

Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil

Childhood, knowledge and diversity: a dialogue about Early Childhood Education

Vilma Aparecida de PINHO¹
Cleonice Maria TOMAZZETTI²

Resumo

Neste texto apresenta-se o resultado do diálogo estabelecido entre diferentes experiências formadoras voltadas à compreensão da Educação Infantil, para a qual são estabelecidas algumas convergências teóricas para pensar tal etapa da vida na perspectiva democrática, em cujas premissas a criança pequena – menor de seis anos de idade – é considerada, teórica e socialmente, sujeito de direitos e competente desde o nascimento para constituir-se nas relações sociais. O diálogo estabelecido traz saberes sobre infâncias, suas culturas e identidades a partir dos estudos da infância e do que preconizam as orientações curriculares para a Educação Infantil no país.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Saberes. Relações Interculturais.

Abstract

This article presents the result of a dialogue established between different forming experiences who object the Children's Education comprehension, to which were established some theoretical convergences in order to reflect under this stage of life in a democratic perspective. These implies that the young children – younger than six years old, are consider theory and socially subjects with rights, as well as competent, since their birth, to constitute social relations. Therefore, the established dialogue brings knowledge about childhoods, theirs cultures and identities from childhood studies and what they advocate for the children's education and it's curricular orientation in the country.

Keywords: Childhood. Children's Education. Knowledge. Intercultural Relation.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Educação. Coordenadora do GEABI – Grupo de Pesquisa Afro-brasileiros e Indígenas. Endereço Profissional: Rua Cel. José Porfírio, nº 2515, Bairro São Sebastião. Altamira, PA. CEP: 68372-000. Tel.:(93) 99153 7084.Email:<vilmaaparecidadepinho@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora associada da Universidade Federal de Santa Maria e professora da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Grupo de Investigação e Estudos em Educação e Infância (GIECEI). Universidade Federal de São Carlos. Rod. Rodovia Washington Luís, KM 235, s/n, São Carlos – SP. CEP: 13565- 905. Tel.: (16) 3509-1547. Email: <cleoufscar@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 617-638	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

A partir do encontro temático *Saberes das Infâncias: culturas e identidades em diálogo na educação infantil* constituiu-se o argumento central do presente artigo para abordar o tema da educação infantil na perspectiva mais ampla da democracia, da diversidade de populações infantis e de saberes sobre elas.

Partiu-se de duas experiências formadoras distintas das autoras apresentadas no *SEMIEDU2016*, em sua vigésima quarta edição, e buscou-se apontar algumas convergências teóricas para pensar esta etapa da educação básica na perspectiva democrática, em cujas premissas a criança pequena – menor de seis anos de idade, é considerada teórica e socialmente como sujeito de direitos, e competente desde o nascimento para constituir-se nas relações sociais.

Preconiza-se que a Educação Infantil de crianças negras e indígenas, principalmente, deve servir ao propósito de efetivação da educação democrática como garantida do acesso universal, da qualidade das práticas educativas e da garantia dos direitos à diversidade de experiências sociais e da diferença, dispondo-se a desnudar a sua história e valorizar a sua cultura com os sentidos de ser/pertencer no diálogo da e para a diversidade.

1. As crianças produzem culturas: saberes de infâncias e diversidade

No contexto da transamazônica e Rio Xingu, em terras do estado do Pará, Romeu e Peret (2014), ao estudar as culturas infantis, denominam os espaços criados pelas crianças, como os quintais do Xingu, e destacam que as culturas se tornam diversas na medida em que se adentra nas rotinas nas quais elas estão inseridas.

As crianças Xikrins, da aldeia Bacajá, brincam com o Mekaron (material utilizado nos rituais Kikrin); as meninas da aldeia brincam de jogar bola com os pés, andam pelos quintais da aldeia, colhem galhos de árvores e inventam brinquedos e brincadeiras.

Foto 1 - Menino Xikrin brincando.



Fonte: Samuel Macedo/ Projeto Infâncias.

Nesses contextos, podemos perceber uma diversidade de saberes de infância que são vividos nas relações com seus pares – adultos e crianças – e com a natureza. Por conta disso, se torna primordial neste artigo situar nossas concepções de infância, criança, educação e diversidade, uma vez que pretendemos defender uma educação pautada na concepção democrática que preconiza o respeito à diversidade cultural.

Há uma dimensão cultural nessas práticas de crianças, que são compreendidas por nós a partir de uma concepção epistemológica a qual retrata seus modos de vida, suas crenças e valores que estão enraizados nas tradições e cosmologias próprias de cada povo, pois a produção das crianças, seja pela via material ou não material de suas culturas, é vista como produção social. Dessa forma, quando aplicadas à Sociologia de Infância, a perspectiva “[...] interpretativa argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social de infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.” (CORSAO, 2011, p. 19).

Fazemos um link direto das produções de Infâncias indígenas da região do Xingu paraense com a noção de Infância defendida por Willian Corsaro (2011), para quem as crianças participam coletivamente na sociedade e realizam, por meio de suas reproduções interpretativas, seus fazeres e saberes. Esse processo caracteriza

as crianças como sujeitos nas produções sociais de dadas culturas e, portanto, partícipes do coletivo e das agendas políticas e educacionais. Ao compreender a criança nessa perspectiva cremos que “[...] a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 145).

