previsibilidade do tempo, da história e da vida. “Qualquer processo pode ser decidido de antemão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p. 37).

Segundo Meszaros (1996, p. 76)

> Prever “o fim da ideologia” ou atribuir uma conotação unilateralmente negativa a toda ideologia sempre foi algo totalmente irrealista e continuará sendo por um longo período histórico adiante de nós. È inconcebível que as ideologias “definhem” por si sós – e, muito menos, que sejam ficticiamente “superadas” no âmbito fechado de construções teóricas pseudocientíficas – enquanto existirem conflitos sociais importantes com os quais estão inextricavelmente interligados.

As relações sociais e as ideologias que permeiam nosso passado, presente e futuro revelam formas de controle do desenvolvimento da infância que ocorre em um processo linear pré-concebido. Cada “nível de desenvolvimento” corresponde a um comportamento definido dentro de conceitos generalistas onde as crianças serão “encaixadas” segundo critérios de “normalidade”. Na época contemporânea, a “verdade” sobre a educação da criança é de responsabilidade dos especialistas (o

psicólogo, o psicopedagogo, o psicomotricista, o pediatra) e até mesmo os profissionais da mídia assumem a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento.

Montaigne (1987, p. 84) aponta a filosofia como ciência que deve buscar formas de ensinar a criança a adquirir ensinamentos para a vida. “[...] a argila enquanto úmida é mole; apressemos-nos, e que a roda ágil, em girando, a modele”. O que poderia ser a construção do sujeito e sua inserção histórico-cultural, transforma-se num processo de "formatação" da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, generalizado e sem cunho histórico. A infância continua sendo espaço de especulações pedagógicas permeadas de interesses alheios a natureza da criança.

Analisando o papel que o Estado determina para a família na constituição da sociedade moderna, Enguita comenta Hengel (1993, p. 50):

> Hengel, para quem o Estado é mais uma alta encarnação da razão na terra, não o apresenta como um resultado da sociedade civil, mas a sociedade civil – é a família – como momento de desenvolvimento do estado ou, mais exatamente, da eticidade.

Para a sociedade moderna, a família precisa ajudar a criança a tornar-se um sujeito de razão. Neste contexto histórico, a educação na infância enfatiza a linearidade e a cronologia que, embora dominante, não é absoluta e nem imutável, considerando novas manifestações de acordos intersubjetivos e compreensões inovadoras.

Para Kramer & Leite (1996), a infância percebida e estudada em diversas temporalidades apresenta-se como inesgotável fonte de informações baseadas em experiências vividas que são ressignificadas a cada nova perspectiva. Falar da construção histórica da infância é analisar o passado sob o crivo do presente. Nessa análise o adulto e a criança descobrem juntos signos a serem retomados e resignificados para uma ação e interpretação do futuro.

É através da aquisição da linguagem que a criança faz sua passagem do mundo natural ao mundo cultural, ao mundo dos signos, desenvolvendo seu potencial expressivo e criativo de interpretação das relações entre as pessoas. O diálogo com o conhecimento vivido revela para a criança suas limitações e as verdades não acabadas da consciência humana. É através da linguagem, da

produção dos sentidos, da criatividade e do pensamento crítico que se busca o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história.

Durante o século XIX crianças e adultos não se misturam, caminham por estradas diferentes. O espaço que a criança ocupa na sociedade não pode e não é dividido pelo adulto. A história nem sempre foi assim: antes do século XIX, as crianças estavam presentes em todas as atividades sociais dos adultos, em reunião para o trabalho, no passeio ou no jogo, todas as atividades eram vistas como momento de aprendizagem para que a criança se preparasse para sua inserção social.

Esta tendência de separar o mundo do adulto do mundo da criança gerou o novo pensamento da infância, ou seja, a aprendizagem que era feita no seio da família e nas reuniões de trabalho e lazer passou a ser realizada na escola. Presenciamos o surgimento de um processo de arresto da infância que se estenderá até os nossos dias, e que se reveste de diferentes formas de exclusão (intelectual) e confinamento (espacial).

A idéia de que a infância se constitui a partir de um determinado tempo histórico alerta para a importância das relações sociais no processo de construção do conhecimento. A família, que antes se organizava em torno de interesses relacionados às necessidades de sobrevivência, hoje tem nos laços afetivos e culturais os elementos que contribuirão para a formação da criança. No final do século XX, um novo papel é atribuído à família. As crianças passam ser foco de expectativas dos adultos e percebemos uma transferência de sonhos e ideais de realização pessoal e profissional. A família investe na formação da criança (KRAMER, 2002).

A escola administra estas novas relações que configuram uma perspectiva dinâmica e simbólica na vida da criança. Como espaço escolar a educação parte das observações das reais necessidades do ser humano, a escola precisa proporcionar a criança momentos de significação, identidade e reflexão sobre os conceitos presentes no currículo e no cotidiano, para que assim, gerem competência na vida social.

1.5 – **O Direito de ser Criança no Brasil**

Na história do desenvolvimento da sociedade brasileira, as iniciativas e propostas de amparo e assistência à infância, na fase que vai de 0 a 6 anos, foram e continuam sendo escassas. No atual contexto da sociedade contemporânea muito se fala sobre os direitos da criança, porém estes direitos, hoje previstos em lei, são pouco respeitados.

As iniciativas voltadas à infância ao longo da história têm uma estreita relação com as questões que dizem respeito à história da criança e o seu papel na família, e, sofrem influência direta das relações de produção e da história das demais instituições educacionais.

Segundo Monarcha (2001), o atendimento a crianças de 0 a 6 anos, em instituições de ensino teve seu inicio na Europa no final do século XVIII com o objetivo de cuidar das crianças pobres. A “Escola de principiantes” ou “Escola de tricotar”, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira escola de crianças pequenas e visava contribuir para que as crianças perdessem os maus hábitos e adquirissem hábitos de obediência, sinceridade, bondade e ordem; aprender palavras e adquirir as primeiras noções de moral e de religião. Já no século XIX, na Suíça, foi criada a Escola Pestalozzi, de Yverdon, criada para atender crianças com mais de 7 anos. Robert Owen, diretor de uma fabrica na Escócia, criou uma escola para atender alunos desde a idade em que podiam andar até os 25 anos.

Surge de uma necessidade da sociedade capitalista o atendimento à infância. Ao discorrer sobre a diferenciação entre as escolas de assistência humanitária, destinadas aos filhos de operários, e as instituições com intenções pedagógicas, conhecidas como Kindergarten, Kuhlmann (2001) aponta a divisão de classe, fruto do liberalismo vigente no século XIX na Europa. Com a crescente expansão das relações internacionais, a Educação Infantil é instituída em diversos países, como resultado da crescente industrialização e urbanização.

A industrialização propaga a ideologia capitalista que limita suas preocupações com a infância às questões de saúde. Vencida a etapa considerada perigosa, a criança era, sem demora, inserida no mundo dos adultos. A criança entra em cena tendo como principal função a luta pela sobrevivência.

Enguita (1993, p. 46), ao comentar Hevetius nos ajuda a ver, na educação, a evolução do conhecimento:

> Hevetius deduz a onipotência da educação: é ela que nos faz ser o que somos. A instrução, sempre útil, nos faz aquilo que somos [...] Tudo em nós é aquisição e educação. As causas gerais das desigualdades do espírito entre os homens se reduzem a duas: Uma é o encadeamento diferente dos acontecimentos, das circunstancias e das posições em que se encontram os diferentes homens (encadeamento que eu chamo de acaso). A outra é o desejo mais ou menos vivo que os homens tem de se instruir.

Fatores de ordem social, econômica, cultural e política determinam os valores hegemônicos da escola predominante. Desde tempos passados, a educação é a responsável pela transmissão e preservação da cultura, do acervo de conhecimentos, dos valores e dos símbolos de uma sociedade. Não se pode dizer que a escola transmite o patrimônio simbólico unitário da cultura entendido na acepção de sociólogos e etnólogos, como o conjunto de modos de vida característicos de cada grupo humano, em certo período histórico (ENGUITA, 1993).

Com o propósito de traçar um quadro dos diversos tipos de iniciativas voltadas à infância ao longo da história do Brasil, buscamos a origem das concepções sobre a infância subjacente às propostas assistencialistas do Brasil escravocrata que apresenta uma visão conturbada sobre o papel da infância no contexto escolar. Fruto da ação jesuítica, que assumiu o papel de catequizar adeptos ao catolicismo, deixando a educação das crianças fora de sua ação escolar e a cargo da família.

Segundo Kramer (2002, p. 49):

> As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas: uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, frutos da união de escravos ou destes com senhores. A segunda se referia à falta de educação física, moral e intelectual das mães ou, mais concretamente, sua negligencia [...] A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem das doenças.

As preocupações com o atendimento às crianças, já existiam, mas apresentavam uma visão preconceituosa que tratava de forma diferenciada as crianças negras e as da elite. A maioria das iniciativas era proveniente de grupos privados e com a visão assistencialista. Em 1860, Menezes Vieira (apud

KUHLMANN, 2001) considerava uma ameaça à sociedade a liberdade do imaginário infantil refletido nas brincadeiras. E propunha o jardim da infância como "moralizador" da cultura infantil. O modelo europeu de Educação Infantil se faz presente na sociedade brasileira e, à semelhança da experiência americana, o brincar, no imaginário dos profissionais apresenta tonalidades diferenciadas conforme o tipo de instituição e a clientela atendida.

As instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas dividem-se em: jardins de infância e instituições de atendimento infantil (asilos infantis, creches, escolas maternais, parques infantis). Os jardins de infância utilizam a proposta froebeliana, direcionadas especificamente para as instituições particulares, como inovação pedagógica destinada à elite da época, como exemplo de modernidade, que oferece um curso semelhante ao divulgado no então modelar sistema educacional americano.

Para Kishimoto (1990), as instituições de atendimento infantil criadas nesta época para atender filhos de operários também não parecem autorizadas a utilizar a metodologia frobeliana. Somente aos Jardins de Infância, de meio período, distribuídos em 3 anos de curso seqüencial, concede-se o direito à proposta do brincar.

No resgate histórico do discurso sobre o papel da educação infantil, a análise realizada por Kuhlmann Júnior (2001) aponta para o caráter educacional da Assistência Social e contribui para desmistificar a idéia de que assistência não é educação. O assistencialismo configura uma visão política, uma concepção educacional destinada às classes populares que, em geral, prevê um futuro trágico para a criança pobre - a marginalidade - a assistência é apontada como forma de tirar a criança da rua, protegendo-a desse perigo, culminando, dessa forma, com uma proposta pedagógica de baixa qualidade à população pobre.

Segundo Saviani (1997), no Brasil, o período entre o descobrimento e o Império, não havia dispositivo legal que obrigasse o atendimento à criança pequena. Existiam instituições como: Casa dos Expostos, Asilo de Meninos Desvalidos, Instituto de Menores Artífices. A casa dos expostos, com finalidade assistencialista foi a primeira instituição de atendimento à infância no Brasil e teve uma "longa vida" desde 1726 até sua extinção em 1950.

Para Kramer (2002, p. 21):

> O sistema de rodas de expostos, inventado na Europa medieval, foi um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixos, portas de igrejas ou em casas de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das criancinhas morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas.

As primeiras medidas adotadas de atendimento à infância estavam ligadas à "caridade", para o atendimento das crianças pobres que viviam em condições miseráveis. "Durante todo o Império a 'Roda dos Expostos' foi a principal instituição com a finalidade de assistência à infância, chegando a se expandir para dezoito municípios" (KRAMER, 2002, p. 22). Coordenadas pelos membros da igreja católica, tinha caráter missionário e visava à ampliação de adeptos do catolicismo e à manutenção das classes mais baixas sob o controle da igreja.

Essa visão de educação para a infância perdurou até os primeiros anos da república, mas no início do século XX a situação começa a se alterar. Em 1908, teve inicio a primeira creche popular dirigida a filhos de operários até dois anos e, em 1909 surge o primeiro Jardim de Infância no Rio de Janeiro. É importante lembrar que, na Europa, as creches já eram uma realidade desde o século XVIII e Jardins da Infância desde o início do século XIX.

Segundo Kramer (2002, p. 19):

> [...] os argumentos para o descaso governamental em relação à Educação Infantil, davam-se principalmente devido à "culpabização da família" que deveria assumir a responsabilidade de educar seus filhos. O Estado nesta perspectiva assumia um papel de "neutralidade" deixando para a família a intencionalidade na escolha da melhor formação para a criança. Logo, não haveria uma necessidade premente de se efetivar uma política de atendimento educacional.

A infância ainda não constituía um problema social que justificasse os investimentos governamentais, fruto de iniciativas privadas quando surge a Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo, instituição pública que recebe a elite paulista, sob a orientação de Alice Meirelles Reis desenvolve metodologias escolanovistas, entre os quais centros de interesses e inúmeros jogos divulgados por Decroly, Froebel e Montessori (KISHIMOTO, 1990). Entretanto, em classes pré-escolares anexas aos grupos escolares estaduais, que atendem crianças de menores recursos, o espaço físico não é propicio, as carteiras são pregadas no

chão, não possuem materiais diversificados e os professores não são qualificados quanto às atividades. Prevalecem folhas mimeografadas, reproduzindo jogos educativos sugeridos por Decroly, que exigiam apenas exercícios gráficos, geralmente mecânicos.

Dentre as inúmeras sugestões propostas por Decroly como centros de interesses, oficinas, brincadeiras motoras e construção de brinquedos, utilizaram-se, apenas, as folhas impressas com desenhos de jogos de identificação. Essa orientação valeu-lhe a denominação "classes de decepção infantil" **(**KISHIMOTO, 1993, p. 45).

A criança cresce de importância para o Estado e, por ocasião da comemoração do Centenário da independência do Brasil, o Departamento da criança no Brasil (órgão público criado em 1919) organizou o primeiro congresso Brasileiro de Proteção à Infância que tinha como objetivo tratar de todos os assuntos referentes à criança, indo desde as questões sociais, médicas, passando pela educação e pelas relações da família, da sociedade e do Estado.

Com esta iniciativa, encontramos na década de 20 educadores da Escola Nova que em seus discursos defendem a educação pré-escolar. Segundo Kramer (2002), a década de 30 foi palco de muitas iniciativas na área de atendimento à infância. Temos em Heloísa Marinho uma referência dessas iniciativas onde, influenciada pelas idéias de Froebel, desenvolveu uma série de estudos e trabalhos em torno do "currículo por atividades" e propagou sua proposta de método natural de leitura. Ainda nessa década as idéias de Montessori foram expandidas pelos educadores vinculados pela Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas de Educação Montessoriana. Apesar dessas iniciativas, a educação pré-escolar teve muitas limitações por desconsideção às diferenças sociais e às questões políticas do atual contexto brasileiro.

As iniciativas escolanovistas culminaram com a Revolução de 1930 e com idéias reprimidas pela ditadura militar. Neste período, o atendimento à criança teve como tônica o atendimento a saúde como forma de remediar o alarmante índice de mortalidade infantil. O 2º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, introduz novos órgãos de assistência à infância tais como escolas maternais, lactários, jardins de infância e policlínicas infantis, além de campanhas de aleitamento materno que apontavam o comércio das "criadeiras" como uma das principais causas da mortalidade infantil.

Em 1930, foi criado pelo Decreto 10.402, o Ministério de Educação e Saúde Pública constituído por quatro departamentos (Nacional de Ensino, Nacional de Saúde Pública, Nacional de Assistência Pública e Nacional de Medicina Experimental). Desse Ministério surgiu o Departamento Nacional da Criança em 1940, que centralizou o atendimento às crianças por 30 anos. Em 1970, transformou-se em Coordenação de Proteção Maternal-Infantil, ligado ao Ministério da saúde e destinado a coordenar as iniciativas voltadas para a proteção da maternidade, da infância e da adolescência.

Criada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, em 1975, a Coordenação de Educação Pré-escolar dinamiza e centraliza, até nossos dias, as atividades voltadas para a Educação Infantil. Temos ainda hoje como instituição de iniciativa privada a Organização Mundial de Educação Pré-escolar – OMEP - que iniciou suas atividades em 1952 e está ligada ao setor internacional. Seu atendimento tem caráter beneficente.

A OMEP/Brasil atua ainda hoje com fins filantrópicos desenvolvendo trabalhos voltados para a preparação de professores para o pré-escolar. O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças - UNICEF, vinculada à Organização das Nações Unidas - ONU desde 1964, também desenvolve trabalhos no Brasil e tem como lema como proteger em massa os pré-escolares num país em desenvolvimento.

Segundo Souza (1996), a atuação de organismos como: a, a UNICEF, a Coordenação de educação Pré-escolar (órgão ligado ao Ministério da Educação) que contribuíram para o estabelecimento de uma política de Educação infantil no Brasil, principalmente, a partir da década de 1970, colaborando na elaboração de diretrizes básicas para a Educação Infantil.

As iniciativas descritas comprovam a necessidade de investir na pré-escola. A expansão da Educação Infantil no país tem sua legitimação então ligada à legalização dos processos educativos. Nas Constituições vigentes, até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei 4.024/61, quase nada existia acerca do atendimento de criança nas instituições de ensino. As maiorias das iniciativas estão ligadas à Saúde. Encontramos na Lei apenas dois artigos:

> Art. 23 A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternais e jardins de infância.
>
> Art. 24 as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

A redação da Lei mostra que o governo reconhece como necessário o atendimento a crianças, mas, não assume para si tal compromisso. Assim, o atendimento de Educação Infantil não se propaga como esperavam os educadores. Na década de 70, sob a influencia do movimento tecnicista, foi aprovada a Lei 5.692/71. Didonet (1990) afirma que essa Lei foi um retrocesso para o atendimento das Pré-escolas, por não apresentar as formas de viabilizar, na prática, as propostas.

O parecer nº 2.018, do Conselho de Educação, apresenta sugestões semelhantes no que diz respeito ao ensino de Educação Infantil, propõe elaboração de legislação normatizadora e sugere a busca de recurso financeiro para subvencionar a educação pré-escolar. Esse parecer trata a criança como, culturalmente carente e propõe a educação compensatória.

A Nova LDB, 9394/96 procura ampliar a ação educativa tanto no seu caráter formal quanto não formal, abrangendo os processos educativos responsáveis pela formação integral do indivíduo. É na escola que a criança constrói seu conceito de cidadania através da prática pedagógica. A Lei propõe um trabalho coletivo que considera as instituições da família, da escola e da comunidade onde a criança está inserida.

> Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na Constituição de 1988, o artigo 2º da LDB apresenta uma proposta que nem sempre se efetiva na prática. O Estado não oferece condições para a efetivação das propostas. A sociedade brasileira apresenta problemas de dimensões complexas e a educação para a infância não está na lista de prioridades. O artigo sugere que a família continuaria sendo a principal responsável pela educação das

crianças, além de deixar o conceito de cidadania vinculado a prática da obediência, submissão e reforçando a estrutura social vigente.

Na educação infantil, a situação é grave, começando pela ausência de punição para a não matricula de crianças com menos de sete anos na escola, o que se percebe é que o texto da legislação não garante o atendimento gratuito na educação infantil. Ei-lo: Art. 4°. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

A Lei define que é dever do Estado o atendimento gratuito em instituições públicas para crianças menores de 07 anos, porém, não há uma política de financiamento a esse nível. A responsabilidade de viabilização de atendimento a essa faixa etária é transferida aos municípios.

> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
> V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Os municípios passam a ser os responsáveis por esse nível educação, no entanto, a prioridade de atendimento é para o Ensino Fundamental, o que desloca a oferta da Educação Infantil a um caráter secundário mesmo tendo sido incluída no conceito de Educação Básica. Assim, está expresso na Lei: Art. 21. A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Este artigo representou um dos poucos avanços em relação à educação infantil, pois é somente a partir desta lei que este nível de ensino passa a fazer parte da educação básica, pois até antes não havia essa preocupação em considerar a educação das crianças menores de sete anos uma etapa da formação do individuo no seu processo escolar formal. A Nova LDB apresenta a necessidade de formular propostas curriculares específicas para a educação infantil. O MEC propõe um documento norteador das ações na educação infantil denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI:

A partir desse contexto a criança da educação infantil é vista como um ser que sente, pensa, age, se comunica e logo, pode interagir no seu meio e produzir conhecimentos. As teorias construtivista de Piaget e as teoria sócio histórico de Vygotsky contribuem para a formação dessa visão de infância prevista no RCNEI. O artigo 30 da legislação procura elucidar as etapas da educação infantil:

> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de ate três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A definição dessas etapas deu-se pela faixa etária, o que amarra, também, uma proposta de trabalho respaldada em estudos sobre o desenvolvimento infantil e suas características, baseadas no campo teórico Piagetiano e Vygotskyano, que demarcam para cada período da educação infantil um trabalho de base. A lei não define a organização das escolas somente as nomeia como Creche para crianças de zero a três anos e Pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Caso os sistemas municipais queiram subdividir ou nomear as modalidades, estes poderão fazê-las mediante legislação própria, aprovada pelo respectivo Conselho de Educação.

Na sociedade atual, a educação infantil é, reconhecidamente, uma etapa essencial para a criança e, ao contrário do que muitos pensam, os aspectos pedagógicos são fundamentais e o professor é o agente mediador, o que lhe exige uma formação específica que também está prevista na LDB/1996:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O artigo acima defende a importância da formação do educador em curso superior para que se possa executar um trabalho mais eficiente e dinâmico. Apesar da certeza de que a formação de nível superior, não garante a formação específica para atuar na educação infantil. Na prática, percebemos mesmo na academia, uma priorização na formação do professor na habilitação magistério das séries iniciais do

ensino fundamental. Como parte das ações de viabilização do ensino para crianças menores de 07 anos, identificamos na Lei dois artigos que estabelecem as regras para o financiamento dessa modalidade de ensino:

> Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
> I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
> III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
> IV - receita de incentivos fiscais;
> V - outros recursos previstos em lei.
> Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito porcento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Os referidos artigos não fazem nenhuma referência a valores específicos para a educação infantil, a responsabilidade é dos municípios, mas não está predeterminados porcentuais de investimentos na educação de crianças de zero a seis anos, deixando claro o descompromisso com a educação, principalmente, no que tange à injeção de recursos públicos.

Para nortear as ações no ensino destinado a crianças com menos de sete anos, temos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que norteiam a definição de objetivos para essa etapa da educação. A construção da cidadania é prevista nas práticas pedagógicas que envolvem o ato de educar e de cuidar que norteiam os princípios éticos, políticos e estéticos, objetivando uma formação integral capaz de contribuir para a qualidade de vida.

Situações planejadas intencionalmente envolvendo a criança, a família e a sociedade garantem os direitos da criança em uma sociedade democrática. Esse documento evidencia a importância do respeito à identidade pessoal dos alunos, é na infância que a criança define sua identidade, influenciada pela convivência familiar e social, e também pelo ambiente escolar e seus profissionais. Nesse sentido, o documento evidencia a importância do trabalho integrado entre as políticas sociais, a família e demais manifestações culturais e sociais que envolvem a formação e o bem estar da criança.

As propostas pedagógicas presentes na DCNEI apresentam duas tendências, a primeira dá ênfase aos aspectos do desenvolvimento da criança e, a segunda, dá ênfase a uma visão de escolarização que trabalha com a prontidão para a

alfabetização e o cálculo. Esses aspectos dos programas de Educação Infantil são polêmicos. Porém, é básico reconhecer as crianças como seres únicos e íntegros que devem aprender a conviver consigo própria e com os demais, aprendendo a se articular no meio ambiente onde está inserida.

As Diretrizes prevêem também as estratégias de avaliação que deverão ser realizadas através de registros das etapas alcançadas pelas crianças, sem o objetivo de promoção. E propõem que a supervisão das creches e centro de Educação Infantil seja feita por uma equipe educacional composta por profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas. O professor deve ter formação específica e, aponta também, os cuidados com relação ao espaço físico, horário e calendário.

Como o próprio documento diz: “[...] são as Diretrizes norteadoras do trabalho com Educação Infantil, apresentando o mínimo necessário para atingir os objetivos previstos na LDB” (DCEI, 2000).

CAPÍTULO 2

2 – EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO DA ESCOLA BRASILEIRA

Se esta rua, se esta rua, fosse minha
Eu mandava, eu mandava, ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes
Só pro meu, só pro meu, amor passar[2]*.*

As cantigas populares fazem parte do acervo cultural do Brasil e constituem um dos elementos sobre o qual a cultura escolar é selecionada. As condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluída, moldando o tipo de instituição. Temos na constituição do currículo escolar, um dos grandes desafios da Educação infantil e, sua concepção decorre das imposições sociais e do perfil da escola.

No Brasil, o currículo apresentado pelos sistemas pré-escolares apresenta uma forte inclinação para as propostas conteudístas que privilegiam o ensino de letras e números excluindo as manifestações folclóricas da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As poucas propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural.

A construção da identidade cultural presente no currículo da Educação Infantil, através das manifestações culturais, constitui fatores de ordem social, econômica, cultural e política que determinam os valores da escola predominante. Desde tempos passados, a educação é a responsável pela transmissão e valorização da cultura, do acervo de conhecimentos, dos valores e dos símbolos de uma sociedade. E, é na escola que se transmite o patrimônio simbólico unitário da

[2] Cantigas de roda. Cultura popular.

cultura entendido na acepção de sociólogos e etnólogos, como o conjunto de modos de vida característicos de cada grupo humano, em certo período histórico (GOODSON, 1996).

Na educação infantil brasileira a globalização cultural também se faz presente e, à semelhança da experiência americana, o brincar, no imaginário dos profissionais apresenta tonalidades diferenciadas conforme o tipo de instituição e de clientela atendida. Como resultado dessa globalização, temos em Froebel (apud MARUBAC, 2005) um defensor do brincar como ação livre da criança, ressaltando que o papel do professor enquanto supervisor relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade ideológica e social em classes sociais distintas. Na história da Educação para criança, reconhecemos Froebel como um "reformador pedagógico", seu método de desenvolvimento pela atividade espontânea permite a plena expressão, onde os atos da criança que joga são o resultado de suas próprias decisões e motivações e não obediência ao mando ou sinal do mestre.

A prática pedagógica brasileira por longo tempo não referenda a associação íntima entre materiais, espaços e brincadeiras. Tal associação passa a ser pensada em propostas que começam a circular a partir da expansão das creches, na década de 70. Os movimentos sociais abrem espaço para questionamentos sobre a natureza das instituições infantis, educadores da época apontam o brincar como proposta para educar crianças.

O debate sobre o papel do brincar como parte do processo de aprendizagem é o novo desafio que nos leva a perceber que um currículo pensado a partir da realidade social e cultural da criança pode trazer significativas contribuições para a educação na infância. Neste capítulo, traçamos um paralelo entre o currículo da Educação Infantil e a cultura apreendida nas diferentes formas de manifestações culturais.

2.1 – **Educação Infantil – Espaço de Apreensão Cultural?**

A escola de Educação Infantil é, com certeza, um espaço de construção do conhecimento da criança. Não nos referimos apenas ao espaço físico que emoldura o quadro do *conhecer, aprender* e *ser*, mas, aos matizes compostos pelas relações

sociais que dão cor, sabor e, principalmente, identidade aos conhecimentos apreendidos na escola.

Nesse espaço, o professor é um mediador das diferentes relações entre a criança e o mundo. É quem constrói o espaço dentro de uma dimensão pedagógica. Para discutir a importância do desenvolvimento infantil, temos como parada obrigatória para reflexão as idéias de Wallon (1979):

> O comportamento do menino, em cada idade, responde aos limites de suas atitudes e dos adultos, que está circulado em todo momento por uma sucessão de circunstâncias que permitem marcar o nível da vida mental que se desenvolve. Estar atento a estes diferentes significados constitui uma das principais dificuldades, porém é uma condição essencial para a observação científica.

Na concepção do autor, a criança, como qualquer ser humano, é biologicamente social. Desde o seu nascimento, o bebê necessita de cuidados, sua sobrevivência depende da intervenção de pessoas com mais experiência. É no meio social e através das trocas que a criança inicia o exercício de sobrevivência e convivência em sociedade. Nas instituições de Educação Infantil ainda encontramos uma dicotomia social em relação ao papel da escola nessa formação da criança. Para Enguita (1993, p. 19), os novos rumos da educação apontam algumas divergências:

> No terreno da educação, essa dicotomia se traduz também numa dupla alternativa. Por um lado, todas as ilusões que o reformismo pedagógico deposita nas potencialidades de uma educação diferente capaz de formar homens diferentes e, portanto, uma sociedade diferente. Por outro lado, a posição segundo a qual não é possível mudar a educação sem antes mudar a sociedade, que se materializa no abandono da educação e da pedagogia.

Para atender às necessidades do contexto mais político do que social, instituições infantis selecionam aspectos da cultura relacionados com o saber instituído da escola elementar: a escrita e os números, deixando de lado elementos caracterizadores da cultura do país como o carnaval, rituais do Bumba meu boi, festa de coroação dos reis, capoeira, futebol e as lendas. Nota-se, também, a falta de materiais típicos da fauna e flora brasileiras, como folhas, galhos, pedras, conchas, frutos, flores, penas etc. Mesmo o uso da sucata industrial fica

empobrecido com a falta de um tratamento que ofereça identidade cultural a tais objetos.

Em seus estudos sobre a infância Kishimoto (1993) assinala a riqueza folclórica do nosso país, com suas lendas como a Vitória-régia, Jibóia, Boto Cor-de-rosa, que habitam a região da Amazônia, lembrando que, na sua maioria, não fazem parte do currículo e, quando o fazem, não agregam valores culturais regionais.

As lendas e contos, contribuições de indígenas, negros e brancos, resultam na pluralidade cultural da população brasileira e habitam o imaginário das nossas crianças. Artistas brasileiros, representantes das mais diversas áreas da arte, retratam em suas obras memórias da infância e das histórias do imaginário coletivo vivido nas brincadeiras e folguedos que não devem ser excluídos do rol de conteúdos escolares. As estórias do passado perdem-se, guardados nos porões da educação, dando espaço ao novo modo de vida dos tempos atuais que impedem a transmissão oral dentro de espaços públicos. Segundo Enguita (1993, p. 12), "as circunstâncias fazem mudar os homens e o educador necessita, por sua vez, ser educado".

Com essa ebulição que o homem faz com o meio, transformando-o em espaço de apreensão de conhecimento, identificamos como papel da escola, a disponibilização e transmissão do acervo cultural de nossa sociedade, para, então, dar significado à expressão imaginativa da criança. Refletir sobre a necessidade de abrir o espaço dentro da escola para outros elementos da cultura que não a escolarização formal, contribuirá para o enriquecimento do repertório imaginativo da criança. Vygotski (2003) aponta a cultura como forma de inteligência e afirma que o faz-de-conta, atividade predominante do pré-escolar, favorece a criação de situações imaginárias, de reorganização de experiências vividas e compreensão da realidade; Brunel (1997) reforça essa perspectiva ao mostrar que a educação deve entrar na cultura.

A percepção, a memória e a imaginação ocupam um lugar especial na teoria de Vygotsky (2003). Para este autor o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. Castorina (1992, p. 24) reforça as palavras do autor: "A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem". Nesse processo, o acesso ao conhecimento se dá pela mediação nas relações com o outro.

A proposta de educação inspirada em Wallon (1979, p. 24), vê a criança como um ser completo e rico de possibilidades:

> Na espécie humana, o adulto dispõe de atividades com ajuda das quais pode superar as limitações do ambiente imediato. As circunstâncias exteriores podem opor um mundo de motivos que descobrem em si mesmo, seja qual for a fonte que procedam, e que são como um regulador interno de sua conduta. Há de supor, pois, um ponto de partida de um acervo histórico muito mais completo que em outras espécies.

Nesse sentido, o planejamento deve considerar o acervo histórico no qual a criança se insere e as relações com as outras pessoas. O autor valoriza a organização do espaço, onde a harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio e os estímulos influenciarão no desenvolvimento da sensibilidade e da estética das crianças, e ao mesmo tempo permitirá que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas.

A partir desses pressupostos, acredita-se que a criança pequena é fortemente influenciada pelas características do meio. Assim, nas situações vivenciadas através do imaginário, como o faz-de-conta, ela é levada a desenvolver comportamentos sempre mais avançados do que na vida real. Vygotsky determina esse estágio de comportamento de desenvolvimento proximal. O faz-de-conta e o imaginário aparecem como importantes promotores do desenvolvimento. Como conseqüência dessa vivência, a criança constrói aprendizagens que serão compartilhadas com outras crianças.

Podemos concluir que, uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que tem como base os preceitos de Wallon e de Vygotsky, apresenta como ponto norteador o meio como um espaço povoado de objetos e estímulos com os quais a criança possa criar, imaginar, construir e dar significado para as vivências individuais e coletivas. Dar identidade aos signos sociais.

2.2 – **O Currículo e a Ação Cultural na Educação Infantil**

A história da educação infantil no Brasil teve como base transversal o discurso da “dicotomia” assistir/educar que diferenciou o papel da creche e da pré-escola, desde o seu surgimento. Esta *idéia* considerava a educação da primeira infância como uma superação de fase, dificultando uma visão do trabalho integrado

com a criança de zero a seis anos bem como a construção de propostas pedagógicas adequadas.

O discurso contemporâneo sobre educação, fundamentado nos preceitos da ciência, propõe para as práticas da educação infantil o controle e classificação das competências desejadas e estabelece modelos e padrões, tendo como intuito conhecer “a criança”. O produto dessas práticas tem sido a normatização do cotidiano infantil e de suas relações. Na busca, de contornos nítidos para o lugar “da infância na sociedade”, é necessário observar a ambigüidade que o suporta. Se, de um lado, se deseja preparar a criança para a instância educativa seguinte, surgiram, também, representações indicando a necessidade de considerar as individualidades e as relações externas da criança e seu contexto social.

Assim como o currículo construído de forma alienada dos problemas sociais e antenado com as questões políticas escamoteia a descaracterização do papel da escola como formadora de cidadão, as ideologias neoliberais escamoteiam o esvaziamento do conhecimento na escola, vendendo a falsa idéia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao *aprender a aprender* garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os "modernos" meios de circulação de informações.

Vemos, na educação, um discurso constituído pelo neoliberalismo que vem travestido de modernidade e progresso. Este discurso, do *aprender a aprender,* está sendo apresentado como produto infalível para a educação e com a garantia de que, ele irá produzir pessoas autônomas e reflexivas capazes de produzir seu próprio conhecimento.

Resistir a esta “promoção”, ou “liquidação” para a educação é nosso dever moral e profissional, para tanto, precisamos participar da investigação reflexiva sobre as conseqüências funestas para a educação que o neoliberalismo e seu discurso têm trazido. Para que, nós, professores, não nos tornemos escravos dentro do nosso próprio ambiente de trabalho: a escola.

Compreender e reconhecer a particularidade de cada criança e as suas relações com o mundo que as cerca é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos decorrentes da psicologia, da antropologia e da sociologia tenham contribuído de forma significativa para o desvelamento do universo infantil, e apontado algumas características comuns das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Educar é criar espaços. Essa afirmação nos remete à visão do educador como um criador de condições para que a educação aconteça. Criar espaços, nesse sentido, não é apenas a atuação do educador na escolha e estruturação do lugar em que o processo educativo vai se desenvolver. Criar espaços é criar acontecimentos. É articular o espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem ao educando ir, cada vez mais, assumindo-se como sujeito, ou seja, como fonte de iniciativa, responsabilidade e compromisso.

A busca da qualidade na educação envolve segmentos ligados às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes. Essas ações definem a adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento.

Em Manaus, a busca da unidade de ação de uma prática educativa que respeite e considere o direito de todos aos mesmos conhecimentos e valores, amplia a discussão pedagógica do currículo visando à integração das múltiplas linguagens educacionais. O contexto da educação brasileira nos ajuda a ver no currículo a evolução do conhecimento, suas mudanças e flutuações. Podemos conceituá-lo como sendo a totalidade das experiências do aluno na escola, dirigidas para os fins da Educação. É o projeto de vida de cada aluno, sua “caminhada” na construção do conhecimento e traz a idéia de continuidade e seqüência.

A organização dessa seqüência curricular é, hoje, um dos maiores desafios da escola brasileira, principalmente, no que se refere à Educação Infantil. A análise do currículo para construção de uma proposta pedagógica que leve em consideração a grande diversidade da nossa população infantil, e que ao mesmo tempo, garanta o desenvolvimento pleno da criança e o seu acesso ao conhecimento vem sendo tema de debates dentro do contexto educacional.

Partimos da compreensão de que a escola não modifica a sociedade, mas pode contribuir para a mudança, se desempenhar seu papel de forma crítica, fornecendo os instrumentos básicos para a cidadania. A esse posicionamento político aliamos o reconhecimento de que as crianças são pessoas que se desenvolvem psicologicamente, apresentando características próprias no seu desenvolvimento.

Por essa individualidade, a criança não deve ser *enquadrada* no encadeamento do processo social como um elo a mais da "corrente social". É necessário possibilitar que ela se contextualize, que compreenda, que adquira um nível de distanciamento crítico em relação às ocorrências sociais, de modo a não ser conduzida como "uma folha seca no rio".

A prática de sala de aula responderá de forma satisfatória às exigências sociais quando o currículo proposto considerar as necessidades de desenvolvimento da criança. Considerando a concepção de Wallon (1979, p. 131):

> Em suas imitações espontâneas, o menino não tem uma imagem abstrata ou objetiva do modelo. [...] Não imita as pessoas por uma atração profunda, mas as imita porque o proporciona o prazer. Na raiz das suas imitações estão o amor, a admiração e também a rivalidade.

O "infantil" é sinônimo de brincar, onde toda a atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma. A Educação Infantil é o espaço para repensar os elementos essenciais dessa formação lúdica.

No RCNEI (1998) encontramos as meta de qualidade no ensino/aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança: "Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da idéia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças". Além de uma proposta de organização dos conteúdos de forma a oportunizar construção do conhecimento associado às práticas sociais reais, ressignificando o papel dos conteúdos no processo de aprendizagem. A cultura e os saberes sociais são apreendidos por meio do contato direto ou indireto com atividades diversas que ocorrem no convívio social.

O contato da criança com diferentes elementos e fenômenos que sejam problematizados por questões significativas e que oportunizem o diálogo promove a compreensão do conhecimento social. Para tanto, a atividade lúdica tanto quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Esta atividade combinadora tem como base a realidade, vinculando os produtos da fantasia com os fenômenos complexos desta realidade. Efetiva, assim, o enlace emocional entre a fantasia e a realidade que tem como objeto a cultura regional local.

Quando brinca, a criança cria situações imaginárias que estão ligadas à capacidade de imaginação que tem como função básica da linguagem o intercâmbio social e o pensamento generalizante. É importante que o adulto tenha consciência dos prazeres e frustrações provenientes de um processo de interação educacional que apresenta a complexidade característica das relações humanas. A sensibilidade, a flexibilidade e a criatividade são pré-requisitos essenciais ao educador responsável pelo espaço do brincar e o exercício de refletir e, de ressignificar deve se tornar uma constante em seu cotidiano.

