

# Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância

*Interculturality and child education: reflections  
on cultural differences in childhood*

DOI: 10.18226/21784612.v24.e019039

Alessandro de Melo\*  
Débora Ribeiro\*\*

**Resumo:** Nosso objetivo com este artigo é apresentar a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que deve ser central na constituição dos cenários e contextos em Educação Infantil. Utilizamos referenciais teóricos de estudiosos da interculturalidade e da Educação Infantil, como Candau (2016, 2008), Sarmiento (2005), Walsh (2009, 2007), Tomazzeti (2004), Santiago, Akkeri e Marques (2013), entre outros. Situamos a Educação Infantil como etapa fundamental na formação ética e intercultural de crianças, pensando a função social da educação como formação para a democracia. O trabalho pedagógico com as diferenças culturais na Educação Infantil é amparado legalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e por outras políticas de identidade, como a Lei n. 11.645 de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígenas e afro-brasileiras desde a Educação Infantil. No entanto, essa legislação também é confrontada por interesses neoliberais que invadem as políticas educacionais. Diante disso, apresentamos algumas possibilidades e desafios para a construção de práticas interculturais nessa etapa da escolarização; questionamos: Como as práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas na Educação Infantil, no sentido da monocultura ou da interculturalidade? O trabalho pedagógico na Educação Infantil tem se orientado pela diversidade e diferença na estruturação de currículos e práticas? Como esse trabalho vem ocorrendo? No sentido de homogeneização, de monoculturalidade, ou no sentido crítico de considerar as diferenças como

\* Doutor em Educação. Professora no PPGE e no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – PR (Unicentro). Coordenador do grupo de pesquisa em Trabalho, Educação e História. *E-mail:* alessandrodemelo2006@hotmail.com  
Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0001-6119-5081>.

\*\* Mestra em Educação pela Unicentro. Integrante do grupo de estudos em Trabalho, Educação e História. *E-mail:* deboraribeiromsncom@msn.com  
Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0001-9856-555X>.

vantagem pedagógica? Como conclusão, referimos que um dos principais desafios da educação, na atualidade, é construir práticas e contextos que tratem as diferenças desde um viés político, visando à construção de uma sociedade mais democrática, considerando o direito à diferença. Construir práticas interculturais na Educação Infantil, significa abrir mão da monocultura do saber, da homogeneização em favor da heterogeneidade, do epistemicídio da construção de outras alternativas de pensamento. (SANTOS, 2010).

**Palavras-chave:** Interculturalidade crítica. Educação da infância. Diferenças culturais.

**Abstract:** Our objective with this article is to present the critical interculturality as a pedagogical tool that should be central in the constitution of the scenarios and contexts in Early Childhood Education. We use theoretical references from other scholars of interculturality and early childhood education, such as Candau (2016, 2008), Sarmiento (2005), Walsh (2009, 2007), Tomazzeti (2004), Santiago, Akkeri and Marques (2013), among others. We situate Infant Education as a fundamental step in the ethical and intercultural formation of children, thinking about the social function of education as a training for democracy. The pedagogical work with cultural differences in Early Childhood Education is legally supported by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and other identity policies, such as Law n. 11.645 of 2008, which establishes the obligation to teach indigenous and Afro-Brazilian culture and history since Early Childhood Education. However, these laws are also confronted by neoliberal interests that invade educational policies. Given this, we present some possibilities and challenges for the construction of intercultural practices in this stage of schooling, we ask how pedagogical practices have been developed in Infant Education, in the sense of monoculture or interculturality? Has the pedagogical work in Infant Education been oriented by the diversity and difference in the structuring of curricula and practices? How has this work been going on? In the sense of homogenization, of monoculturality, or in the critical sense of considering differences as pedagogical advantage? As a conclusion, we point out that one of the main challenges of education today is to construct practices and contexts that treat the differences from a political, aiming at building a more democratic society, considering the right to difference. Building intercultural practices in early childhood education means giving up the monoculture of knowledge, of homogenization in favor of heterogeneity, of epistemicide by the construction of other alternatives of thought. (SANTOS, 2010).

