

## **CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIFERENÇAS CULTURAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

### ***CURRICULUM, CHILD EDUCATION AND CULTURAL DIFFERENCES IN THE AMAZON CONTEXT***

### ***CURRÍCULO, EDUCACIÓN INFANTIL Y DIFERENCIAS CULTURALES EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO***

Edneia Maria Azevedo MACHADO<sup>1</sup>  
Josélia Gomes NEVES<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto é resultado de uma breve reflexão desenvolvida durante o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil no pólo de Ji-Paraná, a respeito das discussões realizadas na disciplina: *Currículo, Proposta Pedagógica, Planejamento e Organização e Gestão do Espaço, do Tempo e das Rotinas em Creches e Pré-escolas (60 horas)*. Os estudos aconteceram no período de novembro de 2013 a maio de 2014, sendo utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e anotações de algumas discussões realizadas em sala de aula com as cursistas. O objetivo principal foi compreender como algumas escolas de Educação Infantil de Ji-Paraná, estado de Rondônia sistematizam seus currículos a partir da realidade amazônica. O estudo aponta que apesar dos documentos legais orientarem o trabalho com as diferenças culturais, a temática na Educação Infantil ainda é desenvolvida a partir das datas comemorativas evidenciando possivelmente uma prática de currículo monocultural. No entanto, pela multiplicidade de sujeitos, histórias e linguagens, inferimos que talvez aconteçam processos de trocas interculturais assistemáticas entre as crianças no âmbito das creches e pré-escolas. Entretanto considerando que o ato educativo é intencional há necessidade da implantação de um currículo intercultural sistematizado inspirado na realidade no contexto amazônico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação Infantil. Diferenças Culturais.

**ABSTRACT:** *This text is the result of a brief reflection developed during the Specialization Course in Teaching in Early Childhood Education in Ji-Paraná pole, regarding the discussions held in the discipline: Curriculum, Pedagogical Proposal, Planning and Organization and Space Management, Time and Routines in Kindergartens and Preschools (60 hours). The studies took place from November 2013 to May 2014, using the following methodological procedures: bibliographical research for theoretical foundation and annotations of some discussions in the classroom with the students. The main objective was to understand how some schools of Early Childhood Education in Ji-Paraná, Rondônia state systematize their curriculum from*

<sup>1</sup> Professora Mestre em Educação do Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS, UNIR, Campus de Ji-Paraná/RO, e pesquisadora do GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia e Coordenadora da Linha de Pesquisa Estudos da Infância: formação, concepção e prática pedagógica. E-mail: volneyedneia@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Doutora em Educação do Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS, UNIR – Campus de Ji-Paraná/RO, e líder do GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia. Docente do PPGEE/MEPE/UNIR. E-mail: joseliagomesneves@gmail.com.

*the Amazonian reality. The study points out that although the legal documents guide work with cultural differences, the theme in Early Childhood Education is still developed from the commemorative dates evidencing possibly a monocultural curriculum practice. However, through the multiplicity of subjects, histories and languages, we infer that there may be processes of non-systematic intercultural exchanges among children in kindergartens and pre-schools. However, considering that the educational act is intentional, it is necessary to implement a systematized intercultural curriculum inspired by reality in the Amazonian context.*

