



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

DANIELA XAVIER DE ANDRADE

**CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO EM DOCUMENTOS OFICIAIS (DIRETRIZES E
REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS)**

RIO DE JANEIRO

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

DANIELA XAVIER DE ANDRADE

**CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO EM DOCUMENTOS OFICIAIS (DIRETRIZES E
REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS)**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida e pela graça de ter uma família linda e abençoada, que sempre procurou me orientar no seguimento dos Seus caminhos.

Agradeço aos meus pais, Neide Maria e Manoel José, por todo amor e dedicação com que cuidaram e cuidam de mim, por terem trabalhado duro e acreditado na minha educação, como herança indelével e preciosa que poderiam me proporcionar. Obrigada pela perseverança em meio às dificuldades e por me permitirem vivenciar este sonho. Essa conquista é de vocês!

Agradeço ao meu noivo, Jordan, pelos inúmeros incentivos e conselhos que me ajudaram a superar os desafios encontrados ao longo dessa trajetória. Pelo carinho, cuidado e apoio dedicados a mim, sobretudo durante a conclusão desta etapa tão importante na minha vida pessoal e acadêmica.

Aos amigos com os quais compartilhei alegrias, angústias e momentos inesquecíveis nesses anos de graduação e aos colegas que me acompanharam e colaboraram de alguma forma para que esse objetivo se concretizasse. Aos amigos que fiz na Unirio e que levarei para toda a minha vida, obrigada!

Aos professores que fizeram parte da minha história até o presente momento, por terem assumido a responsabilidade de formar outros cidadãos e por terem contribuído, de alguma maneira, para que eu também escolhesse o magistério.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, professora Maria Elena, pela compreensão diante das dificuldades que encontrei ao longo dessa caminhada. Pela atenção, paciência e disponibilidade com que sempre me auxiliou e por compartilhar comigo e com meus colegas os seus conhecimentos.

DEDICATÓRIA

Aos que acreditam que a Escola é um espaço privilegiado de transformação social e trabalham incansavelmente para que a educação seja valorizada. Aos que se dedicam à prática de um ensino mais igualitário e comprometido com o acolhimento daqueles que têm menos oportunidade em nossa sociedade.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir a relevância do trabalho com as relações étnico-raciais na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, partindo do estudo realizado com base nos documentos oficiais e leis que regulamentam esse segmento. A investigação de cunho bibliográfico revisita os principais aspectos do processo histórico da educação infantil no Brasil e propõe uma análise dos documentos oficiais que devem nortear o trabalho realizado nas instituições educacionais de atendimento à criança de zero a cinco anos de idade, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.396/96, com ênfase nas Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estabelecem-se relações entre a educação étnico-racial e a educação infantil, através das possibilidades de abordagem dessa temática que são asseguradas por aspectos desses documentos oficiais e com o amparo da Lei 10.639/03 - que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Básico -, que preveem o desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas à reflexão e superação das tensões ainda que circundam o trabalho com essa temática nas creches e pré-escolas, bem como pretendem trazer contribuições para a construção positiva da identidade racial da criança negra no espaço da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
Justificativa	06
Objetivos	07
Procedimentos metodológicos	07
1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	09
1.1 A Educação da Criança Pequena no Brasil – Breve Histórico	09
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E LEIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1 Documentos Oficiais: Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais	15
2.2 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	16
3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	19
3.1 Educação para as relações étnico-raciais: principais compreensões	19
3.2 A educação étnico-racial na Educação Infantil	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
REFERÊNCIAS	28

INTRODUÇÃO

O Brasil carrega uma história de colonização marcada pela aceitação de práticas de cunho discriminatório e preconceituoso que tiveram como principal alvo a população indígena e negra. Ainda nos dias de hoje, é possível observar que ranços desse passado perpassam as relações construídas nos diversos espaços e instituições sociais, contribuindo para a permanência de um pensamento étnico-racial que “privilegia a branca e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”, segundo o que destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005).

A escola, compreendida como uma importante instituição social, também traz no seu cotidiano alguns reflexos desse imaginário e, muitas vezes, acaba por reafirmá-lo, ao passo que “tem sido palco de exclusões e disseminação de preconceitos e discriminação, e esta realidade promove aos alunos exclusão e/ou sentimento de inferiorização racial” (CAVALLEIRO Apud BATISTA, 2009, p.2).

A partir desse pressuposto e compreendendo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, à luz do que prevê o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e, além disso, uma etapa fundamental capaz de oferecer importantes subsídios para a construção da identidade dos indivíduos enquanto cidadãos brasileiros; entende-se como uma questão de relevância para esse estudo conhecer de que modo alguns aspectos das leis e das políticas públicas podem trazer contribuições para a construção de uma identidade racial positiva para a criança negra.