**Keywords:** Critical interculturality. Childhood education. Cultural differences.

Vivemos tempos difíceis, tempos de crise. Nesses tempos, direitos que até então achávamos estarem garantidos, como a recusa à tortura em qualquer circunstância, parecem estar sendo atacados. São cada vez mais constantes as notícias sobre atentados violentos envolvendo grupos sociais,

políticos, culturais e econômicos distintos, com grande destaque à intolerância, à xenofobia, aos preconceitos diversos. É latente a dificuldade e mesmo a incapacidade de muitas pessoas de conviverem e aceitarem aqueles vistos como *diferentes*. Em um contexto mundial onde se fortalece o discurso pelo direito à diferença e não somente à igualdade, é difícil para nós, educadores e educadoras, comprometidos com uma educação emancipadora, fecharmos os olhos para o momento que vivemos no Brasil, de grande instabilidade democrática e social, em que os grupos historicamente marginalizados são os principais alvos, como: indígenas, mulheres, negros, LGBTQs, entre outros.

Essa educação emancipadora que defendemos se funda na construção do novo e na esperança, “projetamo-nos para o futuro e construímos hoje, o amanhã”. (KLIPPEL, WITTIMAN, 2012, p 50). Nesse sentido, consideramos a infância como a primeira etapa determinante da condição em que se estruturarão todas as experiências da vida dos sujeitos e enfatizamos a Educação Infantil como espaço privilegiado à formação de sujeitos desde cedo orientados eticamente. Concordamos com Candau (2008), quando a autora diz que não existe educação que não esteja imersa em relações culturais no contexto em que se situa, o que nos leva a refletir sobre como essas relações têm sido tratadas no cotidiano escolar, especificamente na Educação Infantil. O trabalho pedagógico, na Educação Infantil, tem se orientado pela diversidade e diferença na estruturação de currículos e práticas? Como esse trabalho vem ocorrendo? No sentido de homogeneização, de monoculturalidade, do epistemicídio (SANTOS, 2010), ou no sentido crítico de considerar as diferenças como vantagem pedagógica?

São esses questionamentos que orientam a escrita deste artigo, no qual procuramos desenvolver um olhar crítico sobre os limites e possibilidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil com as diferentes culturas. Entendemos que esse trabalho tem grandes potencialidades para transformar sujeitos, práticas mecanizadas, discursos enraizados e preconceituosos quando for orientado pela interculturalidade crítica. Apresentamos a Educação Infantil no contexto da diversidade e discutimos sobre algumas possibilidades e muitos desafios para práticas pedagógicas orientadas pela interculturalidade nesse contexto.

## 1 Educação Infantil no contexto da diversidade

A educação das crianças, do ponto de vista histórico, apresenta importantes marcos legais que garantem uma educação de qualidade: a Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988), que garante a educação como um dever do Estado e um direito de todas as crianças brasileiras, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a LDBEN n. 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), que reafirma esse direito garantindo à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). (BRASIL, 2009), que objetivam dar suporte e aprimorar o trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil. No que se refere aos avanços teóricos e legais, Sarmiento e Pinto (1997), estudiosos da infância consideram que esses foram significativos para que as crianças passassem a ser reconhecidas como atores sociais, sujeitos de direitos e, portanto, produtores de cultura e participantes ativos nas relações sociais. Todo esse amparo legal prevê, dentro de uma perspectiva humanizadora, um trabalho que valorize a diversidade cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)<sup>1</sup> tecem esse compromisso com a educação, afirmando como um dos princípios fundamentais, na Educação Infantil, a solidariedade e o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. [...] É necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (BRASIL, 2009, p. 89).

---

<sup>1</sup> Neste artigo, não utilizamos as contribuições da Base Nacional Comum Curricular por sua recente publicação e por sua implementação ainda estar no início.

O trabalho pedagógico, na Educação Infantil, é, portanto, orientado pelas políticas educacionais para a diversidade de grupos e culturas. Ainda podemos citar, nesse cenário, as contribuições da Lei n. 11.645, de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas e afro-brasileiras desde a Educação Infantil. Há uma crescente sensibilidade para com essa temática em diversos âmbitos sociais, culminando em políticas públicas orientadas à promoção dos direitos de diversos grupos sociais e culturais. No entanto, ao mesmo tempo que ganham força as políticas de identidade, orientadas ao reconhecimento das diferenças, Candau (2016) destaca que a lógica da homogeneização impera, apoiada na multiplicação de testes padronizados sobre determinadas áreas curriculares, e essas duas perspectivas não parecem dialogar, sendo que as políticas de identidade não possuem a mesma força nem os apoios implementadores da segunda.