Neste artigo, partimos do princípio de que as crianças e suas interpretações da sociedade abrangem os aspectos materiais e simbólicos que compõem o seu grupo de origem, com uma gama de significados que constituem a sua identidade, e são, portanto, inovadoras e criativas, mas acima de tudo estruturantes da pessoa na sua coletividade. Desse ponto de vista, as crianças fazem apropriação e ressignificação de processos sociais nas suas relações com seus pares e com os adultos. São, portanto, socialmente competentes, ou seja, capazes de realizar intercâmbios sociais.

Ressalta-se que, a princípio, é pela vivência que as crianças, paulatinamente, passam da cultura propriamente infantil, limitada pelas dimensões de crianças que precisam de proteção e cuidados especiais, à plena participação nas rotinas da sociedade mais ampla. Os modos como as crianças fazem essa transição não são reificados; eles são tão dinâmicos tanto quanto a vida em sociedade e os significados das relações com a família, a comunidade e as instituições da qual fazem parte.

O processo de educação nas instituições faz parte dessa dimensão de formação em todas as comunidades/sociedades/povos. A Educação de crianças pequenas no Brasil é compulsória a partir dos 4 anos de idade e deve ocorrer em escolas ou demais instituições, que devem garantir os direitos de desenvolvimento pleno da criança. E, seguindo as orientações legais para essa etapa educacional (Res. nº 5, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009, BRASIL, 2009), quando se trata de formação e diversidade, a educação e o currículo devem primar por processos de interação que se pautem no fortalecimento das identidades culturais, bem como no fortalecimento de ferramentas intelectuais e culturais necessárias aos diálogos e à compreensão ampla e crítica das realidades sociais nas quais vivemos.

Nessa direção, corroboramos com Grando (2009) na medida em que afirma que o corpo é o lugar das aprendizagens sociais. Ao estudar a educação e a cultura de grupos étnicos, a autora indica que as técnicas do corpo estão no centro da vida coletiva e que elas são geradoras de relações sociais, favorecem a aproximação, a ligação e a identidade entre os indivíduos.

Muitas das marcas de nossa identidade estão, assim, inscritas no corpo e nos sentidos que as técnicas corporais imprimem nas relações. Ao observarmos as crianças Xipaya, identificamos que elas aprendem com os adultos a fabricar os arcos e as flechas, participam das danças na aldeia, pintam o corpo em dias de

festas, ouvem as histórias que os anciões contam sobre a história de seu povo. Elas gostam de brincar, de nadar no rio, de pintar o corpo, correr, acompanhar a mãe nos afazeres do dia a dia.

As crianças indígenas adentram a floresta e colhem frutos e pedaços do caule de bambu para fabricar seus brinquedos, mas principalmente para fazer barquinhos para brincar de rotas de faz de conta pelo Rio Xingu. As crianças Xipayas não brincam com brinquedos industrializados, pois na cultura de pares reproduzida por elas em brincadeiras, como a festa de aniversário e a organização de uma casa (no formato circular de uma aldeia), foram utilizados somente objetos como copos descartáveis, pedaços de paus, de lajota e forro PVC, os quais, na transposição simbólica do faz de conta, passam a representar mesas, cadeiras, bolos, fogão e utensílios domésticos ((PINHO; PINHO; GRANDO, 2016).

Nessa reprodução, que se dá de forma criativa, as crianças trocam informações e conhecimentos que contribuem para repassar e refletir sua cultura. O uso de artefatos sofreu transformações simbólicas, constituindo-se em objetos de uso descartável em que os brincantes compartilhavam os seus significados nas interações de faz de conta. Também foi observada a comunicação durante a brincadeira simbólica, a qual apresenta riqueza de elementos, já que os papéis no faz de conta representavam os adultos, donas de casa em sua realidade cotidiana. Enfim, percebe-se, durante a análise, que as crianças trocaram muitas experiências sobre o seu modo de vida e os conteúdos foram reinventados, reinterpretados e ressignificados por elas nas suas brincadeiras.

No processo de reprodução e transformação da cultura adulta (e de outras crianças), as crianças produzem sua própria cultura e vão tomando nota dos símbolos sociais que as cercam. A definição de cultura infantil é a seguinte: “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (CORSARO, 2011, p. 43).

Há uma dimensão cultural nessas práticas de crianças que é compreendida por nós a partir de uma concepção de epistemologia que retrata seus modos de vida, suas crenças e valores que estão enraizados nas tradições e cosmologias próprias de cada povo. Mas quando se trata de crianças negras e indígenas, seus saberes e um diálogo com a Educação Infantil (EI) é preciso interrogar a abrangência da teoria e a necessidade do olhar atravessado e comprometido com as realidades diversas e perversas pelas quais passam as crianças brasileiras e as paraenses em especial. Destaca-se que quando tratamos de Educação Infantil, práticas pedagógicas e crianças negras e indígenas, estamos focando no racismo simbólico que afeta a imagem e o acesso ao conhecimento de si como protagonista na história de determinado povo. O racismo simbólico afeta a criança na construção

de identidade, pois o referencial cultural oferecido pela sociedade não está em consonância com sua realidade corporal e social, sendo esse corpo-negro descrito como inferior em relação ao branco. Esse processo causa a violência racista, conforme destaca Costa (1983), o qual leva o negro à negação, amputação e violação de si próprio.