Justificativa

Pesquisas sobre as relações étnico-raciais no campo educacional desenvolvidas em todo o país confirmam a pertinência do estudo sobre as práticas discriminatórias e preconceituosas ainda observadas no ambiente escolar, visto que a discriminação e o preconceito são práticas ainda incutidas nos diversos setores que constituem a realidade da escola, nos livros didáticos por ela utilizados, nos

conteúdos trabalhados, nas relações tecidas e no silenciamento dos professores frente a situações de preconceito e discriminação (SANTANNA, 2001).

Partindo-se da relevância da discussão sobre currículo e diversidade na educação básica, torna-se fundamental refletir sobre as questões que permeiam as relações étnico-raciais na educação infantil, além dos modos como tais relações interferem positiva ou negativamente na formação da identidade racial da criança negra. Sendo assim, a reflexão sobre as contribuições que as leis e políticas públicas podem trazer para a diminuição de ações preconceituosas e discriminatórias, sobretudo na primeira etapa da educação básica, tornam-se imprescindíveis.

A problematização desta temática foi motivada pelo contato com os estudos e discussões desenvolvidas na disciplina de Ciências Sociais da Educação II, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Maria Elena Viana de Souza, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em interseção com minhas experiências enquanto professora da Educação Infantil, num colégio particular da Baixada Fluminense.

Objetivos

Tem-se como objetivo geral destacar aspectos das leis e políticas públicas que podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais, com ênfase na cultura afro-brasileira e africana e suas contribuições para a construção positiva da identidade racial da criança negra no espaço da educação infantil. Como objetivos específicos, caracterizar a educação infantil no Brasil; caracterizar algumas políticas públicas e leis para a Educação Infantil; estabelecer relações entre a educação étnico-racial e a educação infantil.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada foi bibliográfica de base qualitativa, pois, segundo Lüdke (1986), a pesquisa com abordagem qualitativa tem como pressuposto a valorização das perspectivas dos pesquisados sobre as questões levantadas durante o processo, tendo o pesquisador como seu principal instrumento, em contato direto com a situação pesquisada.

Destacam-se como importantes teóricos que fundamentaram as análises e críticas dos procedimentos e resultados do presente trabalho: Oliveira (2007); Munanga (2003); Gomes (2005), ao passo que tecem, entre outros estudos, reflexões acerca do conceito de identidade e considerações sobre diversidade e relações raciais no Brasil.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

1.1 A Educação da Criança Pequena no Brasil – Breve Histórico

As discussões sobre o desenvolvimento infantil e a educação da criança pequena ganharam cada vez mais destaque e importância com o passar dos anos e com as transformações sofridas no pensamento de grande parte das sociedades contemporâneas a respeito de suas concepções sobre a criança e a infância. Entretanto, à luz do que é possível acompanhar em documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura e importantes publicações do campo educacional acerca dessa etapa da educação básica, a educação infantil no Brasil possui uma trajetória relativamente recente.

Um olhar sobre o processo histórico, no qual surgiu a educação infantil no contexto brasileiro, permite destacar que as funções voltadas ao cuidado, à assistência e à guarda da criança pequena foram sendo desapropriadas das famílias, ao longo dos anos.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil no final do século XIX, pois, antes desse período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existia. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos (MARAFON, s/d, p. 4-5 *apud* DUARTE, 2012).

Tratando-se da roda dos expostos, é interessante destacar que foi esta uma das alternativas surgidas para atender às crianças de famílias menos favorecidas, tendo sido, também, a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil por mais de um século.

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-

se do local e preservando sua identidade. (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 82)

No final do século XIX, período em que se iniciou a República e se acentuou o processo migratório para as grandes cidades, pôde-se observar o surgimento de iniciativas de proteção à infância, ainda que de modo isolado, visando combater os altos índices de mortalidade infantil da época. Nesse período, paralelamente à criação de ações de baixo custo para o atendimento de crianças de classes menos favorecidas e filhas de mães trabalhadoras, a ideia da criação dos jardins de infância passou a ser defendida por alguns setores da sociedade, partindo da compreensão de que o trabalho desenvolvido, nesses espaços, traria benefícios para o desenvolvimento infantil das crianças de classes abastadas.