Na Educação Infantil, esses testes podem levar a pressionamentos de ordens diversas no sentido de tornar essa etapa uma preparação para o Ensino Fundamental, fortalecendo práticas que privilegiem apenas o desenvolvimento cognitivo, e, ainda assim, com atividades mecânicas de recorte e colagem, de cobrir pontilhados, de decorar letras e números, etc. Na contramão, defendemos que a Educação Infantil possui modos singulares de organização e planejamento que devem se orientar ao desenvolvimento integral das crianças, consideradas sujeitos ativos na construção do conhecimento. Para Finco (2015), o professor de Educação Infantil não dá aulas nem ensina, mas com intencionalidade planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais que provoquem a imaginação e sejam desafiados ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando descobertas, espanto e maravilhamento.

É na infância que se assentam os princípios de ética e justiça, principalmente quando pensamos em escola e centros de Educação Infantil como instituições democráticas. Paro (2007) afirma que a educação deve pautar-se por uma dupla dimensão: individual e social. *Individual* no sentido de prover o saber necessário para o autodesenvolvimento dos sujeitos, educando para o “viver bem”; *social* quanto à formação do cidadão e sua contribuição à sociedade, de modo que sua ação seja mais adequada ao “viver bem” de todos. Para o autor, a dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia, não resumindo seu potencial à egoística do consumidor que tem direitos, mas no direito de ter direitos, que implica a efetiva participação na vida pública.

Na Educação Infantil, essa dimensão social dos objetivos da formação das crianças também precisa ser fortalecida, e o contexto dos movimentos pelo direito à diferença traz importantes contribuições à formação de cidadãos que, desde pequenos, saibam que os direitos são para todos. É desde a infância que se estruturam visões de mundo, inclusive, as preconceituosas. As identidades de si e dos outros começam a ser construídas, num processo que é constante e múltiplo, a partir de olhares, pertencimentos, narrativas e discursos sobre os modos de ser. As próprias DCNEIs indicam que a função das instituições de Educação Infantil se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado pela CF/88, com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. Nesse sentido, apostamos na interculturalidade como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização e inferiorização da população e seus padrões de poder. Dirige-se à transformação das estruturas, instituições e relações sociais para a construção de condições radicalmente distintas. (WALSH, 2009).

## 2 Educação Infantil e Educação Intercultural

A interculturalidade é considerada pela professora e pesquisadora militante equatoriana Catherine Walsh como um conceito formulado e carregado de sentido, principalmente pelo movimento indígena equatoriano a partir da década de 1980. As políticas educativas promovidas pelos povos indígenas, por ONGs e pelo Estado, a partir desse período, visavam a estabelecer políticas nacionais de plurilinguismo e multietnicidade. A mudança dos termos “educação bilíngue bicultural” utilizado até então, foi proposta para “educação intercultural bilíngue”, reconhecendo que o caráter integrador, global, histórico e dinâmico da cultura resulta na condição de que uma coletividade humana nunca chega a ser bicultural, mas capaz de incluir novas formas e conteúdos, na medida em que novas condições de vida e as necessidades o requeiram. (WALSH, 2009). A interculturalidade é concebida, assim, como uma lógica outra, porque provém de um movimento étnico-social localizado para além da academia; reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos ou nas perspectivas da modernidade, não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento, ou seja, o norte global. (WALSH, 2007).

Elaborada a partir da resistência e lutas indígena e afro, a interculturalidade aponta à construção de um projeto social, cultural,

político, ético e epistêmico orientado à descolonização e a transformação. Assim “señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento”. (WALSH, 2007, p. 48). É um projeto amplo e radical de transformação que engloba todas as formas de dominação e exploração coloniais e modernas, cuja enunciação dos subalternizados emerge a partir da diferença colonial,<sup>2</sup> pois seu discurso, pensamento e prática derivam dessa experiência.