Quando a criança passa a exercer papel social dentro da escola, muitas de suas experiências são novamente vivenciadas dentro dos espaços culturais. A criança utiliza o brinquedo para experimentar o mundo, saciar a curiosidade, aprender a vencer seus medos, enfim, desenvolver-se, criativamente, para enfrentar novas situações.

O Referencial Curricular, enquanto guia para prática pedagógica, evidencia a importância dos conhecimentos socialmente difundidos das diferentes culturas, mas o trabalho com as crianças deve oportunizar o diálogo e a reflexão, sem subestimar a capacidade de compreensão da criança. Os repertórios socioculturais construídos pela humanidade onde incluímos os mitos, as lendas, os credos, os valores e os costumes permitem reconhecer semelhanças e diferenças entre os conhecimentos de diferentes culturas.

Segundo o RCNEI (1998, p. 170):

> O conhecimento científico socialmente construído e acumulado historicamente, por sua vez apresenta um modo particular de produção de conhecimento de indiscutível importância para o mundo atual e difere das outras formas de explicação e representação do mundo, como as lendas, os mitos ou os cotidianos, ditos de “senso comum”.

Esta reflexão sobre a Identidade cultural da Educação Infantil, valoriza o domínio do conhecimento que é construído gradativamente dentro de um contexto cultural e, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica e de diálogo para a explicação da pluralidade e diversidade da nossa sociedade.

CAPÍTULO 3

3 – A PERCEPÇÃO DO EDUCADOR SOBRE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE CULTURAL E CURRÍCULO

O homem está no menino, só que ele não sabe. O menino está no homem, só que ele esqueceu"

Ziraldo[3]

A escola de educação infantil selecionada para a pesquisa é um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem, como objeto de estudo em nossa dissertação de mestrado, é motivo de orgulho, mas, também de apreensão. Investigar como se dá o processo de construção da identidade cultural em crianças tão pequenas é um desafio. A pesquisa sobre uma escola de Educação Infantil de Manaus oferece-nos a oportunidade de entrar em contato direto com esta realidade e conhecer mais sobre o processo de construção deste conhecimento.

As escolas municipais de Educação Infantil de Manaus desenvolvem uma proposta pedagógica fundamentada na teoria sociointeracionista que considera a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes (foto 01) estimuladores de seu desenvolvimento, para, assim, construir significados cada vez mais complexos de agir e pensar.

[3] ZIRALDO. Uma professora muito maluquinha. São Paulo: Companhia Melhoramentos,1995.

Foto 1
SOUZA, S. G. – Salão de Festa

Selecionar a escola para a pesquisa foi um trabalho que iniciou no final do ano de 2006, após muita leitura e embasamento teórico. O interesse sobre os problemas educacionais que afligem a Educação Infantil direcionou a nossa escolha. A escola eleita impressionou pela grandiosidade do evento “Festa do Folclore”, por ser uma instituição pública que não conta com recursos para este tipo de evento e por estar trabalhando única e exclusivamente com crianças da educação infantil.

A escola Alfa segue em sua proposta pedagógica a teoria sócio-histórica que tem em Vygotsky seu principal mentor, a Festa do Folclore (foto 02) que acontece no mês de agosto e está inserida no planejamento diário dos professores desde o início do ano letivo e é um exemplo vivo de interação histórico social. Durante três meses observamos as intervenções pedagógicas do cotidiano escolar para análise do processo de construção de uma identidade cultural que caracteriza a realidade da região amazônica.

Foto 2
SOUZA, S. G. – Criança caracterizada para a Festa do Folclore

3.1 – **Breve Descrição Etnográfica da Escola Pesquisada**

Uma vez que a pesquisa foi desenvolvida em um local específico, parece útil fornecer elementos sobre o ambiente circundante e colocar a Escola Alfa dentro de uma perspectiva mais abrangente.

Parece-nos oportuno articular uma breve descrição da cidade de Manaus, fazendo referência aos seguintes aspectos:

(a) A cidade de Manaus

(b) o Bairro Nossa Senhora das Graças e o “Beco do Macedo”

(c) a Paróquia Nossa Senhora das Graças.

(a) e a fundação da Escola Alfa

De Manaus, já conhecemos a história de seu povoamento e da influência da cultura dos colonizadores descrita por Benchimol (1999) no primeiro capítulo, mas vale lembrar que a história nos conta que foi Francisco Orellana, que em sua viagem do Peru para a Espanha, navegou no grande rio “Araru Mayu” conhecido como “A Serpente Mãe do Mundo”. Na foz do Nhamundá, sua expedição foi atacada por uma tribo de mulheres guerreiras e, em seus relatos posteriores a viagem referia-se ao rio como *Amazonas,* numa alusão às guerreiras que manuseavam o arco e a flecha com extrema agilidade.

As histórias de Orellana (BENCHIMOL, 1999) sobre as riquezas da região do rio Amazonas despertaram o interesse de espanhóis, ingleses, holandeses e franceses, que chegaram a explorar comercialmente esta imensa região e foram expulsos pelos portugueses por volta do ano de 1639. Para garantir o domínio português na região foi criado em 1669 o Forte de São José do Rio Negro, em torno do qual surgiu um arraial que se chamou *Lugar da Barra* (foto 03) e deu origem à cidade de *Manaus*.

Foto 3
SOUZA, S. F. – Maquete com visão para entrada do Forte São José da Barra

O Lugar da Barra foi elevado à categoria de Vila em 1833 e foi chamado de Manaus que significa “Mãe de Deus” em homenagem aos índios da tribo Manaós. Em 04 de setembro de 1856 a cidade de Manaus tornou-se capital da então Província do Amazonas (BENCHIMOL,1999).

Anos depois, tem inicio, o Ciclo da Borracha, um dos mais importantes ciclos econômicos do estado. Neste momento, as empresas inglesas investiam na economia local trazendo muitas melhorias para a cidade de Manaus água encanada, luz elétrica, rede de esgoto e o bonde elétrico fizeram parte do cotidiano do manauara, lembrando que esses serviços ainda não existiam no restante do país. Foi um tempo de muito luxo e riquezas. A arquitetura local, construída em estilo europeu, utilizava materiais exclusivamente europeus.

O ciclo da borracha sofreu um declínio após a segunda guerra mundial, até que em 1967 o governo federal implantou a zona franca de Manaus como proposta para a continuidade do desenvolvimento regional. Hoje temos o pólo industrial de Manaus, com centenas de fábricas das maiores marcas mundiais, que constitui um dos pilares da economia local. Além do Pólo Agropecuário, contamos com o processamento e a comercialização de petróleo e gás natural.

Neste contexto, encontramos a história do Bairro Nossa Senhora das Graças, uma comunidade atenta e interessada no bem-estar de seus moradores que podem

orgulhar-se da boa qualidade de vida, de acordo com parâmetros de bem-estar social e econômicos da região.

No início do século XX, surge o bairro Nossa Senhora das Graças (foto 04) como um dos principais pontos de lazer dos moradores da cidade. Fundado pelos ingleses quando estes traçaram os limites urbanos de Manaus. As corridas de cavalo eram as diversões de toda a sociedade e a atual rua Libertadora era o circuito para páreos de corrida de cavalos. O Parque Amazonense era, em 1910, um grande campo de futebol, com capacidade de público para no máximo 12 mil espectadores.

Foto 4
SOUZA. S.G. – Rua principal do Bairro Nossa Senhora da Graças

Em 1947, paraibanos que haviam vindo para a Amazônia como soldados da borracha, agora desamparados com o fim da segunda guerra mundial, buscaram condições de sobrevivência nos centros urbanos. O grupo passou a ocupar as terras pertencentes à Maçonaria dentro do Parque Amazonense. O espaço de invasão foi denominado inicialmente como Beco do Macedo, o nome era uma homenagem a um dos primeiros moradores do local Sr. Alfredo Macedo, e, beco por suas ruelas estreitas.

Foi em 1950, com a construção da primeira capela do bairro, denominada Nossa Senhora das Graças que o bairro recebe de forma definitiva seu nome. A capela só ganha status de paróquia em 10 de agosto de 1957. O Beco do Macedo

se efetiva como bairro a partir da desapropriação das terras em favor dos moradores, direito garantido pela lei nº 642, de 07 de julho de 1960[4].

O conjunto Vieiralves era um antigo terreno pertencente à família de Leda Vieiralves que loteou e comercializou o local. Em 1993, depois de um mutirão de arrecadação de fundos foi construída a atual igreja de Nossa Senhora das Graças.

A construção da igreja durou dois anos e foi realizada por homens da comunidade e pelos padres. Inaugurada em 27 de novembro de 1955 tem como pároco o P. Pedro Gabriel de Oliveira Neto, um cearense que veio para a Amazônia em 1944, como soldado da borracha trabalhou nos seringais do interior do estado por sete anos, quando então veio para Manaus e instalou-se no Beco do Macedo. Morou e trabalhou com os padres e, em 1978, ordenou-se sacerdote assumindo a paróquia até hoje. As obras sociais promovidas pela paróquia datam de longa data, sempre prestando serviço aos moradores do bairro com poucas condições econômicas.

A primeira escola do bairro foi resultado do trabalho dos missionários que, em 1952 iniciaram o curso primário aos *soldados da borracha* e aos seus filhos até o ano de 1974, quando foi cedida para a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do estado do Amazonas. Foi construído um prédio onde até hoje funciona o Centro Social Nossa Senhora das Graças que abriga dezenas de menores carentes do bairro e adjacências, oferecendo curso de marcenaria e carpintaria.

Mantém, ainda, um Jardim de Infância de Primeiras Letras (foto 5), como consta nos documentos oficiais da Igreja, fornecendo alimentação diária a todos os alunos. Esta escola para os pequenos foi fundada em 1976, por iniciativa do Padre César D`La Rocca e por membros da comunidade. O primeiro nome “Jardim da Infância Guryslandia” foi inspirado na maneira como o Padre César chamava os meninos, “guris”. A escola pertencia ao Centro Social Nossa Senhora das Graças, uma entidade filantrópica que tinha como missão inicial, o atendimento às crianças, cujas mães trabalhavam e não tinham onde deixar os filhos. Como escola assistencialista, atendia gratuitamente e sua proposta pedagógica era baseada na metodologia escolanovista que, naquele momento da história, regia as ações nas classes de pré-escola anexas a grupos escolares ou instituições religiosas.

[4] Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola de pesquisa, 2005.

Foto 5
SOUZA, S.G. – Atividades culturais com as crianças da escola

Logo no início os problemas, apareceram. O Jardim da Infância Guryslandia, começou a ter dificuldades para a manutenção da instituição, pois não possuía recursos próprios. Uma parcela das crianças matriculadas passaram a pagar uma taxa e, as crianças oriundas de famílias carentes freqüentavam gratuitamente. As despesas com recursos materiais, pessoais e com os encargos sociais extrapolavam a receita e inviabilizavam a sustentabilidade da pré-escola.

Através do Centro Social Nossa Senhora das Graças firmaram-se convênios com a Funabem e LBA. E a escola de crianças do “Beco do Macedo” teve dias de muitas atividades voltadas para as questões de fundo social (foto 06). Programas como higiene e saúde, alimentação saudável e boas maneiras eram desenvolvidos na escola.

Foto 6
SOUZA, S.G. – Atividades lúdicas na escola

O Padre D`La Rocca, interventor do Centro social e da Pré-escola até o ano de 1985, passou a função e a responsabilidade para o Padre Pedro Grabriel de Oliveira Neto, que deu continuidade ao trabalho.

Em 1997, mediante o termo de comodato, a pré-escola Guryslandia passou a ser anexo da Escola Municipal Waldir Garcia. Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), inicia-se um novo ciclo para os trabalhos com os "gurys". Após sucessivos debates envolvendo professores, pais, técnicos e líder comunitário, foram identificados cinco aspectos temáticos[5] para a implantação: os aspectos pedagógico, administrativo, financeiro, físico e sócio cultural. Procedidas as pesquisas junto à comunidade e junto aos documentos legais da educação tais como a LDB, e o Estatuto da criança, propõem-se a ação pedagógica embasada na pedagogia progressista, alicerçada na formação de uma visão criativa e crítica.

O Jardim da Infância Guryslandia inicia suas atividades sob a orientação da SEMED com um total de 218 alunos matriculados, conforme quadro a seguir:

Quadro 01
Matrícula Inicial

Turnos Turmas/Alunos		**CRECHE**		**PRÉ-ESCOLA**			**TOTAL**
		Maternal I	Maternal	1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo	
MATUTINO	Turmas	xxx	01	01	01	01	04
	Alunos	xxx	25	28	28	28	109
VESPERTINO	Turmas	xxx	01	01	01	01	04
	Alunos	xxx	25	28	28	28	109
INTEGRAL	Turmas	xxx	xxx	xxx	Xxx	xxx	xxx
	Alunos	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
TOTAL	Turmas	Xxx	02	02	02	02	08
	Alunos	xxx	50	56	56	56	218

Fonte: Projeto político pedagógico da escola – ano 1999.

Quadro 02
Aproveitamento dos alunos (no ano anterior)

PERÍODO	**MATRICULA INICIAL**	**EVADIDOS**	**TRANSFERIDOS**	**MATRICULA FINAL**	**INDICE DE EVASÃO**
Maternal I	Xxx	Xxx	Xxx	Xxx	Xxx
Maternal II	51	Xxx	Xxx	52	Xxx
1º Período	54	Xxx	Xxx	55	Xxx
2º Período	55	Xxx	Xxx	57	Xxx
3º Período	55	Xxx	03	52	Xxx
TOTAL	215	Xxx	03	216	Xxx

Fonte: Projeto político pedagógico da escola – ano 1999.

[5] Informações retiradas do primeiro Projeto político Pedagógico do Jardim da Infância Guryslandia. 1997.

A escola dirigida pela Professora Conceição da Silva de Aguiar atende naquele ano, 218 crianças com um quadro de pessoal composto por 5 professores, todos habilitados no magistério e com 3 auxiliares de serviços gerais. O espaço físico era formado por 04 salas de aula, sendo que os documentos da escola apontavam a falta de adequação de duas delas; havia uma área de lazer/livre e um pátio coberto, ambos considerados inadequados para o trabalho com crianças pequenas; a escola apresentava 03 banheiros e 01 deles também foi considerado inadequado segundo registros em documentos da escola.

O Jardim da Infância Guryslandia não possuía biblioteca, sala dos professores, secretaria ou cantina, elementos básicos para o bom funcionamento de uma escola de atendimento à crianças. Estas dificuldades foram pauta de muitas discussões e reinvidicações. Ações pedagógicas e administrativas foram propostas para solucionar estes problemas.

Chamamos a atenção para as ações realizadas na mobilização comunitária junto a outras instituições de caráter educativo, visando à solução de problemas financeiros que estavam relacionados não só ao espaço físico da escola, mas também aos recursos humanos disponíveis para o trabalho com as crianças.

Outra ação significativa proposta no Projeto Político Pedagógico do corrente ano foi o atendimento psicopedagógico às crianças vítimas das diferenças sociais discriminatórias. O estímulo, a socialização e integração da criança ao meio social, oferecem ao educando a oportunidade de novas experiências.

A busca para a solução dos problemas do Jardim da Infância Guryslândia segue seu curso nestes “moldes” até o ano de 2003. Na continuidade do termo de Comodato, a escola passa a funcionar como Centro Municipal de Educação Infantil Alfa, recebendo assim seu ato de criação.

Hoje, a escola tem uma Diretora e o quadro de funcionários é formado por 05 (cinco) professoras todas graduadas em Pedagogia, 01 (uma) pedagoga atuando no turno matutino, 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 01 (uma) professora readaptada atuando como auxiliar administrativa, 01 (uma) agente de saúde e 02 (duas) estagiárias. Hoje, a sua estrutura física, além das salas de aula e dos banheiros que passaram por uma reforma, conta também com 01 (uma) sala de professores com banheiro, 01 (uma) secretaria e diretoria, 01 (uma) cozinha, e 01 (um) salão onde as crianças se reúnem para realizar as atividades coletivas e por fim 01 (uma) área de areia com playground a qual é denominada de “parque”.

A matrícula inicial do ano de 2007 na escola Alfa apresentou um número significativo de crianças, mantendo a média identificada nos anos anteriores, com 183 matriculados, distribuídos nas turmas de creche e pré-escola dos períodos matutino e vespertino conforme o quadro a seguir:

Quadro 03
Matrícula Inicial

Turnos / **Turmas/Alunos**		**CRECHE**	**PRÉ-ESCOLA**			**TOTAL**
		Maternal III	1ºPeríodo	2ºPeríodo		
MATUTINO	Turmas	xxx	02	02		04
	Alunos	xxx	45	49		94
VESPERTINO	Turmas	01	01	02		04
	Alunos	19	27	43		89
TOTAL	Turmas	01	03	04		08
	Alunos	19	72	92		183

Fonte: Agenda Ambiental – ano 2007.

Enquanto CEMEI, a escola municipal Alfa, na pessoa dos inúmeros atores deste espaço de criação, têm a consciência de suas limitações que, quase sempre esbarram nas questões financeiras. A superação destes obstáculos tem sido um trabalho coletivo que evoca a participação da comunidade e parcerias com o Centro Social Nossa Senhora das Graças e demais instituições educacionais. A contínua evolução da escola é reforçada por uma espécie de estribilho que é repetido pelos professores: “Antes era assim, agora não é mais”.

A localização geográfica da Escola Alfa pode ser assim escrita: localizada na Rua Libertador, número 55, no antigo Beco do Macedo, hoje, bairro Nossa Senhora das Graças. O bairro tem seus limites traçados por três importantes avenidas da cidade, a Djalma Batista, a Senador Álvaro Maia e a Recife e mais a rua Maceió. Suas ruas internas são estreitas, daí o antigo nome, sendo as artérias mais importantes a Libertador, a Belém, a Pico das Águas e a Cuiabá. Os bairros vizinhos são: Adrianópolis, Chapada e São Geraldo.

A escola Alfa é uma escola de contrastes. Localizada em um bairro, hoje nobre, tem estreitas ruas de pedra que se infiltram entre velhas casas e pequenos prédios. Minúsculas lojas exibem mercadorias da moda e caixas registradoras de alta tecnologia, enquanto vendedores ambulantes armam suas barracas e vendem alimentos e mercadorias variadas.

O número de crianças que freqüenta a escola de educação Infantil é alto, embora não seja tão surpreendente se remontarmos a história da construção do bairro, dada a necessidade das primeiras famílias que ali se instalaram. A escola

tinha a função de cuidar como Froebel (KISHIMOTO, 2002) preconizava em seus estudos, para ele a criança deveria ser enaltecida em sua perfeição, valorizando a liberdade e a expressão por meio das brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2002, p. 65):

> Froebel instituiu uma pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância. Entretanto, relatos da prática pedagógica frebeliana emolduram um quadro mais próximo da coerção, de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas a aquisição de conteúdos escolares.

Esta influência froebeliana está presente na prática escolar ainda nos dias de hoje, e a relevância da questão justifica os estudos na área analisando a práxis do educador. Afinal, qual o nosso papel como professor da Educação Infantil?

Um líder carismático

Patrono da Escola Alfa, ainda hoje, está no comando do Centro Social Nossa Senhora das Graças que presta atendimento voltado para ao aspecto educativo, envolvendo crianças e adolescentes carentes. Sua história , como a de muitos outros migrantes amazonenses, está marcada pela busca de trabalho e pele luta por sobrevivência.

