



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUPERAÇÃO DE EIXOS DE SUBORDINAÇÃO

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS IN CHILDHOOD EDUCATION: OVERCOMING AXES OF SUBORDINATION

Carla Santos Pinheiro¹

RESUMO

A inserção da primeira infância nas políticas públicas educacionais como integrante ao sistema de ensino é realidade recente propiciada pela Lei Federal nº 9.394/96. No mesmo esteio, apesar de a Lei Federal nº 10.639/03 ser caminho fecundo para implementação de um currículo nas instituições educacionais que supere mecanismos de poder e de dominação fundados na colonização e no eurocentrismo, ambientes escolares de atendimento a bebês, a crianças bem pequenas e a crianças pequenas não fazem parte da redação desta ação afirmativa. Como forma de instaurar revolução pluridimensional nas práticas pedagógicas que privilegiem a diversidade e o contato cultural ao passo que superem eixos de subordinação pautados na perspectiva adultocêntrica e eurocêntrica civilizatória, este artigo pretende refletir sobre entraves e possibilidades da educação para as relações étnico-raciais em creches e pré-escolas. A pesquisa possui caráter qualitativo de cunho bibliográfico e documental - por ter como fundamento pesquisas e leis que abordem sobre Educação Infantil e educação antirracista de forma específica e seus atravessamentos - e se ampara na técnica denominada por incidente crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Eixos de subordinação. Lei Federal nº 10.639/03.

ABSTRACT

The insertion of early childhood in public educational policies as part of the education system is a recent reality provided by Federal Law N°. 9.394 / 96. On the same basis, although Federal Law N°. 10.639 / 03 is a fruitful way to implement a curriculum in educational institutions that overcome mechanisms of power and domination based on skin color, school environments for babies, very young children and young children are not part of the writing of this affirmative action. As a way to establish a multidimensional revolution in pedagogical practices that privilege diversity and cultural contact while overcoming axes of subordination based on the adultocentric and Eurocentric civilizing perspective, this article aims to reflect on barriers and possibilities of education for ethnic-racial relations in daycare centers and preschools. The research has a qualitative character of bibliographic and also documentary nature - based on research and laws that address Childhood Education and anti-racist education in a specific way and its crossings - and is supported by the technique called critical incident.

KEYWORDS: Child education. Ethnic-racial relations. Subordination axe. Federal Law N°. 10.639 / 03.

¹ Mestranda do Programa Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), em História, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Rede Municipal de Educação do município de Lauro de Freitas-BA. E-mail: carlacleito@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, almejamos apontar possibilidades de atuação nas práticas para a educação antirracistas que prestigiem o público de atendimento da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. As categorias conceituais que dizem respeito aos meninos e meninas representantes da primeira infância atendidos/as na Educação Infantil adotadas neste trabalho tem por definição os grupos etários abordados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e publicado pelo Ministério da Educação em 2017 - a saber: bebê (de zero a 1 ano e 6 meses ou a 18 meses), criança bem pequena (de 1 ano e 7 meses ou 19 meses a 3 anos e 11 meses) e criança pequena (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A metodologia desta pesquisa a evidencia como de natureza qualitativa cuja técnica é denominada de incidente crítico – devido abordagem e perspectiva de mudança de eventos da trajetória pessoal e profissional - e cujo procedimento de coleta de informação se caracteriza como cunho bibliográfico e documental por recorrer a documentos oficiais por fontes, como as leis educacionais.

Este artigo tem por objetivo propiciar reflexões sobre manutenção de eixos de subordinação como estratégias de sistemas pautados em relação de poder e de dominação nas políticas públicas educacionais e com isto, tem o seguinte problema de pesquisa: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas tem seus corpos e suas vozes prestigiados nas políticas afirmativas educacionais? Nesta trajetória, apresentaremos percursos sobre os atravessamentos entre educação antirracista e Educação Infantil tendo a Lei Federal 10.639/03 como documento principal para a articulação entre os quesitos faixa etária e raça.