Para Candau (2016) a educação intercultural promove a deliberada inter-relação entre os diferentes grupos socioculturais de determinada sociedade; rompe com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; se constitui pela afirmação de que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e considera as relações de poder que permeiam as relações culturais, marcadas por preconceitos e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Mas desenvolver um trabalho culturalmente orientado tem sido um problema à escola da infância. Como indicamos em outro texto (RIBEIRO; DOMINICO, 2018), esse trabalho vem ocorrendo, muitas vezes, no sentido da folclorização do *outro* sem considerar a história e cultura dos diferentes grupos socioculturais. Usamos como exemplo o “Dia do Índio”, pois essa data ainda é abordada dentro das instituições educativas reforçando preconceitos e estereótipos ancorados na realização de atividades enfadonhas como pinturas no rosto, recorte de penas construídas em EVA ou cartolina, confecção de cocares com canudinhos, apresentação das músicas da Xuxa, dentre outras, que empobrecem o poder crítico e criativo das crianças, omitindo as belezas, as riquezas e a história dos povos indígenas.

---

<sup>2</sup> Diferença colonial é um conceito utilizado por Mignolo (2000) para se referir à diferença na produção de conhecimentos e modos de viver a partir da colonialidade. A diferença colonial é como uma marca que separa aqueles que podem e produzem conhecimento válido e modos de ser legítimos daqueles que fazem parte do misticismo, irracionalismo, incivilização. Por isso o resgate das vozes e conhecimentos emergentes da diferença colonial é tão importante, pois significa recuperar os conhecimentos e modos de ser considerados ilegítimos desde a conquista.

Duschatzky e Skilar (2000) falam de três formas em que a diversidade tem sido enunciada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade. *O outro como a fonte de todo mal* assumiu, na educação, formas violentas e excludentes, sempre tentando descartar o componente negativo: o senso comum diante do pensamento elaborado, a emoção ante a razão, a linguagem oficial da não oficial, etc. *Os outros como sujeitos de uma marca cultural* refere-se ao multiculturalismo como uma maneira elegante que a modernidade desenvolveu para confessar sua brutalidade. Walsh (2009) denomina esse processo de multiculturalismo de via neoliberal, um meio para acomodar o discurso da diversidade e da interculturalidade como convivência, tolerância, respeito e reconhecimento da diferença cultural e sem profundas mudanças. Esse multiculturalismo entra na escola de forma folclórica, com um percurso turístico de costumes, convertendo a diversidade cultural em um almanaque para festejos escolares. Os autores consideram, ainda, que *o outro como alguém a tolerar* mascara as desigualdades e atua como naturalização, uma indiferença diante do estranho e excessiva comodidade em face do familiar.

O termo *diferença* tem sido associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao *déficit* cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles com baixo rendimento escolar, que provêm de comunidades de risco e famílias em vulnerabilidade social. Candau (2016), por meio das várias pesquisas que realizou sobre o tema, afirma que somente em poucos discursos a diferença aparece articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. A cultura escolar tem se constituído de forma padronizada, homogeneizadora e monocultural; com isso, tende-se à invisibilidade das diferenças, que, no entanto, são constituintes dos processos educativos, pois os alunos, as crianças, não são todos iguais. Essa diferença precisa ser identificada, valorizada e revelada, de forma a enriquecer o trabalho pedagógico, não apenas em virtude das crianças que pertencem aos grupos subalternizados, mas porque uma educação à democracia e emancipadora exige repensar os espaços educativos como prática social e política, e não, meros espaços de preparação à vida adulta, mas locais onde a vida acontece e já se entremeiam sociedades alternativas.

As diferenças e a diversidade, como horizonte do trabalho docente, não podem ser apenas adendos, temas transversais, a parte diversificada do currículo; devem ser o eixo de toda a organização curricular, transpassar práticas, estratégias, conteúdos, toda a estrutura das instituições educativas.

Isso implica um novo posicionamento do professor com relação aos saberes e à diversidade de crianças, novos posicionamentos políticos e reconfiguração das relações de poder expressas em barreiras, preconceitos e discriminação direcionados às crianças que advêm de grupos subalternizados. Como demonstrou Cavalheiro (2010), em sua pesquisa, bebês e crianças negros recebiam menos carinho e conforto de suas professoras e, também, enfrentavam situações em que outras crianças se recusavam a brincar com elas.

Essa mesma postura dos profissionais da Educação Infantil foi afirmada em várias outras pesquisas. Em 1996, Godoy demonstrou, em sua pesquisa na pré-escola, que crianças negras com 5 anos já possuíam autoimagem negativa; no mesmo ano, a pesquisa de Dias (1997), também realizada na pré-escola, indicou que as crianças negras eram vistas como feias, sua cor era entendida de modo pejorativo por outras crianças. A pesquisa de Trinidad (2011) demonstrou que crianças negras tinham desejo de ser diferentes, principalmente com relação ao seu cabelo e à cor.

