
DIVERSIDADE ÉTNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MINIMIZANDO DESIGUALDADES OU DIFUNDINDO ESTEREÓTIPOS?

<http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34197>

Arycia Giseli de Melo Sousa*
Antonia Silva de Lima**

* Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Centro Educacional Adalberto Valle. arygiseli@gmail.com

** Universidade Federal do Amazonas – UFAM. aintotnali@yahoo.com.br

Resumo

A diversidade étnica é uma das bases para o trabalho da educação infantil visto que sua função sociopolítica se baseia no respeito, celebração e promoção das diferenças. Nesse sentido, questionou-se o trabalho docente com relação à ausência ou reforço de preconceitos étnicos e estereótipos. Os objetivos foram analisar as aproximações e distanciamentos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), para o trabalho com o tema diversidade étnica frente ao processo de formação pessoal e social da criança e identificar a visão dos professores em relação à importância do tema diversidade étnica para o processo de socialização da criança pequena no espaço da pré-escola. A pesquisa foi de cunho qualitativo e realizou-se um estudo de caso. Para análise dos dados utilizou-se o método de análise de conteúdo, os instrumentos para a coleta de dados foram a observação dirigida e a entrevista semiestruturada. Nos resultados, é evidente o reforço em sala de aula dos estereótipos consolidados na sociedade e ausência do trabalho docente a partir da temática, apesar da maioria confirmar sua importância para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: prática docente, educação infantil, DCNEI, etnia.

Abstract: Ethnic diversity in early childhood education: inequalities minimizing or spreading stereotypes? Ethnic diversity is one of the bases for the work of early childhood education as its sociopolitical function is based on respect, celebration and promotion of differences. In that sense, this questioned the teaching work in relation to that subject, in particular the absence or strengthen ethnic prejudices and stereotypes. The objectives were to analyze the similarities and differences of a particular Municipal Center for Child Education (CMEI) with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), to work with the theme of ethnic diversity in relation to the process of personal and social education of children and identify the views of teachers on the importance of ethnic diversity theme for the small child's socialization process in preschool space. The research was qualitative in nature and a case study was carried out. Data analysis used the content analysis method; the instruments for collecting data were directed observation and semi-structured interview. The results, strengthening classroom consolidated stereotypes in society and lack of teaching from ethnic diversity though most confirm their importance to the development of children.

Keywords: teaching practices, early childhood education, DCNEI, ethnicity.

Introdução

Nos últimos anos, as pesquisas em educação voltadas para o trabalho com as diferenças vêm

se crescendo, sobretudo na área da educação infantil. Ao firmar sua função sociopolítica na sociedade contemporânea, a primeira etapa da educação básica vem ratificando seu trabalho, tendo o respeito, aceitação e celebração das

diversidades como a chave para uma educação de qualidade. Especificamente na diversidade étnica – que se reflete em todos os aspectos do modo de vida dos brasileiros – torna-se inegável o imenso pluralismo étnico, cultural e social existente nesse território, entretanto, as relações hierárquicas partidas de uma visão etnocêntrica são uma triste realidade histórica, tanto em âmbito nacional quanto mundial.

Vários documentos oficiais foram elaborados acerca do tema. O Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que tem como objetivo direcionar as práticas docentes visando um ensino inclusivo sem discriminações étnicas, é um dos que se destacam em contribuições efetivas para a sala de aula. Portanto, as instituições de educação infantil se tornam um espaço privilegiado para o rompimento de tratamentos hierárquicos e preconceituosos, visto que seus três princípios norteadores têm como base a consideração e a promoção do reconhecimento das diferenças de si e dos outros.

O estudo, inicialmente, foi projetado mediante trabalho de campo em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Manaus, AM, Brasil, de leituras de documentos oficiais para essas instituições, tendo como referência a persistência da discriminação em nosso país e a contribuição que a educação infantil pode exercer na criação de valores e hábitos. Dessa forma, surgiu o questionamento acerca das ações dos professores de educação infantil: estão desenvolvendo um trabalho desprovido de preconceitos sobre a diversidade étnica, promovendo a igualdade, ou estão colaborando na difusão de estereótipos?

Por meio dessa pesquisa busca-se contribuir para a avaliação das aprendizagens e metodologias acerca da diversidade étnica, além de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e implementação de políticas públicas em solo brasileiro. Busca-se, também, proporcionar aos educadores reflexões sobre suas práticas relacionadas a esse objeto de estudo, bem como fomentar as discussões sobre o referido tema para a elaboração de novas formas de ensino pautadas nas perspectivas igualitárias e isenta de discriminações.

Considerações acerca do termo raça e o conceito de etnia

Como fundamento desse estudo, procurou-se não utilizar o termo raça pelo fato de, historicamente, estar relacionado à ideia de hierarquização e discriminação das características dos grupos humanos. Em 18 de julho de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], (1950) publicou a Declaração das Raças que ratificou o uso do termo para apenas fins biológicos.