Consciente de que meninas e meninos de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade são sujeitos sócio-históricos inseridos em ambientes diversos cujas relações étnico-raciais interferem na construção da identidade individual e coletiva, este artigo tem por arcabouço teórico os postulados de: Nilma Lino Gomes (2003) na proposição da articulação da antropologia com educação como possibilidade educativa pautada na construção da identidade através de práticas pedagógicas que privilegiem a diversidade humana; Neusa Maria Mendes de Gusmão (2008) no reconhecimento de abordagens potentes para a efetivação da educação para a diversidade; de Silvia Pereira de Carvalho (2012) no delineamento sobre qualidade da Educação Infantil que perpassa pelo reconhecimento das



capacidades e culturas infantis e seu atendimento educacional em contexto nacional; de Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012) nas discussões sobre políticas educacionais para efetivação de práticas pedagógicas de visibilizem as vozes e os corpos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; de Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg (2012) nas problematizações sobre relações de poder e eixos de subordinação como instrumentos legitimadores de privilégios em âmbito social e educacional.

2. DIVERSIDADE E CONTATO CULTURAL PARA EFETIVA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO SISTEMA ESCOLAR

Alicerçada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, creches e pré-escolas são instituídas pela Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDBEN, como espaços educacionais que integram a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, responsáveis pelo atendimento a bebês, a crianças bem pequenas e a crianças pequenas e que objetivam “O desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino junto com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio pela LDBEN, fez emergir a necessidade de elaboração de políticas públicas que traduzissem de forma efetiva a função sócio política e pedagógica dos ambientes educacionais credenciados a atender crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Todavia, operacionalmente, pertencer ao sistema de ensino não foi suficiente para comprometer o Estado na proposição de projetos e ações que objetivassem desvincular o atendimento educativo da primeira etapa da Educação Básica ao cunho assistencialista que remonta ao período histórico de sua criação.

Geralmente, em comparação às outras etapas da Educação Básica quando se trata de concretizar os eixos estratégicos necessários para efetivação de uma educação de qualidade, o lugar ocupado pela Educação Infantil é de inferioridade. Se não pelo higienismo correlacionado à saúde física, atualmente, a Educação Infantil permanece vinculada ao assistencialismo social que lhe imputa o lugar de subalternidade frente às outras etapas educacionais. Com isto, o lugar periférico historicamente destinado à educação da primeira infância é renegado no discurso, mas, reafirmado na prática e agenciado como instrumento



eficaz de silenciamento e exclusão das singularidades e subjetividades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Ao se tratar de estrutura física, qualificação profissional, material didático e paradidático, fortalecimento do marco legal entre outras ações em aspectos físicos ou sociais que legitimem e visibilizem o cumprimento da função da Educação Básica, a Educação Infantil tem sua realidade posta à margem seja pela negligência configurada na omissão de inserção de tais planejamentos ou na perspectiva de sua adequação a aspectos que condizem às especificidades das outras etapas educacionais a partir de uma perspectiva adultocêntrica.

A atribuição de subalternidade e inferioridade aos períodos etários da vida humana que não pertencem à etapa adulta demarca a perspectiva adultocêntrica. Ao passo que aponta as consequências dos marcadores sociais de diferença, Rosemberg (2012) entende a perspectiva adultocêntrica como a imposição de superioridade à representação da fase adulta:

[...] como construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice dessa hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. (ROSEMBERG, 2012, p. 26).

A ausência do respeito e valorização das ações concretas dos sujeitos, suas vivências, experiências, particularidades e diferenças no percurso sócio histórico, assim como sua forma de conceber o mundo dentro e fora do espaço escolar, caracteriza não somente a perspectiva adultocêntrica que tem a faixa de idade por parâmetro, mas, também, outros sistemas de dominação que, por sua vez, atuam de forma conjunta transformando elementos da natureza humana em portadores de desigualdade.