Nessa direção, pesquisas como a de Chaves e Oliveira (2018), indicam a rejeição do corpo negro por estar fora dos padrões de estética dominantes. Oliveira e Abramowicz (2010) utilizam o termo *paparicação* para se referir a práticas ou tratamentos diferenciados com relação às crianças. As autoras observaram a diferença no tratamento direcionado a crianças negras e brancas para ganhar colo (ou não) da professora; ser a criança preferida da professora, caracterizadas como *princesa* ou *filha*; receber demonstrações de afeto. Outro indicador comum às pesquisas é que geralmente, quando interpeladas sobre a ocorrência de preconceito, racismo e discriminação no ambiente educativo e em suas próprias práticas, as professoras negam sua existência, mesmo que suas práticas ou discursos demonstrem o contrário. Atitudes como essas acabam sendo naturalizadas e marcam profundamente o corpo e a identidade infantis, já que a escola tem um papel fundamental na constituição identitária, na medida em que os processos de identidade e diferença se traduzem em operações de inclusão e exclusão. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Isso implica que o currículo da Educação Infantil não é neutro, mas marcado pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade. É produzido em meio a relações de poder e participa dos processos de constituição das crianças. Acreditamos que as contribuições de Arroyo (2015) também são concernentes à Educação Infantil quando ele trata dos movimentos sociais e suas contribuições para o currículo, já que o mesmo

tem se convertido em um dos núcleos significativos para compreender: a educação no contexto das diversidades social e cultural. A primeira questão a ser colocada é Quais conhecimentos e culturas fazem parte do currículo e práticas pedagógicas, pois, para enraizar uma educação para as diferenças, uma nova consciência precisa ser incorporada no cotidiano docente? Gomes (2007) complementa dizendo que os saberes construídos por grupos socioculturais diversos, como os movimentos sociais e setores populares da população, não encontram espaço no currículo oficial, pois existem, muitas vezes, na forma de atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas.

Esses saberes podem ser compreendidos como uma ausência ativa, várias vezes intencionalmente produzida. A monocultura do saber, na educação brasileira privilegia apenas um tipo de conhecimento, transposto como conteúdo escolar, visto como único e legítimo. Cabe destacar que as DCNEIs (2009) abordam o currículo na Educação Infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos artísticos, culturais, científicos, ambientais e tecnológicos e coloca como um dos princípios fundamentais dessa etapa a valorização das diferentes culturas:

Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 87).

Isso implica currículos abertos e flexíveis, a partir dos quais pretende-se fazer as crianças pensar sobre temas importantes, refletir sobre a atualidade, aprender a pesquisar, opinar, duvidar. A incorporação da diversidade deve ser pensada como um direito de todas as crianças e não apenas daquelas vistas como diferentes, pela possibilidade de reeducar o olhar e ser um aprendizado ético. (GOMES, 2007). Diante das discussões até aqui realizadas, com base no trabalho de Candau (2016, 2008), apontamos algumas estratégias para direcionar o trabalho docente rumo à interculturalidade.

Em pesquisa-ação realizada pela autora, no ano de 2012, por meio de uma disciplina ofertada na PUC-Rio para professores da Educação Básica, intitulada “Educação intercultural e práticas pedagógicas”, algumas ações realizadas no intuito de promover práticas interculturais merecem destaque: atividades para conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; identificar elementos importantes, “marcas” da cultura escolar da instituição onde trabalhavam os professores; observar os painéis da escola (quem organiza, que temas e informações são privilegiados?); escolher um livro didático da instituição e analisar o trato da diversidade realizado no mesmo; questionar se o conhecimento é apresentado de modo linear e único; se são abertas possibilidades de outras leituras e conhecimentos. (CANDAU, 2016).

Em outro texto (2008), a autora indica, ainda, vários elementos importantes: reconhecimento das identidades culturais pelos próprios professores, desvelando sua naturalização, processos de hibridização e de silenciamento de certos pertencimentos culturais. Considera fundamental trabalhar o próprio olhar do educador para questões suscitadas pelas diferenças culturais, no sentido de superar o “daltonismo cultural”, que não reconhece as diferenças e favorece o caráter monocultural das práticas educativas.