A crescente urbanização e as profundas alterações na estrutura social vigente demandaram a criação de modelos de educação institucionalizada para as crianças, sobretudo no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

As iniciativas voltadas para o atendimento institucionalizado das crianças ressurgem por meio de instituições particulares que realizavam um trabalho de cunho filantrópico e assistencialista, em sua maioria. Nesse período, foi criado, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, para o atendimento de mulheres grávidas pobres, assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, vacinação e higiene dos bebês, entre outras ações, que fizeram com que a entidade ganhasse destaque em todo o território nacional, com filiais em outras cidades nos anos posteriores.

Anos depois, houve a criação do Departamento da Criança, responsável por realizar um trabalho de fiscalização das instituições que prestavam atendimento à criança, além de combater a ação de mães voluntárias que cuidavam de modo precário dos filhos das trabalhadoras. (KUHLMANN Jr., 1998 *apud* PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 83).

No ano de 1922, aconteceu no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que permitiu a consolidação das primeiras regulamentações acerca do atendimento de crianças pequenas nas escolas maternais e jardins de infância.

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se

referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado. (KUHLMANN Jr, 1999, p.90 *apud* MARAFON, s/d, p. 11-12)

Na esfera pública, a preocupação com o amparo à criança pequena surge um pouco mais tarde, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e anos depois, em 1940, com o Departamento Nacional da Criança, o qual possuía ainda tendências médico-higiênica e individual-assistencialista no trabalho voltado para a criança.

Em 1948, com o estabelecimento da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, uma entidade privada que possuía contratos com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação infantil ganhou ainda mais importância no cenário nacional. No entanto, somente a partir do pós-guerra é que surgem alguns órgãos na esfera governamental, ainda que fragmentados, os quais tinham o trabalho voltado para a criança como um dos seus focos de atuação, como os Ministérios da Saúde, da Educação, da Justiça, da Previdência e Assistência Social; e a Legião Brasileira de Assistência – LBA (KRAMER, 1982 *apud* GOMES, 2009).

Fatores como a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, as mudanças observadas na organização familiar, nos seus costumes e hábitos, contribuíram para a expansão da educação infantil no Brasil, sobretudo, a partir de 1970. As transformações sociais ocorridas, nesse período, elevaram a demanda para a criação de instituições de amparo à infância, uma vez que os maus tratos e o abandono de crianças se tornaram comuns.

Em 1975, houve a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, num contexto em que a educação infantil era compreendida como uma alternativa para solucionar os problemas sociais e culturais da sociedade da época, tendo um caráter terapêutico haja vista os desafios sociais observados (KRAMER, 1982 *apud* GOMES, 2009).

Embora a educação infantil tivesse citações restritas na legislação, em 1988, a Constituição Federal passou a assegurar, em seu artigo 208, inciso IV, que “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A Carta Magna também apresentou, em seu artigo 30, inciso VI, aspectos

como a tendência à descentralização na manutenção e oferta da educação pré-escolar, a qual deve ser feita pelos municípios, com a cooperação técnica e financeira do Estado e da União.

Com a Constituição de 1988, a criança de até seis anos de idade começou a ser vista como um sujeito de direitos de forma expressa em lei, o ensino obrigatório tornou-se uma prioridade, ao passo que o ensino fundamental passou a ser um direito público subjetivo, isto é, deve ser garantido gratuitamente a todo e qualquer cidadão e sua oferta irregular ou o seu não oferecimento pelo Poder Público importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

Em 1990, dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, regulamentando o art. 227 da Constituição Federal e inserindo as crianças e os adolescentes na esfera dos direitos humanos. Em seu artigo 3º, ratificou que a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994 *apud* PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 85).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 - determinou que a educação infantil passasse a compor o sistema nacional de ensino, sendo compreendida como primeira etapa da educação básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, definindo um prazo de três anos a partir de sua publicação para que as creches e pré-escolas pudessem se integrar ao respectivo sistema de ensino.

A partir desse momento, a educação infantil passou a ser vista sob uma nova perspectiva, na qual os objetivos educacionais para o atendimento da criança pequena sobrepõem os assistenciais. Sendo assim, as políticas e medidas explicitadas anteriormente expressam as grandes e importantes transformações sociais e educacionais surgidas, ao longo dos anos, no contexto dessa modalidade educacional, considerando sua relevância e finalidade no desenvolvimento da criança.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E LEIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito das políticas públicas, o documento Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 2005) foi redigido pela Secretaria de Educação Básica, prevendo as diretrizes, objetivos, métodos e estratégias para a educação infantil no Brasil. Inicialmente, o texto remonta o percurso histórico dessa modalidade educacional no país, destacando, conforme mencionado anteriormente, a expansão da educação infantil nas décadas de 70 e 80, como forma de atender à crescente demanda ocasionada pela intensificação do processo de urbanização brasileiro e a participação da mulher no mercado de trabalho.