Importante destacar que, além do racismo simbólico, a sociedade brasileira foi estruturada a partir do racismo institucional e deflagraram-se, portanto, as desigualdades raciais no plano material. O impacto material do racismo é importante discussão quando se trata da Sociologia de Infância, que abrange o tema das crianças negras e indígenas a fim de estudar as condições de vida desses grupos que vivem a infância em situações materiais muito precárias e que carecem de políticas públicas específicas às suas necessidades. Ao pensar a criança negra e indígena na região paraense é importante salientar que a interdisciplinaridade é um imperativo, devido às complexidades vividas por elas. Nesse sentido, os fundamentos da cultura e da sociologia se interpenetram de maneira singular no entendimento de questões que estão para além dos sentidos de infância como sentidos de ser criança. É importante perguntar sobre a infância de crianças e negras que vivem no trabalho análogo ao escravo nos latifúndios paraenses. Como vivem e o que fazem as crianças negras que moram nos travessões e vicinais da transamazônica, privadas de estudar por não terem acesso à escola? Como vivem a infância as meninas e meninos negros que sofrem a violência sexual por abuso e exploração do corpo infantil³ nessa região?

Questões de ordem simbólica e material afetam a Educação Infantil e a formação de crianças, tanto pelas práticas pedagógicas e pelo currículo de ensino, como pelas políticas públicas destinadas de maneira desigual por grupos étnicos e raciais. Salientamos, entretanto, que a cultura é uma abordagem importante nos estudos de infância e diversidade, pois é a partir dos diferentes sentidos e significados produzidos no cotidiano que se reconhece como indivíduo na relação de pertença com um grupo/povo. Os processos de identificação são construídos ao longo da vida e agregam a história, as lutas e as negociações que constituem a sociedade na qual se vive.

Também é um marco importante para a construção contemporânea da infância à medida que a própria Antropologia, como ciência, a partir de 1960, possibilitou estudos que concebem a criança no centro dos processos, segundo o entendimento de que sua experiência é cultural, ou seja, produzida nos contextos em que interage. Tal compreensão se sustenta em razão da criação de um sistema simbólico acionado pelos sujeitos durante as interações que são por eles mesmos significadas.

3 É público e escandalosa a quantidade de crianças e adolescentes que enfrentam a violência sexual nessa região, tanto por abuso como pela exploração. Sobre isso, ver Pinho e Oliveira (2012).

Isso permite perceber que a infância pode ser vivenciada de diferentes formas, influenciadas pela cultura na qual a criança está inserida, pelos sujeitos com quem interage, e atribuindo significados às relações. Assim, surge o conceito de infâncias, pois as variadas experiências vivenciadas pelas crianças em suas diferentes culturas requerem que seja concebida como plural (COHN, 2005). A criança é, portanto, sujeito social que atua não apenas reproduzindo a cultura do adulto, mas produzindo a cultura da infância.

Dessa forma, ao se tratar das diversidades de criança e de infância, em diálogo com a Educação Infantil, é preciso uma escuta sobre os processos pelos quais elas se identificam, pois o brincar e as atividades cotidianas das crianças não são aleatórias. Ao contrário, são produções e reproduções interpretativas que fazem as mediações de si no contexto comunitário e social mais amplo.

2. O direito à Educação Infantil e a diversidade da infância

Abordar a temática da diversidade na educação infantil implica tratá-la, primeiro, como um direito a partir do campo das políticas públicas da educação. Entende-se que a tematização a respeito dos saberes, das culturas e das identidades das crianças menores de 6 anos e de sua educação tornou-se possível graças à articulação entre a esfera da política e a esfera científico-acadêmica – que envolve a produção do conhecimento, a formação especializada e a divulgação científica. Por um lado, a luta política mobilizou e produziu a discussão e a negociação de sentidos e significados para a criança, a infância e a sua educação; por outro lado, o conhecimento científico-educacional foi avançando e questionando as concepções que sustentam práticas e saberes a respeito das crianças, sua infância e a sua educação, fazendo avançar, também, as bases epistemológicas que sustentam tanto os modos como os indivíduos pensam e agem com relação à criança, como as instituições, os movimentos e o tecido social no qual se produz um novo *ethos* infantil. É nessa perspectiva que se inclui o direito à educação infantil, buscando entender suas conquistas e desafios e o lugar dos saberes da infância, das culturas e identidades infantis.

Afirma-se, inicialmente, que a educação infantil faz parte do arcabouço das políticas públicas – educacional e social – e que todo o marco legal decorrente desse arcabouço tem orientado as ações de entes governamentais nas três esferas do poder: em uma linha vertical, na esfera federal, estadual e municipal, e em uma linha horizontal, na gestão do Poder Executivo, do Legislativo e do Judiciário.

No entanto, as políticas públicas não são as leis. Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado

direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos como novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais. Também se pode conceber a formulação das políticas públicas da Educação Infantil na relação entre Estado e Sociedade para a elaboração e implementação de Políticas Sociais.