**KEYWORDS:** *Curriculum. Child education. Cultural differences*

**RESUMEN:** *Este trabajo es el resultado de una breve reflexión desarrollada durante el Curso de Especialización en Enseñanza en Educación Infantil en el centro de Ji-Paraná, acerca de las discusiones hechas en la asignatura: Currículo, Propuesta Pedagógica, Planificación y Organización y Gestión del Espacio, tiempo y rutinas en Jardines de infancia y preesuelas (60 horas). Los estudios se llevaron a cabo desde noviembre de 2013 hasta mayo de 2014, utilizándose de los siguientes procedimientos metodológicos: la literatura para la base teórica y apuntes de algunas de las discusiones en el aula con los estudiantes y maestros. El objetivo principal era entender como algunas escuelas de la primera infancia de Ji-Paraná, estado de Rondônia sistematizan sus currículos a partir de la realidad amazónica. El estudio muestra que a pesar de los documentos legales orientaren el trabajo con las diferencias culturales, el tema en la educación infantil todavía se desarrolla a partir de las fechas conmemorativas que muestra, posiblemente, una práctica del currículo monocultural. Sin embargo, la multiplicidad de sujetos, historias y lenguajes, inferimos que pueden ocurrir procesos de intercambios culturales no sistemáticos entre los niños en el ámbito de los jardines de infancia y preesuelas. Sin embargo, considerando que el acto educativo es intencional hay necesidad de implementar un currículo intercultural sistematizado inspirado en la realidad de la región amazónica.*

**PALABRAS CLAVE:** *Currículo. Educación Infantil. Diferencias culturales*

## **Introdução**

A ampliação das pesquisas referentes à Educação Infantil aliada à produção de textos legais e documentos oficiais contribuiu significativamente para a criação de políticas públicas que nestes últimos trinta anos têm modificado intensamente o quadro do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Evidentemente ainda há muito trabalho a ser feito, mas, considerando o contexto de ganhos, atualmente o debate evidencia o papel do Currículo. É neste contexto que propomos refletir acerca de como escolas de Educação Infantil no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia sistematizam seus currículos a partir da realidade amazônica.

É nosso interesse compreender os elementos sobre os saberes locais presentes nas práticas curriculares nas salas da pré-escola, tais como: quais são as concepções e práticas dos docentes sobre o currículo tendo em vista o contexto da Amazônia? Os documentos da escola de Educação Infantil (Proposta Pedagógica e Planejamento docente) levam em conta as orientações oficiais (DCNEI, RCNEI) bem como evidências da realidade local? O quadro teórico se fundamenta nas contribuições de Candau; Moreira (2003), Fleuri (2003), Sacristán (2002), Pacífico (2010), Kramer (2002).

A realização deste trabalho parte da premissa que o estado de Rondônia evidencia uma rica paisagem de diferenças culturais, tanto no que se refere aos que aqui já estavam como é o caso dos povos locais, como aqueles que migraram de diferentes estados brasileiros. Assim, avaliamos que há necessidade de estudos mais aprofundados para verificar se estas diferentes culturas observadas na sociedade têm correspondência com a escola no âmbito das preocupações curriculares na Educação Infantil.

### **Educação Infantil, legalidade, especificidades e diferenças**

*[...]. Meu companheiro menino, neste reino serás homem, um homem como o teu pai. Mas leva contigo a infância, como uma rosa de flama ardendo no coração: porque é da infância, Leonardo, que o mundo tem precisão. Tiago de Melo.*

A inclusão das Creches e Pré-Escolas no sistema educacional significou pensar a Educação Infantil numa perspectiva mais ampla e complexa implicando dessa maneira, levantamento de discussões profundas em relação à finalidade desta etapa da educação básica. A Educação Infantil deixa de ser tratada como assistencialismo e precisa ser pensada de forma educacional tendo como eixo principal o cuidar e o educar de formas indissociáveis.

A ampliação das teorizações e avanços nas pesquisas em relação aos estudos e atendimentos às crianças de 0 a 5 anos de idade como também os marcos legais e os documentos oficiais contribuiu significativamente com discussões em relação ao currículo e propostas pedagógicas para as instituições que atendem essa faixa etária. Deste modo, na década de 1970, iniciou-se a discussão da temática da educação infantil, a qual e posteriormente repercutiu com a materialização de textos legais, tais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança de Adolescente – ECA (1990), a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação (1996) as quais se tornaram fundamentais para a consolidação da educação infantil nos sistemas educacionais.

