INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CAROLINE PEREIRA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO COM AS DIFERENÇAS CULTURAIS EM SALA DE AULA

VITÓRIA - ES
2024

CAROLINE PEREIRA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO COM AS DIFERENÇAS CULTURAIS EM SALA DE AULA

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Práticas Pedagógicas do Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Me. Marinete Santana Wutke Welmer

VITÓRIA - ES

2024

(Biblioteca do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor)

S586p Silva, Caroline Pereira .

Práticas pedagógicas na educação infantil: trabalho com as diferenças culturais em sala de aula / Caroline Pereira Silva. - 2024.
42 f. : il ; 560Kb.

Orientador: Marinete Santana Wutke Welmer

TCC (Especialização) Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Pós Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas, 2024.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Educação infantil - Brasil. 3. Racismo - Brasil - educação. 4. Diversidade - cultura. I. Welmer , Marinete Santana Wutke . II.Título III. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD: 372.21

Bibliotecário/a: Viviane Bessa Lopes Alvarenga CRB/06-ES nº 745

FOLHA DE APROVAÇÃO

Candidato/a: Caroline Pereira Silva
Título do Trabalho: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: trabalho com as diferenças culturais em sala de aula

Trabalho Final de Curso, apresentado como requisito final para obtenção de grau de Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Práticas Pedagógicas do Instituto Federal do Espírito Santo.

Data de Aprovação: 06 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
MARINETE SANTANA WUTKE WELMER
Data: 06/12/2024 08:22:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a) Me. Marinete Santana Wutke Welmer
Professor/a Orientador/a

gov.br Documento assinado digitalmente
ALINE COSTALONGA GAMA
Data: 06/12/2024 20:01:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a) Dra. Aline Costalonga Gama
Membro Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
SEBASTIAO GONCALVES DE BARROS NETO
Data: 06/12/2024 10:53:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Sebastião Gonçalves de Barros Neto
Membro Externo

VITÓRIA, 2024

Dedico estas páginas a DEUS, minha família, amigos e todos os meus professores, os grandes incentivadores da minha jornada.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, aos meus pais e minhas irmãs e sobrinhos, pelo apoio e a paciência (às vezes). Aos meus colegas de trabalho e amigos pela motivação. A todos os meus eternos professores, em especial Aline Cleide Batista, que de todos foi a que mais acreditou em minha capacidade. A minha orientadora, Marinete Santana Wutke Welmer pela paciência e que me respondeu mesmo nos feriados e fins de semana. E aos meus alunos na nada sutil dicotomia de emoções que me fazem sentir.

“Não precisamos ser deixados sozinhos. Precisamos ser realmente incomodados de vez em quando. Há quanto tempo você não está realmente incomodado? Sobre algo importante, sobre algo real?”

Fahrenheit 451 - Ray Bradbury

RESUMO

A investigação tem como ponto de partida a forma como as diferenças culturais se apresentam nas propostas de práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, a partir das publicações no Portal de Periódicos CAPES entre os anos de 2017 e 2024. Como lente teórica optou-se pelo multiculturalismo interativo ou interculturalismo e suas contribuições para o campo da educação, por considerar seu potencial no combate aos preconceitos, ao racismo e à exclusão, ao considerar a diversidade e a diferença como potencialidades que devem ir além de percepções folclóricas e estereotipadas. Desse modo, os pontos centrais de seleção dos artigos e respectiva análise são as seguintes palavras-chave: Educação Infantil, práticas pedagógicas e diferenças culturais. Apoiada na abordagem qualitativa, seguindo o modelo de revisão sistemática de literatura, na interpretação dos dados à luz da teoria seguiu-se à técnica de análise de conteúdo do tipo temática. De modo que foram encontrados inicialmente 29 (vinte e nove) artigos, sendo 19 (dezenove) descartados após a leitura dos resumos por não estarem de acordo com os pontos de investigação, assim 10 (dez) trabalhos seguiram para análise. Os artigos selecionados pontuaram questões de diferenças a respeito da cultura e identidade dos povos indígenas, práticas antirracistas, diferenças na cultura infantil, relações étnicos-raciais e educação de surdos. As perspectivas predominantes seguem principalmente em prol da inclusão, (re)afirmação identitária e cultural sobretudo a negra e a indígena, valorização dos diferentes saberes, problematização da construção das diferenças e sua representação nos discursos orais, escritos e imagéticos e a naturalização de atitudes preconceituosas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Diferença Culturais.

ABSTRACT

The investigation has as its starting point the way in which cultural differences are presented in proposals for pedagogical practices aimed at Early Childhood Education, based on publications on the Portal de Periódicos CAPES between the years 2017 and 2024. As a theoretical lens, we chose interactive multiculturalism or interculturalism and its contributions to the field of education, considering its potential in combating prejudice, racism and exclusion, considering diversity and difference as potentialities that must go beyond perceptions folkloric and stereotypical. Therefore, the central points for selecting articles and analyzing them are the following keywords: Early Childhood Education, pedagogical practices and cultural differences. Based on the qualitative approach, following the systematic literature review model, the interpretation of data in light of theory was followed by the thematic content analysis technique. So, 29 (twenty-nine) articles were initially found, 19 (nineteen) of which were discarded after reading the summaries because they did not agree with the research points, so 10 (ten) works went on for analysis. The selected articles highlighted issues of differences regarding the culture and identity of indigenous peoples, anti-racist practices, differences in children's culture, ethnic-racial relations and education of the deaf. The predominant perspectives are mainly in favor of inclusion, (re)affirmation of identity and culture, especially black and indigenous people, appreciation of different knowledge, problematization of the construction of differences and their representation in oral, written and imagery discourses and the naturalization of prejudiced attitudes .

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Practices; Cultural Differences.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO…….……..9
1.1 O PESQUISADOR E SEU CONTEXTO……9
1.2 APRESENTANDO A PESQUISA……...11
1.3 OBJETIVOS……13
1.3.1 OBJETIVO GERAL…….....13
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS……13
2 REFERENCIAL TEÓRICO…….15
2.1 IDENTIDADE E DIFERENÇA: ENTRE MARCAÇÕES E HIBRIDISMOS…….15
2.2 INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES…....17
2.3 QUESTÕES DE DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL……...……..18
3 MÉTODO …….……..21
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO..… ……..24
4.1 CULTURA E IDENTIDADE DOS POVOS INDÍGENAS …….....…24
4.2 PRÁTICAS ANTIRRACISTAS……..……..…….28
4.3 CULTURA INFANTIL……...30
4.4 RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS……...32
4.5 EDUCAÇÃO DE SURDOS……...…….…...35
4.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO COM AS DIFERENÇAS CULTURAIS……. ..……...37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS …….39
REFERÊNCIAS …….40

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como norte as práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI) relacionadas a questões de diferenças culturais, mediante as lentes do multi/interculturalismo, a partir de pesquisas nacionais de cunho científico disponíveis no Portal de Periódicos Capes publicados entre 2017 e 2024 correspondente as palavras-chave da pesquisa. A saber: Educação Infantil, práticas pedagógicas e diferenças culturais.

Seguindo os parâmetros de busca com auxílio dos operadores Booleanos encontramos inicialmente 29 trabalhos. Sendo 19 descartados por não versarem a respeito de práticas pedagógicas acerca das diferenças culturais na Educação Infantil. Os dez trabalhos selecionados apresentam no conteúdo de seus resumos as palavras-chaves.

Reconheço que o termo multiculturalismo ou interculturalismo é um campo amplo e polissêmico, na educação esse fato se reflete não apenas em termos de nomenclatura, ponto que tem gerados inúmeros debates nas últimas décadas, mas quando se refere às perspectivas que pode assumir. Assim posto, declaro que a percepção assumida aqui é a apresentada por Candau (2020) como multiculturalismo interativo, denominado interculturalismo. Pois,

> propõe um multiculturalismo aberto, interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2020, p. 22).

O que supõe pôr em pauta de reflexão o modo como tais problemáticas tem se apresentado nos discursos e nas práticas sociais, em especial no campo da educação.

1.1 O pesquisador em seu contexto

A perspectiva do multi/interculturalismo interativo crítico foi o viés assumido nos quatro anos (2019-2023) em que fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba, tendo por título “Multiculturalismo, currículo e formação de professores: um olhar sobre os cursos de Pedagogia da UFPB”. Cujo os resultados trouxeram subsídios importantes em relação ao perfil do egresso pretendido pelos documentos orientadores do currículo com a

publicação de 16 trabalhos científicos em eventos e periódicos[1] e um trabalho de conclusão de curso[2].

Demonstrando a importância de projetos de pesquisa na formação não apenas inicial como na atuação profissional, pois permite o contato direto com temáticas específicas. Além do desenvolvimento de pesquisas científicas e de uma formação diferenciada que em muitos casos apenas é possível devido a ofertas de bolsas.

Como justificativa pessoal aponto para minha atuação profissional atual, pois trabalho com a Educação Infantil. Sou auxiliar da turma do Maternal (crianças de até 4 anos de idade) no turno matutino e professora titular do Pré I e Pré II (crianças entre 4 e 6 anos de idade), no turno vespertino na escola municipal Presidente Getúlio Vargas, localizada em Sítio Piabuçu, zona rural da cidade de Rio Tinto-PB.