A palavra 'raça' designa um grupo ou uma população caracterizada por certas concentrações, relativas quanto à frequência e à distribuição, de genes ou de caracteres físicos que, no decorrer dos tempos, aparecem, variam e muitas vezes até desaparecem sob a influência de fatores de isolamento geográficos ou culturais (UNESCO, 1950, p. 01).

Na busca de não limitar o ser humano, nessa pesquisa considera-se que raça, mesmo em seu sentido antropológico, não deve ser considerada objeto de estudo por si mesma, conforme afirmam Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 20), mas sim quando “[...] entra na explicação do comportamento significativo dos homens uns em relação aos outros [...]”, ou seja, são as relações humanas baseadas na influência existente das variações fenotípicas que são objetos de estudo das Ciências Sociais. Incluiu-se o termo etnia que, do ponto de vista da Antropologia Cultural, abrange um conjunto de características inerentes aos seres humanos. Desse modo, dada a complexidade do termo, o conceito que se utiliza para embasamento é o de Weber (1994), que reelaborou o conceito criado por Vancher de Lapouge no início do século XIX. Definindo étnico como:

[...] grupos humanos que, em virtude de semelhanças nos hábitos externos ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem mera crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que essa se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva (Weber, 1994, p. 270).

Ressalta-se como o Ministério da Educação (MEC) conceitua o termo raça, pois, como esse órgão é responsável por estabelecer estratégias e diretrizes na área de ensino em todo o país,

acaba por influenciar diretamente as ações docentes em todas as etapas da educação. Há diversos documentos mostrando um antagonismo por parte dos aportes teóricos das políticas públicas na área da educação, visto que, por vezes, nega-se a existência do preconceito étnico no Brasil, na atualidade, mas, ao mesmo tempo, elaboram-se programas, leis, estatutos, planos e diretrizes voltados à necessidade de superação dessa discriminação. No documento *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*, uma publicação do Ministério da Educação:

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2006, p. 234).

Embora neguem o uso do termo como modo de classificação, os documentos afirmam que raça é apenas uma construção das ações discriminatórias entre brancos e negros e que, basicamente, está relacionado às características físicas, reafirmando uma contradição teórica que desencadeia equívocos metodológicos nos agentes educacionais que são direcionados a seguir as orientações de documentos oficiais. Nessa citação, em particular, nota-se a exclusão dos indígenas nas construções das “tensas relações”; como povos originais do nosso país e participantes do processo de formação do Brasil, também foram dizimados, escravizados e discriminados.

Em relação ao termo etnia, Oliveira (2011), concluiu que a visão de etnia do MEC se encaixava em conceito imutável e não aplicável à sociedade urbana. Em contrapartida, Poutignat e Streiff-Fenart (1998), ao fazerem a retrospectiva histórica do termo etnia, remetem ao exemplo da Grécia Antiga em que etnos eram os bárbaros ou estrangeiros. Não negando as raízes da etnia, os autores consideram que na “[...] medida em que o termo étnico sempre foi utilizado para designar as pessoas ‘diferentes de nós mesmos’ e

na medida em que somos todos diferentes de outras pessoas, somos todos étnicos [...]” (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998, p. 23). Oliveira (2011, p. 205) afirma:

Considerando-se a conceituação transcrita, a mesma se aplica com mais frequência a determinadas comunidades indígenas e a algumas comunidades quilombolas, mas este conceito não pode ser atribuído às comunidades urbanas, as quais foram muito mais afetadas pela dupla mestiçagem, isto é, pela mestiçagem biológica e cultural e, portanto, não mantiveram as características atribuídas a um grupo étnico.

Determinados documentos de órgãos governamentais da área educacional utilizam os termos ‘raça’ e ‘etnia’ juntos, gerando a expressão étnico-racial, com a finalidade de unir as semelhanças físicas e culturais de negros, indígenas e demais povos que contribuíram para a formação do Brasil. O intuito de se utilizar a expressão étnico-racial é o de amenizar a conotação negativa da palavra raça – negada pelo documento citado anteriormente. Assim, percebe-se que há incoerências teóricas por parte desses órgãos governamentais, levando-se em consideração seus conceitos defasados de raça e etnia. É importante, porém, destacar que, neste estudo, tais documentos não foram desconsiderados; pelo contrário, foram os mais utilizados no levantamento bibliográfico para se compreender as ações docentes e também realizar a distinção entre os equívocos e claros apontamentos que conduzem as práticas escolares e direcionam as perspectivas teóricas e pedagógicas de cada educador.