Em 1996 o Ministério da Educação publicou um documento intitulado: “Propostas Pedagógicas e Currículos em Educação Infantil” o qual apresenta algumas discussões teóricas em relação ao conceito de currículo e propostas pedagógicas, programas e projeto pedagógico (BRASIL, 1996a). Ademais, discute e apresenta o conceito, semelhanças e diferenciações em relação aos termos acima citados. Acreditamos que o debate e também a conceitualização destes termos trazem no bojo a preocupação da necessidade de se pensar e construir uma prática educativa que considere as especificidades da Educação Infantil para que assim possa se garantir efetivamente uma qualidade no atendimento às crianças nesta faixa etária.

Aspectos significativos destas preocupações foram incorporados na versão atualizada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Devido a isso, entendemos que é necessário que se pense em uma Escola democrática para a infância, que tenha condições e preparo para acolher todas as crianças e suas diferenças conforme prevê a Declaração de Salamanca:

[...] independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas e outras devem incluir crianças diferentes e superdotadas, crianças de rua que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. (1994, p. 3).

Essa perspectiva da diferença inaugurada pela inclusão perpassa a discussão teórica desenvolvida na Educação Infantil nos estudos de Pacífico (2010) e nos textos clássicos do Currículo em trabalhos de Sacristán (2000), Moreira (2005), Silva (2006). Estes trabalhos têm destacado e sistematizado importantes reflexões acerca do movimento em torno deste campo do conhecimento, como as teorias do currículo, suas ênfases e omissões, questões conceituais, políticas e legais, dentre outras.

Dessa maneira, em nossa compreensão, este conjunto de documentos legais - Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança de Adolescente – ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Declaração de Salamanca (1994) - foram

de fundamental importância para assegurar identidade, especificidade e valorização das diferenças na educação das crianças pequenas.

### **Educação Infantil, currículo e diferenças culturais**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) demonstram que esta etapa não está fora da complexa discussão sobre as diferenças culturais, constituindo-se como fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Isso porque progressivamente cada vez mais crianças pequenas têm frequentado a escola de 0 a 5 anos. Esse processo de democratização das creches e pré-escolas traz demandas para o exercício da convivência com a diferença, sobretudo de caráter cultural. Compreendemos que:

[...] a cultura de um povo é nada mais nada menos que o conjunto das respostas que aquele povo dá às experiências pelas quais ele passa e aos desafios que ele sofre. A língua, bem como a cultura, vão sendo moldadas ao longo do tempo. Qualquer grupo social humano é um universo completo de conhecimento integrado, com fortes ligações com o meio em que se desenvolveu. (TEIXEIRA, 1995, p. 293).

Destarte, as respostas acerca das experiências e desafios variam de um povo para outro. Essas várias manifestações culturais por ocasião dos encontros provocam reações de aproximações ou estranhamentos. Pode-se afirmar que isso significa que as crianças na Educação Infantil possuem diferentes visões, pois são oriundas de diversas localidades e regiões brasileiras. O encontro na sala de aula permite possibilidades que expressarem suas perspectivas que podem ou não ser objeto de intervenção pedagógica.

Em função deste contexto, as diferenças entre as culturas passam a ser objeto de atenção da pesquisa e dos profissionais da educação básica. Um dos objetos que ganha atenção neste sentido é a linguagem. Termos como diversidade e diferenças culturais muitas vezes têm sido tratados como sinônimos em alguns textos. No entanto, aproximamo-nos de Silva (2000), a fim de explicar por que nos sentimos mais confortáveis para utilizar a expressão "diferenças" e não "diversidade":

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada.

Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (p. 44-45).

Significa compreender que a palavra diversidade pode ser entendida simplesmente como a ideia de diversas culturas limitando-se a uma constatação do fato. Já diferenças sugere tensionamentos, necessidade de conhecimento para proposição de medidas de enfrentamentos às situações de assimetrias ou desigualdades nas relações sociais.

A construção de um trabalho de combate às reações negativas acerca das diferenças culturais é importante para organizar processos formativos que a ajude às crianças a lidarem com o outro, respeitando e valorizando as múltiplas influências de ser e agir no mundo. Um exercício que exige das professoras conhecimentos que possam contribuir efetivamente como possibilidades de ver e compreender os diferentes, rompendo com velhas concepções homogeneizadoras.