Segundo o documento, em 1975, criou-se a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), uma iniciativa do Ministério da Educação com o intuito de realizar um plano de abrangência nacional de educação pré-escolar, em caráter público e federal. No entanto, a ausência de uma legislação educacional estruturada e vigente oportunizou o crescimento desordenado de instituições informais de atendimento à criança, as quais acabavam possuindo condições precárias em aspectos fundamentais para o exercício da educação infantil, como a formação dos educadores e a infraestrutura dos locais (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 269).

As Políticas Nacionais para a Educação Infantil também ressaltam as dificuldades para a criação da definição das funções da educação infantil, desde a sua gênese até os dias atuais, questionando o seu caráter assistencialista, compensatório ou educacional. Para tal reflexão, infere que é a partir da década de 90, com as contribuições trazidas pela Constituição Federal (1988) e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que o atendimento à criança pequena se consolida como função educativa, ainda que o histórico e as ações adotadas no amparo à criança nos primeiros anos de vida apontem para uma postura inclinada ao assistencialismo.

No ano de 1994, em meio ao movimento de conquistas no campo educacional, foi criada a primeira versão do documento Política Nacional de Educação Infantil, “com o intuito de expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos e fortalecer a associação dos aspectos de cuidado e educação

junto às crianças nas instituições de educação infantil” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 270).

Nesse mesmo contexto, a LDB (Lei nº 9394/96) estabelece a educação como dever da família e do Estado, efetivado pela garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, tendo sido modificada para a garantia de zero a cinco anos em fevereiro de 2006, pela Lei 11.274, a qual trouxe disposições acerca da duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória, no mesmo, a partir dos seis anos de idade.

Além disso, a LDB define incumbências em seus artigos 11, 12 e 13, aos municípios, inferindo que lhes cabem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, sendo, ainda, de responsabilidade de cada estabelecimento de ensino a elaboração e execução da sua proposta pedagógica, pensada e elaborada com a participação do corpo docente da instituição, bem como a administração de seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros.

A referida Lei destaca, ainda, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, respeitando seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social.

Também, em seu artigo 62, infere acerca da qualificação do profissional da educação nessa modalidade:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p. 46)

Pode-se destacar que a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.994/96) são as leis e políticas públicas que orientam o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, as quais tratam do direito legítimo de permanência da criança pequena na escola, bem como destacam o caráter obrigatório do poder público e da família em oportunizar o acesso à educação.

A Educação Infantil é compreendida como o ponto de partida do processo educativo, cabendo, portanto, salientar a necessidade de sistematização do

atendimento institucional oferecido à criança pequena, o qual apresenta um histórico bastante diverso de concepções divergentes sobre a sua real finalidade. Para tal, foram redigidos documentos oficiais que apontam propostas pedagógicas e orientações aos profissionais de educação, a fim de subsidiar a criação de práticas que promovam uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e de suas identidades, com o reconhecimento das mesmas enquanto cidadãs cujos direitos devem ser defendidos e assegurados.

2.1 Documentos Oficiais: Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais

No ano de 1998, com a contribuição de especialistas em educação e representantes dos Conselhos de Educação dos Estados, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) organizou o documento Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, o qual trouxe importantes contribuições para a construção das normas e diretrizes para a educação infantil.

A partir deste período, o MEC realizou pesquisas a fim de conhecer as propostas pedagógicas e curriculares que eram adotadas em todo o país, bem como os princípios que regiam a *práxis* das instituições, resultando, anos mais tarde, na criação de diversos documentos dentre os quais estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Tratando-se dos objetivos das DCNEI, destaca-se no documento:

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 11)

Algumas definições importantes são tratadas nas Diretrizes, tais como: Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta Pedagógica, reafirmando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas públicas ou privadas às crianças de 0 a 5 anos de idade. A criança, por sua vez, é vista no mesmo documento como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Nesta perspectiva, o Currículo compreende as práticas que têm o intuito de articular as experiências e os saberes trazidos pelas crianças aos conhecimentos que agregam o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico construído socialmente, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. A Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico constitui-se como plano de orientação das ações das instituições, além de explicitar as metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças atendidas, sendo este elaborado com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Os princípios norteadores do trabalho pedagógico também são ressaltados pelas DCNEI, a saber:

- ✓ 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, 2010, p. 16)

E no contexto de definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi elaborado, pelo mesmo órgão, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

2.2 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O RCNEI surge atendendo ao estabelecido no art. 26 da LDB, tratando da necessidade da criação de uma base nacional comum para os currículos, bem como à afirmação inscrita no art. 9º, inciso IV, da mesma lei, referindo-se, novamente, a esse aspecto:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...), que nortearão os currículos e seus conteúdos

mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2010, pp. 12-13)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, embora não se constitua como base obrigatória da ação docente, oferece uma base nacional comum a ser trabalhada nas instituições de educação infantil, apresentando princípios fundamentais para a qualidade das experiências oferecidas nessa modalidade, voltadas para o exercício da cidadania e considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças atendidas.