A política educacional, todavia, sempre expressou uma relação de tensão entre os diferentes agentes sociais que se envolviam nas lutas por formas, tipos e concepções de educação para as crianças menores de 6 anos (desde muito antes de se tornar obrigatória), e concepções sobre infância e criança: gestores, governantes, professores, educadores, homens e mulheres, pais e mães, feministas, sindicalistas, patrões e empregados.

Compreende-se que as políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo e legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos. Nessa perspectiva, toda a formulação de política para um determinado tema de interesse da sociedade implica – ou deveria implicar – a negociação de sentidos e de concepções que a orientam.

Na educação infantil, a formulação das políticas públicas que a inclui não é recente e é fruto de longos embates entre diferentes interesses que foram produzindo e sendo produzidos pelo contexto social e histórico das instituições de atendimento a essas crianças. Importa, neste momento, afirmar que o desenho que hoje existe carrega em si a trajetória de luta de mulheres e homens, bem como as disputas não só por concepções e tipos de atendimento ou instituições, mas também por responsabilidades acerca do cuidado e da educação das crianças pequenas em nossa sociedade.

As lutas vividas desde a década de 1980 com a redemocratização do país conquistaram um novo marco para essa política pública: a educação passou a ser um direito de todas as crianças e um dever do Estado em oferecê-la a todas as populações, a todo e qualquer cidadão brasileiro, em todo o território nacional⁴.

4 O atendimento em creche e pré-escola a crianças de 0 a 5 anos de idade (mas era até os 6 anos de idade até 2005) é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de 0 a 5 anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I.) (BRASIL, 1988).

As lutas sociais por educação e por educação infantil no Brasil que ocorreram durante o século XX e desde o advento da República e da modernização do país ganharam visibilidade após a Ditadura Militar, tendo deixado marcas na Constituição de 1988. Mas, após sua promulgação, a sociedade civil continuou organizada para garantir que o passo seguinte – o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – garantisse as aspirações populares em forma de direito.

Seu marco legal começou, então, a ser desenhado e registrado em audiências públicas e seminários desde 1993/94, durante a realização de debates e manifestações que reuniam agentes sociais, sujeitos e movimentos sociais, entidades e publicação dos documentos orientadores. Seu marco político era a expressão da afirmação da criança como sujeito de direitos; da educação infantil incluída no contexto das políticas públicas da educação; da criança como centralidade do projeto educativo; e da política pública a favor das crianças⁵.

A educação infantil se insere, assim, em um macro contexto como política social, a qual pode ser pensada a partir da tendência de caracterização que a literatura crítica contemporânea faz dela, apesar da ausência de definições *stricto sensu*, “[...] como a intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2001, p. 21).

Entretanto, não se instituem políticas públicas – sociais ou educacionais – sem recursos. Se hoje se têm/tinha-se políticas voltadas para os setores da educação, em especial da educação infantil, é porque, primeiro, se entendeu que educação não é gasto, é investimento. Segundo, entendeu-se que as intenções e os princípios de uma política precisam ser acompanhados de recursos para saírem do papel. E o setor da EI era historicamente discriminado dentre os demais setores da educação (minorias, luxo, desnecessária...), exatamente porque eram insuficientes os recursos a essa etapa destinados.

Para a defesa do marco teórico até aqui explicitado, faz-se importante situar o direito à educação infantil como direito à diversidade, colocando-a no conjunto do debate de uma questão contemporânea para a Educação: Qual a relação entre a política educacional e a educação infantil como direito e base da educação democrática? Ao analisar essa questão, se lança mão da tese desenvolvida por Carlota Boto (2005, p. 779), inspirada em Norberto Bobbio, segundo a qual:

5 Exemplo disso é a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cujo texto apresenta princípios e definição de criança e educação infantil (BRASIL, 2009).

[...] ao concebermos que historicamente os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas, poderemos arriscar a tese de que o direito à educação também se teria desenvolvido por patamares postos em três gerações.

Para a autora, em relação ao temário educacional, indubitavelmente, os direitos de primeira geração situam-se no postulado de um ensino universal para todos: o direito de todas as crianças e todos os jovens a irem para a mesma escola, até mesmo com o uniforme que disfarça as diferenças.

Tomando emprestada a proposição de Boto (2005) para analisar a educação infantil brasileira como direito, pode-se como consenso que a primeira geração de direitos se constitui quando essa se torna, paulatinamente, direito público e quando todos adquirem a **possibilidade** de acesso à escola pública. Segundo essa perspectiva, concorda-se com a autora ao afirmar que:

A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade... Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. (AZANHA, 1987, p. 41 apud BOTO, 2005, p. 788, grifado autor).

Quanto à educação infantil, a Constituição Federal de 1988 garantiu que fosse integrada ao contexto das políticas públicas da educação, na sua íntegra, orientando a sua regulamentação seguinte pela LDB (Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1996). Ou seja, após 1996, e, efetivamente, a partir do ano 2000. Entende-se, assim, que sua universalização começa quando ela passa a ser considerada um direito das crianças e de suas famílias (até 1996, com a LDB), deixando de ser exclusivamente um direito da mãe trabalhadora. No período posterior à LDB, a educação infantil se consolidou como um direito da criança. Portanto, a Educação Infantil passa a ser considerada um direito universal, posto que não se restringe àquelas crianças cujas mães trabalham ou que estão em situação de abandono ou risco social. Passa a ser considerada um direito da criança porque também se avançou na concepção de que as crianças têm direito a frequentar espaços institucionais não domésticos para conviver com outras crianças, com outras referências socioculturais como exercício da cidadania para realizar o direito à educação democrática que lhe concerne.