Diversidade étnica na educação infantil

O currículo da educação infantil é concebido de forma articulada com as diversidades existentes no contexto da instituição escolar. O artigo 8º, parágrafo 1º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), destaca a importância da apropriação pelas crianças de conhecimentos sobre as contribuições dos povos que originaram o Brasil. A partir desse conceito de educação infantil, na contemporaneidade, as DCNEI, fundamentando-se na Lei n. 9394 (1996), estabelecem três princípios norteadores: éticos, políticos e estéticos. Todos eles se apoiam na

diversidade; conseqüentemente, todo o documento está embasado no trabalho com a etnia, dentre outras diversidades. Assim, as DCNEI determinam:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009a, p. 08).

É notória a capacidade de, na educação infantil, serem inseridos ou reforçados comportamentos dos educandos que, de fato, perduram por toda a vida. Desse modo, é fundamental que as aprendizagens na educação infantil oportunizem às crianças o conhecimento acerca dos diversos povos existentes no Brasil, rebatendo a ideia de um Brasil no singular, tendo como ponto de partida, a própria sala de aula para, então, mostrar-lhes a importância de cada um na formação social e cultural do povo brasileiro. Valorizar as heranças étnicas no ambiente escolar é um tipo de aprendizagem que colabora categoricamente para que haja um desenvolvimento integral, projetando o objetivo primordial da educação no futuro do país: promover uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos.

O trabalho com a diversidade étnica se insere no Eixo *Natureza e Sociedade* do Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no bloco Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, que pode ser trabalhado de forma integrada com os demais blocos do Eixo. O documento relata as práticas correntes nas instituições de educação infantil com relação à etnia, pois muitos acabam criando estereótipos em razão do modo como o tema é trabalhado: de forma desvinculada das relações cotidianas, da cultura, sem desconsiderar o interesse das crianças sobre o assunto. Para que o trabalho ocorra de forma plena, é indispensável que o professor apresente os conhecimentos culturais da sociedade do presente e do passado, para que, assim, a criança possa reconhecer as semelhanças e as diferenças entres os conhecimentos construídos entre diversos povos e diferenciar as explicações de senso comum do

conhecimento científico, sem estabelecer hierarquias entre ambos. No RCNEI, há o seguinte destaque:

[...] É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los (Brasil, 1998, p. 166).

As curiosidades das crianças, bem como a vontade de investigação sobre os mais diversos assuntos, acabam colaborando para as propostas educacionais para a educação infantil. Nesse sentido, a diversidade étnica torna-se intimamente ligada ao cotidiano das crianças, contribuindo para o processo de formulação e reformulação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas (Brasil, 2004), a diversidade é essencial para um trabalho efetivo, priorizando, assim, as diferenças para a utilização de metodologias que contribuem para uma aprendizagem significativa.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

Ao pensar no currículo singular das crianças pequenas, devemos pensar na criança como um ser que “[...] desenvolve e produz cultura a partir das oportunidades e das experiências vivenciadas [...]”. Dessa forma, a diversidade étnica é essencial que esteja incluída integralmente no currículo, para a construção da identidade social das crianças, visto que “[...] a criança é participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa em seu processo de humanização a partir de elementos apreendidos por meio de seus pertencimentos de classe social, de grupos étnico-raciais e de gênero” (Brasil, 2012, p. 122). Assim, quanto mais trabalharmos com o reconhecimento, a

promoção e a valorização da diversidade étnica, mais possibilitaremos às crianças o desenvolvimento das suas potencialidades, contribuindo para a criação de uma sociedade mais solidária e respeitadora das diferenças.

Procedimentos metodológicos

Para a realização deste estudo, aplicou-se a abordagem qualitativa, partindo da premissa de que este enfoque contribui para a apreensão dos fenômenos sociais e os sujeitos envolvidos nele, no que diz respeito às suas especificidades e suas relações com o meio (Fazenda, 2008). Como caminho metodológico, utilizou-se o estudo de caso, que “[...] pode ser definido como um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas diversas relações internas e em suas fixações culturais” (Diehl & Tatim, 2004, p. 61). Para que os objetivos propostos fossem alcançados, empregou-se a pesquisa de campo, realizando-se, também, um levantamento bibliográfico. Como método de pesquisa, elegeu-se a fenomenologia que, segundo Fazenda (2008), colabora para que o pesquisador possa compreender detalhadamente o fenômeno a ser estudado, busca-se interpretá-lo na sua essência, com a condição de retomá-lo, sempre que for necessário, sob nova interpretação. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação dirigida, pois, por meio desses instrumentos reúnem-se “características que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (Triviños, 1995, p. 138). Foram entrevistados sete professores do 1º e 2º períodos (novembro e dezembro) e observadas suas respectivas salas (setembro, outubro e novembro) do Centro Municipal de Educação Infantil Beta, turno vespertino, totalizando 134 sujeitos envolvidos.

Os passos desenvolvidos ao longo da pesquisa foram: levantamento bibliográfico para auxílio acerca da temática estudada; observação dirigida em sete salas de aula para verificação das atitudes e comportamentos das crianças acerca do tema tratado; entrevista semiestruturada com os professores, buscando identificar a visão de cada um deles sobre a importância do tema diversidade étnica na formação da criança pequena, bem como identificar como trabalham o tema; sistematização e análise dos dados coletados.