A cidade de Rio Tinto está geograficamente localizada na área metropolitana de João Pessoa, capital da Paraíba, com forte influência dos povos indígenas potiguaras que residem na região. Possui uma extensa área rural propensa a monocultura da cana-de-açúcar, pecuária e agricultura, especialmente a familiar. Na cidade há indícios da arquitetura europeia trazida pelos descendentes suecos que construíram a companhia tecidos que deu origem à cidade e apresenta área de preservação ambiental com belas praias das quais poucos têm conhecimento.

Apesar do rico panorama, em minha trajetória na educação básica tive pouco contato e conhecimento acerca da diversidade que permeia o município, sendo priorizado conteúdos curriculares "universais". Hoje, percebo uma mudança de paradigma referente a esse ponto, sendo posto o desafio aos professores de superar visões dogmáticas do passado e elaborar novas propostas que valorizem e reconheçam as múltiplas marcações que permeiam nossa sociedade e contexto.

---

[1] VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021; Capítulo de E-book Escolas em tempos de conexão, v.1, 2021; X Colóquio internacional de políticas curriculares, VI Seminário Nacional de Pesquisa e Práticas Educativas; III Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo "Sem lei nem rei, me vi arremessado": por outros projetos políticos de currículo. João Pessoa/PB, 2022; XXVIII Encontro de Iniciação Científica-UFPB (ENIC, 2020); XXIX Encontro de Iniciação Científica-UFPB (ENIC, 2022); XXX Encontro de Iniciação Científica-UFPB (ENIC, 2022); Artigo publicado na Revista Cocar v. 15 n. 33 (2021). Artigo publicado pelo OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, v. 22 n. 5 (2024).

[2] SILVA, Caroline Pereira. Multiculturalismo, currículo e formação de professores: Potenciais e tensões reveladas nos documentos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPB. Mamanguape-PB, 2023.

Uma tarefa árdua, mas necessária, que me foi apresentada na minha graduação em Pedagogia e nas reuniões quinzenais com o GEM (Grupo de Estudos Culturais) onde pude perceber um sistema que limita oportunidades e promove barreiras, ao mesmo tempo em que pontua raros casos de sucesso.

Além disso, meu percurso teórico com tais temáticas tem se refletido na dificuldade de se pensar práticas em que de fato valorizem as diferenças, para além de um discurso superficial de respeito e tolerância ou celebrações folclóricas pontuais e que ainda conversem com os conteúdos curriculares. Pois, a nós, professores, é cobrado a ludicidade e o desenvolvimento crítico de nossos alunos, mas as ferramentas que nos disponibilizam e os resultados cobrados quase sempre são os esperados de uma educação tradicional desvinculada do contexto local.

Por isso, destaco a relevância de analisar práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil que tenham como direcionamento as diferenças culturais, de modo a tentar perceber a(s) perspectiva(s) que assume(m), além de apontar indícios a respeito do quanto se tem produzido a respeito da temática.

1.2 Apresentando a pesquisa

Variados grupos socioculturais vêm conquistando espaço no cenários públicos em um caleidoscópio de cores, sons, saberes, crenças, etc, principalmente por meio dos movimentos sociais que denunciam injustiças, discriminações e desigualdades em prol do acesso à bens e serviços e do reconhecimento político e cultural (Candau, 2011). Esse contato tem apontado para as diferenças culturais, sejam estas de cunho étnico, de gênero, de orientação sexual ou religiosa.

> O ideário multiculturalista, as lutas pelos direitos das mulheres dos homossexuais, dos "deficientes" dos grupos étnicos tradicionalmente discriminados impulsionar a mudança de dispositivos legais no campo da educação - onde se pode citar como exemplo a lei 11645/2008, que inclui o currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena", ou as leis que estabelecem cotas relativas à etnia, raça ou condição corporal em concursos públicos para as docentes ou para acesso à Universidades -, tais diretrizes também repercutiram na produção de materiais que poderiam ser utilizados no espaço escolar (Silveira *et al.*, 2012, p. 21).

Nossa sociedade é multicultural e isso se reflete na escola como um lugar de intercruzamento de culturas, uma interrelação que precisa ser vista e considerada ao se pensar o papel social da escola e do conhecimento que é valorizado no currículo e na organização pedagógica, que, em muitos casos, como afirma Candau (2011; 2020), enxerga à diversidade como sendo algo "externo" à instituição priorizando o homogêneo.

Segundo Menezes e Machado (2015), a preocupação com a diversidade cultural no Brasil, especialmente quando se refere a questões de gênero, raça e etnia, emergiram sobretudo nos anos de 1990, onde ganharam visibilidade em políticas públicas sociais, principalmente as voltadas à educação. Seu objetivo principal é guiar as ações docentes para superação das desigualdades sociais e do fracasso escolar, que em seu discurso, são apontados como causados pelos "pertencimentos culturais". Logo, as diferenças são pontuadas como um "problema" a ser resolvido pelos professores e pela escola.

No discurso propagado pelas políticas públicas os termos diversidade e diferença são com frequência considerados semelhantes e complementares. Mas, propositalmente, esta mesma perspectiva pontua a diversidade enquanto reconhecimento de culturas diferenciadas, submetidas a um ato de diferenciação pautado na classificação hierárquica, como por exemplo: os negros, os índios, as mulheres, as crianças, os deficientes e outras formas de classificação, cuja a diferenciação, também é produtora de diferenças (Menezes; Machado, 2015).

É eminente a necessidade de olhar e pensar em meios e formas que de fato venham a considerar essas diferenças, se opondo à homogeneização enquanto sinônimo de igualdade e apontando-a enquanto potencializadora de desigualdades e do fracasso escolar.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que tem como princípios indissociáveis educar e cuidar, tendo ainda como eixos estruturantes interações e brincadeiras.

> Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

As crianças têm na Educação Infantil os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Desse modo, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências à partir dos quais se definem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Além disso, a Educação Infantil distingue três grupos por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sendo os dois primeiros grupos (bebês e crianças bem pequenas) atendidos em creches e o último grupo é destinado a pré-escola (BNCC, 2018).

Assim posto, a problemática da pesquisa se assenta no seguinte questionamento: de que forma as diferenças culturais aparecem nas propostas de práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Investigar publicações a respeito de propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil pautadas na diferença cultural, buscando perceber as percepções multiculturais assumidas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil publicadas entre os anos de 2017 e 2024 no Periódicos Capes que tenham como temática questões de diferenças culturais;
- Compreender se e como as diferenças culturais se revela nas propostas;
- Identificar quais os principais pontos elencados nas propostas no que tange a temática das diferenças culturais.

Seguindo os objetivos e a problemática de pesquisa, o texto foi organizado em 5 Capítulos, antecedidos de introdução onde se apresentam os objetivos, o objeto e as fontes de estudo, algumas compreensões teóricas, justificativa e relevância da pesquisa.

No segundo capítulo - Referencial teórico - o foco está direcionado às implicações teóricas que orientam a pesquisa, tendo como temas centrais: práticas pedagógicas na Educação Infantil e questões de diferenças culturais[3]. Baseado nos estudos teóricos de autores como Canen/Ivenick (2007; 2020); Silva (2012); Hall (1997; 2009); Candau (2010; 2016; 2020;); Silveira *et al.* (2012); Friedmann (2012), entre outros.

No terceiro capítulo - Método - se apresenta as implicações e abordagens metodológicas da pesquisa bem como os caminhos percorridos para se chegar aos resultados.

O quarto capítulo - Discussão dos resultados - versa acerca dos resultados mediante interpretações à luz da teoria.

O quinto e último capítulo - Considerações finais - apresenta as conclusões dos resultados da pesquisa e algumas considerações finais.

[3] Relações étnico-raciais, de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas da infância e juventude, etnias, variados contextos entre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As sociedades multiculturais não são recentes, desde antes da expansão europeia do século XV os próprios impérios tem sua gênese marcada pela conquista e dominação, frequentemente culturais, não lineares. Com a II Guerra Mundial o multiculturalismo tem se alterado e intensificado no centro dos debates políticos, resultando em diversas mudanças na configuração estratégica de forças e relações sociais em todo o globo. Uma dessas mudanças é a globalização, enquanto sistema de desigualdade e instabilidade, cuja a tendência principal é a homogeneização, que paradoxalmente potencializa as diferenças em que o "local" se constroi dentro do "global" em resistência a padronização (Hall, 2009).

Entretanto, esse fato se reflete muitas vezes na educação escolar em uma sensação de impotência por parte dos educadores que não sabem como lidar positivamente com essas questões, em que muitas vezes as diferenças culturais são colocadas como desvio da normalidade, incivilidade, deficiência, déficit cultural, desigualdade, necessidades especiais e problema enfrentado por professores e resolvido pela escola (Candau, 2016).

2.1 Identidade e diferença: entre marcações e hibridismos

A identidade e a diferença se fixam em uma relação de estreita interdependência, em que a identidade parte da(s) "negação(es)" do que não faz parte dela. De igual maneira, afirmações de diferença apenas fazem sentido se entendidas no interior das afirmações a respeito da identidade. Logo, é necessário um limite definido a partir daquilo que não é, criado em uma relação de poder fundamentada na lógica da exclusão (Silva, 2011; Hall, 2009).

Segundo Canen (2007), as diferenças não podem ser resumidas a particularidades individuais, nem tão pouco podem ser simplesmente taxadas enquanto sinônimo de diversidade, pois são geradas conflitos e tensões culturais entre grupos com visões distintas de mudo, que ocupam posições variadas no interior da matriz social.