Contemporaneamente, concorda-se com a ideia de que “[...] a creche, enquanto agência educativa, é um direito da criança além de o ser para a mulher e que, neste sentido, é potencialmente destinada a todas as crianças [...]” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1989, p. 14). Todavia, nos seus primórdios, a creche se prestou para diferenciar as formas de educação de acordo com as origens e classes sociais de crianças e mães. Porém, concorda-se que as contribuições de pesquisas em diversas áreas vêm produzindo avanços e muitas interfaces para a educação das crianças pequenas, e é no campo pedagógico que elas indicam grandes conquistas, como, por exemplo, a apropriação pedagógica – e suas consequências didático-metodológicas para as práticas de educação infantil – do conceito de *reprodução interpretativa*. O termo significa “[...] que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 31), que evidencia um outro elemento nesse paradigma contemporâneo de educação das crianças.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modos bastante peculiares. A função das instituições de Educação Infantil, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, se inscreve, ainda, no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil, embora seja bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres.

Além das desigualdades de acesso, também são desiguais as condições da qualidade da educação oferecida às crianças, as quais se configuram em violações de seus direitos constitucionais e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promoverem a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, entendemos que os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. E cumprir tal função significa, em primeiro lugar, lutar para que o Estado assuma sua responsabilidade na educação coletiva das crianças,

complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, que creches e pré-escolas constituam-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. E, em terceiro lugar, cumprir a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

Nessa perspectiva, entende-se que a educação como direito dá um salto porque passa a considerar, historicamente, pouco a pouco, a discussão sobre o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade da educação oferecida e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar, galgando os patamares da segunda geração de direitos.

Isto significa revisar os padrões ideológicos que presidem a orientação de normas de qualidade da educação pública, o que equivale, segundo Boto (2005, p. 789), a estruturar um razoável padrão de qualidade no ensino, que requer a “[...] revisão dos conteúdos, dos métodos, dos pressupostos e das crenças que norteiam a lógica classificatória excludente da escolarização atual.” Além disso, pensarmos em qualidade da educação pública no contexto da educação democrática requer, sobretudo, “[...] rever a carga simbólica expressa pelo conjunto dos saberes formalmente veiculados pela escola, perscrutando possíveis efeitos do currículo oculto – que transpõe para a vivência escolar a mesma clivagem de classe que organiza a vida societária em seu conjunto” (BOTO, 2005, p. 789).

Na Educação Infantil se considera que esse momento da segunda geração do direito público passou a existir à medida que se construiu o consenso de que a escola da infância não deve ser igual à escola das crianças maiores e dos jovens; de igual forma, não deve ser a preparação para a escola de ensino fundamental, antecipando suas práticas e suas estratégias de ensino sob a inspiração de que todos são iguais.

As crianças da educação infantil são diferentes das crianças maiores, e de nós adultos, em suas formas de expressão e de viver o mundo, pois temos hoje conhecimento produzido que nos faz entender que as crianças, desde bem pequenas, são capazes; que aquilo que se percebe como falta (de linguagem, de autonomia para andar, comer, comunicar-se, etc.) é o que as caracteriza, e isso é o seu processo de conquista, de aprendizado e de humanização. Não algo a ser superado em sua negatividade, mas algo a ser vivido em sua plenitude como processos nos quais os adultos também se constituem em suas identidades de homens, mulheres, professores ou professoras, pais, mães, tios ou tias, irmãos ou irmãs.

Assim, pode-se considerar que já vivemos essa segunda geração de direito público? Todas as crianças entre 0 a cinco anos e 11 meses estão na escola? Essa escola se diferencia da escola das crianças maiores e dos jovens? Quais são essas diferenças das quais não podemos abrir mão? Pensamos que ainda não... pois temos crianças que ficam confinadas a maior parte do dia em *salas de aula*, ou que ficam expostas diariamente a longas horas de televisão/vídeo, ou que são negligenciadas em suas demandas por afeto e cuidados em função de origem de raça, ou de classe social, ou mesmo de seu contexto de origem (filhas de famílias não parentais, não convencionais, por exemplo, de casais homossexuais, ou de mães com filhos de múltiplos parceiros, ou criados pelos avós, ou exclusivamente por um adulto – homem ou mulher, ou mesmo por sua aparência física).

Para a efetivação dessa geração de direito público à educação infantil, especialmente como um direito universal, de qualidade e de forma mais equânime, ainda é necessário habilitar a escola e os docentes e demais agentes educativos a terem consciência das armadilhas que são tecidas no próprio formato da instituição escolar e que expressam, por vezes, teorias e suas ideologias do dom, do mérito, da carência ou da privação cultural, de anormalidade e deficiência.

3. A produção da política para a educação infantil – avanços, retrocessos e desafios

Como o campo da educação inscrito no campo dos direitos vivencia constante tensão e disputas, ele sofre, então, constantes influências e também visa influenciar a produção das políticas públicas. Todavia, a partir desse ponto, é possível identificar um dos maiores desafios para a consolidação da educação infantil como um direito social e educacional das crianças capaz de comprometer, inclusive, esse segundo patamar e, por conseguinte, a sua consolidação como direito social.