Nordestino, genuíno cearense, nascido a 01 de setembro de 1926, em uma cidadezinha do interior chamada Mombaça, Pedro Gabriel era o único filho homem do total de quatro filhos do Sr. João Pedro de Oliveira e de Dona Francisca Maria de Oliveira. No dia 26 de novembro de 1944, a família *Oliveira,* chega a Manaus fugindo da seca que assolava o nordeste brasileiro. Neste período, Manaus vivia da exploração da borracha. A segunda Guerra Mundial devastava nações e, os implementos de guerra dos americanos precisavam do látex amazonense como matéria prima.

A vida nos seringais não correspondeu às expectativas da família que se desligou da Companhia de exploração do látex e dedicou seu trabalho ao cultivo da cana de açúcar. Viver em uma terra sem seca, e mais ainda, viver em uma terra farta de fontes naturais era um sonho para o Sr. João Pedro e sua família. Janauacá, era então um trecho de mata virgem do “Ouro Verde”, conhecido

canavial de Manaus. A mata virgem foi “orgulhosamente” derrubada e em seu lugar surge um imenso e admirável canavial. Porém, a guerra, ou quem sabe, por pura falta de interesse, o invejável canavial, herança de três anos de trabalho, as dispendiosas máquinas para benefício da cana e também os alambiques não tiveram dias de glória. As máquinas não funcionaram e os responsáveis pelo projeto da cana de açúcar abandonaram as ações nas fazendas.

A família Oliveira abandona os canaviais e Pedro Gabriel, o menino, agora com 21 anos passa a viver e trabalhar na Várzea, na cultura da juta, o mais rentável negócio da região. Até o início da década de 50, a família de Pedro Gabriel esteve trabalhando no interior do Amazonas, quando então uma tragédia se abateu sobre a família: a morte de seu pai, que era o esteio da união e segurança familiar. ´Foi uma perda irreparável diz Pedro em seus depoimentos. Duas de suas irmãs casaram-se logo em seguida e, vieram morar em Manaus.

A idéia de metrópole e do progresso que reinava em Manaus no início da década atraiu os interesses do ex “soldado da borracha”. Em 1952, por insistência de suas irmãs, mudou-se definitivamente para a capital, seu primeiro emprego foi na Malária. Fez testes, foi aprovado e, ao tratar dos documentos para admissão, foi convocado pelo exército. Ele tentou resistir, alegando ser arrimo de família, porém de nada valeram suas argumentações.

A experiência no exército foi significativa, pois descobriu que um adulto também poderia iniciar seus estudos. Assim que saiu do exército não perdeu tempo, matriculou-se na escola Saldanha Marinho, no 3º ano elementar e concluiu o curso Elementar na Escola Plácido Serrano. Realizou o curso de admissão no Colégio Estadual e passou pelo *crivo* dos Mestres Paulo Fuet Mourão, Mário Ypiranga, José Ribamar Costa Vivinho, Alzira Figueira e outros. Foi no Colégio Padrão de Manaus, na época, que terminou o Curso Secundário, que representa hoje a Educação Fundamental.

No ano de 1954, em Manaus não existiam professores formados pela faculdade de filosofia, mas para atender a uma demanda das escolas. A Secretaria Municipal de Educação – SEMED – realizou um concurso de títulos na área de iniciação à ciências. E Pedro Gabriel foi um dos aprovados. Iniciou seu trabalho de professor estatutário no Colégio Castelo Branco, onde trabalhou por dois anos. Logo em seguida passou mais dois anos como professor no Colégio Ângelo Ramazzotti. Paralelo ao trabalho na rede pública de ensino, Pedro Gabriel iniciou seu trabalho na

rede particular de ensino na escola Batista Ida Nelson onde desenvolveu um trabalho polivalente até o ano de 1969.

Em 1969, o Pe. César di Flávio de La Rocca, assumiu a Paróquia Nossa Senhora de Nazaré indo morar no Beco de Macedo e, convidou Pedro Gabriel para trabalhar na Paróquia. Por ocasião, estava sendo criado o Centro de Estudos do Comportamento Humano – CENESC e Pedro Gabriel fez vestibular. Tendo sido aprovado, iniciou seus estudos com muita dedicação. Ordenou-se sacerdote no dia cinco de março de mil novecentos e setenta e oito, assumindo então, a Paróquia de Nossa Senhora das Graças que já contava com uma Escola que foi fundada para atender “meninos necessitados”. Nesta época, em Manaus, não existiam meninos de rua.

Padre César de La Rocca e Padre Pedro Gabriel trabalharam juntos por dez anos, no Beco do Macedo a frente dos trabalhos desenvolvidos na Comunidade, na Igreja e na escola. Em 1980, o Padre César de La Rocca passa a prestar serviços à UNICEF e Padre Pedro Gabriel assume mais o então recém criado, Centro Social Nossa Senhora das Graças. Espaço de acolhimento, instrução e apoio às crianças e famílias da comunidade.

O trabalho no centro Social contou de forma significativa com o apoio da comunidade. Amigos dedicados e donos de uma consciência coletiva sem precedentes, apoiaram os trabalhos sociais desenvolvidos na comunidade. A década de 90 trouxe certo equilíbrio às obras desenvolvidas pela igreja e pelo Centro Social, na área da educação.

Ainda hoje, já com idade avançada, o Padre Pedro Gabriel continua trabalhando no Centro Social e dirige as atividades da igreja. “Volta e meia” caminha pelas ruelas do Beco do Macedo, cumprimentando a todos. “Trabalha até mais que todos nós”, comentam seus colegas de trabalho. Gosta de falar sobre seu trabalho, suas experiências, sobre as pessoas que encontrou e encontra; o entusiasmo e o emprego de uma linguagem muito imaginativa são as características que tornam uma conversa com ele sempre fascinante.

“A semente foi plantada” (foto 07).

Foto 7
Banco de foto

O que fica registrado é a grande influência que o trabalho do Padre Pedro Gabriel exerce sobre a vida das pessoas da comunidade do Beco do Macedo. Sua dedicação as obras sociais ajudou a desenvolver na comunidade a solidariedade e o compromisso social que hoje faz parte, inclusive, das ações pedagógicas propostas no CEMEI.

3.2 – **Manifestações Culturais: Construindo a Identidade Cultural das Crianças no Cotidiano Escolar**

O nosso cotidiano dá sentido à cultura presente na escola. Cantos, danças, pinturas rupestres, fotografias digitais, crenças, filosofias de vida, visões de mundo, tudo que construímos a partir das imagens, utilizando símbolos e significando-os com nossos sentidos, nossos saberes e, principalmente, nossos sentimentos, e que, nós partilhamos no contexto em que estamos inseridos, constituem uma outra dimensão da cultura que nos acompanha e nos torna humanos.

Nós também criamos cultura quando rodeados de símbolos, buscamos significados aos fatos e fenômenos. Quando nos questionamos: O que eu tenho de meu? O que nós temos de nosso para mostrar como o que é nosso como aquilo que nós criamos e que nos faz igual, porque todos de uma mesma espécie humana, mas diferentes, porque é uma gente de um lugar, socializada dentro de uma língua, com costumes, com gramáticas sociais, com visões de mundo, com tradições culturais próprias. O que nós temos para mostrar, em grande medida é, primeiro: a cultura do

lugar, no nosso caso, a cultura amazonense, e depois, dentro de cultura do lugar, as diferentes culturas que podemos vivenciar, em qualquer outra cidade.

As culturas não têm todas o mesmo destino, não devem seguir todas a mesma direção, assim como as pessoas com quem nós convivemos não estão todas destinadas a viverem de um modo semelhante ou igual, a crerem num único Deus, e a viverem da mesma maneira. O que faz a imensa riqueza da experiência humana é que, nascemos seres de uma mesma espécie com diferenças inexistentes, dentro daquilo que, antigamente, se chamava de raças. Nós somos seres únicos, somos potencialmente de uma mesma espécie. Por outro lado, nós hoje em dia compreendemos que, cada pessoa é uma fonte absolutamente original, peculiar e única de conhecimento, de saber, de vivência, de experiência.

E se isso é verdadeiro com uma pessoa diante de outra pessoa, na relação entre as culturas é mais ainda. As nossas culturas populares, que também são plurais, nós somos um país multiétnico, multilingüístico, multicultural. A grande riqueza da experiência humana é que somos iguais, mas somos absolutamente diferentes naquilo que nos iguala.

Esta diversidade cultural presente no cotidiano, e que é um dos patrimônios da construção do conhecimento na escola, constitui o trabalho desenvolvido na escola da pesquisa. Nesta história de infância, um elemento que impressiona é o quanto essa escola é apoiada pela comunidade que deixa sua contribuição cultural em cada fenômeno do processo de aprendizagem.

Para adentrar neste cantinho de magia, deixamos para trás o centro de Manaus, passamos por uma área de vielas de aspectos desordenados, casas antigas, condomínios anônimos e pequenos pontos comerciais. Entre uma quadra esportiva, consideravelmente grande e uma charmosa igreja, visualizamos a fachada da Escola Alfa. “Não tem como errar”, disseram-nos por telefone, “É justamente entre a igreja e a quadra”. Seguindo as orientações passamos várias vezes no local indicado e avistávamos apenas as duas referências e a casa paroquial ao lado da igreja.

Atrás de uma frondosa árvore que, naquela época estava carregada de flores roxas, avistava-se um muro de um azul desbotado. Em letras chamativas num tom forte de vermelho e de azul, encontramos registrados no muro alto, o nome da Escola que procurávamos. O portão estava aberto e era *guardado* por uma senhora

de rosto simpático, porém, com uma postura um tanto quanto austera, pois trazia nas mãos uma grossa corrente e um grande cadeado.

Aguardando pacientemente a entrada e saída dos pais que agitavam o ambiente, já estávamos no final de julho e a comunidade se preparava para a famosa Festa do Folclore. Assim que entrei, a *guardiã* passou a grossa corrente nas grades e bateu o cadeado. Este gesto me fez refletir sobre as palavras de Foucault (apud HARVEY,1992, p.56) anteriormente citada, “o homem vive em numa ‘prisão’ social”. Hoje, cuidados como este não só garantem que a criança não saia como, garantem que pessoas não autorizadas entrem. Estamos na sociedade do medo. Mas, tudo parece diferente, depois dos portões. Uma paz prazerosa que vem do murmúrio das crianças em sala e das crianças brincando no parque invade o ambiente.

Entrando por um corredor largo (foto 08), do lado esquerdo, uma *área de lazer livre*, é um grande salão coberto onde encontramos um grupo de crianças que conversam com o professor de educação física. Nas paredes deste espaço um mural (foto 09), orgulhosamente, afirma que a escola é um espaço de formação, fazendo referência a várias ações do fazer educativo e, para confirmar as palavras vemos um desenho da uma “mãe” passarinho cuidando de seus filhotes no ninho, bem a estilo frobeliano. Nossa herança cultural do “cuidar na escola”.

Foto 8
SOUZA, S.G. Corredor de entrada da escola

Foto 9
SOUZA, S.G. Painel da entrada da escola

Neste ambiente agradável, iluminado e bem arejado, encontramos também dois armários de aço e um de madeira que são utilizados para guardar recursos pedagógicos para utilização nas aulas de atividades físicas. Encontramos também ali colocados, mesas e carteiras avariadas que aguardam a transferência para as oficinas da prefeitura. Segundo a diretora e, conforme documento legal, não é possível se desfazer destes materiais permanentes, é preciso aguardar a disponibilidade dos setores responsáveis por este trabalho.

Do lado direito do corredor está o parque infantil com brinquedos distribuídos num pátio de areia. É muito importante saber “ler” o ambiente, do contrário corremos o risco de empobrecer algumas coisas ou de interpretar outras de forma errada. Em nossa experiência identificamos o ambiente como um elemento importante para o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Os brinquedos do parque (foto 10) são variados e adequados às idades das crianças. Apesar de não serem novos, estão em bom estado de conservação. As crianças maiores, de cinco e seis anos, divertem-se no gira-gira, mas, o grande desafio é atravessar a “ponte” pendurado e sem cair. A casinha de boneca também é um espaço disputado, a “Dona” da casa do dia escolhe seus convidados para a brincadeira. As regras da brincadeira são definidas pelos próprios alunos, a professora presente não interfere, apenas observa atenta. Os meninos desta idade já não participam das brincadeiras junto com as meninas, preferem fazer ruas, *morrinhos* e outros elementos da cidade, depois, qualquer pedacinho de pau transforma-se em carrinho e a cidade cria vida.

Foto 10
SOUZA, S.G. Casa de boneca no parque da escola

O brinquedo, assim como o espaço lúdico, é outro termo indispensável para a efetivação do processo de desenvolvimento da criança da Educação Infantil. O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Construir uma cidade na areia permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a construção criativa e a socialização. O faz-de-conta estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O faz-de-conta coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.

A distribuição física da escola em forma de “U” facilita o trabalho do professor como observador destes momentos criativos de faz-de-conta, entramos pelo corredor que é ladeado pelo *salão para lazer*, no final deste corredor, na parte inferior do “U” temos duas salas de aula do lado esquerdo, os banheiros infantis e mais duas salas de aula. Do outro lado temos a cozinha, uma sala para professores, a sala da equipe técnica e um pequeno depósito. No centro, está o parque infantil.

Nossa visita na escola não iniciou pelas salas de aula, pois acreditávamos ser necessário criar um vínculo com os professores, para que a nossa presença não interferisse no processo. Começamos pelo refeitório uma grande janela (foto 11) com parapeito onde são colocadas as bandejas com os lanches.

Foto 11
SOUZA, S.G. - Fachada da cozinha

As paredes com azulejo branco, da metade de baixo, têm a parte de cima pintadas de bege bem clarinho que contribui para o aspecto da higiene. Uma geladeira antiga, de cor verde abacate destoa do ambiente escolar, mas para combinar com ela num canto da cozinha tem um armário de portas vermelhas. Os demais móveis (fotos 12 e 13) que compõem a cozinha, seguem os padrões de todas as escolas públicas. Prateleiras onde estão dispostas de forma harmoniosa, grandes panelas, frigideiras e caldeirões de alumínio, todas cuidadosamente areadas. Um fogão industrial, dois frízeres horizontais e mesa fazem parte do mobiliário da cozinha.

Foto 12
SOUZA, S.G. - Parte interna da cozinha

Foto 13
SOUZA, S.G. - Parte interna da cozinha

O lanche, cuidadosamente preparado, é oferecido pela Prefeitura de Manaus, naquele dia as crianças estavam comendo mingau de arroz. A responsável pelo

lanche comenta que não falta alimento mas, quando vai chegando o final do estoque é preciso criatividade para não repetir muito o cardápio. Normalmente, é servido um dia lanche doce e no outro dia lanche salgado.

No lanche salgado, tem macarrão com frango ou com carne moída, arroz, feijão que é feito o baião de dois, outro prato muito apreciado pelas crianças é a sopa de feijão. A escola recebe também verduras que enriquecem os pratos salgados. Frutas como melancia, laranja, banana e mamão também fazem parte do cardápio da escola.

O fornecimento de alimento é feito quinzenalmente e não segue um cardápio pré-estabelecido. Segundo a merendeira, “quando chegam as provisões é que é possível planejar o cardápio para a semana”. Oferecer uma alimentação saudável e variada, mesmo que simples, é o objetivo da escola que pretende desenvolver na criança o hábito da boa alimentação. Todos devem comer o lanche ou pelo menos, experimentar para descobrir se gostam ou não. De modo geral, as crianças gostam do lanche oferecido na escola.

Passamos a conhecer a sala dos professores onde alguns deles se reúnem e discutem os preparativos da Festa do Folclore. O tema em pauta é o cardápio da festa e a lista de contribuição dos pais para este cardápio. Os itens escolhidos todos estão relacionados às tradições e costumes da culinária manauara. Uma festa que tem por tema o folclore para ser autêntica precisa ter as maravilhosas comidas típicas que nos deliciamos só de ouvir a descrição das receitas e que nos trazem sempre boas lembranças do passado.

No planejamento organizado pelas professoras da escola Alfa, a culinária é um item muito importante, as crianças irão conhecer ou, reconhecer algumas receitas típicas, entre doces, salgados e também as bebidas. E o delicioso cardápio ficou assim estruturado: mingau de arroz-doce, bolo de fubá, bolo de macaxeira, bolo de tapioca, canjica, curau de milho, cuscuz de milho, pamonha, pudim de banana, quentão, tapioca e vatapá.

Brandão (2006, p. 42) comenta ao sentido das festas populares na formação de uma identidade cultural:

> O lado da festa em nós existe porque nós não sabemos viver sem retornar, retomar essa experiência da gratuidade, da espontaneidade, do estar com o outro, não para produzir alguma coisa, uma utilidade com o outro, como a gente faz quando está trabalhando, mas para conviver, para conviver através de símbolos, através de significados, através de beleza, através do canto, da dança, da dramatização. Mas existe um outro lado na festa, no ritual, no celebrar e esse talvez seja o mais antropológico, nós somos também a única espécie que aprendeu a sobreviver porque aprendeu a tirar algo de si e destinar ao outro.

O homem criou formas de relação entre pessoas que são permeados por leis sociais, que nos obrigam a um contínuo “compartilhar”, onde estamos entremeando essa reciprocidade através da qual nós nos tornamos humanos, e criamos significados. A festa é o momento em que uma pessoa, um par de pessoas, de preferência uma família, uma comunidade, um grupo de amigos, às vezes até uma multidão, se reúne para viver o momento em trocam-se afetos, símbolos, significados, identidades, estimas. Isso se faz com a música, com o canto, com a dança, com as fantasias, com as roupas, com as dramatizações.

E a festa é a pauta das discussões entre os professores e técnicos da escola que contam que a Festa do Folclore é tão antiga quanto a escola. Há quinze anos a festa se repete nos mesmos moldes. E a comunidade escolar defende o folclore como “crenças arraigadas durante o percurso de nossas vidas, que fazem agirmos, pensarmos, enxergarmos de forma totalmente distintas de outras pessoas. E, acabam influenciando em nossas atitudes**”**(A.M.J., funcionário da igreja).

Para os professores, a definição de folclore poderia ser um conjunto de mitos e lendas que as pessoas passam de geração para geração. Muitos nascem da pura imaginação das pessoas, principalmente dos moradores das regiões do interior. Muitas destas histórias foram criadas para passar mensagens importantes ou apenas para assustar as pessoas. O folclore pode ser dividido em lendas e mitos. Muitos deles deram origem à festas populares, que ocorrem pelos quatro cantos do país. E aqui não foi diferente. A Festa do Folclore 2007 escolheu como tema para as manifestações culturais a dança do café, a dançado Boi, a dança country, a quadrilha do sertanejo e até a dança cigana.

Perguntamos-nos, qual a relação entre a dança cigana e o contexto cultural amazônico? Erroneamente identificamos a cultura amazônica como foco da festa promovida na escola, sendo que a proposta abrange todas as culturas de modo

mais amplo uma vez que a arte, sempre presente nas manifestações culturais, é dotada de uma linguagem universal.

Por curiosidade iniciamos nossa investigação sobre a cultura cigana e o cotidiano das crianças do 1º período “A”. Encontramos as crianças numa euforia com relação às figuras de ciganos mostrados pela professora, tudo encantava: as saias longas, os lenços na cinturas e nos cabelos e “muitas jóias bonitas” (A.J.M., aluna da turma).