Assim, simplificar o termo "diversidade" colocando-o enquanto elogio a diferença pode ser um caminho perigoso, por promover o esvaziamento proposital de seu significado, mascarando o conflito existente entre as diferenças e as desigualdades (Menezes, Machado, 2015).

Para Silva (2011), as relações de identidade e diferença ordenam-se de forma binária (masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, etc) constituída nas relações de poder, relações estas que devem ser problematizadas, pois uma recebe o valor positivo e privilégios, enquanto a outra recebe toda a carga negativa.

Assim, a identidade cultural particular não se define apenas mediante a presença passiva e seu conteúdo, mas pela presença daquilo que não lhe representa, ou seja, pela presença das diferenças. O que revela a tendência de definir a diferença tendo como ponto de referência o que somos (Hall, 2009; Silva, 2011).

Segundo Silva (2011), a identidade e a diferença não são naturais, elas resultam de atos de criação discursiva, cultural e social e dos sistemas discursivos e simbólicos e, portanto, assimétricos, submetidos às relações sociais de valores de força e poder. Elas não são simplesmente definidas, mas impostas de forma desarmônica em um campo de disputas hierárquicas que traduzem os desejos de distintos grupos sociais de forma a garantir acesso privilegiado aos bens sociais. Assim, uma política pedagógica e curricular que considere a identidade e a diferença deve estar centrada não apenas no reconhecimento e celebração destas, mas na problematização de sua construção e representação.

Para Hall (2009), os efeitos "transruptivos" da questão multicultural atingem variados domínios, entre eles questões referentes a "raça", "etnia", hibridismo cultural[4] e ruptura do olhar hegemônico. Pois, cada pessoa se situa em vocábulos culturais para produzir enunciações enquanto sujeitos culturais localizados. Assim, o termo "raça" é uma construção política, social, discursiva, não científica, organizada em um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão. E o racismo é possuidor de uma lógica própria que tenta legitimar e justificar as diferenças sociais e culturais por meio de diferenciações genéticas e biológicas da natureza (racismo biológico).

Fixar determinada identidade, corpo ou norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização. Pois, normalizar é eleger, dentre todas as identidades existentes, uma em específica, como parâmetro para avaliar as demais, que apenas podem ser avaliadas de forma

---

[4] O hibridismo, para Hall (2009), não se refere à composição racial mista de uma população, mas a um outro termo para a lógica da tradução cultural. Um embate entre o "moderno" e "tradicional" permanecendo na incompletude de uma "tradução" e "tradição" combinadas de diversas formas, muitas vezes complexas e conflituosas. Em que as pessoas são obrigadas a assumir posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas em que se negocia culturalmente em algum ponto da diferenciação, em que o tempo, espaço, geração e disseminação se recusam a se alinhar de forma nítida.

negativa. Pois essa identidade é pontuada como “natural”, ideal, desejável e única, ela é “A” identidade (Silva, 2011).

Desse modo, o termo “etnicidade” produz um discurso onde a diferença se encontra nas características culturais e religiosas (discriminação cultural), muitas vezes se contrapondo a “raça”. Assim , tanto o racismo biológico e a discriminação cultural apresentam, e ao mesmo tempo, resultam em “duas lógicas” do racismo (Hall, 2009).

A identidade e a diferença não são inocentes, não são naturais, não são essências, não são transcendentais, não são fatos ou dados imutáveis da vida, não são coisas que simplesmente existem para serem descobertas, respeitadas ou toleradas. A afirmação da identidade e consequente marcação da diferença implica sempre incluir e excluir, impondo fronteiras, dividindo e classificando grupos identitários, nem sempre simétricos, atribuindo diferentes valores. É no movimento ou cruzamento dessas fronteiras (concretas e/ou abstratas) que os processos de hibridização acontecem, originando novas identidades que não são mais as identidades originais, mas que ainda possuem traços delas (Silva, 2011).

2.2 Interculturalismo e educação: desafios e potencialidades

Muitos temas pertinentes têm sido alvo de debates e controvérsias em nossa sociedade nos mais diversos níveis e instâncias. Dentre eles, relações étnico-raciais de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais, educação diferenciada, entre outros. Diante disso, o interculturalismo crítico faz um convite para uma mudança da ótica que impede o reconhecimento positivo das diferenças culturais. O que supõe valorizar a pluralidade cultural e de identidades como moldadas por mecanismo de poder em constante processo de construção, desestabilização e reconstrução no interior de uma sociedade híbrida e mobilizadora de identidade abertas (Candau, 2016).

Desse modo, o interculturalismo crítico é capaz de contribuir com o campo da educação na valorização da diversidade cultural, questionamento das diferenças e superação de posturas dogmáticas que buscam o engessamento das identidades e são incapazes de reconhecer a existência das diferenças no interior das próprias diferenças. Não se trata de oferecer receitas prontas e acabadas, mas sim levantar questionamentos e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa sem cair em dogmatismos e radicalismos (Canen, 2007).

As políticas educacionais estão envoltas em uma “cultura da avaliação” que orienta o processo de ensino-aprendizagem, atendendo especificidades adequadas à “produção” mediante o controle e o monitoramento em que o “educar fica reduzido a ensinar". Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados” (Candau, 2016).

Está assim posto o desafio de uma educação que reconheça as identidades em suas múltiplas formas e considere a diferença em seu rico potencial para o enfrentamento do racismo, combate ao preconceito e qualquer forma de exclusão. Para além de uma prática pontual e celebrações superficiais, problematizando a construção de identificações e diferenças e considerando a diferença não como contraponto da igualdade, mas como meio para que se combata a desigualdade.

2.3 Questões de diferença na Educação Infantil

A temática das diferenças tem adquirido cada vez mais intensidade no âmbito educacional, seja de forma mais ampla (etnia, gênero, “deficiência”, idade, orientação sexual, orientação religiosa, configurações corporais, marcações culturais e identitária, etc.) ou de forma mais específica (etnia, deficiência, conformação corporal, velhice, etc.). A visibilidade das diferentes formas de ser, pensar e viver são resultado de um fenômeno mundial de migrações, consequência das novas ordens políticas e econômicas (Silveira *et al.*, 2012).

Diante disso, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação de valores e na construção da identidade cultural das crianças. Como destaca Candau (2016), a escola é um espaço onde as diferenças culturais devem ser reconhecidas e discutidas, não apenas celebradas. Ao trabalhar com a diversidade em sala de aula, os educadores devem criar práticas pedagógicas que permitam às crianças perceberem as semelhanças e diferenças de forma respeitosa, estimulando uma reflexão crítica em relação a estereótipos e preconceitos. Considerando nesse processo o lúdico, a criatividade, as brincadeiras e a interação.

Pois, o brincar faz parte da história da humanidade e desde a antiguidade há indícios de que os seres humanos brincam. Pesquisas à respeito do brincar na infância têm pontuado que esta prática pode oferecer informações importantes em variados enfoques, dentre eles:

> *Sociológico* - a influência no contexto social em que os diferentes grupos de crianças brincam;
>
> *Educacional* - a contribuição do brincar para a educação desenvolvimento e/ou aprendizagem das crianças;

> *Psicológico* - o brincar como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos (no atendimento clínico, ele é utilizado basicamente para observação das diversas condutas e para a recuperação, no caso de ludoterapia);
>
> *Antropológico* - a maneira como o brincar reflete, em cada sociedade os costumes, valores e a história das diferentes culturas;
>
> *Folclórico* - o brincar como expressão da cultura infantil por meio das diversas gerações, bem como das tradições e dos costumes nelas refletidos ao longo do tempo (Friedmann, 2012, p. 20) (grifos do autor).

Segundo Hall (2009), a identidade é construída a partir de relações contínuas entre o "eu" e o "outro", o que torna essencial que a Educação Infantil favoreça o reconhecimento das múltiplas identidades culturais. A prática pedagógica, ao invés de buscar a homogeneização, deve promover a convivência das diferenças, utilizando a sala de aula como um espaço de hibridização cultural, onde as crianças possam vivenciar e criar novas formas de expressão a partir de suas culturas de origem e do contato com outras.

O brincar é uma das características mais marcantes da cultura infantil, pois por meio da brincadeira as crianças interagem com o mundo a sua volta, aprendem, se desafiam, criam, se relacionam, se desenvolvem e constroem sua personalidade. Assim, o brincar, enquanto uma das dimensões da ludicidade na educação, traz a motivação necessária para que as crianças se envolvam e tenham interesse (Friedmann, 2012).

Dessa forma, ao se reconhecer a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias permite supor que a sociedade é múltipla e essa multiplicidade deve estar incorporada em currículos e práticas pedagógicas (Canen, 2007). Práticas essas que devem considerar a faixa etária das crianças e as características da cultura infantil e do contexto em que estão inseridas. Pois, como declara Friedmann (2012):

> Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com as atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que elas têm na vida das crianças. sem esse componente básico perde-se o sentido de utilização de um meio cujo principal intuito é o de resgatar as atividades lúdicas, na sua espontaneidade e, com elas, sua importância no desenvolvimento integral das crianças (Friedmann, 2012, p. 45).

Além disso, é necessário que as práticas pedagógicas envolvam uma abordagem crítica em relação às desigualdades e exclusões culturais, que muitas vezes refletem as relações de poder presentes na sociedade. O trabalho pedagógico deve ser, portanto, um meio de sensibilizar as crianças para questões sociais e culturais, utilizando atividades lúdicas que

promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade, não de forma impositiva e pontual, mas por meio do diálogo reflexivo introduzido no cotidiano, considerando o meio e as pessoas com quem convive.