Conforme é destacado no RCNEI, ao fazer considerações sobre o papel das creches e pré-escolas, a superação da concepção assistencialista da educação infantil é possível a partir do momento em que se passa a “assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (BRASIL, 1998, p.17).

Nessa perspectiva, o Referencial aborda reflexões sobre a criança, o educar, o cuidar, o brincar, o professor da educação infantil, os objetivos gerais da educação infantil, entre outras temáticas relevantes na discussão dessa etapa da educação básica além de apresentar um conceito de educação que reconhece aprendizagem e desenvolvimento como processos indissociáveis.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23)

Concomitantemente à elaboração do RCNEI pelo MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram definidas com caráter mandatório pelo Conselho Nacional de Educação, tendo sido instituídas pela Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999; e fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (CNE/CEB, 2009)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pressupõem que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil têm o dever de cumprir suas funções sócio-políticas e pedagógicas na formação integral da criança, entre outros aspectos,

construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p.17)

Fazem, também, inferências acerca da discussão sobre a diversidade nesse segmento da educação básica, em que as instituições devem assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p.21).

Os apontamentos suscitados permitem afirmar que o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais é, desde a educação infantil, uma potente alternativa para o desenvolvimento de uma consciência de equidade social, voltada para a reflexão acerca das tensões que ainda podem ser notadas no enfrentamento desta temática na escola, que, por sua vez, deve reconhecer essas tensões sabendo que

reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam, os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2005, p.12)

Convém lembrar que a educação possui um papel de extrema importância na compreensão que o indivíduo faz de si mesmo e do mundo, na construção de sua identidade, porque, segundo Dupret (2007), “além de proporcionar a oportunidade de serem experienciadas vivências em coletividade, também permite o contato com discursos e modos de ser em sua gama de diversidade” (p.112).

3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Educação para as relações étnico-raciais: principais compreensões

O modelo de desenvolvimento de educação estabelecido no Brasil, ao longo de sua história, possui um forte caráter excludente, uma vez que criou lacunas capazes de impedir o acesso, a permanência e o sucesso de milhões de brasileiros no ambiente escolar e, por consequência disso, a privação de conhecimentos que poderiam auxiliar a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e equânime.

A educação para as relações étnico-raciais é uma temática bastante discutida por muitos teóricos do campo da educação e também é respaldada por leis nacionais, como a Lei nº 10.639/2003, que afirma a pertinência do seu debate e abordagem na educação básica para a superação de ações discriminatórias que criam uma imagem social inferiorizada do negro.

Tendo conhecimento das desigualdades e discriminações vivenciadas pela população negra e do papel mediador que deve desempenhar o Estado entre os sistemas de ensino e as demandas da população, levando-se em consideração suas especificidades sociais e étnico-raciais; além das reivindicações e propostas suscitadas pelo Movimento Negro ao longo do último século, a discussão das relações étnico-raciais no âmbito educacional prevê a necessidade de diretrizes que orientem a concepção e o desenvolvimento de ações pedagógicas com vistas à valorização das heranças históricas e culturais dos afro-brasileiros e africanos.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), evidencia que

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (p.26)

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscam responder à demanda da população afrodescendente por ações afirmativas de reparação e valorização de sua identidade, história e cultura; além de propor, nestes termos,

(...) a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004a, p.10)

A respeito do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), é possível destacar que tratam as relações étnico-raciais como cerne da política curricular e, por conseguinte, como questão central dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, em seus diferentes graus e espaços de atuação.

É fundamental considerar que o modo como se aprende e ensina sobre o lugar que cada sujeito ocupa na sociedade passa pelas experiências de cada um com as práticas em que as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas se mostram. Nesse sentido, é basilar que as políticas educacionais com vistas à educação das relações étnico-raciais busquem tecer discussões que fomentem a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais – descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e de indígenas, por exemplo –, bem como conduzam a uma formação para lidar, de modo adequado, com as tensões criadas pelo racismo e pelas discriminações.