A pesquisa feita pela professora juntamente com as informações trazidas pelos pais tinha informações suficientes para justificar a escolha do tema. Segundo a pesquisa, os Ciganos contam em uma de suas lendas que no passado tinham um rei, que guiava sabiamente o povo numa cidade maravilhosa da Índia, chamada Sind. Ali o povo era muito feliz, até que os muçulmanos expulsaram os Ciganos, destruindo sua cidade. Desde então foram obrigados a vagar de uma nação a outra. Mas, as informações mais seguras sobre suas origens foram obtidas através de estudos lingüísticos feitos a partir do século passado. A comparação entre os vários dialetos que constituem a língua cigana, permitiu que se estabelecesse com certeza a origem indiana dos Ciganos.

Todavia, a razão pela qual abandonaram as terras nativas da Índia permanece ainda envolvida em mistério. As lendas dizem ainda que os Ciganos tornaram-se nômades por situações adversas. Um rei persa mandou vir da Índia dez mil Luros, nome atribuído aos Ciganos, para entreter o seu povo com música.

A cultura cigana é recheada de mistérios e um dos mais facilmente reconhecidos é a dança, que juntamente com a música deste povo...*enfeitiça*...Ao saírem da Índia, com suas danças, pelo mundo os ciganos agregaram a sua cultura outras influências folclóricas. Na Espanha, influenciados pelo Flamenco, as ciganas dançavam à vontade a Rumba Gitana, além da utilização do xale e leque. Na Rússia, com seus lenços coloridos, mostravam toda sua graciosidade. Na Hungria utilizando-se dos pandeiros adornados de fitas coloridas. No Oriente, com os movimentos dos quadris revelam toda força, graciosidade e sensualidade. As influências vieram ainda dos povos Hebreus, Mouros, Bizantinos e Árabes. O Povo Cigano utiliza a música como uma forma de se aproximar de Deus, por isso, quando estão tristes ou alegres, recorrem à magia da dança para harmonizarem suas vibrações. E é através dela, que são abertos os portais que ligam o mundo espiritual ao material.

A dança cigana não é encarada como um ofício pelos ciganos. Montagens de balé e de óperas (como Carmen, de Bizet) são representadas por profissionais de balé não-ciganos (gadjés). Eles não aprendem em aulas de dança, dançam com a alma, o coração e a emoção. Na dança individual ou em grupos, não existe nenhuma coreografia pré-concebida.

"A magia é tão forte que entra pelos pés com o poder do elemento terra, sobe pelo corpo com a vibração do elemento fogo". Amazona Roberta Cigana[6]

Segundo Amazonas Roberta Cigana, é a poesia uma forma de representar a realidade atual das tradições ciganas no Amazonas:

CIGANAS AMAZONAS

Ciganas Amazonas.....
Amazonas Ciganas.....
Estas eternas milenares incompreendidas.....
Como nós, por muitos até Confundidas...

Por nossas Leis
Nossas Regras
Nossas Tradições
Nossas SINAS....

Para os ditos Comuns somos Diferentes,
mas diferentes são uns dos outros,
cada pessoa é um Mundo,
indiferente de Origem, Religião, Posição Social.

Ciganas das grandes cidades,
conhecidas pelas suas andanças nas ruas...

Ciganas das matas, como eu e nós daquí,
chamadas Amazonas pela descendência,
respeitadas pois somos fazendeiras...

Mas no fim somos Todas Iguais...

Seja a mulher que dirige uma Indústria,
seja a mulher que como eu dirige uma fazenda,
ou seja como aquela,
que sai à caça...
de animais a homens....
à pesca....
de peixes a esmolas...

Mas todas com um mesmo fim....
alimentar-se a sí a às outras.

[6] Serra do Japí
<http://www.devflog.com.br/roberta/17939>

Pois nosso Deus é um só,
mas nossa Mãe a Natureza...

E por isso,
LIVRES
somos tão felizes e não inúteis à Nação,
pois em todos os países estivemos,
desde há milhares de anos e a partir de
uma Grécia ou Egito e passando por
toda a Europa,
só levamos Carinho, Amor, Desejos...
Danças e Tradições, que se confundem
com os séculos e até antes de Cristo.

Mas no fim, cada uma tem uma SINA....
E tem que cumprir pois SINA é DESTINO.
DESTINO é algo que não se pode fugir....
nunca....

Mas.....
mesmo assim.....

Somos Paz, Alegria.

Com muita Paz e Amor,
diretamente de minhas selvagens e virgens matas e até mais virgens que eu,
simplesmente.....

A cultura cigana deixa sua marca aqui em nosso Estado. Como outros povos imigrantes do continente europeu, os ciganos também aqui vieram em busca do Eldorado, o ouro amazônico. Nômades por natureza, rapidamente se adaptaram a terra quente e abafada. Mas as riquezas naturais que a terra oferecia não corresponderam às expectativas deste povo que seguiu em busca de novas aventuras, não sem antes plantar aqui sementes de sua cultura. Hoje não temos comunidades ciganas no Amazonas, mas temos muitos descendentes que preservam a cultura misteriosa da vida cigana.

Outra dança escolhida pela professora do 1º período “B” foi a quadrilha. Esta é uma dança que faz parte da cultura em quase todo o território brasileiro. As variações na forma de apresentação e nos ritmos fazem a diferença entre as regiões. A quadrilha é uma dança francesa que surgiu no final do século XVIII e tem suas raízes nas antigas contradanças inglesas. Ela foi trazida ao Brasil no início do século XIX, passando a ser dançada nos salões da corte e da aristocracia. Com o passar do tempo, a quadrilha passou a integrar o repertório de cantores e compositores brasileiros e tornou-se uma dança de caráter popular.

A Dança do Boi trabalhada com o maternal é típica da região norte. Traz muita riqueza nas suas histórias. Segundo Nogueira (2008) a dança do boi é

também conhecida como Bumba-meu-boi ou Boi-bumbá tem suas origem no Nordeste do país, mas disseminou-se por quase todos os estados da Amazônia, em especial o Amazonas, visitado anualmente por milhares de turistas que vão para conhecer o famoso “Festival Folclórico de Parintins”, realizado desde 1913. Na maioria das versões de boi-bumbá existentes em cada Estado, o enredo encenado é geralmente o mesmo. O tripa do boi é uma das peças mais importantes da brincadeira. É o homem que dança embaixo da “carcaça” do boi.

O som fica por conta das toadas, com batuques de tambores, repiques, caixinhas e surdos. Esse é o boi em sua forma, digamos, mais original, que em muitas localidades da Amazônia ainda é reproduzido de forma eminentemente folclórica. O imaginário indígena e figuras mitológicas como pajés e feiticeiros foram incorporados às tradições do boi. Por isso, durante o Festival Folclórico de Parintins, a cidade é chamada de “ilha Tupinambarana” (NOGUEIRA, 2008).

No planejamento escolar, o enredo apresenta as lendas que contam a história do negro Francisco, funcionário de uma fazenda cuja mulher, Catirina, estava grávida. O estado “interessante” da mulher causou-lhe o desejo de comer a língua do boi mais estimado pelo dono da fazenda. Para que o filho não nascesse com cara de língua de boi, o jeito foi satisfazer o desejo da mulher.

Então, segundo o enredo, Francisco mata o boi preferido do patrão. O amo descobre e manda os índios caçarem Pai Francisco, que busca um pajé para fazer ressuscitar o boi. O boi renasce e tudo vira uma grande festa. Na escola, é discutido desde a própria lenda, o figurino, as raízes da cultura indígena e dos fazendeiros.

Já o 1º período “C”e o 2º período “C” escolheram a dança da ciranda, muito significativa para todas as crianças. Quem é que, na infância, nunca brincou de ciranda? Principalmente as crianças criadas em municípios do interior de qualquer estado brasileiro, em especial na Amazônia. A manifestação infantil também tem sua versão adulta, na Ciranda do Norte. Nogueira (2008) apresenta o Festival de Ciranda como uma das grandes manifestações culturais da região. De origem portuguesa, a dança é uma manifestação mais presente na cidade amazonense de Tefé e Manacapuru.

O ritmo é relativamente lento, ao contrário das demais danças folclóricas da região amazônica. Devido a esse fator, pessoas idosas e crianças também podem participar. No entanto, em alguns grupos, percebe-se uma mistura de passos de outras danças como o xote e até mesmo a valsa. Outra diferença com a maior parte

das danças da região é que os movimentos são desenvolvidos formando-se uma grande roda. Já a musicalidade guarda características bem comuns na região: utiliza-se instrumentos de pau, de corda e de sopro - Curimbós, maracás, ganzáz, banjos, cacetes e flautas. O "carão", imagem de pássaro que vai à frente do grupo, chama a atenção do público e remete ao personagem da letra da cantoria.

A Ciranda do Norte é dançada no mês de junho, quando os grupos percorrem as ruas em que essa manifestação costuma acontecer. O ponto alto da Ciranda do Norte é no último dia da quadra junina, quando se promove "a morte do pássaro", com direito a clima de funeral e tudo o mais. Entre os temas cantados durante as cirandas estão o trabalho de homens e mulheres do campo, em atividades como a caça, a pesca, entre outras.

As roupas usadas pelos dançantes são características de moda de época: as mulheres vão de blusa com babados e mangas soltas, saias rodadas, estampadas. As saias terminam abaixo dos joelhos, com anáguas de renda. Já os homens usam camisas "sociais" com estampas combinando com a saia da respectiva dama e calça preta, branca ou azul. Ambos dançam de Chapéu de palha de abas curtas e sapatilhas artesanais ou descalços. Quem representa o caçador veste camisa lisa social, calça preta. Usa ainda chapéu de palha, bota e espingarda. A discussão sobre esta riqueza de informações sobre a Ciranda é prevista no planejamento das atividades de sala de aula. Além das questões sobre o trabalho no campo são discutidos o vestuário, os costumes e a alimentação.

A Dança do Café, decididamente, outro tema que não faz parte da cultura da região norte. Inquietam-nos estas escolhas tão distantes do folclore rico de nossa região. A professora justifica esclarecendo que “como a Festa do Folclore já acontece há 15 anos, os temas envolvendo as lendas e danças da região já foram bastante discutidos, alguns elementos são essenciais e estão presentes todos os anos, como é o caso da Dança do Boi, as Cirandas e a Quadrilha”. Todo ano na reunião são sugeridos novos elementos de culturas diferentes para serem introduzidos no contexto da festa.

A lenda do café, segundo a professora responsável, foi escolhida porque o produto, o café, faz parte do cotidiano da criança. Muito conhecido mesmo na região norte onde o cultivo não é favorável. Conhecer o produto foi a primeira etapa do planejamento, apresentar o pó de café e o próprio café como produto final para o consumo serviu de motivação para iniciar a pesquisa sobre a história deste saboroso

alimento (foto 14). Perguntas como: De onde vem o café? Será que ele já vem em forma de pó? Instigaram a curiosidade dos pequenos, todos foram para casa com a missão de descobrir os “segredos do café”. Nos dias seguintes muitas informações foram coletadas. Não havendo evidência real sobre a descoberta do café sua origem é contada através de lendas, a mais aceita e divulgada é a do pastor Kaldi, que viveu na Absínia, hoje Etiópia, há cerca de mil anos. Ela conta que Kaldi, observando suas cabras, notou que elas ficavam alegres e saltitantes e que esta energia extra se evidenciava sempre que mastigavam os frutos de coloração amarelo-avermelhada dos arbustos existentes em alguns campos de pastoreio.

Foto 14
SOUZA, S.G. – Atividades em sala de aula

O pastor notou que as frutas eram fontes de alegria e motivação, e somente com a ajuda delas o rebanho conseguia caminhar por vários quilômetros por subidas infindáveis. Kaldi comentou sobre o comportamento dos animais a um monge da região, que decidiu experimentar o poder dos frutos. O monge apanhou um pouco das frutas e levou consigo até o monastério. Ele começou a utilizar os frutos na forma de infusão, percebendo que a bebida o ajudava a resistir ao sono enquanto orava ou em suas longas horas de leitura do breviário.

Esta descoberta se espalhou rapidamente entre os monastérios, criando uma demanda pela bebida. As evidências mostram que o café foi cultivado pela primeira vez em monastérios islâmicos no Yemen.

Em sala de aula, as crianças montaram um painel informativo sobre o café. Todas as dúvidas sanadas, agora era hora de pensar na apresentação da festa. Os pequenos já davam um sentido para o “por que” da dança do café.

A coreografia é simples, utilizando peneiras enfeitadas com ramos de café, as meninas usavam vestidinho rodado e lenço na cabeça, os meninos usavam calça jeans camisa xadrez, verdadeiros plantadores de café (da região sul do Brasil). O trabalho se estende além das informações históricas, na construção dos ornamentos que serão utilizados, habilidades e competências são desenvolvidas de forma lúdica e prazerosa.

As habilidades e competências na Educação Infantil se estabelecem através da linguagem verbal (ligada aos estudos da lingüística) e da expressão (ligada ao estudo da semiótica, linguagens não verbais). Uma distinção se faz necessária, uma vez que precisamos situar as atividades culturais como parte integrante dos processos educativos, sendo preciso demonstrar de que forma a comunicação presente nas manifestações culturais se dá e qual a importância deste diálogo para, a partir da percepção estética das manifestações culturais, propiciar a valorização da identidade cultural no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

A comunicação que ocorre neste processo apresenta no mínimo dois interlocutores: o agente que emite o conhecimento e o agente que recebe a mensagem travando assim um diálogo interativo e inteligível.

A comunicação calcada na linguagem evidencia conceitos, classificações, significações e valores simbólicos, ou seja "[...] a linguagem é produto de uma convenção entre os homens, a fim de que seus símbolos guardem um mesmo sentido para todos que a empregam" (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 39).

Já na comunicação através da expressão, não há significado explícito, exato. Há demonstração, sugestão, sinal. A expressão é subjetiva, não se transmite um significado explícito, mas se indicam sensações e sentimentos.

Assim, a expressão é uma forma de comunicação perceptiva e sensível. Está ligada aos sentidos e as possibilidades de transmissão dos sentimentos, de desejos e ansiedades que não são, necessariamente, traduzíveis em linguagem. Por exemplo: o prazer, os medos, as expectativas são expressões que exigem uma maior interpretação daquele que a percebe, neste caso, o professor de Educação Infantil.

As manifestações culturais que ocorrem na escola, em sua forma didático-pedagógica, são veículos de comunicação e expressão da criança. Portanto, fazem parte do processo educativo. Segundo Duarte Jr (apud JOBIM e SOUZA, 1994), três são os atributos, que se fossem levados em conta, favoreceriam o desenvolvimento

sócio-cultural e, consequentemente, os processos educativos do ser humano. A questão é que estes atributos são, sistematicamente, ignorados pelo “racionalismo” característico da escola tradicional. Segundo o autor, as manifestações culturais:

1. Permitem dirigir nossa atenção aos sentimentos, e ainda, contribuem para o seu refinamento.
2. Mantêm acesa a imaginação e a utopia – um projeto de futuro.
3. Permitem um contato direto com os sentimentos de nossa e de outras culturas.

As manifestações culturais fazem parte do universo das artes, e devem ser entendidas como uma linguagem universal, capaz de buscar, encontrar e criar espaços para a sua própria expressão, numa consideração profunda do sentir e do fazer.

Segundo Paulo Freire (2000, p. 35) “A escola [...] é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos [...] Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.”

O perfil de competências que o aluno manifesta – o fazer, o saber, e o ser - prepara a criança para um despertar harmonioso para o sentido de solidariedade e do exercício de sua cidadania.

Neste processo educativo, as manifestações culturais possibilitam à criança, aos jovens e aos adultos a troca de experiências que favorecem a manifestação de opiniões próprias, num processo comunicativo resgatando a cultura e estimulando o respeito à vida, o amor a si mesmo, à família, à natureza e aos seres humanos.

Tecer o processo de construção do conhecimento exige criatividade e compromisso, e é na sala de aula que este processo se efetiva. O professor precisa buscar o espaço para o ato de criar tanto em sua prática pedagógica quanto nos resultados dela. O ato criativo é inerente ao ser humano e pode ser desenvolvido em tudo que ele produz, ou seja, o fato do homem produzir cultura é o suficiente para provar o seu poder criativo.

Cabe à escola utilizar, pedagogicamente, estes atributos oportunizando uma educação que equilibrará a racionalidade e os sentidos no processo de aprendizagem sobre o mundo em que vivemos. Um currículo eficiente e elaborado de forma comprometida é elemento essencial para o processo de ensino. A relação

do professor com o currículo proposta para a escola de pesquisa é o tema que será abordado a seguir.

3.3 – **O currículo da Educação Infantil e a Prática consciente da Cultura Regional**

Partindo do pressuposto de que o indivíduo constrói o seu conhecimento, os professores da Educação Infantil precisam permanentemente pesquisar (analisando o quê), planejar (lembrando como), experimentar (sabendo pra quê?) e executar (vendo onde) estratégias de viabilização de conteúdos didáticos em forma de atividades, preferencialmente, "flexíveis", que possam ser adequadas de acordo com as necessidades da criança.

Toda a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula deve estar pautada na Proposta Pedagógica Curricular, e, na escola Alfa esta interrelação entre a proposta teórica e a prática está presente nem sempre de forma explícita e sistemática, mas sempre consciente e presente na "fala" dos professores e no Planejamento didático.

A prefeitura municipal de Manaus, apresenta às Escolas de Educação Infantil uma proposta Pedagógica e Curricular educação Infantil / Pré Escola que norteia o planejamento de toda a rede de escolas de ensino infantil do município de Manaus.

Tal proposta apresenta os eixos de trabalho que orientam a construção das diferentes linguagens pelas crianças e relaciona os objetos de conhecimento propostos no Referencial Curricular Nacional: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Ciências Naturais, Artes Visuais, Música e Movimento.

O próprio documento se apresenta como um referencial que visa subsidiar o profissional que atua na Educação Infantil. Como objetivo, apresenta o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, organizando para que ação da escola seja conjunta com a família, com a igreja e com as demais entidades que contribuem para que as crianças desenvolvam capacidades tais como: autonomia; valorização dos hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar; estabelecimento de vínculos afetivos; respeito à diversidade; desenvolvimento de uma atitude de curiosidade ao explorar o ambiente; expressão das emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens em situações de comunicação e conhecer as manifestações culturais que envolvem o seu contexto.

Para atingir tais objetivos o Sistema Municipal de Ensino fundamenta-se na teoria interacionista que busca discutir a identidade e a função do docente no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

Teóricos como Vygotsky, Piaget e Wallon estão presentes nos pressupostos teóricos da Proposta Pedagógica e Curricular educação Infantil/Pré Escola (2005, p. 7):

> Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta.

Segundo a proposta Pedagógica da escola Alfa, a teoria destes pesquisadores quando aplicadas no processo de aprendizagem, transformam a sala de aula em um espaço privilegiado para o debate, para a apropriação e sistematização dos conteúdos e experiências vividos no dia-a-dia. O aluno poderá conhecer melhor o seu mundo questionando as informações que recebe do seu meio e trabalhando em grupo ou em atividades individuais.

No sociointeracionismo, a função da escola é mediar a busca do conhecimento, explicitando os impasses e as dificuldades, favorecendo a interação e o trabalho coletivo, fornecendo novos conteúdos que serão apresentados com metodologias que considerem os princípios defendidos na Proposta Pedagógica (2005, p. 7) do município de Manaus. São eles:

- As atividades devem ser centradas nos interesses das crianças e organizadas de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas. Vale ressaltar que as atividades devem apresentar sempre um desafio para cada uma, de modo a estimulá-la para vencer as etapas em seu desenvolvimento.
- As atividades são programadas estruturando um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos em clima de autonomia e cooperação.
- Realização de trabalhos diversificados nos quais o professor divide a turma em grupos e desenvolve atividades diferentes com cada grupo, oportunizando um atendimento específico individualizado.