Pois, as brincadeiras das crianças quilombolas, ribeirinhas, de comunidades indígenas, além de revelar particularidades culturais, possuem em seus entrelaçamentos fios provenientes dos mitos, costumes ancestrais dos grupos e o diálogo com a natureza. O faz de conta reproduz sua vida e o universo dos adultos revelando quem são essas crianças (Friedmann, 2012).

Portanto, as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem se centrar no reconhecimento da diversidade cultural, criando um ambiente inclusivo e respeitoso, onde as crianças possam desenvolver uma identidade plural e crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3 MÉTODO

A pesquisa está apoiada na abordagem qualitativa que, segundo Silveira e Córdova (2012), não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo social, de uma organização, etc. A pesquisa se baseia em uma revisão sistemática da literatura, onde foram selecionados artigos relevantes que abordam práticas pedagógicas e diferenças culturais, a fim de mapear os principais pontos elencados no que tange práticas pedagógicas à respeito da(s) diferença(s) na Educação Infantil em artigos de acesso livre presentes no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na interpretação dos dados seguiu-se à técnica de análise de conteúdo proposta por Gil (2002) e Bardin (1979), que consiste na classificação de categorias de análise chamadas "unidades de análise" seguida da interpretação à luz do referencial teórico. Esta técnica parte de três fases: a) pré-análise, onde são organizados à fontes a serem analisadas e explorados superficialmente a partir de uma leitura flutuante, além de se definirem os critérios a serem seguidos na interpretação; b) exploração do material de forma mais criteriosa e reflexiva, selecionando unidades de análise e classificando as categorias emergentes a serem analisadas; c) tratamento dos resultados e interpretação dos dados à luz da teoria, onde se atribui sentidos aos dados selecionados.

A pesquisa tem por delimitação temporal entre janeiro de 2017 e outubro de 2024, essa demarcação foi definida devido ao grande volume esperado de trabalhos que contemplam a temática em foco. Utilizou-se operadores Booleanos (NOT, OR e AND) na pesquisa por descritores. As palavras-chave foram Educação Infantil (AND) práticas pedagógicas (AND) diferenças culturais (OR) cultura.

Inicialmente encontrámos 29 resultados. Após a leitura do título dos artigos e dos resumos com as respectivas palavras-chave, 19 foram descartados por não abordarem práticas pedagógicas acerca das diferenças culturais na Educação Infantil ou não apresentarem acesso livre ou por não estar em português. Assim, dez artigos foram selecionados para uma análise mais criteriosa. Após uma leitura flutuante, os artigos foram organizados em categorias afins para serem analisados à luz da teoria. Essas categorias foram definidas no intuito de apresentar de forma clara e organizados o modo como a temática da pesquisa aparece nas produções selecionadas (ver quadro I).

Quadro I - Categorias de análise das produções selecionadas

Categorias	**Artigos**	**Palavras-chave**
Cultura e identidade dos povos indígenas	"Com quantos paus se faz uma canoa?" Etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana (Círiaco, 2018).	Infância; Interculturalidade; Educação Infantil; Etnomatemática
	A Importância dos Toantes Sagrados como Ludicidade na perspectiva da educação escolar infantil indígena (Oliveira, Oliveira, Bringel, 2023)	Educação escolar indígena; alfabetização infantil; cultura.
	O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena: diálogos com professoras da Educação Infantil Tupinambá de Olivença, Ilhéus/Bahia (Tupinambá, 2018)	Prática pedagógica Tupinambá; Escola Indígena; Interculturalidade
Práticas antirracistas	As relações étnico-raciais no contexto da educação infantil: uma análise do congresso da associação brasileira de pesquisadoras/es negras/os – COPENE (Santos, Marchiori, Mello, 2023).	Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Práticas pedagógicas.
	Por uma educação antirracista (Silva, Sá-Silva, Melo, 2023)	Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Práticas antirracistas
Cultura infantil	Produções culturais na educação infantil: trilhas entre múltiplas linguagens, participação e mídias (Locatelli, Fantin, 2023).	Produções culturais; Educação infantil; Crianças; Cultura digital.
	A representação cultural nas brincadeiras infantis de crianças que vivem no campo em Ji-Paraná/RO (Silva, Pacífico, Pereira, 2022)	Infância; Cultura; Identidade;
Relações étnico-raciais	Relações étnico-raciais: valores sociais e culturais na Educação Infantil (Moraes *et al.*, 2021)	Relações Étnico-Raciais; Educação Infantil; Aspectos Sociais e Culturais.

	Imagem, biopoder e racismo nas instituições de educação infantil (Souza, Dinis, 2019)	Análise de discurso; Estudos sobre alfabetização
Educação de surdos	A interação da criança surda a partir da Teoria Histórico Cultural: possibilidade de desenvolvimento (Santos, Cavalcante, 2022)	Teoria Histórico Cultural, Educação de Surdos, Educação Infantil

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Desse modo, três artigos se encaixam na categoria “Cultura e identidade dos povos indígenas”, pois versam a respeito práticas pedagógicas de valorização e afirmação da identidade e cultura dos povos indígenas. Dois se encaixam na categoria “Práticas antirracista”, pois abordam práticas para o enfrentamento e combate ao preconceito, exclusão e discriminação. Dois artigos se encaixam na categoria “Cultura infantil”, pois versam a respeito da produção de artefatos culturais e marcações identitárias das crianças na Educação Infantil. Dois estão na categoria “Relações étnico-raciais”, por abordarem as interrelações entre culturas e grupos. Dois estão na categoria “Educação de surdos”, pois apresentam considerações a respeito de práticas pedagógicas na educação de sujeitos surdos.

Vale ressaltar que essas categorias não são estanques e que alguns desses textos podem estar localizados em determinada categoria, embora também apresente características de outras, sendo essa divisão optada como uma forma de facilitar a compreensão.

A análise apoiou-se nos estudos teóricos relacionados ao multi/interculturalismo e suas contribuições para o campo da educação, com especial foco em questões de diferença, identidade e cultura defendidos por autores como Candau (2007; 2010; 2011; 2016; 2020), Canen (2007), Ivenicki (2020), Silva (2012), Moreira (2009), Hall (1997; 2009), entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações humanas estão envoltas em significados culturais que são materializadas no nosso modo de falar, se expressar e compor os ambientes. Na Educação Infantil essas culturas também se apresentam nos valores, nas práticas, nos ornamentos dos espaços, nas intencionalidades, nos brinquedos e brincadeiras.

A forma como são tratadas as diferenças culturais em sala de aula é capaz de demonstrar como as relações entre diferentes grupos se apresentam nas escolas e o nível em que tais questões se apresentam na Educação Infantil. Desse modo, os trabalhos analisados foram organizados em cinco grupos temáticos, de acordo com seus pontos chave, a saber: Cultura e identidade dos povos indígenas; Práticas antirracistas; Cultura infantil; Relações etnico-raciais; Educação de surdos.

4.1 Cultura e identidade dos povos indígenas

Segundo Candau e Moreira (2007), a diversidade cultural faz parte dos mais variados espaços, o que se reflete nas salas de aula na forma de desafios e conflitos. Essa oportunidade traz em seu bojo a possibilidade de enriquecer e renovar possibilidades de atuação pedagógica. Um ponto de vista assumido por Círiaco (2018), Oliveira, Oliveira e Bringel (2023) e Tupinambá (2018).

Círico (2018) aponta como possibilidade de prática a etnomatemática apoiada em uma perspectiva intercultural de educação voltada para práticas pedagógicas na Educação Infantil, em especial quando se atende crianças indígenas. Com o intuito de romper com uma visão essencialista e estanque da cultura, buscando valorizar a cooperação, a interação e respeito entre diferentes formas de ver e estar no mundo. Como garantia da valorização de um contexto geral e a garantia do direito de conviver com as diferenças no ambiente escolar.

A Educação Infantil tem sua origem a partir de uma política compensatória à classe operária, pois com a inserção da mulher no mercado de trabalho era necessário ter um espaço onde se pudesse colocar as crianças pequenas. O que justifica, em tese, uma das concepções que outorga à Educação Infantil um caráter médico-higienista no final do século XIX e início do século XX (Círiaco, 2018).

O conhecimento cultural e a interrelação entre diferentes culturas é um ponto defendido por Candau e Moreira (2007), quando alegam que é importante se ter em mente as diferentes raízes étnicas e as diferentes concepções referentes a um mesmo fato. Não se trata da substituição de um conhecimento por outro, mas de um acréscimo.

Segundo Círiaco (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) na formulação de seus postulados a respeito da concepção de Educação Infantil, definição de seus objetivos, proposta pedagógica e avaliação, parecem distantes de um trabalho com a interculturalidade. Pois, são valorizados povos específicos, como os indígenas, mas sem considerar os intercruzamentos culturais que naturalmente ocorrem em contato com outras formas de ver e estar no mundo.

> O que quero dizer é que não podemos, por uma visão ingênua, originária da pouca experiência com a Educação Escolar Indígena, colocar a filosofia que rege as práticas como sendo desvinculada dos contextos em que as instituições de Educação Infantil estão inseridas. Da forma como as diretrizes redigem os apontamentos parece, pela própria disposição do documento, que este atendimento deva-se ocorrer de forma descontextualizada por meio de um processo de aculturação, que necessita ser mediado e problematizado (Círiaco, 2018, p. 106).