Sendo assim, a educação das relações étnico-raciais deve ser estabelecida tendo como referência os princípios da “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e às discriminações” (BRASIL, 2004b, p.17 *apud* SILVA, 2007, pp. 490-491).

Outra importante questão a ser evidenciada é a que se refere ao fato de que a nação brasileira carrega a marca de se projetar como branca, numa tentativa de ocidentalização e busca pela superioridade, a qual apresenta resquícios que resistem desde o período colonial até os dias atuais.

Tal fator, que estabelece no Brasil o fato ser branco como regra e norma aceita socialmente, reafirma a dificuldade do sentimento de pertencimento a um grupo étnico-racial e/ou identificação racial em grande parte das pessoas brancas e tem dificultado a assimilação de ideias de equidade, a percepção de tensas relações étnico-raciais que fazem parte do cotidiano de brasileiros e que acabam reduzindo a diversidade étnico-racial da população a questões relativas à esfera econômica, social e cultural; sem desconstruir o equívoco da democracia racial.

Sobre esse aspecto, Silva (2007) infere:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (p. 498)

O Estado brasileiro busca romper com esse ocultamento da diversidade da população, o qual provoca incontáveis práticas de discriminação, ao passo que a Constituição de 1988 reconhece a diversidade da população brasileira, além de garantir o direito e a valorização da cultura própria, bem como o conhecimento das demais culturas também formadoras da nação, tornando, ainda, o racismo um crime inafiançável e imprescritível. (SILVA, 2007, p. 499)

Dessa forma, vale destacar que as origens das formas de discriminação, sejam estas motivadas pelas mais diversas questões, não se encontram unicamente na escola. No entanto, atitudes como o racismo, as desigualdades e as discriminações observadas na sociedade perpassam o espaço escolar. Assim, torna-se fundamental a criação de um espaço democrático que fomente a produção, a divulgação e a reflexão de conhecimentos que visem uma sociedade mais justa para os que a constituem (BRASIL, 2005), uma vez que

para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004a, p.14)

Considerando tais pressupostos, torna-se fundamental a valorização da cultura de matriz africana no trabalho desenvolvido com as crianças da educação infantil, bem como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos

(BRASIL, 2005), visto que a partir da criação de alternativas consistentes de superação das desigualdades e do sentimento de inferioridade dos grupos marginalizados, a escola possa dar importantes contribuições para a construção da identidade de todos os seus alunos, independente do grupo étnico ao qual se sintam pertencentes.

3.2 A educação étnico-racial na Educação Infantil

Refletir e criar ações que trabalhem as relações étnico-raciais na Educação Infantil é, sem dúvida, abrir discussão com os pequenos acerca das tensões que são, muitas vezes, tidas como inexistentes nesse espaço educacional. Desde cedo, a partir das vivências adquiridas nos diferentes grupos com os quais se relacionam, como a escola, a família e a comunidade, e nos diversos ambientes nos quais convivem, as crianças já se tornam capazes de identificar a diversidade e construir suas próprias ideias sobre o que é reconhecer-se como pertencente a um grupo étnico, criando, no caso da discussão aqui levantada, a compreensão e a apropriação dos sentidos atribuídos do que é ser negro ou branco na sociedade.

Inúmeras pesquisas realizadas no campo educacional confirmam que a educação para as relações étnico-raciais ainda tem um longo caminho a ser percorrido, a fim de que aconteça de modo realmente eficaz e transformador nas escolas do país. As escolas brasileiras tem conhecimento dos princípios éticos e de equidade que devem nortear suas práticas pedagógicas, os quais são amplamente divulgados e assegurados pelos dispositivos legais, como os já mencionados anteriormente. No entanto, um grande número das instituições escolares pouco tem aprofundado a discussão da diversidade étnica e cultural, reforçando uma visão unitária e não plural da sociedade, além de propiciar a criação de representações que desvalorizam o diferente ou aqueles que não se encaixam nos padrões aceitos, confirmando a difusão do sentimento de inferioridade dos diferentes. (SILVA, 2007, p. 496)

Cabe destacar que, enquanto instituição social, a escola deve assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, posicionando-se de forma política contra toda e qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, ressalta-se que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e

qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”. (BRASIL, 2004a, p.16)

O volume introdutório dos RCNEI esclarece o papel da instituição de educação infantil, apontando que a mesma “deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social” (BRASIL, 1998, p.23); cabendo agregar aqui os elementos da cultura afro-brasileira e africana, os quais ainda são pouco explorados nesta etapa da educação básica.