Os princípios acima citados procuram garantir a formação do aluno para o exercício da cidadania colocando-o como agente essencialmente ativo, participante e envolvido em sua aprendizagem. Uma proposta pedagógica baseia-se,

normalmente, nos conteúdos apresentados por ela como fundamentais e nas atitudes que espera formar nos alunos. Para atingir tais objetivos, o professor deve ter claro em sua proposta pedagógica: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e para quê.

Na proposta pedagógica adotada pela secretaria municipal de educação, educar é dar condições ao aluno de construir, com o auxílio do professor, seu processo de aprendizagem, adquirindo uma consciência cada vez maior das questões sociais e culturais que o envolvem, visando torná-lo um cidadão ao longo da vida escolar.

O corpo técnico da escola aponta o conhecimento social como a essência da formação da criança enquanto cidadão: “Na verdade, é necessário garantir aos alunos o ensino e a apropriação do conhecimento e do patrimônio cultural acumulado pela humanidade”(Diretora da escola).

A estrutura física proposta no documento curricular vem ao encontro da descrição do ambiente, feita neste trabalho e atende às necessidades da clientela. Os mobiliários são passíveis de organização conforme o planejamento do professor. Os recursos didático-pedagógicos estão em lugares adequados que estimulam a autonomia das crianças. Os espaços externos estão em boas condições de higiene e são utilizados dentro de uma programação que contempla todos os ambientes.

A organização do tempo didático, segundo a Proposta Pedagógica Curricular (2005, p. 10), deve contemplar múltiplas estratégias de ensino em função das intenções educativas e estão divididas em: atividades permanentes, seqüência de atividades e projetos de trabalho.

> A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou não dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram o desenvolvimento das crianças. Elas na verdade devem ser propiciadoras da construção de hábitos em geral, são muitas vezes ponto de referência na movimentação das crianças, auxiliando na ordem dos acontecimentos, orientando a seqüência das atividades do dia, propiciando segurança já que os alunos vão ficar a par dos acontecimentos e assim não se sentirão perdidos sem saber o que irá acontecer.

O planejamento da rotina proposta pelos professores da escola leva em conta o desenvolvimento do processo de aprendizagem, porém, adaptam-se aos horários da instituição, como horário do lanche, a utilização de ambientes comuns.

Além de incluir a participação da família, um exemplo seria a Festa do Folclore (foto 15) que é um Projeto de trabalho que abarca um conjunto de atividades que envolvem conhecimentos específicos construídos a partir de um eixo de trabalho. Este eixo conhecido em algumas propostas como tema gerador, irá dar significado aos conhecimentos discutidos em sala com as crianças.

Foto 15
SOUZA, S.G. - A festa do folclore 2007

Este projeto da Festa do Folclore contempla todas as áreas do conhecimento propostas pela Proposta Pedagógica Curricular. Tendo as ciências sociais, a arte, a música e o movimento como base das intervenções trabalham de forma bastante intensa a linguagem oral e escrita como pode ser observado nos quadros 04, 025 e 03 referentes ao planejamento dos professores. Ao comentar a diversidade em seu planejamento a professora “A” (quadro 04) afirma que: “A criança, à medida que cresce e se desenvolve, apropria-se de informações e significados através das instruções que recebe. Desta forma ela interage com seu meio ao mesmo tempo que passa a conhecer a sua sociedade”.

O planejamento de abrangência global visa atender a proposta pedagógica do currículo:

Quadro 04
Planejamento interdisciplinar

Plano interdisciplinar

Professora: “A”
Série: 2° período
Período: 31/03/07 a 20/04/07
Tema gerador: A escola e suas manifestações culturais
Objetivo geral: proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre o significado da Páscoa respeitando os valores e os costumes individuais.

	Linguagem oral e escrita	**Matemática**	**Ciências Naturais**	**Ciências sociais**
Objetivo	Incentivar a linguagem oral e escrita através do tema gerador em sua contextualização.	Incentivar no aluno o raciocínio lógico matemático. Despertar no aluno o gosto pela matemática.	Desenvolver o valor de preservar a natureza.	Conhecer as manifestações culturais passadas de gerações em gerações.
Conteúdos	• Vocabulário: Páscoa, Jesus, história. • Estudo do alfabeto.	• Tamanho: maior/menor, • Grande/pequeno • Forma: quadrado e retângulo • Igual, diferente. • Cor: vermelho e amarelo.	• Animais domésticos e selvagens. • A fauna.	• Datas comemorativas • Dia internacional do livro infantil • Historias do folclore brasileiro • Dia mundial da saúde
Atividades	• Pesquisa • Desenho livre • Recorte e colagem • Historias • Pintura a dedo	• Pesquisa • Pintura com guache. • Historia do numero 1	• Painel coletivo • Desenho livre • Pesquisa • História • Música e movimento	• Musica e movimento • Pesquisa • Conversa informal • Dramatização
Avaliação	• Através da atenção • Observação Participação dos alunos	• Através da atenção • Observação • Participação dos alunos	• Através da atenção • Observação • Participação dos alunos	• Através da atenção • Observação • Participação dos alunos
Projeto	• Agenda ambiental • Festa do folclore	• Agenda ambiental • Festa do folclore	• Agenda ambiental • Festa do folclore	• Agenda ambiental • Festa do folclore

Fonte: Arquivo de atividades pedagógicas da escola de pesquisa. Nomenclatura presente nos documentos da escola Alfa.

Segundo o quadro 04, a professora do 2° período matutino da Escola Alfa, em seu planejamento do mês de março já “apresenta um espaço para dialogar sobre o folclore” mas a ênfase maior inicia a partir do mês de julho.

Aos poucos, por meio da cultura partilhada pelo grupo social, o homem constrói o mundo em que vive, ou seja, reinterpreta as informações recebidas. Este é um processo interno, mas que não existiria sem a interação com o meio social.

O conhecimento é construído a partir da internalização dos conceitos apreendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Na escola, a criança participa de situações de aprendizagens onde se sistematizam as trocas de experiências.

Com a mediação do professor, o aluno sai do plano do conhecimento informal que já traz consigo e chega ao conhecimento formal, resultado das negociações e sistematizações feitas em classe.

Sendo o planejamento a base da atividade escolar, a organização das atividades da semana tem como base um planejamento anual (quadro 04, 05 e 06) feito em conjunto pelos professores e que envolve todas as disciplinas e todas as séries da escola.

Este planejamento anual tem em sua proposta pedagógica os objetivos que quer desenvolver com seus alunos por meio do processo ensino aprendizagem.

A interdisciplinaridade um dos princípios da aprendizagem, deve alinhavar os diferentes conteúdos do planejamento escolar por meio de atividades comuns e do desenvolvimento de temas conjuntos.

Na prática, a interdisciplinariedade é um desafio, apesar de a educação infantil ter como característica o trabalho integrado entre os conceitos propostos na programação curricular.

Quadro 05
Planejamento interdisciplinar envolvendo a Festa do Folclore

Plano interdisciplinar

Professora: "B"
Série: 2° período matutino
Período: 14/07/07 a 18/08/07
Tema gerador: Folclore
Objetivo geral: desenvolver o estudo e o conhecimento das tradições de um povo por meio de apresentações culturais.

	Linguagem oral e escrita	**Matemática**	**Ciências Naturais**	**Ciências sociais**
Objetivos	Desenvolver o vocabulário através das letras das musicas ensaiadas.	Equilíbrio e lateralidade nos movimentos necessários para as danças.	Conhecer os modos de vida de alguns grupos sociais, valorizando as manifestações culturais como elementos enriquecedores das vivencias individuais e coletivas.	Conhecer e valorizar as manifestações culturais de sua comunidade como parte cultural da humanidade
Conteúdos	• Leitura da letra das musicas. • O que é folclore? • Nome completo • Alfabeto • Parlendas • Versos	• lateralidade, • direita/esquerda. • Em cima • Em baixo	O ser humano: • Funções das partes do corpo. • Locomoção, visão, audição, respiração. • Noções gerais de saúde.	Datas comemorativas: • Dia do amigo. • Dia da vovó • Dia do estudante • Dia dos pais
Atividades	• Pesquisa • Desenho livre • Recorte e colagem • Historias • Escrita do nome	• Pesquisa • Pintura com guache. • Conversa informal • Música	• Painel coletivo • Desenho livre • Exercícios de pesquisa • Recorte e colagem	• Pesquisa • Conversa informal • Historia e dramatização • Pintura orientada
Avaliações	• Pela participação, interesse e realização das atividades.	• Pela participação, interesse e realização das atividades.	• Pela participação, interesse e realização das atividades.	• Pela participação, interesse e realização das atividades.
Projetos desenvolvidos	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola

Fonte: Arquivo de atividades pedagógicas da escola de pesquisa.

No quadro 05, a professora “B” ao comentar seu planejamento, aborda a necessidade de registrar no planejamento os conteúdos de forma fragmentada o que diferencia da prática de sala de aula: “No planejamento as propostas estão separadas por área mas, na práticas não fragmentamos o conhecimento. Em uma atividade é trabalhado diversa áreas do conhecimento” (Professora “B”).

É preciso destacar a dificuldade de se realizar um planejamento conjunto entre as disciplinas sem que nenhuma delas perca sua especificidade como ciência autônoma principalmente na Educação Infantil.

Analisando o planejamento dos professores e a Proposta Pedagógica Curricular e percebemos que todos os conceitos são desenvolvidos dentro dos temas propostos para cada nível e de acordo com a realidade em que o professor esta trabalhando. Os conceitos vão, assim, articulando-se com os conteúdos e aprofundando-se gradativamente em cada nível escolar.

O quadro a seguir apresenta um planejamento coletivo, uma das opções oferecidas pela proposta pedagógica da escola. O planejamento tem como tema gerador a festa do folclore, porém o trabalho coletivo contribui para a proposta de interdisciplinaridade.

Quadro 06
Planejamento interdisciplinar envolvendo a Festa do Folclore

Plano interdisciplinar

Professora: “C”, “D”, “E”
Série: 1° período vespertino – “A”, “B” e “C”
Período: 14/07/07 a 18/08/07
Tema gerador: Folclore
Objetivo geral: desenvolver o estudo e o conhecimento das tradições de um povo por meio de apresentações culturais.

	Linguagem oral e escrita	**Matemática**	**Ciências Naturais**	**Ciências sociais**
Objetivos	Desenvolver o vocabulário através das letras das musicas das danças escolhidas para a festa.	Desenvolver o equilíbrio e a lateralidade necessários nos movimentos das danças.	Conhecer os modos de vida de alguns grupos sociais e povos, valorizando as manifestações culturais como elementos enriquecedores das vivencias individuais e coletivas.	Conhecer e valorizar as manifestações culturais de sua comunidade como parte cultural da humanidade
Conteúdos	• Leitura da letra das musicas. • Conversa informal sobre o que é folclore.	• Frente • Costa • lado • Em cima • Em baixo	O ser humano: • Funções das partes do corpo. • Locomoção, visão, audição, respiração. • Noções gerais de saúde.	Datas comemorativas: • Dia do amigo. • Dia da vovó • Dia do estudante • Dia dos pais • Festa do folclore
Atividades	• Pesquisa • Desenho livre • Estudo das vogais • Contar historias relacionadas com as musicas trabalhadas	• Pesquisa • Leitura numérica • Contagem das letras das pelavras trabalhadas • Relacionar com as músicas escolhidas	• Conversa informal • Pesquisa • Musica • Pintura	• Pesquisa • Conversa informal • Musica e movimento • Desenho livre • Pintura orientada
Avaliações	• Pela observação do interesse durante a realização das atividades.	• Pela auto superação das dificuldades.	• Pela participação, interesse e realização das atividades.	• Pela participação, interesse e realização das atividades. • Questionamentos com os alunos
Projetos desenvolvidos	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola	• Agenda ambiental • Festa do folclore • A critica na escola

Fonte: Arquivo de atividades pedagógicas da escola de pesquisa.

Ao analisarmos o planejamento das professoras percebemos que ao mesmo tempo em que a escola desenvolve os objetivos gerais (quadro 5 e 6) para cada nível de ensino, o planejamento possui uma dimensão pedagógica totalizante que devem ser conectatos verticalmente de forma seqüencial.

Os temas geradores (quadro 5 e 6) propostos para toda a escola servem como eixo para os trabalhos dos diferentes níveis e das diferentes turmas, porém a abordagem trabalhada por cada professor vem ao encontro das necessidades e competências das crianças, o que resulta em um trabalho que, na prática, se diferencia de uma turma para outra.

Segundo Jobim e Souza (1994, p. 89) a mediação do adulto contribui para que a criança dê significado às novas informações:

> Ao longo da interação adulto-criança, cabe ao primeiro mediar e ajudar os mais jovens a se introduzirem no universo cultural de uma sociedade, confiando em sua competência para ensinar e na competência das crianças para se apropriarem do conhecimento já elaborado. Isso requer uma atitude positiva frente à aprendizagem dos iniciantes. Se o adulto não manifestar compreensão e empatia face às dificuldades do processo de aprender, provavelmente minará a base que as gerações futuras necessitam para construir novas formas de pensar e atuar sobre o mundo.

Sob a óptica interacionista o trabalho com projetos culturais na Educação Infantil se torna um instrumental valioso para se alcançar uma “leitura” social e política da realidade. Isso significa dar ao conteúdo trabalhado um aspecto sócio-histórico e contextualizá-lo de acordo com a realidade do educando.

Vygotsky (apud BAQUERO, 1998, p. 76) afirma que as palavras partilhadas socialmente seguem uma trajetória na formação intelectual das crianças. O aluno passa das observações superficiais e informais até chegar à organização conceitual do real. Para atingir esta etapa o aluno precisa da intervenção do professor.

> A visão interacionista de desenvolvimento traz importantes contribuições para a prática pedagógica. Ao considerar que a criança constrói progressivamente novos conhecimentos e novas formas de pensar, a escola passa a dar maior ênfase ao processo de aprendizagem do aluno. Não é desejável que a criança simplesmente saiba coisas, mas sim e sobretudo que pense competentemente sobre as mesmas. O objetivo, assim, não é fornecer verdades prontas e acabadas aos alunos, mas, antes, capacitar o aluno a elaborar o conhecimento que se espera seja alcançado.

A prática de leitura com crianças que ainda não sabem ler convencionalmente está prevista no documento que norteia o trabalho da educação infantil, o Projeto Pedagógico da escola Alfa, cabendo ao professor criar situações de práticas de leituras onde a criança exerça o papel de "leitora", estabelecendo relações entre o que é falado e o que está escrito. A produção de texto e a prática da escrita seguem a mesma linha, as atividades devem se realizar num contexto de interação, pois, pois aquilo que a criança realiza, num primeiro momento com o auxílio de outrem e em seguida, realiza com uma certa autonomia, e o que caracteriza a efetiva aprendizagem.

Outro fator também referendado no projeto pedagógico[7] é o ambiente alfabetizador:

> Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de letramento as quais a criança tem oportunidade de participar. Na instituição de Educação Infantil são situações contextualizadas de comunicação que necessitam de mediação. O educador como parceiro mais experiente, organiza, orienta e informa as crianças (p. 17).

O letramento como parte de um ambiente alfabetizador na Educação Infantil contribui para a leitura incidental da criança, pois focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita, centrando a ação de aquisição do conhecimento nas relações sociais. Baquero (1998) afirma que o letramento representa um instrumento da síntese das relações sociais vivenciadas pelos indivíduos de uma sociedade em transformação.

O letramento é apontado como produto do desenvolvimento da criança e está inserido também na Proposta de Avaliação presente no projeto pedagógico da escola Alfa (2005) no processo de aprendizagem da Educação Infantil:

> A avaliação precisa levar em conta o contexto social em que a criança está inserida. Neste caso, o grau de inserção da criança num ambiente mais ou menos letrado é determinante do maior ou menor desempenho nas questões relativas à língua escrita.

A avaliação proposta para a Educação Infantil prevê ações no âmbito das relações sociais, tais como diálogo, debates, vocabulário, expressões de cortesia

[7] Proposta Pedagógica e Curricular Educação Infantil e Pré-Escola da Prefeitura de Manaus, 2005

linguagem escrita e falada, a imagem gráfica sempre levando em conta o ponto de vista discursivo, o equívoco, a contradição que constituem o imaginário do sujeito.

Para a ampliação do conhecimento da criança em relação à realidade social é preciso que o professor trabalhe suas próprias idéias acerca dos assuntos em pauta. Todo o trabalho pedagógico implica em transmitir e ensinar valores e atitudes ligadas ao ato de conhecer. São as estratégias de ensino que irão contribuir, ou não, para o desenvolvimento da criança.

Assim, a avaliação implica em um momento de observação, reflexão e replanejamento da ação pedagógica a partir das aprendizagens conquistadas pelas crianças. O planejamento dos projetos abordados pelos professores da escola da pesquisa (quadro 2, 3 e 4) oportunizam no âmbito da linguagem oral e escrita e no âmbito das ciências sociais o desenvolvimento do vocabulário de forma contextualizada, relacionado os fatos do passado com do presente, situando-se no espaço social imediato, ordenando as informações sociais e culturais de sua comunidade, desenvolvendo atitudes de cuidados com o ambiente, desenvolvendo o espírito”de pesquisa e dando significado às experiências vivenciadas.

As produções propostas no Projeto Festa do Folclore abarca informações e atividades artísticas e culturais presentes no cotidiano da criança que ao rabiscar, desenhar no chão, na areia utilizando materiais diversos como gravetos, carvão, etc, constrói um significado ao fazer artístico. Ao desenhar e mesmo ao brincar, exercita a construção e a representação do mundo, selecionando imagens que lhe são significativas. Na participação nos ensaios e na apreciação do ensaio das demais turmas a criança desenvolve a percepção dos sentidos articulando os elementos da linguagem visual as informações recebidas no contexto social e, neste caso, as contribuições trazidas da família e discutidas em sala dão uma identidade ao processo de construção do saber coletivo.

A apreciação cultural está muito ligada à produção artística e parte do princípio de que as crianças em contato com os elementos da linguagem artística e interação com seu grupo social, elaboram hipóteses diante das suas percepções e afetividades, construído assim, representações e modificações do seu saber.

A música, enquanto elemento essencial na execução do Projeto Festa do Folclore também é uma forma de comunicação entre os indivíduos. Pode-se dizer que a evolução do homem tem sido acompanhada pela música, uma vez que ela é o veículo ideal para a manifestação dos sentimentos. O desenvolvimento infantil

também tem na música uma significativa forma de expressão, a criança tem em seu corpo e em sua vida a musicalidade, e, o movimento é a linguagem pela qual ela complementa esta expressão e ação sobre o ambiente. Sendo assim, a expressão corporal que compreende a música e o movimento são linguagens tão importantes quanto qualquer outra, e o professor deve reservar a elas a mesma atenção que dedica a outras na organização do seu tempo didático.

A escola Alfa trabalha com a proposta de projetos, que segundo a pedagoga da escola de pesquisa: “é uma metodologia de trabalho que visa organizar a classe em torno de metas previamente definidas por alunos e professores”. O Projeto Festa do Folclore caracteriza-se, segundo a Proposta pedagógica Curricular, como projeto de investigação.

Esses projetos têm como meta a investigação de um fato ou realidade e a sua representação. Trata-se de um tipo de projeto que possibilita a mobilização e a organização das crianças em torno de um assunto que desperta a sua curiosidade.