Desta forma, percebemos que os avanços nos aspectos legais, entre eles a consideração da criança como sujeito de direito com suas diferenças, trazem novos questionamentos em relação ao atendimento a essa faixa etária, pois a educação infantil deixa de ter um caráter apenas assistencialista, assumindo também seu caráter educacional. Veja que é neste quesito o que o Currículo assume uma visibilidade central no processo.

Tradicionalmente, a ideia de currículo se limita a um produto acabado, uma lista de saberes definidos para serem veiculados, sem preocupação com a realidade e com a experiência da criança. No entanto, neste estudo, compreendemos o currículo escolar como um campo de lutas e tensões em torno de representações e sentidos, um mecanismo de confronto entre saberes: sistematizado e empírico, universal e local, em permanente processo de elaboração e em função disso sujeito à alteração e à transformação, pois:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *currículum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Nesta perspectiva entendemos que é importante, por um lado, produzir conhecimentos que levem em conta o papel da realidade local amazônica no currículo

da Educação Infantil. Considerando que este caráter local é essencial para se garantir sentido e significado para as crianças da região. Por outro lado, deve-se compreender como ocorre a disputa de saberes no que se refere ao saber universal, metaforizado, por exemplo, nas chamadas datas comemorativas, prática homogeneizante e ainda tão comum nas salas de aula das crianças pequenas, observados frequentemente em nosso contexto.

Assim, como pensar na organização do trabalho, do espaço e do currículo na Educação Infantil, desconsiderando o contexto amazônico e suas especificidades em uma região marcada por um processo migratório tão diverso? Como não considerar as crianças indígenas, as quilombolas, as ribeirinhas, as da comunidade extrativista e as crianças oriundas das famílias migrantes de diversas regiões do país? Neste sentido, nos aproximamo-nos do entendimento que é preciso assegurar: "[...] melhores condições de vida [...] à todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.)". [...]. (PACÍFICO, 2010, p. 206).

Particularmente a Amazônia brasileira representa um lócus de referência dos povos da floresta – indígenas, extrativistas, ribeirinhos e quilombolas, além da população do campo. Neste contexto, o estado de Rondônia exibe uma rica exuberância cultural ao possuir em seu território 13.076 indígenas (IBGE, 2010), representados pelos povos Gavião, Suruí, Cinta Larga, Tupari, Makurap, Aikanã, Sabanê, Mamaindê, Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Oro Waram, Oro WaramXijein, Oro Win, Cabixi, Oro Mon, Canoé, Aruá, Puruborá, dentre outros (IBGE, 2010), vinte e uma comunidades extrativistas (SANTANA, 2007)<sup>3</sup>, oito territórios quilombolas<sup>4</sup>, além dos povos das águas, os ribeirinhos, inegavelmente um contexto intercultural:

[...] um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a

<sup>3</sup>SANTANA, M dos S. **Quilombos**: etnicidade e direito. Disponível em: [http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/quilombos\\_etnicidade\\_e\\_direito.pdf](http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/quilombos_etnicidade_e_direito.pdf) Acesso março de 2010.

<sup>4</sup> Um deles recebeu título definitivo em 2010. Trata-se da Comunidade de Jesus, localizada no município de São Miguel do Guaporé. Com quase 6 mil hectares, o local abriga oito famílias quilombolas. Já a Comunidade Pimenteira e Santa Cruz, no município de Pimenteiras d'Oeste, aguarda a certificação da Fundação Palmares. Outras duas, as comunidades de Santo Antônio e Pedras Negras, estão com o processo da situação fundiária em fase de conclusão pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Disponível em: <http://portalamazonia.com/noticias-detalle/meio-ambiente/rondonia-um-pedaco-da-amazonia-3/?cHash=8130169eb59ead291db607053248c189> Acesso: 20/04/2015.

complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003, p. 41).