O trabalho pedagógico na educação infantil leva em consideração que as crianças são sujeitos sociais e históricos, caracterizadas por um modo singular de sentir e interpretar o mundo do qual participam. As práticas realizadas nesta etapa da educação básica devem cumprir um papel socializador que oportunize o desenvolvimento da identidade da criança pequena, através da criação de situações de aprendizagens e de interação com o meio e com o outro de formas diversificadas e significativas.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período. (SANTANNA, 2010, p. 18)

No processo de construção do conhecimento, diversas formas de linguagens são utilizadas pelas crianças, a fim de que criem hipóteses sobre as relações que observam e vivenciam, experimentando-as também dentro do contexto escolar, por meio de situações pedagógicas orientadas ou em momentos mais livres de interação. Na Educação Infantil, a ideia de educar está intrinsecamente ligada ao ato de cuidar, conforme destacam os RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23)

O cuidar e o educar na educação infantil são indissociáveis, ao passo que cuidar diz respeito à atenção às necessidades ligadas ao bem-estar da criança e a sua proteção, como higiene, alimentação e apoio afetivo e emocional, por exemplo;

os quais constituem contatos e interações em que o processo de aprendizagem se faz presente.

Nesse caminho, educar significa assumir o compromisso de acolher e orientar o outro, respeitando e valorizando suas individualidades e potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas, com o intuito de contribuir para a sua formação num sentido integral. O acolhimento da criança também deve traduzir “o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo” (SANTANNA, 2010, p. 18), cabendo, mais uma vez, ressaltar a importância do trabalho voltado à valorização dos diferentes grupos étnicos na educação que permite aos mais novos, já no ambiente da Educação Infantil, a criação de laços de identificação com as heranças culturais de origem afro-brasileira e africana, por exemplo.

Tratando-se da Educação Infantil, não há como não inferir sobre o brincar, ao passo que a brincadeira pode ser compreendida como uma das linguagens mais expressivas utilizada pela criança para explicitar, na forma de uma imitação elaborada no plano das ideias e das emoções, a apropriação dos elementos e das relações reais vivenciadas, bem como os significados que atribui aos mesmos.

O ato de brincar é também responsável pela interiorização de determinados modelos observados pela criança nos adultos e nos diversos grupos sociais em que transita, agregando à brincadeira o sentido de um espaço único de constituição da identidade. Lima (2010) salienta que na brincadeira há uma integração entre a experiência do reconhecimento de si e do outro no mundo, num movimento recíproco no qual se realiza a aprendizagem capaz de coordenar, sintetizar e relacionar diferentes percepções que se inter-relacionam no processo de conhecimento e de organização afetiva da criança.

Segundo os RCNEI, a brincadeira é uma apropriação dos elementos que constituem a realidade imediata experimentada pela criança, capaz de lhe atribuir novos significados, numa articulação entre a imaginação e a realidade (BRASIL, 1998, p.27). Sendo assim, destacam que

é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998, pp.27-28)

Nessa perspectiva, as brincadeiras constituem um importante e potencial recurso pedagógico para a efetivação das propostas de aprendizagem relacionadas à valorização da autoestima e aceitação de si mesmo, ao incentivo à cooperação e à socialização de valores éticos e morais, ao desenvolvimento de uma consciência de respeito ao outro em suas particularidades e à superação de práticas discriminatórias e racistas, cabendo ao educador oportunizar, dinamizar e problematizar tais momentos num movimento de manutenção ou transformação dos preconceitos que se refletem também no ambiente escolar, sobretudo quando associados à identidade negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, a reflexão acerca das relações étnico-raciais no âmbito escolar tem ganhado cada vez mais relevância. Conforme explicitado anteriormente, as leis nacionais que regem a educação brasileira e o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei nº 10.639/2003 – têm trazido importantes contribuições no sentido de legitimar e fomentar práticas pedagógicas de combate ao racismo e com vistas ao reconhecimento e valorização das diversas manifestações culturais e dos conhecimentos produzidos oriundos de diferentes grupos étnico-raciais.

A Educação Infantil constitui-se como um espaço privilegiado para a implantação de propostas de trabalho apropriadas para identificar e problematizar situações de cunho discriminatório e racista ainda em sua gênese, além de propiciar a reflexão e a superação desse tipo de consciência desde cedo, na identidade do cidadão que se forma.