Ter presente o ‘arco-íris das culturas’ nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula. (2008, p. 816-817).

Em decorrência disso, a autora traz também a perspectiva de ser necessário identificar as representações dos outros que permeiam o trabalho docente, como discutido, pelas contribuições de Duchatzky e Skliar (2000).

Por último e não menos importante, Candau (2008) aponta que é preciso conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Para isso, evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos, ou seja, de que não são universais, mas construídos socialmente em contextos históricos determinados e que podem adquirir dimensão de verdade única. Dentro dessa mesma perspectiva, cabe conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, pois ela é um centro cultural onde diferentes linguagens e expressões culturais se encontram e são produzidas. Nesse sentido, a escola e também os centros de Educação

Infantil, não podem ser concebidos como meros reprodutores culturais, mas, principalmente, como produtores de resistência e de outras culturas e percepções.

As contribuições de Candau e de outros autores (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013), (ARROYO, 2015), (CAVALHEIRO, 2010), (GOMES, 2007) nos levam a concluir que uma das centralidades para construir práticas pedagógicas interculturais é a formação de professores. Consideramos importantes, nesse sentido, as colocações de Veiga e Silva (2010) sobre a formação do professor-inovador. Para as autoras essa formação se estrutura na escola que questiona seu papel social e responsabilidade ante os problemas educativos – e aqui adicionaríamos também os problemas sociais –, no desenvolvimento dos professores em torno dos conhecimentos do contexto com que trabalham e nas situações de diversidade presentes no cotidiano escolar, no estímulo a uma atitude indagadora e reflexiva de sua própria prática pedagógica, das propostas educativas e da organização institucional, na interpretação da diversidade como um recurso acerca da ótica da investigação e da pesquisa, e no questionamento e na recriação de conteúdos curriculares e recursos didáticos.

Para as autoras, os professores encontram dificuldades para transpor o ideal e o subjetivo para chegar ao real e objetivo. Isso se evidencia em práticas contraditórias, em que o professor busca inovar, ousar e criar, mas continua reproduzindo estereótipos. Por isso, precisam assumir práticas reflexivas e investigadoras diante da necessidade de rever rotinas, que, por serem reprodutivistas, podem comprometer a transformação da realidade educacional e social. O trabalho com as datas comemorativas exemplifica essas rotinas na Educação Infantil, que, se não forem objeto de intenso diálogo e reflexão, continuam reproduzindo práticas e conceitos que, muitas vezes, operam via multiculturalismo de cunho neoliberal, folclorização dos diferentes. O trabalho pontual com o “Dia da Consciência Negra” realizado, por exemplo, apenas para cumprir um percurso predeterminado nos currículos de Educação Infantil, opera no sentido de tolerância e respeito, mas não questiona as desigualdades étnico-raciais e não trabalha pela sua superação.

Tomazetti (2004), ao desenvolver sua pesquisa especificamente sobre a formação de professores da infância em relação à intercultura, aponta que, nessa perspectiva, a centralidade da criança indica para sua atividade produtiva e não apenas reprodutiva nos contextos em que interage. “Colocá-

las na centralidade de projetos educativos de carácter intercultural significa compreender que são elas, as crianças, que ‘ão ocupar o lugar transitório específico – a infância – tornam-se, necessariamente, os principais veículos da cultura para as gerações seguintes’ (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 3)”. (p. 64). Por isso o entendimento necessário de que não existe infância, mas várias infâncias, que diferem em questões de etnia, classe, gênero, justifica a necessidade de elaboração de estratégias, instrumentos e ferramentas que deem conta do universo das culturas das crianças, tornando o contexto educativo um espaço em que se sintam importantes.

Daí advém a crítica que a autora realiza sobre a pedagogia como um campo que tem tratado a criança e a infância como algo totalmente previsível e conhecido. Destaca que, na formação de professores, é importante aprofundar a atitude de estranhamento com relação à criança, um olhar intercultural sobre a natureza de ser criança, que implica o reconhecimento do protagonismo infantil. Como afirma Sarmento (2005), a porta de entrada para o estudo da alteridade da criança, como sujeito ativo, é a ação das próprias crianças, as “culturas da infância”, um conjunto estável de rotinas, atividades, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares. Constituem-se a partir do reflexo das produções culturais dos adultos, mas são reelaboradas e participam das interpretações de mundo, de si e dos outros, formuladas pelas crianças.