Nessa busca, professor e crianças vão necessariamente transitar pelas várias áreas de conhecimento que possam contribuir para a compreensão daquele fragmento de realidade, num movimento de transdisciplinaridade. Não se trata de “forçar a barra” para trabalhar esse ou aquele conteúdo que julgamos importantes serem trabalhados na pré-escola, mas de recorrer às áreas de conhecimento que, de fato, nos possibilitam compreender aquele fragmento de realidade. Assim, as áreas de conhecimento se colocam a favor do assunto em questão.

3.4 – **Sala de Aula: Prática consciente da Cultura Regional?**

Para a execução da investigação centrada na influência das manifestações culturais no cotidiano escolar e a sua relação com a construção da Identidade cultural é necessário a produção de texto analítico sobre os dados e as inferências que tem em vista a particularização relativa aos objetivos do estudo (algo que seria difícil sem essa sistematização). A compreensão do modo como os diferentes atores vêem a escola, se faz através da percepção do educador sobre a cultura como fonte de informação e de formação para o trabalho em sala de aula, considerando o currículo e as influências das famílias da comunidade escolar.

Este recorte da pesquisa intitulada: “A contribuição da manifestação cultural ‘Festa do Folclore’ na construção da Identidade Cultural proposta no currículo de

uma escola pública de Manaus", apresenta a análise das percepções de professores e técnicos da escola referentes ao problema da pesquisa. Partindo da premissa de que a configuração de um problema é delineada a partir da existência de um padrão de desejabilidade projetado para o contexto, o distanciamento ou aproximação desse padrão definiria, então, o que é problema e as possibilidades e limites para sua superação.

A cultura latente na sociedade amazônica e especificamente em Manaus, contribui de forma significativa para a construção da identidade cultural da região. O mito e seu caráter simbólico transportam uma carga de conhecimento e de afetividade que compõem o imaginário popular (FRIEDMANN, 2005).

Trabalhar esse conhecimento, identificando a relevância das manifestações culturais propostas no currículo, representariam um problema perene e, analisar a transdisciplinaridade das competências que a atividade estabelece é a possibilidade de identificar as intervenções no processo de construção da identidade cultural. O estudo envolveu todas as professoras da escola formando um grupo de 05 professoras, uma pedagoga e a diretora que participou também de entrevistas na fase de levantamento de dados sobre o histórico da escola.

As entrevistadas são professoras que atuam entre 9 anos a 19 anos, graduadas, trabalham no período matutino e vespertino da escola de pesquisa, são servidoras municipais concursadas pertencentes a estrato socioeconômico médio.

Realizou-se em 4 entrevistas semi-estruturadas[8], todas gravadas e transcritas, nas quais se abordou informações pessoais sobre a formação das mesmas, a percepção sobre a cultura e a identidade cultural e a prática cotidiana relacionando com o processo de construção do conhecimento. Para análise dos dados, inicialmente, fez-se a leitura das entrevistas para análise temática, a fim de detectar os tópicos gerais que estas apresentavam (aspectos pessoais, conceituação das categorias da pesquisa, percepção sobre a Festa do Folclore e o planejamento curricular).

Esse processo resultou na identificação dos tópicos por derivação empírica. Posteriormente, realizou-se a fragmentação, ou seja, nova análise segundo os temas emanados da anterior, para estabelecimento de ordem de importância dos

[8] A variação no número de contatos (3 ou 4) foi determinada pela maior ou menor disponibilidade das entrevistadas em agendar novos encontros (as entrevistas ocorreram ao longo de 1 anos). Assegurou-se que todas as questões contidas nos roteiros de entrevista fossem respondidas e, posteriormente, lidas por elas.

temas encontrados. Finalmente, realizou-se o reagrupamento das respostas, destacando-se a abordagem sobre cada tema. Os discursos apresentados foram agrupados em duas categorias: a) percepção do professor sobre o conceito das categorias da pesquisa; b) a práxis de sala de aula. Utilizaram-se, ainda, letras para a identificação das respondentes, assegurando-se o anonimato.

A idade média das professoras é de 39 anos (mínima de 31, máxima de 47 anos). Elas atuam na educação entre 9 e 19 anos (média 14 anos). O tempo de atuação na educação infantil coincide com o tempo já transcorrido na educação, pois, todas atuaram exclusivamente neste nível. Apesar da Graduação e da experiência na área, nenhuma das entrevistadas tem o hábito de leitura na área de atuação ou participam de festas culturais fora da escola e, apenas uma das professoras participa das festas do Boi-bumbá, característica da região.

3.4.1 – Percepção do Educador sobre as Manifestações Culturais, Identidade Cultural e Currículo Escolar

Todas têm noções básicas do conceito das categorias que envolvem a pesquisa: Manifestações culturais, Identidade Cultural e Currículo**.**

Para a professora “B”, **as manifestações culturais** “são atividades que o povo participa para preservar suas raízes e as tradições como as cantigas de roda e lendas”. Para a professora “A”, as manifestações culturais “são atividades que o povo participa para preservar suas raízes e as tradições como as cantigas de roda e lendas”.

Brandão (2006. p 38), ao analisar as manifestações populares cita que “[...] a marca dessas festas populares é a relação entre a tradição, o enigma, a perpetuação e, ao mesmo tempo a renovação de rituais, de celebração e de comemoração”.

Considerando a conceituação de Brandão, observa-se que a maioria das entrevistadas relaciona as manifestações culturais com as lendas e com o folclore. Existem, segundo a professora “ B” olhares diferentes sobre as festas populares culturais, “o planejamento nos leva a uma reflexão sobre os significados presentes nestas manifestações.”

O planejamento ao contemplar atividades culturais deve considerar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, pois, a formação da criança

através das relações sociais é o processo pelo qual ela adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e outras pessoas.

As festas escolares, abertas para os pais e para a comunidade são vistas, de forma linear, como um momento de resgate da cultura popular e, desfiam uma fileira de analogias: “Ah! Era assim desde o tempo do meu bisavô que passou para o meu avô...”. Relato feito pela pedagoga em relação aos comentários da comunidade. Os acontecimentos são permeados de símbolos, de significados próprios da região e, a comunidade traz para o contexto escolar histórias, costumes e crendice popular. Nogueira (2008, p. 53), expõe sua ótica sobre as festas populares:

> O componente novo na circulação das culturas correntes na Amazônia é, a meu ver, a aceleração do transporte dos bens simbólicos em relação à noção de tempo e espaço das sociedades tradicionais. Sabe-se hoje, graças aos esforços da pesquisa científica, que os primeiros habitantes da Amazônia mantinham uma fantástica rede de comunicação constituída de rios e caminhos na floresta. Através desta, guerreavam, festejavam e trocavam experiências entre si.

É este novo componente, o transporte dos bens simbólicos, que nos leva a analisar a segunda categoria da pesquisa, a percepção do professor sobre o conceito de **identidade cultural**. Sobre o tema, Silva (2000. p. 89) afirma que “[...] a identidade de um indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro e através de uma troca contínua que permite ao meu eu – *o self* – estruturar-se e definir-se pela comparação e pela diferença”. No processo de desenvolvimento histórico do homem, a cultura faz parte da natureza da espécie e do indivíduo e contribui para o funcionamento psicológico do homem. Ao educar a criança a partir da cultura em que ela está inserida, estamos promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando-a um ser completo e indivisível.

Para a professora “F” a identidade cultural “[...]é o que cada pessoa tem de ‘seu’ e que o torna diferente do outro. No caso de um povo ou uma comunidade é o que a caracteriza”. Este conceito confirma nossa fala sobre a necessidade de construir um sentimento de “pertencimento” a um grupo para se definir a identidade, tal “pertencimento” se dá pelos contrastes e pelas diferenças. O contato da criança com o universo cultural contribui para as interações sociais e a aquisição de

conceitos históricos. Segundo Baquero (1998, p. 32) o professor exerce um papel fundamental nesta tarefa:

> Ao longo da interação adulto-criança, cabe ao primeiro mediar e ajudar os mais jovens a se introduzirem no universo cultural de uma sociedade, confiando em sua competência para ensinar e na competência da criança para se apropriarem do conhecimento já elaborado. [...] ao considerar que a criança constrói progressivamente novos conhecimentos e novas formas de pensar, a escola passa a dar maior ênfase ao processo de aprendizagem do aluno. Não é desejável que a criança simplesmente saiba as coisas, mas sim e sobretudo que pense competentemente sobre as mesmas.

O conhecimento partilhado socialmente contribui para a formação intelectual da criança no sentido de construírem conceitos. A mediação do professor permitirá que os alunos saiam do plano do conhecimento informal que já trazem consigo para a escola. A convivência com culturas diferentes nos dá um referencial do que nos identifica enquanto cultura. A fala da professora "A" confirma o que estamos afirmando: "a cultura *é o perfil de uma sociedade*".

Como categoria da pesquisa **o currículo escolar** também foi tema de investigação. A organização das situações de aprendizagens promovidas pela escola, compõem a estrutura curricular da instituição. As professoras entrevistadas, na sua maioria (4 das 5 entrevistadas) vêem o currículo como: "todos os elementos que o professor utiliza no processo de ensino aprendizagem". Apenas a professora "A" tem uma visão linear do currículo relacionando-o aos conteúdos conceituais trabalhados com as crianças, quando questionada sobre os conteúdos procedimentais e atitudinais, a mesma relacionou com estratégias de ensino.

A análise que fizemos é de que, na prática, os professores desempenham um trabalho consciente dos objetivos que pretendem atingir. O que diferencia são os termos utilizados e a falta de embasamento teórico para as práticas realizadas em sala de aula. Os conhecimentos teóricos contribuiriam para que o professor justifique sua prática e, principalmente, oportunizasse a reflexão e o replanejamento sobre a prática.

Paulo Freire (2000, p. 84), sobre a práxis educativa deixa registrado:

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Os estudos sobre o currículo nos levam ao nosso objeto de pesquisa: as festas populares que fazem parte da cultura amazônica. Segundo Nogueira (2008. p. 38):

> Se quiséssemos apontar o ponto zero desse processo, poderíamos apontar que essas festas foram herdadas desses grupos ou trazidas pelo colonizador e instaladas ali em Parintins, em Alter do Chão e em Manacapuru. Ou ainda: que são resultantes dos conflitos, contatos, fricções, e abalroamentos existentes entre um modo e outro de produzir, de pensar e de se relacionar cosmologicamente.

As referências de Nogueira (2008) com relação às festas por ele analisadas, complementam a e ilustram a percepção do professor da escola de pesquisa sobre as festas populares e a construção da identidade cultural da criança. “As atividades pedagógicas que estão presentes na proposta curricular da escola contribuem para a aprendizagem de conceitos, atitudes e principalmente para a aquisição da cultura. Trabalhamos datas comemorativas como: a Páscoa, as Festas juninas, a Festa do Folclore, o Dia da criança e outras datas comemorativas, tudo isso ajuda a criança a perceber o que faz parte da sua história e lhe dá uma referência cultural”. Professora “A” da pesquisa.

“A principal manifestação cultural presente no currículo é a Festa do Folclore que acontece no mês de agosto, porém em maio nosso planejamento já prevê atividades referentes à festa. As atividades desenvolvidas sobre a festa e sobre o tema em si sempre trazem muitas informações culturais e, estas informações contribuem para que a criança perceba quais os elementos fazem parte da nossa cultura e quais elementos são de culturas externas”. Professora “B” da pesquisa.

[...] “para trabalhar a identidade das crianças fazemos atividades com as datas comemorativas, mas os temas que são tratados na Festa do Folclore contribuem de forma mais significativa para que a criança perceba o que faz parte da nossa cultura e o que não faz parte”. Professora “F” da pesquisa.

É seguramente correto afirmar que a maioria das entrevistadas faz das atividades culturais como a Festa do Folclore, momentos de interação entre o cotidiano da criança e a herança cultural recebida através do entorno escolar. Não existe uma medida exata para determinar o quanto o planejamento proposto pela professora contribui para a construção da identidade cultural das crianças. Há fatores que podem ser ressaltados e sustentados como próprios da aquisição destes conceitos. No caso da Festa do Folclore, percebemos algumas mudanças de posturas nas crianças, como por exemplo: hábitos alimentares, incluindo comidas típicas, vocabulário ampliado e diversificado, inovações nas brincadeiras e atuam sobre as produções artísticas, estes fenômenos interferem nas produções simbólicas das crianças que as realizam e as legitimam.

3.4.2 – A Festa sob o Olhar do Mestre

A diversidade de temas apresentados e trabalhados na Festa do Folclore nos dá [...] “a possibilidade de entendermos um fenômeno no qual os contraditórios compõem a mesma face em constante ressignificação” (NOGUEIRA, 2008, p. 38). As propostas previstas no planejamento contemplam trabalhos abordando culturas que não compõem o repertório cultural da região amazônica. O que contribui para que as crianças possam identificar a cultura regional pela comparação e exclusão de representações simbólicas.

“A festa do Folclore tem influência da procedência étnica dos nossos alunos que, como podemos verificar é bastante diversificada como nosso povo brasileiro” (Diretora da escola de pesquisa).

“A nossa escola foi fundada pela igreja e por isso tem uma forte influência religiosa, nossa comunidade tem raízes indígenas, negras e todas as misturas da raça branca, por isso a Festa do Folclore é tão rica de culturas e crendices que compõem a cultura do nosso povo” (Professora “E”).

A fala das professoras entrevistadas é endossada pelas palavras do escritor e historiador Nogueira (2008, p. 201):

> O campo da cultura alimenta-se dessa complexidade. Não há uma teoria habilitada a compreender, na sua integridade, os fenômenos culturais a partir de uma única premissa. Todas as premissas podem ser falsas na medida em que os bens culturais que são gerados aqui e agora, porém articulados com o passado e com o futuro. É impossível a compartimentalização das três dimensões. O aqui-e-agora sozinho é ocioso, não tem eficácia simbólica ou material.

A cultura da comunidade da escola de pesquisa é complexa e, segundo Nogueira (2008, p. 2002) não pode ser analisada sob uma única premissa. Para entender a dicotomia conhecimento de mundo/conhecimento do lugar nos alimentamos de idéias sobre a produção cultural propostas por esse autor:

> Um artesão não produz uma peça simplesmente porque lhe deu vontade de produzi-la naquele momento. Sua arte resulta do aqui e agora, mas ela concretiza na motivação do anterior, do passado, e se sustenta como arte, na possibilidade de ser usada ou vista e apreciada por longo tempo, de preferência eternamente. A mesma reflexão se aplica às festas comunitárias que se tornam duradouras porque estão além do aqui e agora.

A Festa do Folclore insere-se nessa complexidade. Ela é o aqui e agora, o passado e o futuro, se considerarmos o aqui e agora como a dimensão do local da comunidade e suas atividades do cotidiano; o passado como as tradições e as questões religiosas e o futuro é a possibilidade de ocupar um lugar na memória coletiva da comunidade local. O que possibilita a construção de sua memória social cultural é a articulação que se faz entre estas três dimensões: o passado, o aqui-agora e o futuro.

O aqui-agora que Nogueira (2008) se refere, interfere de maneira decisiva na escolha dos temas a serem abordados na Festa do Folclore é do cotidiano dos alunos que as professoras elencam temas, lendas e danças que poderão ser representadas na festa. A seleção tem como critério a possibilidade das crianças conseguirem representar os passos de dança, a riqueza de informações que o tema oportuniza e a relação do tema com a herança cultural dos alunos e de suas famílias.

De maio a agosto as histórias que permeiam os temas apresentados na Festa do Folclore fazem parte do planejamento dos professores.

“A atividade que programamos a partir da escolha do tema, do meu ponto de vista, contribui para a formação da identidade cultural dos alunos e contribui para a preservação de valores culturais”. Professora “A”.

“A cultura regional faz parte do cotidiano de nossas crianças, seja nos pratos típicos, no vocabulário e até nas histórias que trazem de casa. Todas as informações que eles trazem de casa são consideradas no momento do planejamento e a Festa é um ótimo momento para a preservação das tradições”. Professora “B”.

O planejamento na Educação Infantil propõe atividades que trabalham os conteúdos através da ludicidade. A criança aprende brincando e assim, assimila conceitos, valores, hábitos de vida e cultura. Para Brougère (2002, p. 19) “[...] brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real”. Conforme o referencial teórico desta pesquisa, quando falamos de conhecimento adquirido através da cultura não podemos reduzir este conhecimento a sua dimensão de ciência deixando de fora a dimensão artística e cultural.

Cabe às professoras, enquanto mediadoras do processo, explorar os fenômenos culturais para melhor ensinar conteúdos sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais. A participação espontânea das crianças oportuniza a observação e a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento. A preocupação dos professores com um planejamento mais eficiente fica latente em suas angústias com relação ao caminho que se deve tomar no processo de aprendizagem através das manifestações culturais.

Segundo a professora “C”, “A Festa do Folclore tem uma preocupação com a formação religiosa, apesar da cultura regional ser muito mítica e baseada nas lendas indígenas e nos causos dos caboclos que são cheios de crendices, a igreja respeita e aprova as atividades. Porém, acredito que se houvesse um olhar mais pedagógico por parte de todos que participam, as atividades programadas contribuíriam de forma mais positiva para a construção da identidade cultural das crianças”.

Sobre a cultura lúdica, Brougère (2002, p. 20) afirma:

> Seria interessante tentar levantar hipóteses sobre a produção dessa cultura lúdica. Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando.

A Festa do Folclore também se constitui num momento de brincadeira e, consequentemente, um momento de construção da cultura lúdica referenciada por Brougère. Nas palavras da pedagoga da escola percebemos a consciência da importância da diversidade cultural para a construção da identidade cultural. “Não trabalhamos somente a cultura regional na Festa do Folclore, este ano, por exemplo, estamos trabalhando a cultura cigana, as danças são muito bonitas e as histórias interessantes. O conhecimento das crianças é enriquecido de saberes diferente. Ainda existe resistência por parte dos professores em fazer um planejamento mais elaborado, associam a festa a mais trabalho, mas acabam reconhecendo que é importante cultivar o ‘saber do povo’ e dar continuidade é responsabilidade do educador”.

É também responsabilidade do educador formar o pequeno cidadão autônomo, crítico e consciente. Moll (1996, p. 105-106), comenta o ponto de vista de Vygotsky com relação à formação do aluno para a autonomia invocando três elementos:

> Em primeiro lugar, a relação entre o indivíduo e sua cultura. A cultura não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um palco de negociações em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.
>
> Em segundo lugar, a configuração absolutamente particular da trajetória de vida de cada indivíduo. Ao falar “histórico”, Vygotsky não se refere apenas a processos que ocorrem no nível macroscópico [sociedade]. Ele fala em[...] histórico para o grupo cultural [...] referindose justamente à seqüência singular de processos e experiências vividos por cada sujeito específico.
>
> E, em terceiro lugar, a natureza das funções psicológicas superiores. [...] refere-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais.

A partir desses três elementos, podemos dizer que a criança em sua constituição torna-se única, pois a associação do contexto cultural se faz por meio dos seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), construindo seus significados e consequentemente recriando a cultura. Outrossim, percebemos, na escola de pesquisa, que a criança quando participa das manifestações culturais presentes na Festa do Folclore, apreende não só os conceitos apresentados, mas também recria formas de manifestações culturais através das brincadeiras, das produções artísticas do vocabulário e até das

vestimentas. A escola se transforma em um espaço de valorização da cultura regional.