Esta multiplicidade de sujeitos e histórias constitui um processo de ocupação recente desencadeado, sobretudo a partir dos anos 1970, a partir de iniciativas como a abertura da BR 364. Este empreendimento desencadeou uma avalanche populacional que ocasionou uma série de tensões e conflitos com estas comunidades que tradicionalmente habitavam estas terras, provocando uma drástica redução indígena seja em função de doenças ou de enfrentamentos outros, o que nos impõe um quadro de prejuízos coletivos, pois:

[...] protagonistas da tragédia que aniquila os frágeis e que, por isso mesmo, nos fragiliza a todos, nos empobrece e nos mutila porque preenche com a figura da vítima o lugar do cidadão. E nos priva, sobretudo, das possibilidades históricas de renovação e transformação da vida, criadas justamente pela exclusão e pelos padecimentos desnecessários da imensa maioria (MARTINS, 1994, p. 13).

É com este perfil que o estado de Rondônia foi oficialmente constituído em janeiro de 1982. Embora se reconheça empiricamente esta diversidade - tanto no que se refere aos que aqui já estavam, povos locais, como àqueles que migraram de diferentes estados brasileiros, avaliamos que há necessidade de estudos mais aprofundados para verificar se as diferenças culturais observadas na sociedade correspondem àquelas experimentadas na escola no âmbito das preocupações curriculares, uma vez que:

[...] julgamos que, se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmos os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 157).

Vale salientar que as evidências empíricas observadas na região central de Rondônia, de imediato, apontam para uma concepção de currículo ainda muito tradicional em que as atividades e ações desenvolvidas com as crianças estão pautadas nas datas comemorativas trabalhadas de forma muito superficial e baseadas em um calendário monocultural.

## Breves apontamentos sobre docência e diferenças no currículo em contexto amazônico

O acompanhamento das disciplinas no Curso de Especialização de Docência da Educação Infantil – (CEDEI)<sup>5</sup> possibilitaram um conjunto de reflexões e questionamentos em relação à organização das práticas na Educação Infantil entre elas, as atividades pautadas, por exemplo, nas datas comemorativas que persistem no chão da sala de aula, com pouca preocupação com as questões relacionadas com a realidade das crianças e também com o seu contexto cultural, exceto quando estas datas relacionam-se a supostas questões de gênero e étnico raciais como: 8 de março, dia do índio e consciência negra, etc.

Significa afirmar que o trabalho na data do 8 de março não privilegia necessariamente o debate de gênero na escola, mas apenas segue uma perspectiva cronológica e pelo contrário, acaba reforçando estereótipos, práticas consumistas, um lugar-comum avesso ao processo formativo crítico que se pretende desenvolver. Nesta mesma direção, temas que exigem um exercício de reflexão mais crítico são penalizados de forma semelhante como indígenas, a consciência negra e meio ambiente.

Essas inquietações foram evidenciadas mais especificamente durante a disciplina do CEDEI, a respeito das discussões realizadas na disciplina: *Currículo, Proposta Pedagógica, Planejamento e Organização e Gestão do Espaço, do Tempo e das Rotinas em Creches e Pré-escolas (60 horas)*. Foi possível perceber no decorrer da disciplina que as cursistas apresentavam vários questionamentos em relação ao currículo, pois apesar de terem conhecimento da existência dos documentos legais que orientam a organização do trabalho na Educação Infantil, reconheceram que poucas utilizam este material para organizar suas atividades de sala de aula. Outras questões que também trouxeram algumas polêmicas foram: por que só tratamos das diferenças culturais de cunho étnico-racial vinculados às datas comemorativas? Como tratamos as questões de gênero com as crianças? Por que o currículo está basicamente pautado em datas comemorativas? Como a realidade amazônica é evidenciada no Currículo escolar?