Refletir a respeito da construção das diferenças e das desigualdades significa assumir que estas são invenções históricas de homens e mulheres. Portanto, são possíveis de serem desestabilizados e modificados para que se possa dar visibilidade ao arco-íris da diversidade (Candau; Moreira, 2007).

A Interculturalidade encontra na Educação Infantil um caminho a ser explorado, na medida em que este campo teórico do conhecimento busca discutir e/ou fazer uma análise do ponto de vista da interação entre os sujeitos, neste caso da interação entre professora/criança e criança/criança a partir da mediação das práticas culturais instituídas como sendo hegemônicas e, portanto, fundamentais à aprendizagem na infância (Círiaco, 2018).

Logo, para que se tenha a valorização dos povos indígenas é necessário sair de um ideal social e partir para o reconhecimento de suas especificidades no interior do ambiente escolar urbano, com a garantia de efetivação de práticas educacionais interculturalmente orientadas que prezam pela cooperação, aceitação e respeito às culturas e aos sujeitos deste cenário como forma de preservação da identidade cultural (Círiaco, 2018).

Partindo do viés da valorização da cultura e da identidade indígena Oliveira, Oliveira e Bringel (2023) tem como ponto de partida o modo pelo qual ocorrem metodologias e práticas pedagógicas através dos toantes indígenas dentro da sala de aula da Educação Infantil de

escolas indígenas. Considerando em especial a música em uma perspectiva etnocultural na reafirmação da identidade étnica e cultural indígena.

A cultura é um diferenciador da ação social, comportamento que se distingue da programação genética, biológica e instintiva e está permeada de significados tanto para os que praticam quanto para os que observam. Não pela ação em si, mas devido aos diversos sistemas de significados que se utiliza para definir o que são as coisas e para codificar, organizar e regular a conduta uns para com os outros. “Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias” (Hall, 1997, p. 16). Assim, Oliveira, Oliveira e Bringel (2023) declaram que

> A discussão acerca da educação escolar indígena faz-se necessária pela ideia de que esta é uma educação diferenciada e muito já foi feito para que ela se tornasse independente em um modelo curricular flexível, que pudesse atender as necessidades da cultura de seu povo, dando-lhes a liberdade de escolha e suas práticas de ensino ajustadas a suas vivências. Uma das principais características de resgate da cultura e manifestação mística dentro das aldeias são os toantes sagrados, dentro e fora das escolas indígenas eles são muito úteis tanto para alfabetizar quanto para todo o tipo de manifestações e movimentos articulados pelos indígenas (Oliveira; Oliveira; Bringel, 2023) (editado).

Assim, a musicalidade enquanto uma metodologia lúdica na educação, não apenas indígena é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, resgatando histórias, perpetuando tradições e mantendo viva a cultura (Oliveira; Oliveira; Bringel, 2023).

Para Hall (1997), a cultura é um determinante integrado e uma personificação de um determinado movimento como, também, sua vida interior, desse modo toda ação social é condicionada culturalmente. A cultura não é uma coisa sem importância que depende do que ocorre no mundo, mas é algo essencial e presente na personalidade do movimento e na sua vida interior.

Isto posto, Oliveira, Oliveira e Bringel (2023) assumem que o uso de os toantes sagrados na prática pedagógica equivale a utilização de músicas tradicionais, no que tange o entretenimento e a alfabetização. Porém, o trabalho aponta (no resumo e no título) que sua perspectiva se volta à Educação Infantil, todavia o planejamento e o desenvolvimento das ações ocorrem em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Mediante o viés do interculturalismo, Tupinambá (2018) aborda a efetivação e implementação práticas pedagógicas por professoras Tupinambás como sendo um campo recheado de desafios que não se limitam apenas à ações didáticas, mas ao rompimento do

paradigma de um país monocultural que defende conhecimentos anti diferencialistas, por razões históricas diversas.

Segundo Hall (1997), o século XX esteve marcado por uma “revolução cultural”, em que as novas transformações globais produziram mudanças sociais, quase na mesma proporção. E a identidade cultural local sentiu os fortes impactos da homogeneização com “a tendência de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural” (Hall, 1997, p. 18). O cerne está na padronização por meio da eliminação das particularidades e diferenças locais, a favor de uma“cultura mundial” que é intencionalmente disseminada de maneira desigual.

Diante desse panorama, Tupinambá (2018) traz a problematização da prática de 11 professoras Tumbinabás de Olivença/BA, 8 delas atuantes na Educação Infantil. Pautado em um novo paradigma em que coloca a educação escolar não mais como um instrumento de opressão aos povos indígenas e as comunidades.

Esse novo paradigma reflete a trajetória da nossa construção identitária nacional que segundo Candau e Russo (2010), no novo Estado latino-americano excluiu e inviabilizou todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia, entre eles os indígenas e as culturas de matriz africana. Os diversos grupos socioculturais em diferentes países do continente americano em meios a tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação, mobilizaram-se em prol de uma reconfiguração que visibiliza as diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade.

Assim, a nova escola proposta por Tupinambá (2018) é construída de modo a atender as demandas das aldeias, com um novo cenário com sujeitos, espaços e objetivos diferentes da educação escolar oferecida há séculos aos povos indígenas.

> Nessa perspectiva, mudam-se as concepções de sujeito, mundo, educação e também as práticas pedagógicas no interior dessas instituições escolares atendendo aos princípios firmados pelo Movimento Indígena: Interculturalidade, Especificidade cultural, Diferenciada por etnia e Bilíngue/multilíngue em Língua Portuguesa e Língua (s) Indígena(s) (Tupinambá, 2018, p. 304).

Para que haja o resgate da identidade e da cultura é necessário que os professores tragam à tona a reflexão a respeito do modo como se vem dando esse resgate. Pois, com a implementação do tupi no currículo, por exemplo, se encontra um meio para reafirmação identitária, ao mesmo tempo em que pode acarretar problemas linguísticos. Uma das maneiras

pelas quais a escola pode se constituir na perspectiva da diferença tem a ver com o modo como é tratado na escola a cultura de cada povo. Pois, uma escola que valoriza a cultura o faz porque considera como um pertencimento de um povo (Tupinambá, 2018).

Segundo Candau e Moreira (2007), o processo de construção do conhecimento escolar é influenciado pelas relações de poder, que supervaloriza as disciplinas científicas e negligencia os saberes populares e as vozes de muitos indivíduos e grupos, o que favorece a manutenção das desigualdades. Assim, compreender esse processo é capaz de estimular novas abordagens e possibilidades de selecionar, organizar conhecimentos e definir uma orientação cultural ao currículo e as ações pedagógicas.

4.2 Práticas antirracistas

Em uma perspectiva antirrascista de combate ao preconceito e o racismo na Educação Infantil Santos, Marchiori e Mello (2023) apresentam a análise das relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil por meio dos Anais do Congresso de Pesquisadoras/es Negras e Negros (COPENE) no período de 2000 a 2020.

Cujo os resultados indicam a importância da construção de uma Educação Infantil pautada no respeito às diferenças culturais e étnico-raciais, rompendo com um currículo eurocêntrico. Colocando no centro a valorização das vozes das crianças para a promoção de uma educação antirracista e a construção de uma identidade positiva das crianças negras no tempo presente, não relegando esse compromisso para o futuro. O que exige uma formação continuada que considere essa perspectiva e a ampliação do acervo com produções e ressignificações de clássicos da literatura em prol do enfrentamento de estereótipos racistas (Santos; Marchiori e Mello, 2023).

O currículo eurocêntrico tem suas raízes atreladas a construção histórica da América Latina, pois segundo Candau e Russo (2010), apesar dos países latino-americanos terem conquistado a independência política, a lógica colonial ainda os configura. A colonialidade do poder se baseia em uma hierarquia (racial, sexual) que constrói e distribui identidades (brancos, mestiços, indígenas, negros).

De acordo com Santos, Marchiori e Melo (2023), para ultrapassar uma percepção cultural folclórica e essencializada da diferença racial, em especial da criança negra, é preciso colocar em pauta de problematização as práticas pedagógicas e o discurso que as rege.

Para Ivenicki (2020), uma bordagem antirracista desafia construções discursivas dicotomicas e essencializadas na construção de identidades. Reconhece que processos de hibridização cultural são resultantes de traduções, interpretações e rearticulações de universos culturais e étnico-raciais no combate a perspectivas xenofóbicas e posturas racistas que dividem o eu e o outro, o indígena e o estrangeiro, o branco e o negro, assim por diante, tornando possivel o reconhecimento das diferenças no interior da diferença.

Segundo Silva, Sá-Silva e Melo (2023), a Educação Infantil tem potencial criativo para o desenvolvimento de práticas antirracistas por meio da problematização de práticas naturalizadas e veladas de preconceito e discriminação. O que se deve ao fato de que as crianças são sujeitos sócio-históricos capazes de promover mudanças estruturais e de paradigma no futuro e no presente.

Para Canen (2007), uma educação que preze a valorização da pluralidade cultural e a problematização das diferenças precisa estar disposta a superar o congelamento de identidades, reconhecer as diferenças no interior da diferença sem cair nos radicalismos que separam o eu-outro.