Nos objetivos gerais da Educação Infantil propostos pelos RCNEI, são expostas capacidades que as práticas pedagógicas nessa etapa da educação devem garantir que as crianças desenvolvam. Entre elas, algumas se destacam como alternativas que asseguram o trabalho com as relações étnico-raciais, sobretudo no que diz respeito à valorização da identidade racial da criança negra:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
(...)
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
(...)
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
(...)
- utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

(BRASIL, 1998, p. 63)

A apropriação dos objetivos propostos pelos RCNEI e a incorporação dos mesmos no trabalho cotidiano com as crianças permite compreender uma noção de educação que tem sentido, pois prevê o reconhecimento e respeito à diversidade a partir do conhecimento de si próprio e do lugar que se ocupa. Aceitar-se e compreender-se como pessoa só se converte em algo realmente significativo quando se considera que é impossível viver sozinho e que é na interação com o outro, num movimento de solidariedade e de constante troca, que a aprendizagem efetivamente se dá.

Nessa mesma direção, o trabalho com as diferentes linguagens – corporal, musical, plástica, oral e escrita – traça um caminho rico nas inúmeras possibilidades de reflexão das questões étnico-raciais. Nas instituições educacionais de Educação Infantil, o trabalho envolvendo ludicidade, oralidade e corporeidade, com brincadeiras, danças, músicas, histórias, lendas, entre outras manifestações culturais de origem Afro-Brasileira e Africana precisa ser considerado na formação das crianças, uma vez que tais interações proporcionam a construção coletiva, com a mediação do educador, e individual, por meio das apropriações feitas por cada criança, de uma consciência que é capaz de identificar e combater os preconceitos ainda difundidos dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, atividades que contemplam as diferentes linguagens ampliam as formas de expressão dos sentimentos e, à luz do que destaca Lima (2010, p.89) “são formas a serem preenchidas com conteúdos que reapresentam o mundo”, numa ótica em que as diferenças são realçadas e valorizadas com a finalidade de que se reconheçam os tesouros culturais herdados de diferentes grupos étnicos que formam a história do povo brasileiro.

Sendo assim, o trabalho com a reflexão das relações étnico-raciais desde a primeira etapa da educação básica deve buscar a compreensão da educação numa perspectiva multicultural e comprometer-se com o crescente e contínuo desenvolvimento de práticas que possibilitem atuar para extinguir as posturas preconceituosas e racistas ainda presentes na sociedade e que são muitas vezes silenciadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Michelangelo Henrique. **A ausência da construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar** (2009). Disponível em <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/MICHELANGELO%20HENRIQUE%20BATISTA.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2013.

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

_____. **Resolução nº 01, de 07/04/1999**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEPPIR, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Secretaria de Educação básica. Ministério da Educação, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____. **Resolução nº 5**, De 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. Disponível em <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-**

brasileira e africana. Brasília, 2004a. Disponível em <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 15 de junho de 2017.

DUARTE, L. F. *Desafios e legislações na educação infantil. IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul* (ANPED SUL), 2012, Caxias do Sul (RS). Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3121/342>> . Acesso em: 23 mai. 2016.

DUPRET, Leila. *Cor, imaginário e educação: revelações dos jovens da baixada fluminense.* OLIVEIRA, Iolanda de & SOUZA, Maria Elena Viana (Orgs). **Cadernos PENSEB.** Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: EdUFF/ Quartet, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão.* In: MUNANGA, Kabengele. **Educação Anti-Racista: Caminhos abertos para Lei Federal 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

GOMES, A. C. A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

LIMA, Heloisa Pires. A percepção das relações raciais na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. P. & TRINDADE, A. L. (Org). **A Cor da Cultura** (Projeto) - Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em 05 de junho de 2017.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas /** Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância.** s/d. Disponível em : <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../ZjxYEbbk.doc> Acesso em: 18 dez. 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Algumas considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil.* In: MINISTÉRIO, da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, 170 p.

PASCHOAL, J. D. & MACHADO, M. C. G. *A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.* **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em:

<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/index.html>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

SANTANNA, Patrícia Maria de Souza. "*Um abraço negro*": Afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. P. & TRINDADE, A. L. (Org). **A Cor da Cultura** (Projeto). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SANTANNA, Patrícia Maria de Souza. *Rompendo Barreiras do Silêncio: Projetos Pedagógicos Discutem Relações Raciais em Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte*. In: PINTO, R. P. & SILVA, P. B. G. (Org). **Negro e Educação. Presença do negro no sistema educacional brasileiro**. SP: Ação Educativa, 2001.

SILVA, C. V. M. da; FRANCISCHINI, R. *O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil*. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.8, n.12, p. 257, 276, jan/jun., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

SOUZA, Maria Elena Viana de. *Apresentação*. In: OLIVEIRA, Iolanda de & SOUZA, Maria Elena Viana (Orgs). **Cadernos PENESB**. Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: EdUFF/Quartet, 2007.