Os registros das aulas permitiram compreender que a realidade amazônica no que tange aos povos indígenas comumente é trabalhada no Currículo escolar apenas no dia 19 de abril, dia do índio. Na oportunidade as crianças são "vestidas de índio", usam

---

<sup>5</sup> Curso de formação continuada em formato Especialização *Lato Sensu* desenvolvido na UNIR – Campus de Ji-Paraná em parceria com o Ministério da Educação no período de novembro de 2013 a abril de 2015 destinado a formação docente e equipe gestora de Creches e Pré Escolas dos municípios de Ji-Paraná, Jaru, Presidente Médici, Alvorada e Ministro Andreazza.

tangas e cocares feitos de papel, batem na boca e pintam desenhos prontos fotocopiados. Um tratamento que só reforça os estereótipos, na medida em que representa os indígenas de forma genérica como se diferentes povos tivessem os mesmos costumes, aparência e línguas e como fossem peças de museu, vinculados a um eterno passado, já que as imagens remetem ao "descobrimento", sem conexão com suas lutas contemporâneas.

De modo semelhante, a representação do negro está em algumas situações ligadas ao 13 de maio, abolição da escravatura ou ao dia 20 de novembro, relativo à consciência negra, com imagens vinculadas a estas temporalidades e negadoras da situação atual. As crianças são convidadas a pintar desenhos extraídos da internet sem compreender as relações entre o passado escravocrata e o tempo atual com suas evidentes desigualdades, preconceitos e discriminações.

No que tange à questão de gênero, as filas de meninos e meninas, as brincadeiras seletivas - meninas com bonecas e meninos com carrinhos e as fotografias em mural azul para garotos e o mural rosa para as garotas explicitam o conservadorismo veiculado na sociedade. A ênfase na maternidade a partir da comemoração do dia das mães parece constituir um papel reforçador junto à brincadeira das bonecas que representa a obrigatoriedade de ser mãe como requisito de felicidade pessoal.

Deve-se levar em consideração ainda como o modelo formativo veiculado nestes tipos de abordagens cristaliza os papéis tradicionais do que é ser masculino e feminino e não problematiza as relações de desigualdades entre homens e mulheres e a possibilidade da existência de outras formas de viver estas identidades.

De forma geral, várias cursistas afirmaram que orientam seu trabalho curricular a partir das datas comemorativas sob a alegação de uma suposta ludicidade. Uma forma tradicional que não corresponde às referências contemporâneas sobre o ensinar e aprender na infância, tendo em vista os múltiplos desafios apontados pela lente da Interculturalidade, na medida em que privilegia pelo seu próprio formato o modelo de reedição de eventos monoculturais:

O currículo organizado ano após ano em torno das mesmas datas comemorativas corre o risco de estar engessado em torno do cumprimento de um cronograma de caráter monocultural, distante do interesse real da criança e de não reconhecer a diversidade das experiências de crianças e adultos e em que perspectiva se dá a formação cultural desses sujeitos que produzem cultura e são constituídos em suas subjetividades na cultura (MAIA, 2011, p. 29).

A construção das subjetividades tem representado uma temática importante nos estudos da Interculturalidade, na medida em que estas repercutem diretamente nos processos de formação das identidades. Neste sentido, é preciso compreender as diferenças no âmbito de suas historiografias e das relações de poder o que sugere permanentes formas de interpelações que resultam em alterações no modo de vida de indivíduos e grupos.

Significa inferir que não é possível discutir as diferenças culturais sem problematizar estas imagens tradicionalmente trabalhadas na escola: o indígena de tanga, o negro escravizado, imagens que são responsáveis também pela manutenção dos estereótipos. É preciso partir dos contextos históricos para se chegar à atualidade, a fim de se comparar temporalidades. Por meio de ilustrações da própria prática social, é necessário trazer elementos para o exercício da criticidade. A literatura infantil também já dispõe de textos interessantes para este trabalho.

Além do mais, existem as próprias situações de sala de aula, como aquelas observadas nas atividades livres em que uma criança branca se recusa a segurar na mão da criança negra. Ou ainda, a possibilidade da presença de uma criança indígena em uma escola urbana de Educação Infantil, rotina já comum em outras etapas da educação básica. A educação antirracista parte da compreensão que há uma mentalidade que orienta estes comportamentos, tendo em vista as assimetrias sociais. Por isso, há a importância de um preparo docente adequado para estes enfrentamentos de modo que todos e todas possam vivenciar trocas interculturais.