Dada a natureza do projeto e as técnicas de coleta de informação a que se recorreu, o tratamento das informações seguiu o método de análise de conteúdo (Bardin, 2008). No decorrer do processo de observação, surgiram categorias que, juntamente com outras já pré-determinadas, serviram para melhor descrever os dados, tal como detalha Bardin (2008, p. 38), para quem, “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de percepção das mensagens, inferências estas que recorrem a indicadores (quantitativos, ou não)”. Trata-se de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, em que as categorias são compreendidas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2008, p. 145-146).

Nesse estudo, focou-se na identificação das visões dos professores, e, mediante a observação dirigida, foram analisadas suas falas e atitudes em sala de aula, bem como as contradições entre a realidade do CMEI e as proposições das DCNEI para o trabalho com o tema diversidade étnica em relação ao processo de formação pessoal e social da criança, por meio dos discursos produzidos pelos professores nas entrevistas e nas observações ocorridas ao longo de todo o processo científico.

Sistematização e análise das aproximações e distanciamentos do CMEI

As DCNEI (Brasil, 2009a) destacam que o Art. 3º, inciso I da Constituição Federal, dispõe acerca do projeto de sociedade democrática, como uma das responsabilidades das instituições de educação infantil de modo a desenvolver um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária etc., rompendo, assim, “[...] relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística religiosa que ainda marcam nossa sociedade” (Brasil, 2009a, p. 06).

O pilar da educação infantil funda-se em três princípios fundamentais como já mencionado no presente estudo: éticos, políticos e estéticos. Os éticos voltam-se, entre outras coisas, para a

valorização do respeito ao bem comum e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os políticos destacam a formação para a cidadania, no sentido de se voltar para a perspectiva do outro; os estéticos tomam a importância de se valorizar a sensibilidade e a diversidade das manifestações artísticas e culturais.

A base das ações educativas na educação infantil é valorizar, respeitar e celebrar as diversidades existentes no âmbito escolar e fora dele. Dito isso, um dos compromissos das instituições de educação infantil é trabalhar com a diversidade étnica, visto que a pluralidade é clara em qualquer contexto brasileiro e o tema fornece ampla contribuição para a formação pessoal e social das crianças pequenas.

Na primeira quinzena do mês de novembro, o planejamento do CMEI teve como base o dia da consciência negra cuja data oficial é 20 de novembro. Apesar do enfoque na participação dos negros na composição do Brasil, nenhum professor relacionou essa diversidade com as diferenças existentes em sala de aula ou na comunidade; foi reforçada, ainda, a existência de raça como classificação humana.

O segundo ponto diz respeito à utilização que o CMEI faz de algum objetivo ou propostas de trabalho das DCNEI (ou de algum documento oficial do MEC) como base para o planejamento das suas atividades. Nos objetivos dos planejamentos da instituição, percebe-se uma conexão com as referidas diretrizes e com o RCNEI, mas percebe-se que, ao cumprirem os planejamentos, as metodologias utilizadas não alcançavam os objetivos propostos, além da avaliação que não ocorria.

As DCNEI dispõem sobre o objetivo principal desse nível educacional: promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo, o acesso a processos de construção de conhecimentos, a aprendizagem das múltiplas linguagens, bem como os direitos fundamentais de todo ser humano. O objetivo primordial do documento está, essencialmente, ligado às condições de organização curricular. Nesse trabalho, prioriza-se a condição dois para análise do segundo ponto: “O combate ao racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (Brasil, 2009a, p. 10).

As DCNEI fazem referência à necessidade do cumprimento das condições para o alcance

do objetivo geral. Partindo desse pressuposto e relacionando-o com a segunda condição, é necessário dispor de metodologias que garantam às crianças “[...] a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimentos [...]” e ampliação do “[...] olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas” (Brasil, 2009a, p. 10). Dessa forma, apesar de os objetivos dos planejamentos do CMEI interligarem-se aos documentos, as metodologias utilizadas, os critérios de seleção de conteúdo e o fato de a avaliação não ocorrer prejudicam o encaminhamento do trabalho do professor e as verificações de aprendizagem das crianças.

O terceiro ponto refere-se a como os professores têm explorado o tema diversidade étnica com as crianças e quais atividades são desenvolvidas. Como já foi mencionado, observou-se a ausência de um trabalho voltado para a diversidade étnica. A primeira quinzena de novembro foi voltada para o trabalho sobre os negros, em razão do dia da consciência negra, havendo, assim, a fragmentação do tema, pois o enfoque foi dado apenas para uma das características fenotípicas de seres humanos e não à etnia.