Por muito tempo não havia o reconhecimento da criança e suas especificidades, entre elas: das crianças negras, indígenas e pobres, a infância enquanto uma etapa de desenvolvimento humano, com particularidades que permitissem subsidiar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (Silva; Sá-Silva; Melo, 2023).

Para tanto, há a emergência da apreciação de valores de povos e grupos plurais, em que estratégias multiculturais devem se voltar para o interior da própria sala de aula em busca da construção e desconstrução de significados, desafiando posturas anti-discriminatórias, racistas e homogeneizadoras de diferenças e identidades nos interior dos discursos discentes e docentes. Ou seja, não totalmente relativistas (Canen, 2007).

> Assim, tendo em vista a própria história do Brasil, que fora constituída sob a exploração de negras e negros e que ainda hierarquiza os sujeitos a partir de desigualdades étnico-raciais, nos orientamos a refletir que essa ruptura se torna uma necessidade oportuna e urgente no campo da educação (Silva; Sá-Silva; Melo, 2023, p. 3181).

Mediante a isso Candau (2010) destaca a necessidade de políticas educacionais contemplarem as diferenças culturais, se reconhece que houveram progresso, mas que estes estão recheados de ambiguidades que orientam a tolerância, respeito mútuo e maiores espaços

de expressão dos diferentes grupos socioculturais. Ainda, de forma limitada a determinados grupos étnicos sem intenção de promover uma relação social onde diversos grupos coexistem sem hierarquização de modelos culturais diferenciados ou diferencialistas.

Daí a importância de que crianças desde tenra idade estajam ativas em práticas antirracistas, refletindo a respeito da construção sócio-histórica da discriminação e da exclusão de grupos e sujeitos devido as suas diferenças (Silva; Sá-Silva; Melo, 2023).

Pois, apesar dos países latino-americanos terem conquistado a independência política, a lógica colonial ainda os configura. Essa colonialidade do poder se baseia na hierarquia racial e sexual na construção e distribuição das identidades (brancos, mestiços, índios, negros) (Candau, 2010).

> As crianças negras são cotidianamente violentadas e destituídas de sua negritude, criando-se a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejantes de uma cultura eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Nesta perspectiva, a construção de uma educação positiva para as relações étnico-raciais deve iniciar desde as suas primeiras vivências no ambiente escolar (Silva; Sá-Silva; Melo, 2023, p.3188).

Segundo Moreira (2001), a diferença se apresenta como o conjunto de princípios organizacionais de seleção, inclusão e exclusão que demonstram a forma como homens e mulheres marginalizados são situados e constituídos em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas. No centro da diferença incluem-se ações classificatórias e opressoras de indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias.

Assim, os profissionais envolvidos com a educação de crianças precisam refletir a respeito das práticas que exercem no cotidiano escolar e o modo como estas reproduzem valores e atitudes (Silva; Sá-Silva; Melo, 2023).

Logo, a escola se insere em um campo privilegiado para a promoção e crítica referente à natureza das coisas, pois ela é capaz de formar indivíduos não conformados, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão (Moreira, 2010).

4.3 Cultura infantil

Locatelli e Fantin (2023) pontuam a produção cultural mediante o mapeamento das produções de 68 docentes com crianças, antes e durante a pandemia (2019-2020). Com o objetivo de compreender a relação entre crianças e produções culturais nas instituições

públicas de Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC (RME), que é fortemente marcado pelo uso de mídias e tecnologia.

A pesquisa se pauta na reflexão do papel da mediação dos professores na relação com as crianças e com as produções culturais, visando contribuir no desenvolvimento de propostas que considerem a cultura infantil e os variados modos pelos quais as crianças interagem com o conhecimento (Locatelli; Fantin, 2023).

As crianças crescem em universos "multiculturais", sendo influenciadas por culturas diversas: a do seu núcleo familiar, da comunidade em que estão inseridas, das práticas escolares e da cultura global, esta última é transmitida por meio da mídia. Todo esse "caldo" em que estão mergulhadas se refletem nas brincadeiras que mesclam esse riquíssimo universo lúdico (Friedman, 2012).

De acordo com Silva, Pacífico, Pereira (2022), há diferentes infâncias e um dos fatores que contribui para essa diversidade é justamente a pluralidade de contextos que as crianças se inserem. Assim, crianças da área urbana possuem modos de vida e conhecimentos diferentes de crianças do campo. Assim as crianças do campo são representadas pelos filhos de produtores rurais, assalariados e criadores de gado de corte ou leiteiro.

Pois, segundo Candau e Russo (2010), a afirmação da diferença está em reconhecer que esta se manifesta em diversas formas, sons, cores, ritmos, crenças e linguagens, evidenciando problemáticas múltiplas que são visibilizadas por inúmeros movimentos sociais denunciadores das injustiças, desigualdade e discriminações.

Assim, existem marcações que são provenientes das especificidades da produção cultural da infância. Estas marcações são atravessadas por questões culturais como o gênero, a raça, etnia, a classe social, a globalização, entre outros. E são manifestos no modo como as crianças se comunicam com os adultos, nas variadas formas que usam da linguagem, nas brincadeiras, nos desenhos, nos jogos simbólicos entre outros (Silva; Pacífico; Pereira, 2022).

De igual modo, a cultura das crianças sofre influências locais que se refletem no modo como elas interagem com os adultos, com outras crianças e com o meio em que vivem. Como por exemplo:

> Brincadeiras de áreas rurais tem algumas características particulares: acontece em amplos espaços em contato direto com a natureza, fundindo-se nos elementos do entorno que motivam esses repertórios lúdicos. os brinquedos são geralmente

> criados e construídos com o que o próprio meio oferece: água, terra, plantas, árvores, bichos. Crianças de várias idades misturam-se, umas ensinando as outras, muitas vezes ajudando seus pais tanto nas tarefas domésticas quanto no trabalho na terra; criam e misturam seus brincares com trabalho (Friedmann, 2012, p. 26).

Logo, ao se pensar em práticas pedagógicas é preciso se considerar que elas possuem uma intencionalidade, um valor formativo que lhe é particular com potencialidade para ampliar o conhecimento do mundo das crianças pequenas. O que supõe considerar a diversidade de infâncias presente na comunidade rural e na organização do trabalho pedagógico (Silva; Pacífico; Pereira, 2022).

As crianças, desse modo, reproduzem a(s) cultura(s) à sua volta, mas também produzem e recriam com criatividade e ressignificação as brincadeiras e atividades, novo vocábulo, novos conteúdos, novas regras , novos espaços e objetos possíveis criando uma cultura própria (Friendmann, 2012).

Logo, a concepção de inclusão ou exclusão escolar não se constitui no vazio, de forma isolada, elas carregam uma complexa estrutura que muitas vezes representam as relações sociais de poder que a definem e dão significado (Xavier, 2009).

O que implica, portanto, considerar as crianças como seres que possuem um jeito próprio de pensar, agir e estar no mundo. Diferenças estas que devem ser reconhecidas e celebradas enquanto marcação da multiplicidade de identidades, cuja as particularidades também se encontram dentro das marcações que advém do contexto.

4.4 Relações étnico-raciais

Moraes *et al.* (2021) considera as inter relações entre diferentes grupos como um meio pelo qual se pode proporcionar o contato com a diferença e o respeito, refletindo que nem sempre essa relação acontece de forma harmônica. E que os pais, professores e estudantes são frutos de uma educação eurocêntrica, que reproduz, conscientemente ou inconscientemente, os preconceitos.

> A sociedade brasileira é multicultural, formada por vários grupos étnico-raciais, no entanto, a história de muitos desses povos é marcada por discriminações e desigualdades. A reeducação das relações étnico-raciais não é uma responsabilidade exclusiva da escola, porém, a mesma desenvolve um papel fundamental nessa luta (Moraes *et al.*, 2021, p.1).

O que exige o rompimento de representações folclóricas e caricatas de etnias, postulando o respeito, o diálogo e empatia com outras formas de viver e ver o mundo em sua

riqueza de diversidade e diferenças, algo que é postulado como devendo ser trabalhado desde cedo, uma vez que vivemos em uma sociedade multicultural no sentido de pluralidade de culturas e pertencimentos (Moraes *et al.*, 2021).

Segundo Friedmann (2012), às brincadeiras, brinquedos e os ambientes representam valores sociais e culturais provenientes de duas fontes distintas, a cultura "universal" (divulgada pela mídia) e a realidade doméstica das crianças.

De acordo com Moraes *et al.* (2021), as relações culturais e étnicas-raciais fazem parte de aspectos sociais, históricos e culturais que servem de lente para que a criança possa ver e interpretar o mundo em seus significados, norteada pela interação. O que é um ponto a favor do desenvolvimento da aprendizagem. Principalmente quando se considera que

> […]o processo de desenvolvimento da criança acontece a partir de práticas significativas que fazem sentido para seu contexto educacional, histórico, social e cultural. As relações e interações são fundamentais para o desenvolvimento na infância, sendo que, é por meio das interações das crianças com outras crianças e com os adultos de etnias diferentes, que as mesmas aprendem a conviver, conhecer e respeitar as diferentes culturas e saberes que compõem a diversidade brasileira. As práticas educativas que propõem a valorização das diversas culturas e saberes fortalecem as relações étnico-raciais no contexto escolar (Moraes *et al*., 2021, p. 1).