Antes da inflexão da Sociologia com um olhar sobre a criança ativa, produtora de cultura, através da Sociologia da Infância, tal ciência foi resistente e legitimou teorias e conceitos que constituía o adulto como padrão ao passo que estigmatizava o marcador de diferença geracional e, em decorrência outros que com ele se articulavam na construção de sujeitos que não pertenciam e/ou representava a fase adulta como expõem Abramowicz & Oliveira (2012):

Os sociólogos se voltaram para o estudo das influências dessa socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a sociologia da educação permaneceu durante longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando-as a



permanecerem no silêncio, mudas, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 51)

Conforme alerta Carvalho (2012), a estratificação que legitima prioridades age na Educação Infantil por meio da realização de atividades artificiais e fomentada pelo mercado editorial, a pedagogia da prontidão e, que, por sua vez tem consequências danosas como:

não têm relação com o cotidiano vivido pelas crianças, nem pelas educadoras, muito menos é fiel ao conhecimento social e cultural de nosso país ou de outras regiões do mundo. Ao retirar de seu contexto as imagens e os conteúdos, apresentando-os despojados de suas características culturais, essa prática pedagógica faz perder todo o atrativo do objeto a ser conhecido. (CARVALHO, 2012, p. 93)

O recorte sobre os dilemas que atravessam a integração da Educação Infantil ao sistema de ensino é ilustração potente para reafirmar as interferências da perspectiva de homogeneização do ser, que neste caso, tem as desigualdades decorrentes da classificação etária como ponto relevante na argumentação. Entretanto, o debate pode ser ampliado para uma análise relacional atinente a outros marcadores sociais da diferença, tais como de raça, gênero (com respectivo prestígio ao branco, homem) – entre outros indicadores.

O estabelecimento de padronização da prática do adulto como universal para as etapas da vida caracterizada por relação em que a criança ocupa lugar de inferioridade e de incapacidade a exclui de escolhas políticas e nega sua qualidade de sujeito socio-histórico, ativo, capaz produtor de cultura entre outras qualificações que informam sobre suas singularidades potentes e identidades múltiplas. A “criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade” (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 05), assim há emergência de reflexões sobre os alicerces que sustentaram por amplo período os ideais que socialmente e educacionalmente já deveriam ter sido superados.

2.1. Política Afirmativa Educacional e a Perspectiva Adultocêntrica: reflexões sobre a lei federal nº 10.639/2003

Reconhecimento e valorização das dimensões históricas, sociais e antropológicas para a reestruturação do sistema educacional na expectativa de dirimir mazelas referentes às posturas objetivas e subjetivas de discriminação, preconceito e racismo através da Lei Federal



nº 10.639/03 foi uma das primeiras tomadas de decisão do Governo Lula no atendimento das demandas dos movimentos sociais, sobretudo, do Movimento Negro Unificado (MNU).

De forma potente, a dignidade da pessoa humana sempre fez parte das interpelações dos movimentos sociais quanto à agenda de políticas do Estado. Sendo o exercício da cidadania uma das funções da Educação Básica, conforme a Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação para as relações étnico-raciais de forma mais pujante passou a vigorar como tema imprescindível nas pautas pedagógicas tendo, desta forma, a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 como marco histórico das políticas afirmativas educacionais.

A Lei Federal nº 10.639/03 altera a LDBEN. Com isto, além de instituir o Dia da Consciência Negra no calendário escolar, por meio do artigo 79B, designa que em “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), conforme redação do artigo 26 A. Entretanto, sua redação apresenta lacunas quanto à inclusão de todos os atores e atrizes atendidos pela Educação Básica na revolução pluridimensional possível por meio de sua operacionalização.