É importante destacar que os próprios documentos oficiais do MEC trabalham na perspectiva de raças humanas, logo, pode-se entender o equívoco teórico. Com relação às propostas de metodologias, os documentos apresentam um leque de possibilidades para o trabalho com a diversidade étnica, possibilidades que não foram exploradas nas salas de aula observadas.

As atividades desenvolvidas nas salas de aula no período de observação foram: ensaio para a dramatização da história infantil *Menina bonita do laço de fita* feita pelas crianças para o evento da consciência negra; apresentação em sala de aula dos instrumentos dos africanos e indígenas; utilização de cartazes sobre negros conhecidos no país; pesquisa; recorte e colagem sobre negros.

Na busca pelo desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, as DCNEI destacam a necessidade de participação das crianças nas atividades, interações entre elas e o professor, gerando, assim, experiências concretas de aprendizagens significativas. Percebe-se que na maioria das atividades observadas as crianças não participaram efetivamente; a dramatização foi ensaiada de modo cansativo, sendo que as

crianças não queriam fazê-la; os professores trouxeram os cartazes de suas próprias casas; houve exposições longas e fadigas; a pesquisa, o recorte e a colagem foram tarefas para casa.

A atividade que chamou a atenção das crianças foi a apresentação de instrumentos africanos e indígenas. Elas puderam manuseá-los e tocá-los. Foi formada uma bandinha para que elas pudessem tocar e trocar de instrumentos a cada música, todavia não lhes foi dada a informação sobre quais instrumentos eram de origem africana e quais eram de origem indígena. Esse fato fez com que as crianças não entendessem a situação, embora o enfoque do planejamento institucional, naquela quinzena, tenha sido o tema sobre os negros. Quando os instrumentos foram apresentados aos alunos, foram-lhes dadas as seguintes informações: “são instrumentos pouco usados porque são instrumentos criados pelos negros e pelos índios” (Professora 1).

A fala da professora, afirmando o pouco uso dos instrumentos feitos pelos africanos e indígenas por parte da sociedade, mostra uma certa despreocupação em relação ao conhecimento transmitido. O Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS (Brasil, 2009b, p. 109), criado para subsidiar as DCNEI, ratifica a imprescindibilidade da ética da responsabilidade por parte do professor da educação infantil, trazendo uma orientação no sentido de uma pedagogia em que se deve “sugerir, propor, analisar, assumir a complexidade dos processos de aprender as regras e avaliar a coerência delas. Não é só julgar, mas também qualificar e valorar esses julgamentos”.

Dessa forma, observamos a ausência de plano de aula e de metodologias que resultem em interações e criação de relações com o cotidiano das crianças, bem como de avaliação e de trabalho com conhecimentos significativos. Dessa forma, corre-se o risco de se perder o sentido da aprendizagem e de se estabelecer a atividade intelectual, pelo fato de as informações serem descontextualizadas.

Incentivar a atividade intelectual nas escolas significa buscar novas metodologias de ensino para uma nova realidade perante a globalização, a fim de novos rumos para as aprendizagens. Para Charlot (2013), significa abandonar as metodologias superficiais e buscar uma formação integral para todos os indivíduos, em que a escola se torne um prazer e uma atividade

com sentido. Sair das metodologias mecânicas e estabelecer o desafio do que deve ser ensinado e como junto à comunidade educativa colabora na elaboração de um currículo que atenda alunos e docentes para possibilitar uma melhor aprendizagem e eficácia de ambas as partes, para assim, a educação tornar-se mais humanizadora.

O quarto ponto faz referência aos preconceitos étnicos que se manifestam com mais frequência na sala de aula. Em todas as salas, poucas reflexões foram percebidas sobre o preconceito. Nos três meses em que realizamos a coleta de dados por meio de observações em sala de aula, geralmente, as crianças permaneciam sentadas em suas mesas, levantando-se para ir ao banheiro, no momento do lanche e entrega de tarefas. Somente na hora da merenda, percebemos rejeições de algumas crianças em relação a outras, portanto não foi possível verificar a presença de preconceito étnico, já que poucos momentos de interação foram observados na sala de aula.

As rotinas padronizadas são criticadas nas DCNEI por se caracterizar como um controle social em que as instituições priorizam a disciplina e a submissão, deixando à margem os conhecimentos, saberes, aprendizagens e, principalmente, a participação e interação das crianças entre si, entre elas e o professor. Em suma, essas atitudes adultocêntricas, acabam por inibir o comportamento natural das crianças, prejudicando avaliações concretas e interações significativas. O documento faz referência à necessidade de a criança se locomover e se movimentar de modo a contemplar as diversidades:

A criança deve ter a possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem [...] as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (Brasil, 2009a, p. 14).

O quinto ponto diz respeito às estratégias que os professores utilizam para contornar situações de preconceito étnico na sala de aula. O sexto ponto refere-se ao interesse das crianças ao se trabalhar a diversidade étnica e as mudanças de comportamento no cotidiano do

CMEI, relacionadas ao tema. Como já ponderado anteriormente, em muitas ocasiões, tais interações não são permitidas no CMEI, com isso não podemos afirmar que existe preconceito étnico nesse ambiente.