Mas apesar deste panorama, esta breve reflexão fundamentada em algumas falas das cursistas nos leva a desconfiar que é possível que para além dos estranhamentos, talvez exista uma prática intercultural possivelmente não documentada ou estudada no Currículo da Educação Infantil em Ji-Paraná, estado de Rondônia. Nossa afirmação leva em conta o contexto social formado por um conjunto de diversidades no que diz respeito aos povos que tradicionalmente ocupavam esta região – indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhos e a população migrante, procedente de vários estados do país.

Deste modo, urge a necessidade de aprofundar estudos sobre Currículo, Infância e Amazônia, no intuito de compreender como efetivamente o currículo vem se materializando na sala de aula. Vale ressaltar que, além de compreender que há necessidade de estudos sobre Currículo e realidades locais no âmbito da Educação Infantil, ressaltamos a importância destas reflexões pela escassez de estudos sobre o

tema verificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que a partir da busca das seguintes palavras chave: Educação Infantil, Currículo, Diversidade e Amazônia não foi possível localizar trabalhos sobre o tema ora apresentado.

### **Considerações finais**

O objetivo deste texto foi apresentar uma breve reflexão de como algumas escolas de Educação Infantil de Ji-Paraná, estado de Rondônia sistematiza seus currículos a partir da realidade amazônica. Percebemos que, apesar dos documentos legais tratar das questões das diferenças culturais e as docentes terem conhecimento da importância das discussões em relação às várias manifestações culturais, esta temática na Educação Infantil ainda é trabalhada de forma pontual como ocorre com o tratamento dado às datas comemorativas. Por isso, pode-se falar em uma Educação Infantil pautada em um currículo monocultural.

No entanto, inferimos que pela multiplicidade de sujeitos, histórias e linguagens, há naturalmente, possibilidades de trocas interculturais assistemáticas entre as crianças no âmbito das creches e pré-escolas. Entretanto considerando que o ato educativo é intencional, é que avaliamos ser importante investir em um currículo que leve em conta as diferentes culturas como elementos fundamentais no cotidiano escolar e assim os/as professores/as da Educação Infantil possam desenvolver ações que contemplem o contexto amazônico nas ações materializadas em sala de aula atribuindo sentido, identidade e especificidade ao trabalho com as crianças pequenas.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasil** de 05 de Outubro de 1988. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1993.

\_\_\_\_\_. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Disponível em PDF in <http://www.mj.gov.br/sedh/dca/eca.html>. Acesso em: 01 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Brasil, v. -, n.n.23, p. 156-168, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Grifos, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov./2003.

KRAMER, Sônia. **Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. In: Revista Proposições. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

\_\_\_\_\_, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97  
[www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1](http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1) acesso em 25/08/2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 2013.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Educação Infantil – Com quantas datas se faz um currículo?** Rio de Janeiro, 2011. 186 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MARTINS, José de S. **O Poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACÍFICO, Juracy. M.. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. Araraquara. 2010. 358 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Consciência e ação sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, M dos S. **Quilombos: etnicidade e direito**. Disponível em:  
[http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/quilombos\\_etnicidade\\_e\\_direito.pdf](http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/quilombos_etnicidade_e_direito.pdf)  
Acesso março de 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo.3.ed..Belo Horizonte:Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEIXEIRA, Raquel F. A. **As línguas indígenas no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília/MEC, 1995.

**Enviado em:** Novembro de 2016

**Aceito em:** Fevereiro de 2017

### **Como referenciar este artigo:**

MACHADO, Edneia Maria Azevedo; NEVES, Josélia Gomes. Currículo, educação infantil e diferenças culturais no contexto amazônico. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v.4, n.7, p.45-58, jan/abr, 2017. Disponível em: < <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. e-ISSN: 2359-2087.