Conforme o artigo 21 da LDBEN, a composição dos níveis escolares em território nacional, além do Educação Superior há a “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. (BRASIL, 1996) Ao desconsiderar a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica conforme LDBEN, como estabelecimento educacional responsável pela produção e democratização de valores, atitudes e posturas concernentes às relações étnico-raciais, a Lei Federal nº 10.639/03 mostra-se indiferente aos corpos e vozes de meninos e meninas atendidas em creche e pré-escola do território nacional brasileiro.

Como na Lei Federal nº 10.639/03, a educação dos cidadãos de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade para a pluralidade étnico-racial, na Lei Federal nº 11.645/08 limitou-se aos estabelecimentos concernentes à segunda e terceira etapas da Educação Básica, “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008) - apontando mais uma vez para a exclusão destes sujeitos sócios-históricos aos seus direitos legais e reafirmando sua invisibilidade nas políticas públicas tanto no campo educacional quanto em âmbito social.



A indiferença quanto às singularidades subjetivas de meninas e meninos atendidos/as em creche e pré-escola na constituição de ações operacionais em âmbito educacional configura-se como desalinhamento do sistema de reparação proposto pelas ações afirmativas. Neste sentido, perspectiva adultocêntrica é caracterizada como campo de tensão que atua de forma a reproduzir processos de poder e dominação nas práticas educacionais de creches e pré-escolas.

A invisibilidade da criança em diversos campos de estudos caracterizou-se por uma lacuna que gerenciou e influenciou a construção da identidade da Educação Infantil e de seus atores e atrizes. No tocante, propomos a reflexão sobre possibilidades para educação para as relações étnico-raciais em ambientes escolares de atendimento a bebês, a crianças bem pequenas e a crianças pequenas de forma a se cumprir o currículo e garantir a qualidade educacional.

3. ARRANJO CURRICULAR PARA A QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO RACIAL

Consciente de que “as diferentes formas de desigualdade social não atingem as pessoas durante sua trajetória de vida da mesma forma, com a mesma intensidade e com o mesmo impacto” (ROSEMBERG, 2012, p. 21), defendemos que a superação de mazelas concernentes à interface educação e racismo não alcançaram, desde sua efervescência, a primeira etapa da Educação Básica no rol das políticas afirmativas educacionais - premissa ilustrada pela não inserção na obrigatoriedade da Lei Federal nº 10.639/03. Assim, “o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade.” (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 56)

Dentre estes entraves que caracterizam o cotidiano institucional da Educação Infantil, com base em dados de pesquisa, CARVALHO (2012) destaca a não inserção da criança pequena negra em espaços de atendimento educacionais, que, por sua vez, reafirma o tratamento desigual entre creche e pré-escola:

Nos últimos 15 anos houve aumento de 82% na frequência das crianças na educação infantil. No entanto, segundo a pesquisa da Faculdade de Economia da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (EESP-FVG), esse acesso é maior para crianças



brancas e moradoras das regiões urbanas. Quando se analisam os dados da frequência das crianças em creches, o índice baixa consideravelmente para apenas 19,9%. (CARVALHO, 2012, p. 86)

Para eliminação dos alicerces que sustentam os eixos de subordinação e perpetuam desigualdades historicamente construídas em território nacional, as políticas públicas educacionais precisam suplantar, dirimir e anular os processos excludentes e hierarquizantes, sobretudo com que diz respeito à consciência da identidade étnico-racial, assim fazemos uso das premissas de Gusmão (2008):

A antropologia, como ciência da modernidade, coloca seu aparato teórico construído no passado, com possibilidade de, no presente, explicar e compreender os intensos movimentos provocados pela globalização: de um lado, os processos homogeneizantes da ordem social mundial e, de outro, contrariando tal tendência, a reivindicação das singularidades, apontando para a constituição da humanidade como una e diversa. (GUSMÃO, 2008, p. 48)

Desvincular conjunturas que vinculam o processo educativo de forma mecânica e descontextualizada dos contextos socio-histórico e cultural ao qual os atores e as atrizes educacionais estão imersos/as deveria ser ação imperativa nos espaços educacionais sob a prerrogativa do Estado, pois, “O empobrecimento do conhecimento apresentado às crianças representa enorme perda para elas, para os educadores e para o país.” (CARVALHO, 2012, p. 94).