Teria o professor da infância que desenvolver um olhar apurado sobre tais culturas, contribuindo também para ressignificá-las e compreender o mundo cultural de cada criança. Também acreditamos que educar interculturalmente é um trabalho ético que não deve partir somente das culturas plurais no contexto de cada sala de Educação Infantil; deve considerar a função democrática da educação, que, por isso, precisa situar e referenciar cada prática nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, além de culturais. Educar para as diferenças é, atualmente, um dos maiores desafios postos à educação, principalmente quando vemos o acirramento de conflitos diversos e o aprofundamento das desigualdades, que não podem ser analisadas sem ligação com a hierarquização entre classes, gênero, etnia, etc. Toda educação que se quer emancipadora precisa, necessariamente, passar por tais conflitos, porque o chão da escola é a cultura e aí se implicam as relações de poder construídas em torno dos significados dados a ela por diferentes grupos socioculturais.

### Considerações finais

Neste artigo, discutimos algumas perspectivas relacionadas à Educação Infantil Intercultural. As considerações que tecemos situam essa etapa da educação atrelada ao trabalho com as diferenças culturais, seja pela sua própria constituição em meio a trocas interculturais, seja pelas políticas educativas que a guiam. No entanto, sempre devemos atentar ao viés neoliberal que muitas dessas políticas acabam adquirindo, como expresso pelo multiculturalismo em uma de suas vertentes. Isso indica a necessária ampliação e o fortalecimento das políticas de identidade e dos preceitos das próprias DCNEIs.

Nossas reflexões indicam, ainda, que o professor da infância é um investigador reflexivo de sua prática e das culturas infantis, que busca a inovação, ou seja, que procura desnaturalizar práticas e rotinas que, muitas vezes, só têm sentido para o adulto. Professor que olha criticamente para a realidade atual e se posiciona politicamente a favor do direito à diferença, que entende a importância da sua atuação para a construção de uma sociedade mais democrática.

Construir práticas pedagógicas interculturais, na Educação Infantil, leva a ampliar o olhar para a diversidade de culturas da sociedade e não apenas de cada turma. Traz implicações ao currículo e a toda a organização institucional, pois a diversidade deve ser o eixo que permeia tudo que acontece nas instituições educativas, e não ser apenas um adendo que deve ser trabalhado de vez em quando. Significa abrir mão da monocultura do saber, da homogeneização em favor da heterogeneidade, do epistemicídio<sup>3</sup> pela construção de outras alternativas de pensamento. (SANTOS, 2010). Por fim, parece ficar claro para nós que a formação de professores é central para refletir e construir práticas alternativas no sentido de uma educação emancipadora e intercultural.

---

<sup>3</sup> O termo *epistemicídio* foi cunhado por Boaventura de Sousa Santos para afirmar que os conhecimentos subalternos são eliminados, ou que pelo menos ocorre essa tentativa, sendo o conhecimento (tido como universal) o único válido.

## Referências

- ARROYO, M. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.
- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, V. M F. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CAVALHERIO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHAVES, R. S. L.; OLIVEIRA, W. T. de. “O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. *Revista Zero-a-Seis*, v. 9, n. 36, p. 170-192, jan./jun. 2018.
- DIAS, L. R *Diversidade étnico-racial e Educação Infantil: três escolas, uma questão. Muitas respostas*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Departamento de Educação, 1997.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000.
- FINCO, Da. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.
- GODOY, Eliete, A. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

- GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- KLIPPEL, S. R.; WITTMAN, L. C. *A prática da gestão democrática no ambiente escolar*. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 56-85.
- OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.
- PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- RIBEIRO, D.; DOMINICO, E. “Vamos brincar de índio?": análise decolonial do Dia do Índio na Educação Infantil. In: DICKMANN, I. (org.). *DNA Educação*. São Paulo: Dialogar, 2018. v. 2.
- SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.
- SANTOS, B. de S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.
- TOMAZZETI, C. M. *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2010.
- WALSH, Ce. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-63.

---

**Submetido em 4 de maio de 2019.**  
**Aprovado em 14 de novembro de 2019.**