O fato de não haver um trabalho específico com o tema dificulta que façamos afirmações sobre a existência do preconceito em sala de aula, as estratégias utilizadas e sobre as mudanças de comportamento. Segundo orientações apresentadas pelas DCNEI, se ocorrer situação em que se manifestem preconceitos, é necessário o diálogo, de modo que todos aprendam a lidar com os conflitos, proporcionando experiências para o entendimento dos direitos, deveres e vivência coletiva que constitui a diversidade.

O sétimo e último ponto nos remete à reflexão sobre as metodologias utilizadas no sentido de se perceber se elas têm contribuído para o alcance dos objetivos estabelecidos pelo RCNEI e pelas DCNEI no que se refere a esse aspecto. As metodologias utilizadas em busca da valorização, promoção e aceitação da diversidade étnica observadas durante as observações, foram as atividades voltadas para a semana da consciência negra nas escolas, observando-se ausência de metodologias e estratégias para o trabalho com a diversidade étnica de modo a valorizar a diversidade presente no contexto escolar.

As metodologias desenvolvidas durante os três meses observados foram a exposição por meio de cartazes; mostra de instrumentos de indígenas e africanos e pesquisa acerca dos negros famosos no Brasil. Para Arce, professor é quem

[...] mobiliza e oportuniza situações e espaços de aprendizagem, articulando os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas [...] utilizando de metodologias que levem em consideração [...] as singularidades de cada ser criança, bem como a diversidade social, étnica, costumes e valores presentes na sala de aula, trabalhando com o respeito às diferenças e promovendo a socialização (ARCE, 2007, p. 19).

No RCNEI consta a seguinte afirmação acerca do papel do docente no CMEI: “Na instituição de educação infantil o professor, constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente, rico, prazeroso, saudável e não

discriminatório de experiências educativas e sociais variadas”. (Brasil, 1998, p. 30). Dessa forma, é imprescindível que o professor planeje quais metodologias irá utilizar na sala de aula da educação infantil. Nesse sentido, Arce ratifica:

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes e sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade (ARCE, 2007, p. 35).

É necessário que o docente busque estratégias que auxiliem a refletir sobre sua prática pedagógica. Libâneo (2004) nos ajuda a pensar sobre as questões didáticas que devem ser observadas pelo professor que tem o compromisso de levar a sério o seu ofício de mestre. Ele afirma que a didática é de extrema importância para que a aprendizagem e o ensino sejam agilizados na sala de aula. Sem planejamento das atividades, a criança pode não avançar no seu aprendizado. O trabalho com a temática da diversidade étnica em sala de aula exige intencionalidade e planejamento por parte do professor.

É evidente que as DCNEI são conhecidas e reconhecidas pelos professores como um documento de relevância para a prática pedagógica, mas, apesar de usada nos planejamentos, em sala de aula pouco é posta em prática. Assim, a diversidade étnica não é explorada como temática no espaço do CMEI em que realizamos as observações para as análises aqui apresentadas.

Identificação da visão dos professores em relação à diversidade étnica

Para a identificação da visão dos professores em relação a importância do tema diversidade étnica para o processo de socialização da criança pequena no espaço da pré-escola, utilizamos a entrevista e observação dirigida, relacionando suas falas às ações em sala de aula. Para a maioria dos professores, não há relevância do tema diversidade étnica na sala de aula, pois

acreditam que há preconceitos mais problemáticos com os quais devem se preocupar. Uma professora citou o preconceito socioeconômico como o mais preocupante em sua sala de aula e uma afirmou a importância do referido tema, visto que seus alunos também têm colegas negros. Verificamos a concordância das falas com as atitudes, visto que, por não acharem importante, não trabalham o tema com as crianças. A fala de um dos professores sobre os negros, nos mostra como o termo etnia é compreendido de forma limitada.

Para Kramer (2005), diversos fatores desempenham uma influência na construção do conhecimento das crianças, entre eles está a etnia. Devido a sala de aula brasileira apresentar uma marcante diversidade, o professor não deve ignorá-la, pelo contrário, deve trabalhar de forma ética e comprometida, construindo reconhecimento e valorização frente à realidade da nossa sociedade, possibilitando aos pequenos uma ampliação da noção do meio social em que os mesmos estão inseridos.