Se, por um lado, tem-se o reconhecimento de que toda e qualquer criança tem o direito de frequentar espaços de educação coletiva desde a mais tenra idade, independentemente de sua condição social, de sua classe, de sua etnia e religião ou de seu contexto social (ribeirinha, indígena, assentada urbana ou rural, filha de agricultores), por outro lado, permanece a dificuldade de estender esse direito de modo igualitário e equitativo dentro da própria etapa da educação infantil, também em função da cisão entre os segmentos creche e pré-escola.

Rosemberg, em 2012, alertou para a discriminação que as crianças menores de três anos sofrem em relação ao acesso às vagas no segmento *creche* da educação infantil. Segundo a autora, ao analisar o desenrolar das últimas décadas, houve

uma cisão nas trajetórias da creche (para atender crianças de até 3 anos de idade) e a da pré-escola (para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses), a despeito de sua integração legal. Para a autora, tem havido um crescente fortalecimento da institucionalização e da formalização da pré-escola, que também a tem aproximado da formalização do ensino fundamental, o que, segundo ela, é como se a pré-escola estivesse perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando no modelo do ensino fundamental. Enquanto isso, a creche e as crianças pequenas de 0 a três anos têm enfrentado muitas dificuldades e entraves para se integrar ao sistema educacional e obter reconhecimento, visibilidade e prestígio social, e a garantia dos recursos que a financiam.

A autora sustenta que o Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (ROSEMBERG, 2012).

Isso alerta para uma situação em que, se existe o direito à educação infantil, esse direito não está sendo estendido igualmente a todas as crianças. Rosenberg (2012, p. 2012) sustenta, assim, sua tese de que “[...] a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.”

Pode-se afirmar, com base nessa proposição, e inspiradas em Bobbio (apud BOTO, 2005, p. 779), que os desafios da educação infantil contemporânea colocam em risco sua consolidação como direito social à medida que não tem conseguido garantir igualdade às vagas de maneira verdadeiramente democrática, uma vez que ainda há desigualdade no acesso à educação, e essa é tanto mais notável conforme o nível socioeconômico, a raça, a região e o local de moradia da pessoa, mostrando-se particularmente gritante com respeito à idade (ROSEMBERG, 2012). A autora afirma que o Brasil não é um país pobre, e sim que a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, em zona rural, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas e entre crianças. Assim, apesar de a população de crianças de 0 a seis anos de idade diminuir em decorrência da queda de natalidade e do aumento da esperança de vida na população, seus indicadores sociais ainda são insatisfatórios (ROSEMBERG, 2005).

Além disso, também é preciso continuar afirmando concepções e práticas que tratam as crianças como produtoras de culturas, uma vez que é corrente a concepção de que a criança é sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com

adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (Parecer nº CNE/CEB nº 20/2009, p. 6-7) (BRASIL, 2009).

É imperioso, portanto, reconhecer que ela – a criança – faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, e reconhece que tais ações são a expressão de modos próprios de se relacionar com o mundo – físico e social. A criança também cria e faz uso de formas específicas, desenvolvidas por esses sujeitos de pouca idade à medida que interage com as condições materiais e simbólicas a que se chama cultura, apropriando-se do que já existe, bem como criando e produzindo formas próprias, que podemos denominar culturas infantis. E que são pouco a pouco incorporadas pelo mundo adulto e transformadas pelas crianças em novas formas de se relacionar com esse mundo, apropriando-se da complexidade e da cultura mais elaborada.

Esses *Saberes* não são, portanto, universais, mas saberes situados nas culturas as quais as crianças pertencem e que lhes situam na produção simbólica e material, lhes orientam em práticas cotidianas e nos seus aprendizados, e são por elas produzidos à medida que se apropriam, desenvolvendo sua pertença e deixando suas marcas como gerações em interação, em diálogo.

4. Pensar a infância da educação: dos saberes e da educação intercultural e das relações étnico-raciais na Educação Infantil

Há duas questões centrais quando se trata de crianças negras e indígenas no contexto da Educação Infantil. A primeira delas se refere a um propósito de resistência, ou seja, de cultura de resistência, que no seu bojo principal visa *reinscrever* no imaginário social uma figura outra destituída da figura distorcida criada pela cultura colonialista. Pautamos em Edward Said (2011, p. 369), que cita Fanon e diz o seguinte: “O colonialismo não se contenta apenas em manter um povo em suas garras e em esvaziar o cérebro do nativo de qualquer forma e conteúdo [...]”; de uma forma perversa, “[...] ele se volta para o passado do povo, e o distorce, o desfigura e o destrói.” Por isso, a noção de *reinscrição* de imaginário é fundamental na formação crítica e estética de crianças cujos grupos étnicos e raciais enfrentaram as violências coloniais e de colonialidade nas suas histórias e culturas.

Outra questão fundamental se refere às relações pautadas no racismo⁶ e na discriminação racial que intensivamente agride as crianças negras e indígenas.