A importância de compreensão e formulação de políticas públicas, no que tange à identidade da Educação Infantil, é expectativa a ser alcançada para a formação íntegra e integral do cidadão. Com capilaridade, “a realidade das chamadas sociedades modernas, complexas e acentuadamente diversas, transforma-se num desafio ao pensamento, ao conhecimento e às práticas sociais que envolvem as diferenças sociais, de raça, étnicas, de gênero, econômicas, etárias e outras.” (GUSMÃO, 2008, p. 54).

O empobrecimento dos componentes culturais nas instituições educacionais de atendimento à primeira infância se apresenta de maneira vigorosa por meio da negação da função sócio política e pedagógica das instituições de Educação Infantil pelo aparelho do Estado por meio de suas políticas públicas. Em decorrência da negligência, a sociedade como um todo, ignora que “As potencialidades infantis e dos profissionais são recursos inestimáveis sistematicamente menosprezados com atividades simplistas, mecânicas e repetitivas.”



(CARVALHO, 2012, p. 94) que reproduzem e reverberam estratégias de dominação e estratificação social.

Gusmão (2008) adverte que a realização da tarefa de apreensão do mundo circundante para sua compreensão sob outro prisma na expectativa de explicação da realidade tem por meta o cumprimento de algumas exigências, a saber:

- contextualizar a realidade dos sujeitos onde estão e vivem;
 - inverter o olhar deles (e o nosso) para com a sociedade em que eles (e nós) estão;
 - ver como essa sociedade se refere a esses sujeitos;
 - pôr em questão o conhecimento que produzimos e a ciência que praticamos.
- (GUSMÃO, 2008, p. 55)

No intento de ampliar o debate sobre a questão racial, sobretudo sobre as particularidades da utilização do componente da cor da pele para classificações raciais, Abramowicz & Oliveira (2012), à luz da Sociologia da Infância, defendem que:

Essa realidade demanda pesquisas que tenham referencial teórico-metodológico para pensar a criança negra enquanto “ator social” que se constitui e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de se constituir como criança e negra que temos que buscar configurar. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 53)

Não podemos perder de vista que, os seres humanos, independente da faixa etária “Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo.” (GOMES, 2003, p.170). Como impacto da reanálise da concepção de criança e do espaço educativo que atenda suas especificidades, Rosemberg (2012) acrescenta:

Assim, uma movimentação importante em torno da concepção de pequena infâncias – de suas necessidades educativas e uma reavaliação de suas competências – pode também ser observada na segunda metade do século XX que justificaria a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do(a) filho(a). (ROSEMBERG, 2012, p. 14)

Com aproximação à educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, quanto ao olhar para a criança negra no espaço educacional e as análises concernentes aos seus reflexos diante das interações fruto de atitudes desrespeitosas do/a outro/a para com ela, com base em pesquisas, Abramowicz & Oliveira (2012) ilustram que não há respeito à alteridade, à singularidade subjetiva da criança negra como podemos comprovar a seguir:



As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos. Mesmo na faixa etária a partir de 4 anos idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 54)

A estratégia excludente das vozes e corpos das crianças, sobretudo os bebês, público de atendimento das creches, nas reflexões acadêmicas e ações políticas, não atua isoladamente na identidade do sujeito, ao contrário, confirma, fortalece, reverbera e tenta naturalizar estigmas sociais legitimadores de prioridades alicerçados em diferentes eixos de subordinação, como elucida Rosemberg (2012):

o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação. Silenciar sobre as especificidades da creche também significa discriminação, pois, além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas a dos(as) filhos(as) recém libertos(as) de mães escravas. (ROSEMBERG, 2012, p.17)