Candau (2016) defende que existem plurais formas de organizar o currículo e exercer a docência, em seus variados espaços e tempos. As relações com as famílias e as comunidades, como também maneiras de estabelecer uma gestão participativa para se responder aos desafios da sociedade implica em um "reinventar a escola". Assim,

> Tanto a leitura como o brincar, educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem dos bebês e das crianças. Nesta perspectiva, é importante que os brinquedos pedagógicos e livros representem a diversidade, o que favorece as crianças atitudes mais inclusivas e a aceitação das diferenças. Para as crianças se identificarem com bonecas de diferentes tipos, fortalecerem a própria identidade e valorizarem a si e ao próximo. Durante o brincar, a criança aprende a conviver com a diversidade social, e consequentemente, torna-se um adulto preparado para viver em sociedade (Moraes *et al.*, 2021, p.6).

Dessa maneira, é importante problematizar práticas costumeiras sem partir do espontâneo, pois este tende a padronização. É necessário que se amplie os horizontes. Pois, os livros didáticos em geral apresentam o conhecimento socialmente valorizado e reconhecido, mas alguns se esforçam em apresentar imagens plurais de grupos distintos, suas expressões e saberes refletindo questões como corporeidade, saúde, gênero, relações raciais, etc (Candau, 2016).

Segundo Souza e Dinis (2019), as diferenças étnico-raciais se apresentam na organização dos espaços e ambientes educativos a partir das práticas imagéticas que enfeitam os espaços escolares. Estas imagens estão em paineis, fotos, gravuras e desenhos, compondo o ambiente escolar. O posicionamento dos autores se traduz no seguinte parágrafo:

> Pretendemos fazer relação entre essa discussão normalizadora e o efeito do biopoder, considerando situações em que, numa sala de aula onde há um grupo majoritário de crianças negras, a placa indicativa do espaço de ler, brincar, amar e criar exibe duas crianças com características fenotípicas brancas – uma de cabelo marrom e outra com o cabelo que poderíamos denominar de ruivo. O interessante é que o material utilizado para confeccionar a pele da criança é denominado pelas professoras de "cor de pele" (Souza; Denis, 2019, p. 264).

A atitude de não exibir imagens de crianças negras nos espaços escolares foi denominada pelos autores como "racismo institucionalizado", pois a maioria das crianças atendidas pela escola eram negras. Essa espécie de racismo é capaz de trazer um sentimento de inferioridade na vida dessas crianças que não se veem representadas no ambiente ao qual frequentam.

> O racismo está intimamente ligado ao conceito de degeneração, de anormalidade, posto que objetiva, justamente, implementar a normalidade, enquadrar o que não se encontra no padrão estabelecido como norma, que o define como o que está fora (Souza; Denis, 2019, p. 265).

Outro ponto elencado pelos autores é que quando são exibidas uma criança da cor preta frequentemente esta aparece de forma caricata. As imagens mais comumente encontradas na pesquisa foram as do tipo (branqueada, loura), da criança ao palhaço, sendo representações da cultura visual da instituição, mesmo que crianças brancas e louras sejam minoria.

O que se reflete um "daltonismo cultural" que não reconhece as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou não as coloca em evidência na sala de aula por diversos motivos, dentre eles a dificuldade e falta de preparo para lidar com essas questões. Pois, a forma adequada o que são orientados a agir é considerando o grupo como "padrão" (Candau, 2016). Assim, é de se esperar que

> As concepções e os discursos racistas começam muito cedo e são mais eficientes entre as crianças. Este enredo cultural e as representações dominantes que desvalorizam características negras e supervalorizam as brancas possibilitam construir posicionamento de interiorização e insegurança entre as crianças negras. Constroi-se constantemente a imagem de uma criança ideal – branca, cabelos longos e lisos, domada e normalizada. Temos a tendência de normalizar o olhar para as diferenças. Em relação às questões étnico-raciais e sua interseção com a infância, as análises permitiram entender que essas questões se encontram enredadas numa teia de poder sobre os corpos infantis e, naquele espaço institucional, produzem e

> circulam saberes que funcionam numa correlação de forças. Os sujeitos, desde a infância, relutam em se reconhecer como negra/negro. Ser negro seria aquela pessoa de cor de pele mais escura, numa visão engendrada pelos discursos do branqueamento com o intuito de continuar desvalorizando as características de negritude (Souza; Denis, 2019, p. 276).

Os alunos, em particular, os que vêm de contextos culturais, sociais e escolares desvalorizados, apresentam maior distanciamento entre experiências culturais e a escola. Potencializando a baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar, desconforto, mal-estar e agressividade com relação ao ambiente escolar (Candau, 2016).

Nesse contexto, Moraes *et al.* (2021) afirmam que:

> A criança como sujeito histórico e de direitos necessita conhecer, conviver e explorar a sua cultura e do grupo que está inserida: modo de vida, bagagens culturais, interesses individuais e de sua comunidade, situações que contribuem para a construção da identidade pessoal, social e cultural (Moraes *et al.*, 2021, p. 5).

Pois, quando se convive com a multiculturalidade se tende a naturalizar e silenciar sem considerar o desafio para a prática educativa o redirecionamento do olhar para a interculturalidade, se reduzindo a meras práticas pontuais e superficiais (Candau, 2016).

A escola, assim, como caixa de ressonância de correntes e tendências sociais mais amplos, também foi sacudida pela emergência dessa temática, em especial porque, como em outros casos, a ela é ainda atribuído o principal papel formador das novas gerações, não bastante as insistentes seções a respeito do desmoronamento de sua importância em face do poder da mídia e dos tentáculos dos valores apregoados por uma sociedade de consumo marcada pela efemeridade e a inconstância (Silveira *et al*., 2012).

Desse modo, questionar práticas enraizadas e cotidianas assume um posicionamento capaz de desvelar valores e expressões que são na realidade um reflexo do posicionamento que determinado grupo tem frente a outro.

4.5 Educação de surdos

O trabalho de Santos, Cavalcante (2022), tem como objetivo compreender, no espaço da Educação Infantil, como ocorrem as interações entre uma criança surda e o meio social em que ela está inserida no município de Santarém/Pará. Usando como lente teórica a Teoria Histórico Cultural, que compreende o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e culturais.

Desse modo, é pertinente considerar as singularidades de cada criança, visto que a pesquisa de Santos, Cavalcante (2022) aborda considerações a respeito de uma criança surda inserida em um ambiente majoritariamente de ouvintes. Pois,

> Assim como existe uma universalidade do brincar, temos as singularidades, não somente nos diversos grupos e contextos socioculturais, mas de uma criança para outra. essas singularidades espelham a natureza particular de cada criança, sua herança genética, a influência de um meio multicultural, a do a universo arquetípico[5] e globalizado. as singularidades definem cada ser humano em seu temperamento, sua individualidade, Suas relações, sua essência. os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para aprender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com os seus entornos (Friedmann, 2012, p. 24).

Para que o desenvolvimento cultural possa acontecer é preciso uma educação que seja pautada em atitudes que possibilitem a constituição da subjetividade dessa criança (Santos; Cavalcante, 2022).

Desse modo, para Xavier (2009), uma educação inclusiva sob a ótica do multi/interculturalismo vai além de pessoas com deficiência, pois centra sua atenção nas potencialidades, desafios, limitações e bases legais.

A interação influencia no processo de ensino-aprendizagem, pois é necessário que a criança tenha a oportunidade de estar em um meio que impulsione e contribua com seu desenvolvimento. Assim, o processo educativo deve ser organizado de modo a permitir que a criança participe e seja ativa nesse meio (Santos; Cavalcante, 2022).

> Para isso, é necessário ter acesso à uma educação para além da reprodução de conteúdo escolares, que dê a todas as crianças, sem distinção de classes, oportunidades de apropriar-se dos bens produzidos pela humanidade. Uma educação que de fato contribua para a humanização do homem, enquanto sujeito cultural e que tem como principal desafio a superação das desigualdades sociais (Santos; Cavalcante, 2022).

A inclusão passa a ser o ponto de partida básico na construção do conhecimento e no acolhimento das diversas crianças e grupos infantis pela escola. É uma atitude consciente e desafiadora que exige a abertura de espaços, oportunidades de participação e expressão para todas as crianças, tenham elas temperamentos diferentes, síndromes físicas ou psíquicas, nacionalidades e religiões variadas. Sejam elas de diferentes origens étnicas, culturais, raciais, adotadas ou não, moradoras de abrigo, cortiços, favelas, zonas rurais, ribeirinhas, indígenas, urbanas, etc (Friedmann, 2012).

---

[5] "Arquétipos são imagens primordiais profundamente arraigadas no inconsciente coletivo da humanidade" (Friedmann, 2012, p. 24).

Assim, a Educação Infantil e a educação de surdos, devem ter como base de atuação a possibilidade de desenvolver ações e atitudes que favoreçam as interações entre as crianças. Logo, ao professor também cabe a responsabilidade de promover essas interações de modo tal que as crianças possam aprender e construir conhecimento do mundo que as cerca. "É preciso reconhecer que, antes de sua deficiência, existe uma criança e a ela não pode ser negada uma educação que possibilite o seu desenvolvimento" (Santos;Cavalcante, 2022, p.11).

Pois, para Xavier (2009), o objetivo primordial da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de qualquer dificuldade ou diferença. Para tanto deve se reconhecer e responder às plurais necessidades de seus alunos e ritmos de aprendizagem, promovendo uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, ajustes organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade.

Incluir, é mais do que estar presente, é participar ativamente, sentir-se acolhido, respeitado e motivado, é ter o apoio necessário para superar os obstáculos e chegar em coletivo em outro ponto.