6 O racismo simbólico é diferente do racismo estrutural. Sobre a questão, ver Pinho (2010).

Destaca-se aqui, que apesar de toda a legislação⁷ educacional brasileira ser pautada na diversidade cultural, as pesquisas referentes a esses temas no contexto de Educação Infantil pontuam que as crianças negras e indígenas enfrentam um ambiente hostil a seus modos de ser; que há mais relações de afeto e acolhimento com as crianças brancas do que com as negras; que há a negação da diversidade étnico-racial brasileira e a minimização do problema de racismo na escola, conforme Cavalleiro (1999), Silva (2002) e Luciano (2006).

Essas pesquisas indicam que prevalecem, no contexto de educação de crianças pequenas, práticas⁸ de professores que guardam a concepção da diversidade étnico-racial criada na hierarquia de valores das *raças* na qual a estética busca nas sutilezas valorizar a cultura *branca*, e não a diversidade. Dessa forma, as crianças negras e indígenas, por vezes, negam pertencer a essa escola, pois as suas identidades, já muito diluídas no contato colonial, permanecem corroídas no processo contemporâneo de escolarização formal. Vista por outro lado, a criança, como produtora de cultura e sujeito de direitos, deve e tem o direito de frequentar espaços de Educação Infantil que valorizem suas histórias.

A ideia de *recontar*, ou se compreender de outro lugar que não o contado pelo colonizador, está no cerne dos estudos das relações étnico-raciais e da concepção de crianças como produtoras de suas culturas e histórias. Visa, acima de tudo, preencher aquele lugar vazio colonial, como se diz em Fanon (2008), do povo que sofreu com a colonização moderna. As crianças negras e indígenas (latinas), para ter uma compreensão de si a partir de quem faz história e têm um lugar, precisam conhecer a história da humanidade contada a partir dos seus intelectuais (anciões, professores, mães, caciques, lideranças, poetas, músicos, artistas, etc.). Não importa o campo de saber e fazer do intelectual, o importante é fazer as crianças se sentirem sujeitos encarnados que vivem momentos históricos em conexão com seus antepassados e cosmologias próprias de seu povo.

A proposta da interculturalidade nos parece plausível para desenvolver conhecimentos críticos, éticos e estéticos condizentes com a diferença e a diversidade cultural. Enfatiza-se que, ao abordar os conhecimentos do currículo

7 A Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, ambas, alteram os artigos 26-Ae 79-B da LDBN/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas em todos os níveis de ensino. Também citamos o importante documento da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004).

8 A escola de Educação Infantil, ao ensinar a partir de um currículo dito *neutro*, sem pretensões *políticas*, ensina do lugar da universalização da cultura branca (eurocêntrica), cuja identidade de enraíza no território nacional e as crianças são vistas como cidadãs abstratas, livres de suas identidades étnicas e raciais. Esse currículo não queremos para as crianças brasileiras.

escolar pautado na diversidade cultural, busca-se o diálogo entre as diferentes culturas e desmitificam-se os estereótipos raciais que levam à intolerância e à discriminação racial. Considera-se, desse ponto de vista, que as identidades das crianças negras e indígenas estão em constantes processos de construção e abertas para dinâmicas e compreensões de si.

A Interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-los. (CANDAUI, 2003, p. 19).

A educação intercultural na Educação Infantil preconiza que o espaço é geográfico, mas acima de tudo é político, uma vez que ali ocorrem *relações de fronteiras* nas quais as culturas estão em constante processo de mudança. O potencial da interculturalidade e da Educação Infantil para a diversidade se pontua nas noções de criança como produtora de cultura e na relação de alteridade de infância.

O sentido de crianças produtoras de culturas se compreende como Grando (2009), para quem as identidades são negociadas, pois as crianças são dotadas de um *capital simbólico cultural* e, portanto, capazes de se envolver, se compreender nas relações com outro, mas sem perder de vista as tradições que a constituem como fundamento primeiro e lugar de si a partir do qual se fazem contatos, mas retornam a si em constante processo de mudanças, sem se negar; ao contrário, o processo de conhecer implica o reconhecer-se como sujeito de valor que faz história e produz cultura.

Crianças como produtoras de culturas criam sentidos de pertença que são expressos nos gestos, na línguas que falam, nas roupas que usam, nos modos de brincar. Há um saber-fazer corporal que é expressão de significados a partir do qual se fazem usos do corpo para produzir brinquedos, manipular objetos, interagir com a natureza, a água, a terra, as árvores, os animais, etc. Por esse motivo, o currículo da Educação Infantil deve considerar as diferentes tradições culturais das quais as crianças são originárias; por isso, ele não pode ser previamente definido, deve acontecer no encontro entre as famílias (povos), crianças e docentes (BARBOSA, 2009).

Segundo o entendimento preconizado por essa autora, os conteúdos da Educação Infantil são práticas sociais e linguagens, sendo que:

As linguagens são saberes da ação: simbólicos; expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares. (BARBOSA, 2009, p. 85).

As práticas sociais e as linguagens que constituem as identidades estarão na Educação Infantil como espaços e relações de fronteira. Emprega-se o termo fronteira como “[...] espaços de contato e intercâmbio entre populações, como espaços transitáveis, transponíveis nos quais se estabelecem formas diversas de trânsito de conhecimentos, tradições, organizações, familiares, religiosas, afetivas, etc.” (GRANDO, 2009, p. 42).