Todos os docentes concordam com os objetivos dos documentos oficiais como o RCNEI e as DCNEI. Afirmaram que os utilizam para o planejamento das atividades com as crianças. Nesse sentido, percebemos certa incompatibilidade entre essas afirmações e o que observamos, visto que, por vezes, percebemos que os planos de aula se limitavam à perspectiva da escrita de letras e números. Sobre essa questão, é importante destacar o que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

Apesar de a maioria afirmar no primeiro questionamento que não consideram o tema importante, os professores informaram que

trabalham a diversidade étnica sempre que consideram pertinente, mesmo que não haja uma frequência definida. Essas coincidem com nossas observações, visto que durante o período que estimemos presentes nas salas de aula o trabalho com este tema não foi frequente. Sobre essa questão, dois professores afirmaram, ainda, que não o exploram por acreditar na superação do preconceito étnico em nossa sociedade.

Outros professores informaram que em casos de trabalho com o tema, exploram-no por meio de histórias, músicas, jogos e interações entre as crianças. Durante o período observado, o trabalho com a diversidade étnica foi realizado mediante contação de histórias e exposições de figuras de pessoas de algumas etnias.

Toda diversidade deve ser utilizada para o enriquecimento do trabalho em sala de aula. Arce (2007) nos remete à necessidade de o professor possuir amplo capital cultural a fim de proporcionar o novo para a criança e ajudá-la na compreensão dos diferentes contextos sociais. Possuir saberes teóricos e práticos oportuniza ao professor explorar a diversidade de diversas formas, mobilizando e oportunizando momentos que promovem experiências educativas livres de preconceito e discriminação, contextualizando-o com a realidade da sala de aula.

Ao serem questionados sobre quais preconceitos étnicos se manifestam com mais frequência dentro da sala de aula e como as crianças reagem quando isso acontece, os professores afirmaram que raramente acontece; quando ocorre, contornam a situação mediante conversa com as crianças envolvidas. Bastos (2010) fala sobre a necessidade de o docente refletir sobre e observar os processos de apropriação do meio social das crianças, uma vez eles as reconhecem como sujeitos ativos na sociedade. Dessa forma, um professor preocupado com as ações das crianças é uma forma de colaborar na intervenção pedagógica e no repasse de informações adultas necessárias, “[...] pois da mesma forma que o mundo atua sobre as crianças, as crianças também participam desse mundo como sujeitos atuantes. Assim, precisam ser estimuladas e mediadas nesse processo [...]” (Bastos, 2010, p. 26).

Sobre o fato de as crianças se mostrarem abertas ao trabalho com a diversidade étnica e quais mudanças de comportamento relacionadas ao tema elas têm revelado no cotidiano do CMEI, os professores afirmaram que as crianças

se interessam pelo assunto, e que a cada atividade realizada, elas se mostram abertas à aceitação da diversidade no contexto escolar.

Movidas pela curiosidade e interesse, as crianças percebem a diversidade presente em sala de aula; por isso, a diversidade étnica deve ser trabalhada no dia a dia nas instituições de educação infantil, para ensiná-las a conviver entre si, valorizando e ampliando suas noções de diversidade e alteridade. Consequentemente, as mudanças de comportamentos no cotidiano da instituição podem ser nítidas. “[...] Explorar essa diversidade torna-se tarefa fácil no ambiente da educação infantil, visto a diversidade de recursos a serem utilizados e a espontaneidade das crianças que frequentam a escola nessa fase [...]” (Bastos, 2010, p. 34).

Nas entrevistas, todos os professores disseram que as metodologias utilizadas têm contribuído para o alcance dos objetivos estabelecidos no RCNEI e nas DCNEI. No Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil consta que, ao se partir do objetivo dessa etapa da educação básica, a aprendizagem em parceria, o viver em conjunto e aceitação da pluralidade na sociedade “[...] torna-se importante escolher metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências de aprendizagem através da co-construção lúdica”.

Assim, observamos que, por vezes, as observações apontam situações que divergem do que os professores manifestaram em suas respostas. Os professores não exploram de modo efetivo a diversidade étnica e, acabam por não explorar os campos de aprendizagem das crianças da educação infantil, limitando-se ao ensino de letras e números dissociados da realidade. A relação de pertencimento das crianças é pouco desenvolvida no CMEI, o que ocasiona menos garantias de favorecimento no coletivo de aprendizagens menos preconceituosas.

Considerações finais

O desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou as respostas das questões levantadas durante o processo de investigação. Com os resultados, podemos considerar que os professores da educação infantil trabalham, ainda, na perspectiva de raças, o que pode levá-los a um equívoco teórico e, quiçá, prático. Nos documentos oficiais do MEC em que as

orientações para o trabalho com a diversidade étnica são dadas, percebemos a orientação para a valorização da pluralidade, mas, ao mesmo tempo em que se trabalha essa valorização na perspectiva de raça, a conotação arbitrária sobre ela e a concepção do termo por parte dos docentes traz a ideia de classificação de seres humanos.