4.6 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: trabalho com as diferenças culturais

Os trabalhos selecionados permitiram que fosse traçado um panorama referente ao modo como as questões relacionadas às diferenças culturais na Educação Infantil vêm se apresentando. Visto que este é um tema que vem ganhando cada vez mais destaque nas últimas décadas, e que tem aparecido de forma mais tímida, se comparado a pesquisas a respeito dessas temáticas voltadas ao Ensino Fundamental.

Algo que se reflete no trabalho de Oliveira, Oliveira e Bringel (2023), que apontam como campo de atuação à Educação Infantil, mas cuja aplicação e concretização da prática ocorre na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisas que tenham como foco práticas na Educação Infantil a partir de uma perspectiva multicultural possuem potencial para o combate aos preconceitos, ao racismo e à exclusão. A partir do desenvolvimento de um olhar que seja capaz de ver a diversidade e considerar as diferenças como riqueza pedagógica, para além de percepções folclóricas e estereotipadas que conferem ao outro um caráter exótico e muitas vezes inferior.

O que exige refletir e problematizar atitudes e discursos que são aparentemente naturais e inocentes, mas que carregam em seu escopo um mecanismo de marginalização, tal como foi salientado pelos trabalhos Tupinambá (2018), Moraes *et al.* (2021), Souza e Dinis (2019).

Se faz pertinente considerar as diferenças em sala de aula como inegavelmente presentes, pois pertencemos a uma sociedade múltipla em culturas e isso se reflete na escola, um ponto apresentado nas pesquisas de Santos, Marchiori e Mello (2023), Oliveira, Oliveira e Brigel (2023), Locatelli e Fantin (2023); Moraes *et al.* (2021), Santos, Cavalcante (2022), Silva, Pacífico, Pereira (2022).

Alguns dos trabalhos analisados trazem considerações a respeito dos diferentes saberes das diversas culturas, para além do considerado socialmente válido, como é o caso de Círiaco (2018), Oliveira, Oliveira e Brigel (2023), Tupinambá (2018), Locatelli e Fantin (2023), Silva, Pacífico, Pereira (2022), Moraes *et al.* (2021).

O trabalho em uma dimensão multicultural parte da afirmação que o modo como os diversos grupos e sujeitos interagem nem sempre ocorre de forma harmoniosa e respeitosa. Essas interações são marcadas pelo diálogo, negociação, lutas e pela busca de (auto)afirmação, como nos declara Oliveira, Oliveira e Brigel (2023), Tupinambá (2018), Santos, Marchiori e Mello (2023), Silva, Sá-Silva e Melo (2023), Silva, Pacífico, Pereira (2022), Moraes *et al.* (2021), Souza e Dinis (2019), Santos e Cavalcante (2022).

Portanto, ao se debruçar nesses trabalhos foi possível perceber que eles trazem contribuições para a docência da Educação Infantil partindo de um olhar mais crítico com relação às questões de diferença, a inclusão, os diferentes saberes, as relações entre os variados sujeitos e grupos. Entretanto, pouco se apresenta em detalhes, nas pesquisas aqui analisadas, práticas que realmente tenham sido aplicadas, havendo um destaque maior com relação a identidade dos povos indígenas e afrodescendentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Declarando a necessidade de refletir e problematizar atitudes e discursos “naturais” e “inocentes”, as diferenças estão inegavelmente presentes nas mais diversas instâncias sociais, estas não devem ser vistas unicamente como um desafio ou um problema a ser vencido, mas como possibilidade de riqueza pedagógica. Pois, existem diferentes conhecimentos, saberes e formas de ver o mundo, estas percepções estão culturalmente localizadas. Diante disso, as relações entre os diversos grupos se apresentam em um campo de afirmação e negação intencionalmente irregular, em que cada grupo busca por sua afirmação diante do outro.

Portanto, percebe-se uma gama variada de trabalhos com a diferença cultural no contexto da Educação Infantil, se desdobrando principalmente na perspectiva da inclusão e problematização do modo como as diferenças se apresentam na sociedade, nas políticas públicas, na escola e nas práticas de professores. Destacando a tentativa de rompimento de uma visão folclórica e essencializada das identidade e das culturas.

Desse modo, este trabalho visa contribuir com esse campo em ebulição destacando a necessidade de trabalhos que se voltem a problematização dos discursos de racismo velado, integração de outros modo de ver e estar no mundo nos currículos e uma formação continuada de professores que abordem práticas pedagógicas que considerem questões de diferença. Não apenas diferenças geracionais, psicoemocionais, geográficas, sociais, regionais ou culturais.

Que sejam capazes de colocar em reflexão o porquê das coisas serem pensadas desse jeito e não de outro, porque esse conhecimento e não outro, porque algumas diferenças e não outras, porque alguns alunos conseguem e outros não, porque isso é considerado bonito e aceitável e aquilo não.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. - 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura (s): Multiculturalismo e Currículo. In: **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-61.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolas e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 11, n.2, p 240-255, Julho-dezembro, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). 10. Petrópolis: Vozes , 2020. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.:11, n.2, p.240-255, Jul./Dez 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf> Acesso em: 28 set 2024.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. P. 17 a 48, Brasília, 2007.

CANDAU, V. M. F; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas e implicações na educação. Dossiê Educação e Desenvolvimento. **Comunicação & Política**. V. 25. N. 2. p 91-107, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao>. Acesso: 28 de set de 2024.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. “Com quantos paus se faz uma canoa?” Etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 9, n. 26, p. 101–127, 2018. DOI: 10.26514/inter.v9i26.3122. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3122. Acesso em: 21 out. 2024.

TUPINAMBÁ, Marcineia Vieira de Almeida Santos . O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena: diálogos com professoras da Educação Infantil Tupinambá de Olivença, Ilhéus/Bahia. **Revista Binacional Brasil-Argentina**: Diálogo entre as ciências, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 302-323, 2018. DOI: 10.22481/rbba.v7i1.4073. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4073. Acesso em: 21 out. 2024.

FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: Observação, adequação e inclusão. 1. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: **Da Diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Disponível em: https://iedamagri.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/da-diaspora-stuart-hall.pdf. Acesso: 26 de out. 2024.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; Educação e realidade. vol. 22, n. 2, jul-dez, p. 15-46. 1997.

IVENICKI, Ana. **Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista**. Revista da ABPN. v. 12, nº 32, p. 30-45. Março – maio 2020

LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos Santos; FANTIN, Monica. Produções culturais na educação infantil: trilhas entre múltiplas linguagens, participação e mídias. **Contracampo**. v. 42 n. 2 (2023): Produtos, criação e consumo midiático para crianças e jovens na cultura digital. Disponível em: https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/58267. Acesso: 26 de out. 2024.

MENEZES, Flávia Maria de; MACHADO, Priscila de Oliveira Dornelles. Atravessando pensamentos: diferença, différance, criança pequena e infância. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 81-88, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/207/96>. Acesso: 28 de set de 2024.

MORAES, Nelson Russo de; BERNIERI, Celenita Gualberto Pereira; FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira; ALVES, Laurenita Gualberto Pereira. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: valores sociais e culturais na Educação Infantil. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. apt, 2021. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2021v7n1a6pt. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11373. Acesso em: 21 out. 2024.

OLIVEIRA, Geovana de Souza. OLIVEIRA, Débora Benício Alves; BRINGEL, Maricélia Felix Andrade. A Importância dos Toantes Sagrados como Ludicidade na Perspectiva da Educação Escolar Infantil Indígena. **ID on line**: Revista de Psicologia. v. 17, n. 69 (2023). Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3902. Acesso: 26 de out. 2024.

SILVA, Jarlisse Nina Beserra da; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; MELO, Rosândrea Maria Lopes. POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 3179–3194, 2023. DOI: 10.51891/rease. v9i6.10560. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10560. Acesso em: 21 out. 2024.

SILVA, Helen Maciel.; PACÍFICO, Juracy Machado.; PEREIRA, Leiva Custódio. A representação cultural nas brincadeiras infantis de crianças que vivem no campo em Ji-Paraná/RO. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022002, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1692. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1692. Acesso em: 21 out. 2024.

SANTOS, Patrícia Siqueira dos; CAVALCANTE, Eleny Brandão. A interação da criança surda a partir da Teoria Histórico Cultural: possibilidade de desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. 44/1–27, 2022. DOI: 10.5902/1984686X67952. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67952. Acesso em: 21 out. 2024.

SANTOS, Sarita Faustino dos; MARCHIORI, Alexandre Freitas; MELLO, André da Silva. As relações étnico-raciais no contexto da educação infantil: uma análise do congresso da associação brasileira de pesquisadoras/es negras/os – COPENE. **Revista zero-a-seis**. Dossiê - Infâncias, racismos e educação infantil. v. 25 n. 47 (2023): Dossiê infâncias, racismos e educação infantil. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89507. Acesso: 26 de out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. Produção social da identidade e diferença. In: T. T, SILVA (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Rosa Hessel *et al*. **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS 2009. p. 65-88).

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Imagem, biopoder e racismo nas instituições de educação infantil (Image, biopower and racism in child education institutions). **REVEDUC**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS; Volume: 13. 2019. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2498. Acesso em: 25 de out. 2024

XAVIER, Giseli. Pereli de Moura. Educação Inclusiva. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R.. **Educação Multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência moderna. 2009.