Para a acomodação e concretização de novas práticas e novos discursos na produção teórica e nas vivências socioculturais direcionados pela incorporação da socialização, da diversidade, do contato cultural como categorias a ser prestigiadas na educação, devemos “compreendê-la inserida no processo cultural e articulada com outros espaços educativos não-escolares” (GOMES, 2003, p. 170) que não se reduza somente ao espaço formal da escola. Nesta perspectiva, cabe compreender que

[...] a qualidade da educação infantil tem a ver com: acreditar na criança, conhecer como ela pensa, propor desafios que a faça avançar, aproximá-la dos objetos culturais tais como se apresentam e, principalmente, com a construção de competências didáticas compatíveis com essa concepção de educação. (CARVALHO, 2012, p. 96)

A diversidade social que incide sobre os sujeitos que compõem o processo educacional é campo de estudo da ciência antropológica que, por sua vez, “preocupa-se com a questão das diferenças e busca propor formas de intervenção sobre a realidade, papel a que se



dirige qualquer conhecimento produzido a partir das relações entre os homens e o mundo social criado por eles.” (GUSMÃO, 2008, p. 54).

A legitimidade dos arranjos curriculares das instituições da primeira etapa da Educação Básica “depende de questões institucionais, de modificações estruturais que possibilitem a construção coletiva e o desenvolvimento de um projeto compartilhado entre todos os profissionais das instituições.” (CARVALHO, 2012, p. 89), assim romper com as amarras que impõe marginalidade à Educação Infantil, seja como inferior, seja como subalterna frente a outras etapas da Educação Básica ao passo de configurar-se muitas vezes como repetidor de práticas que refletem as particularidades (sejam exitosas ou equivocadas) destas é ação determinante nesta conjuntura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa de reprodução de modelo padronizado de criança, por vezes tendo o ideal da figura do adulto por paradigma e sempre sobre o ponto de vista deste, não invalida a influência da história e da cultura na construção da identidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e nem estagna as mudanças e transformações provenientes dos processos interativos ao qual fazem parte. Reafirmar a identidade da Educação Infantil é uma ação a ser realizada com vistas ao reconhecimento e valorização dos corpos, das vozes, da história e da cultura dos sujeitos envolvidos nos processos educativos em aqueles ambientes. Tarefa decerto complexa, contudo, exequível.

O olhar frente às experiências propostas para as crianças na Educação Infantil precisa desmistificar preconceitos, trazer informações sobre o legado do grupo de pertencimento das crianças para a sociedade como o todo, fomentar a sua autoestima entre outras posturas libertárias. Assim, a educação para as relações étnico-raciais não é uma ação estratégica de educação antirracista que precisa fazer parte obrigatoriamente de forma exclusiva e excludente do ser e fazer pedagógico de instituições escolares de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. A Educação Infantil precisa fazer parte das políticas públicas de reparação socio-histórica, as creches e pré-escolas brasileiras são compostas por atores e atrizes imersos na sociedade, sujeitos que, independente do papel que ocupem neste ambiente, fazem parte do contexto da sociedade brasileira.



Diante do dinamismo que compreende avanços e retrocessos característicos e marcantes da realidade da primeira etapa da Educação Básica, precisamos atuar por meio de proposições que nos direcionem a refletir sobre a importância da ação social para a manutenção da trajetória que contemple o contato cultural e os diferentes sujeitos. Desta forma, reafirmo a importância da articulação entre educação e cultura – independente da etapa de ensino em que o sujeito represente ou esteja inserido.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. SP: CEERT, 2012. p. 47-64.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- - Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: _____. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: MEC, CEERT, UFSCAR, 2012. p. 81-117.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In.: _____. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições** [online]. 2008, vol.19, n.3, pp.47-82. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300004>.



ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

Enviado em:01/02/2020
Aprovado em:18/11/2020