Com as mudanças nos RCNEI para o direcionamento das DCNEI, após a inserção do tema em todas as políticas públicas educacionais para a minimização de desigualdades, pensávamos que o preconceito estava superado na prática escolar das instituições de educação infantil. Ainda não é o que ocorre; vimos sua presença conforme nos mostram os resultados do estudo realizado em torno dessa temática. Por essa prática ainda existir, há necessidade de um trabalho com a diversidade étnica em sala de aula, para que, aos poucos, vá mudando a mentalidade, as posturas, os comportamentos e as atitudes preconceituosas acerca da diversidade étnica existente na sociedade.

O CMEI estudado tem o conhecimento dos documentos do MEC e os utilizam para seus planejamentos, mas as metodologias e estratégias utilizadas, as concepções da prática docente na educação infantil, a falta de base sólida para o desenvolvimento de minimizações discriminatórias advindas da sociedade contemporânea – como por exemplo, o preconceito étnico – demonstram que tais documentos não estão sendo efetivados na instituição de modo que esta cumpra os objetivos propostos para essa etapa da educação básica.

Há mais distanciamento do que aproximação das DCNEI. A visão dos professores quanto à diversidade étnica na instituição investigada remete-nos ao mito da democracia instaurado na sociedade brasileira, demonstrando que mesmo com políticas públicas educacionais voltadas para a minimização de desigualdades, há a necessidade de pôr em prática o que essas políticas determinam, para que, assim, possamos colaborar para a mudança de ações e visões sobre a diversidade étnica.

Sabemos que por si a educação infantil não pode superar os preconceitos existentes nos CMEI, nas secretarias municipais e estaduais de educação, bem como no país, mas esse nível de ensino pode contribuir no que tange à construção de hábitos e atitudes de futuros

adultos. Nesse sentido, lançamos como sugestão para contribuir na prática dos professores acerca do trabalho em sala de aula com a diversidade étnica, que sua formação como professor da educação infantil seja permanente, contínua, e que se possa trabalhar nos currículos oficiais dos cursos de Pedagogia, documentos oficiais voltados para a diversidade étnica como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e o Plano de Ação de tal documento. Dessa forma, acreditamos que a práxis do profissional dessa etapa da educação estará efetivamente contribuindo para a minimização de estereótipos e preconceitos na sociedade.

O exercício da prática pedagógica em sala de aula na educação infantil tem sido, ainda, precário quanto ao reconhecimento do trabalho em torno da temática diversidade étnica. Isso tem colocado os professores diante de uma diversidade de situações-problema que nos suscitam interesse pela investigação, pela compreensão e pelo desejo de ver mudanças acontecerem na mentalidade educativa acerca dos vários estereótipos. Temos que voltar nossa atenção para as diversidades étnico-culturais tão presentes em nossa cidade, Estado e País.

De um modo geral, as crianças são as mais atingidas pelos preconceitos presentes no interior da escola. Por apresentar comportamentos diferenciados, são consideradas as 'mais difíceis' ou 'indisciplinadas' e com menor índice de rendimento. Costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos como estudantes, dizendo-se incapazes de realizar determinadas atividades. Até tentam realizá-las, mas, ao apresentarem dificuldades, desistem fácil; em outros casos, recusam-se em tentar.

Tal situação vivenciada na sala de aula costuma resultar em uma distância maior ainda entre as expectativas que a escola tem em relação a essas crianças e o que elas, efetivamente, alcançam em termos de desempenho e de desenvolvimento das várias linguagens. Sabemos o quanto elas precisam avançar na construção de uma consciência crítica frente ao mundo circundante, criando uma autoimagem positiva de si mesmas.

Referências

Arce, A. (2007). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In A. Arce, & L. M. Martins (Eds.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (pp. 13-36). Campinas, SP: Alínea.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Bastos, V. C. (2010). Espaço, tempo e cultura: a construção do meio social. In Faculdade Educacional da Lapa (Ed.). *Fundamentos teóricos e metodológicos de ciências humanas e sociais na educação infantil* (pp. 25-36). Curitiba, PR: Fael.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 15 maio, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: SEF.

Brasil. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas*. Brasília, DF: CNE.

Brasil. (2006). *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: SECAD.

Brasil. (2009a). *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: CNE.

Brasil. (2009b). *Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: SEF.

Brasil (2012). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São Paulo: CEERT.

Charlot, B. (2013). *Da relação do saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.

Diehl, A. A., & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.

Fazenda, I. (2008). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (2005). *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática.

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 27 de abril, 2017, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, 24, 113-147. Recuperado em 04 junho, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>

Oliveira, I. (2011). A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos nacionais da educação. *Educação e Diversidade*, 1(9), 203-212.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1950). *Declaração das Raças da Unesco*. Recuperado em 17 maio, 2017, de http://www.achegas.net/numero/nove/dec_la_racas_09.htm

Pimenta, S. G. (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Poutignat, P., & Fernat-Streiff, J. (1998). *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Unesp.

Triviños, A. N. S. (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Weber, M. (1994). *Economia e sociedade*. Brasília: UNB.

Recebido em: 10/11/2016

Aceito em: 13/02/2017