Segundo a professora “F”, “[...] as manifestações culturais presentes no currículo contribuem para a transformação social da criança, pois, trabalhamos muito as lendas amazônicas que na sua maioria, abordam questões referentes ao meio ambiente”. Esta transformação social se dá na forma como a professora conduz as discussões sobre o tema. “Sim, nossa sala de aula é um espaço de transformação e valorização da cultura regional pois cada informação é discutida com as crianças, elas tem uma grande capacidade de compreensão das histórias e das informações” (professora “F”). “[...] durante os preparativos para a festa sempre discutimos com as crianças novas informações sobre a cultura local” (professora “E”).

Quanto à formação da criança como agente de transformações sociais, firmamo-nos em Paulo Freire (2000, p. 101) quando ele comenta a mudança que é gerida no encontro dos homens:

> Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele como sujeito do seu pensar.

A criança produz o conhecimento apreendido socialmente. É na interação com o outro e com o meio que a criança aprende a refletir e agir na medida em que são desafiados por este contexto. A mudança de posturas, atitudes e valores se fazem a partir destes conflitos. “[...] é no espaço da sala de aula de buscamos a valorização da cultura local, temos autonomia para programar atividades que oportunizem esta transformação dos conceitos de cultura. Penso que de forma pontual” (professora “C”). Ao pedirmos que esclarecesse a questão “pontual”, a referida professora alegou: “Nem sempre apontamos no nosso planejamento estas questões mais amplas como a ‘identidade cultural’ ou a aquisição de uma cultura diferente para comparar com nossa cultura. No final, são as crianças quem nos surpreendem com seus questionamentos e com as relações que fazem com as informações e com a sua história de vida. Aí aprendemos com elas”.

A percepção da professora “C” é compartilhada pela maioria das professoras entrevistadas. Ao analisarmos o planejamento (quadros 3, 4 e 5 deste trabalho) encontramos os conteúdos conceituais em evidência. Espera-se que a criança

assimile um conceito proposto de forma sistemática pela grade curricular (aqui entendida como conteúdos a ser apreendidos). Um momento tão rico não pode passar despercebido e, o professor não deixa que isso aconteça, mesmo de forma assistemática é trabalhado o vocabulário, os costumes, valores, habilidades como o diálogo, o respeito pelo diferente, a disciplina e tantos outros mais que não estão explicitados no planejamento. “A sala de aula é um espaço de transformação pessoal e valorização da cultura pois, quando trabalhamos o vocabulário, as vestimentas, a alimentação, o modo de brincar e a interação. Até na hora do lanche quando oferecemos comidas típicas como suco de cupuaçu, mingau de banana, mingau de tapioca, açaí” (professora “A”).

Como a pesquisa mostra, a maioria dos professores tem consciência da importância do trabalho desenvolvido com as manifestações culturais e valoriza a Festa do Folclore como o ápice da cultura no contexto escolar. Utilizam-se da expectativa das crianças para desenvolver as propostas e ir muito além do planejamento. “[...] as crianças ficam motivadas e ansiosas para participar do evento e tudo que você apresenta ela ‘devoram’, elas têm sede de conhecimento. É muito bonito ver isso” (professora “B”). “Os alunos gostam e aprendem muito sobre o folclore de uma forma mais ampla, pois está presente no planejamento e todas as atividades giram em torno dos temas que serão trabalhados pela turma” (professora E).

Esta postura não é unânime na escola. A professora “A” quando abordada sobre a compreensão que os alunos têm da festa afirma que “[...] eles apenas entendem e aprendem as questões sobre a sua dança, isso acontece através de conversas informais. A mudança que percebo nos meus alunos acontece quando as crianças participam das danças, assistem aos vídeos, participam de outras danças, trazem fotos, conversam entre si, comparam os passos essas ‘coisas’ que acontecem em sala”. Nesse momento o olhar do pesquisador vai além da verbalização do pesquisado. Inclusive o professor “A” faz um bom trabalho com a questão da cultura como veículo de conhecimento e aprendizagem. O que falta para este professor (de forma mais evidente) e, para todos seria um embasamento teórico sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem através das manifestações culturais. Presenciamos também uma deficiência no que diz respeito a estrutura, objetivos e finalidades do planejamento.

Os professores da pesquisa, de forma unânime, não possuem o hábito de

leitura ou de atualização do conhecimento na área profissional, o que, apesar da vasta experiência, debilita o trabalho de sala.

No planejamento percebemos a limitação das expectativas do professor com relação ao que se espera que a criança aprenda. “Na preparação para a Festa do Folclore incluo no meu planejamento quinzenal as músicas, lendas, alimentos e costumes que envolvem a festa. Elas ouvem as histórias e lendas, participam das danças. Questionam, trazem informações de casa e muitas vezes mudam de postura, principalmente no que se refere a alimentação e vocabulário. É interessante ver aqueles pequeninos falando ‘outra língua’ é porque nossa cultura tem muitas palavras indígenas como: sapopema, peixe-boi, urucu, ticuna, curumiaçu, eles se chamam por curumim o tempo todo e utilizam estes vocabulários no dia-a-dia. Até nas brigas aparecem palavras como socó-boi e curupira. É interessante ver ” (professora “C”).

A professora “E”, quando abordada sobre a mudanças ocorridas nas atitudes das crianças, a partir dos conhecimentos e atividades referentes a Festa do Folclore, faz as seguintes elaborações: “[...] em nosso planejamento propomos um trabalho com a história, com o vocabulário e com os costumes, mas percebemos que o trabalho com a cultura desenvolve nas crianças o respeito com as diferenças e principalmente a sensibilização para a arte, além de trabalhar a socialização”.

O encontro de gerações oportunizadas pela Festa do Folclore, traz ricas “invenções” da vida amazônica. Nogueira (2008. p 163), aborda as transformações sociais ocorridas nas próprias histórias, lendas e causos míticos transmitidos de geração em geração:

> Ainda que se reconheça que as culturas caminhem na velocidade das transformações sociais, que se aceleram nos rincões da Amazônia com o ronco dos motores de linha mais potentes, dos aviões que sobrevoam infinitas e verdes florestas, dos carros que cruzam as estradas e dos meios eletrônicos de comunicação que se imediatizam, haverá sempre alguém para sentir saudades do passado. [...] esse é um sentimento que tem lugar até no coração e na mente daqueles que reconhecem que a sociedade é dinâmica. Então essa confissão surge como um momento de tradição contra aquilo que é novo.

A Festa do Folclore é um momento ímpar para a construção e reconstrução de conceitos históricos vividos pelo povo amazônida. A criança da educação infantil vive seu melhor e maior momento de produção intelectual. Quando bem explorado e

com informações ricas, recria a história e deixa sua marca na cultura regional. Estas transformações são percebidas pelos mais velhos que saudosos recontam as histórias sob sua ótica, também já acrescida de informações próprias. Ainda assim a professora “F” afirma: “a Festa do Folclore é um momento prazeroso de reviver as histórias e brincadeiras antigas. Este trabalho, com certeza vai gerar mudanças e na educação infantil, as mudanças mais visíveis são na formação da criança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na Escola Alfa teve como objetivo principal analisar a presença das manifestações culturais no cotidiano escolar e o significado destas na construção da identidade cultural das crianças da referida escola. Vimos que as diferenças e as particularidades do contexto em que a criança está inserida geram as características que definem o sentido de "pertencimento" a um grupo e, consequentemente, a identidade cultural dessas crianças . A escola representa o melhor 'laboratório cultural' disponível para o estudo do pensamento: são cenários sociais especialmente desenhados para modificar o pensamento. E o pensamento modificou-se, fruto de um planejamento eficiente, nem sempre consciente, mas de resultados positivos.

A Festa do Folclore presente no currículo da escola investigada contribui de maneira significativa para a formação da identidade cultural das crianças. O simbolismo que se constrói em torno desta manifestação apresenta aspectos culturais significativos que atuam, diretamente, na formação da criança. O diálogo faz parte das atividades, pois as professoras discutem com as crianças tudo o que se refere à festa posta em foco para análise .

Levando em conta o que foi observado na escola de pesquisa, o currículo proposto está sendo formado a partir dos valores culturais presentes no cotidiano escolar. As práticas de natureza simbólicas da Festa do Folclore levam-nos a refletir sobre o imaginário da festa. A valorização dos saberes dos sujeitos da pesquisa em suas dimensões espirituais, estéticas, simbólicas e imaginárias enriqueceu e deu sentido ao resultado da pesquisa sob a ótica que aborda o papel do professor.

A preservação e o resgate das raízes culturais contribuem para a formação da identidade através das vivências lúdicas. Na pesquisa, a Festa do Folclore é identificada como a culminância da busca pela preservação das raízes culturais. A

percepção de como a criança compreende *essa* manifestação cultural é o desafio do professor em seu planejamento.

O planejamento é o segredo do sucesso da proposta educativa de qualquer professor, é a fase que se caracteriza pela preparação daquilo que depois será posto em prática. Pela observação dos aspectos analisados, identificamos a necessidade de embasamento teórico para a prática de sala de aula. Os professores pesquisados por não apresentarem o hábito de leitura e de atualização autônoma, não contemplam em seus planejamentos a intencionalidade que deveria estar presente nas propostas de intervenção que envolvem a “Festa do Folclore”.

A coerência entre o que se pretende ensinar e as possibilidades de desenvolvimento do aluno em toda a sua potencialidade se faz a partir de um cabedal de informações que são encontradas nos referenciais teóricos sobre o tema. O professor deve ter em mente a necessidade de ser um pesquisador em potencial. A leitura faz parte da formação continuada e responde pela qualidade do ensino.

Registramos ainda que a base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças da educação infantil na escola investigada é a relação afetiva que se cria entre elas e a professora. Aproveitar todas as situações de interações que habitualmente se estabelecem entre as crianças e o adulto ajudam-nas a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar novas dúvidas e a buscar soluções.

Em virtude do que foi mencionado, propomos a sensibilização dos professores sobre a importância de aprofundar os estudos em torno da aprendizagem, visando ao desenvolvimento da criança. A participação em cursos de atualização, também só terá efeito se o professor tiver consciência da importância dos conceitos discutidos. Dar significado aos conteúdos conceituais que norteiam a prática educativa, deve ser a meta administrativa da escola pesquisada.

Diante dos resultados da pesquisa realizada na escola Alfa faz-se necessário que os professores e equipe técnica se voltem para trabalhar um processo de conscientização em torno da formação continuada, buscando construir uma prática efetiva e de melhor qualidade na sua atuação com as questões referentes às manifestações culturais.

Por fim, o estudo da cultura amazônica nos levou por diversas trilhas, em cada uma delas identificamos outras dezenas de olhares. Estas trilhas, que têm a sinuosidade dos rios e igarapés amazônicos, são caracterizadas pelo desafio. Deixamos, ainda, o olhar sobre um vasto horizonte para percorrer. Já percorremos a

primeira curva do rio, deixando o desejo para percorrermos outra e contornarmos a próxima.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

BASSEDAS. Eulália. **Aprender e ensinar na educação Infantil**. Porto Alegre Artes Medicas , 1999.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia:** Formação Social e cultural. Manaus: Editora Valer/ Editora da Universidade federal do Amazonas, 1999.

BOMFIM, Manuel. **América Latina.** Males de origem. Rio de Janeiro, 4. ed: Topbooks. 1993.

_____. **Brasil na América.** Caracterização da formação brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDAO, C. R. **Educação como Cultura**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____ . **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 2000.

BRASIL. **Lei 8.069/90. Estatuto da criança e do adolescente**. In: Siro Darlan, Rio de Janeiro: DP&A 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL**. Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Conselho Nacional de Educação 2000.

BRASIL. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** V. I, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO,Tizuko M. **O brincar e suas teorias**.São Paulo:Pioneira, 2002.

_____ . **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez. 2004

BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de Mitos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1997.

CASTORINA, José Antonio. **Piaget, Vygotsky:** Novas Contribuições para o Debate. 5ª ed., São Paulo: Ática, 2003.

CESAR, Constança Marcondes. Implicações contemporâneas do mito. In: MORAIS, Regis (Org.). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Á Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2001.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fonte. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** o regate do jogo infantil. São Paulo: Moderna. 1996.

_____ . **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

GARCIA, Regina Leite (Org**.). Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GHEDIN, Evandro. **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

GONZALEZ, L.J.F. **Linguagem, sociedade, cultura e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUSDORF, George. **Mito e metafísica**. São Paulo: Convívio, 1980.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento.** (tradução de Antônio Guido de Almeida). Rio de Janeiro: Zahar. 1986.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo, Papirus, 1994.

_____. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, S. & Leite, M. I. (Org.), **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papirus, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo:Vozes, 1993.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira. 2002.

KLOCEK, apud MENDES, Dumerval Trigueiro (Org). **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira. Petrópolis, RJ. 1983.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática. 2002.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Org**.)**. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papirus, 1996.

KRUGER, Marcos Frederico. **Amazônia**: mito e literatura. Manaus: Valer. 2003.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

KUHLMANN, Moysés. **O jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres.** Final do século XIX, início do século XX. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993.

MATOS, Olgária. **_A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo, Moderna, 1993.

MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1983.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Ensaios sobre educação e universidade**. Brasílis: INEP. 2006.

MÉSZAROS, Istavan. **O poder da ideologia**. Porto Alegre: artes Médicas, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação.** Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

MONARCHA, Carlos. **Educação da Infância Brasileira:** 1875- 1983. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MONTAIGNER, Michel Eyquem. **Ensaios.** Trad. de Sergio Milliet. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Hucitec, 1987.

MORAIS, Regis (Org). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988.

MURABAC Sobrinho, Roberto Sanches. **Educação Infantil e Políticas Públicas:** entre a história e a legislação. Manaus: BK Editora. 2005.

MURRAY, Roseana. **Classificados poéticos**. 3. ed. Belo Horizonte: Miguilim.1985.

NILDECOFF, Maria T. **As Ciências sociais na escola**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, Wilson. **Festas amazônicas –** boi-bumbá, ciranda e sairé. Manaus: Valer, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz T. da S.(Org). **Identidade e diferença.** Perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil:** uma proposta de gestão municipal. São Paulo: Papirus. 1996.

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

TYLOR, Edward. Cultura primitiva. In: BOHANNAN, Paul & GLAZER, Mark. **Antropologia lecturas**. Barcelona:Mc Graw-Hill, 1992.

VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora&editora da USP. 1988.

VIGOTSKY. L. S. **O desenvolvimento psicológico da criança**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

WALLON, Henri. **L'evolution psychologique de lénfant**. Espanha: Crítica S.A. 1979.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica:** estudo do homem nos trópicos. Tradução de Clotilde da Silva Costa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1988.

ZIRALDO. Uma professora maluquinha. São Paulo: companhia melhoramentos. 1995.

OBRAS CONSULTADAS

ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (Orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB:** lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 11. 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1997.

ARCE, Alessandra. **Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganha grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Campinas-SP: Educação e Sociedade. 2001.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares, introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus Editora. [s.d.].

BENJAMIN, Walter . **Obras Escolhidas Vol. I** (tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo, Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter . **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas Vol. II** (tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa). São Paulo, Brasiliense, 1993.

BRANCO, Samuel Murgel. **O desafio Amazônico**. Ilustração de Luiz Fernando Rubio. 16ª ed. Ver. e ampl. São Paulo: Moderna. 1995.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. V. II, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. 1998.

Carta Brasileira de educação democrática. In IX Congresso Brasileiro de Educação. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1946.

CESAR, Constança Marcondes. Implicações contemporâneas do mito. In: MORAIS, Regis (Org.). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988.

CLARET, Martin (Org). **O poder do mito**. São Paulo: Editora Martin Claret, [s.d.].

CRESPI, Franco e FRONARI, Fabrizio. **Introdução à sociologia do conhecimento.** São Paulo: EDUSC. 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. cd. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Plano Nacional de Educação:** duas formulações. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 104, juL. 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1991.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILLI, P. **Neoliberalismo e educação:** Manual do usuário. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. Escola S.A. Brasília: CNTE.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero. 1994.

JAMESON, Fredric. **O pós-modernismo e a sociedade de consumo**. In: KAPLAN, E.A. (Org), O mal estar no pós-modernismo: teorias e práticas. Rio de Janeiro, Zaar, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Pioneira. 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M.(Org). **Jogo, Brinquedo e a Educação.** São Paulo. Cortez, 1999.

LÉVI-STRAUSS – **O pensamento selvagem.** Campinas – SP: Papirus Editora. 1997.

MANOEL BOMFIM, 1996, **O Brasil Nação. Realidade da Soberania Nacional.** Rio de Janeiro, 2ªed. Topbooks.

MANOEL BOMFIM. **América Latina. Males de origem**. Rio de Janeiro, 4ª ed. Topbooks. 1993.

MEGGERS, Betty J. Amazônia: a ilusão de um paraíso. Apresentação Darcy Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1987.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia**. n 2 . V.I S.d.

MORIN, Edgar – **A cultura de massas no século XX.** São Paulo:Forense Universitária. 9ª edição. 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

REAL, Gisele Cristina Martins. **A realidade da Educação Infantil no Brasil sob a égide da legislação educacional vigente**. Campo Grande – MS: Intermeio-revista do mestrdo em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** LDB trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Ed. & Autores Associados, 1997.

VERNANT, Jean-Pierre – **Mito e sociedade na Grécia antiga**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1992.

WOOD, Ellen et FOSTER, John. (Org.). **Em Defesa da História -** Marxismo e Pós-Modernismo. Trad. Ruy Jungmann. Rio: Zahar, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCACAO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇAO EM EDUCAÇAO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEMA DA PESQUISA: FESTA DO FOLCLORE NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS: contribuição na construção da identidade cultural

PESQUISADORA: Silmara Guadalupe Souza

PÚBLICO PESQUISADO: Professores regentes das turmas da escola pesquisada

NÚMERO DE ENTREVISTADOS: cinco professores dois técnicos

QUESTÕES DA PESQUISA – INFORMAÇÃO PESSOAL

1. Nome;
2. Formação;
3. Há quanto tempo trabalha na área de educação? Quais as funções exercidas?
4. Como aconteceu a sua opção por trabalhar na Educação infantil?
5. Lê com freqüência? Qual o tipo de literatura que prefere ler?
6. Participa de festas folclóricas? Quais e com que freqüência?
7. Qual a sua definição para manifestações culturais? Dê um exemplo.
8. Qual o seu conceito de identidade?
9. Para você, como o professor pode ajudar o aluno a construir sua identidade cultural?
10. Qual seu conceito de currículo?
11. As manifestações culturais estão presentes no currículo da escola? Se a resposta for afirmativa, quais são elas?

A COMUNIDADE ESCOLAR E A FESTA DO FOLCLORE

1. Qual a procedência étnica das famílias dos alunos da escola?
2. Qual a relação da escola com a igreja fundadora?
3. Como se originou a festa do folclore nessa escola?

4. É definido um tema para a festa? Como isso acontece?
5. Como você vê a presença da cultura regional no cotidiano das crianças? Está previsto no planejamento?
6. Qual a importância que você atribui para a “Festa do Folclore” na formação da identidade cultural dos alunos e dos professores?
7. Você identifica no currículo proposto a presença das manifestações culturais como elemento de transformação social na busca de valorização da cultura local?
8. Na prática pedagógica a sala de aula é espaço de valorização da cultura regional?
9. O que você conhece sobre a origem da “festa do Folclore” comemorada na escola?
10. Qual a importância que você atribui para a “Festa do Folclore” para a formação da identidade cultural de seus alunos?
11. Qual a compreensão que seus alunos têm da “Festa do Folclore”?
12. Como você trabalha a preparação para a “Festa do Folclore” no seu planejamento?
13. Você identifica mudanças nas relações entre as crianças e entre elas e os professores a partir dos trabalhos que envolvem o tema proposto para a festa? Quais mudanças?