No que se refere às práticas sociais como linguagens, vale lembrar que há uma diversidade de saberes de infância que só poderão ser vividos a partir dos significados que podem transcorrer nas experiências de cada criança, individual e coletivamente situadas. Dessa forma, o conceito de prática social advém da compreensão de que elas são vividas e compreendidas como linguagens no sentido amplo, que abarcam as noções de cuidado, a higiene, o corpo, as técnicas corporais, os desenhos, o teatro, o banho de rio, os passeios na floresta, nas aldeias, nos bairros da cidade, enfim, o cotidiano das crianças na Educação Infantil será repleto de compartilhamentos de diferentes saberes.

O sentido de alteridade da infância reconhece na criança um outro radicalmente diferente. Nessa perspectiva, o docente não constrói uma imagem de infância *a priori*, mas a partir do encontro, da experiência com a criança, pois na medida em que se aproxima como aquele que já não sabe tudo, se encontra cara a cara com um enigma, “[...] uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser apropriado” (LARROSA, 2010, p. 197). E Larrosa ainda corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] não se tem uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância. Isto é, na medida em que esse encontro não pode ser medido por saber e nem apropriado por nosso poder, mas como um autêntico enigma que se revela na experiência [...]” (2010, p. 197).

Nossas verdades não serão as diretrizes exclusivas de práticas com crianças idealizadas, deslocadas de seu *ethos*, mas é preciso avançar nas concepções segundo as quais, quando se trata de crianças indígenas e negras, os processos de educação jamais se desconectarão da cultura dessas pequenas crianças, caso contrário, repetiremos o histórico processo de desaparecimento da sua diversidade cultural. Dessa feita, o diálogo da Educação Infantil com a diversidade étnico-racial se pauta, acima de tudo, no respeito à diferença.

O currículo pensado a partir do encontro com os sujeitos da educação será esses *espaços* de traduções culturais. A tradução cultural vem etimologicamente do latim e significa “[...] transferir; transportar entre fronteiras [...]”, sendo que, em termos de organização do currículo, os docentes atuarão em uma zona de “[...] recontextualização pedagógica [...]” e de “[...] gestão da heterogeneidade” (CORTESÃO; STOER, 1997, p. 2-3), cujo objetivo é a produção, pelo professor, de um conhecimento multirreferencial e da capacidade de “[...] atravessar fronteiras [...]” – ferramentas capazes de concretizar a interface da educação intercultural – na qual a gestão da diversidade se concretiza. As crianças, por sua vez, terão a oportunidade de fazer processos de traduções, pois pertencem a dois mundos (ou mais) ao mesmo tempo, assim sendo, estamos tratando de múltiplas infâncias. E, dessa forma, a educação de crianças deve propiciar um caminhar no qual elas vão e voltam bem: sem rupturas com suas práticas sociais, sem negação de suas identidades, sem sofrer processos de discriminação racial e cultural. Ao mesmo tempo, deflagrarão outros processos de pertencimento e de constituição de suas múltiplas identidades.

Retomando as questões de diversidades, saberes de infância e Educação Infantil, destacamos que o diálogo se pauta no currículo, nas práticas e nas relações, mas que o diálogo deve funcionar, conforme pontuado anteriormente, também no plano estrutural e material das crianças negras e indígenas que vivem em situações de precariedade material.

Nesse sentido, a Educação Infantil tem a incumbência de dirimir as desigualdades sociais que atingem sobremaneira essas crianças. De que modo? Talvez uma alternativa seja a conexão de redes interinstitucionais na garantia de direitos, ou seja, a escola de educação infantil trabalhar conectada com outros setores da sociedade, como do Esporte e Lazer, Saúde, Segurança Pública, Serviço social, Psicologia, etc. Uma articulação de rede coesa a fim de garantir os direitos da criança e do adolescente seria talvez uma alternativa de diálogo e de uma sociedade mais justa com a diversidade de crianças e de infâncias brasileiras e paraenses.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares– Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil (Relatório). MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009**, de 11 nov. 2009, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96. Presidência da República. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697170/lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Brasília, DF, 1996. Acesso em: 7 de set. 2016.

_____. **Parecer N.º CNE/CP 003/2004** de 10 mar. 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. **Resolução Nº 5**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 dez. 2016.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual crítico dell'asilonido**. Milano: Franco Angeli, 1989.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

CANDAU, V. M.; KOOF, A. M. N. S. e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Cultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2006.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2005

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2011.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Portugal, n. 7, 1997.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA. 2008.

GRANDO, B. S. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.19-51.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PINHO, V. A. **Jovens negros em processo de “ressocialização”**: Trajetórias de vida e escolarização. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

PINHO, V. A.; OLIVEIRA, A. C. (Coord.). **Relatório final do diagnóstico rápido participativo: enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no município de Altamira**. Altamira: [s.n.], 2012.

PINHO, V. A. de; PINHO A. M. de; GRANDO, B. S. A Infância e a criança: os diferentes modos de ser nas realidades da Transamazônica – PA. In: PINHO, V. A. de; Lopes R. (Org.). **Educação para a diversidade: experiências inovadoras na formação docente**. Curitiba: CRV, 2016.

ROMEU, G.; PERET, M. Pelos quintais do Xingu. In: PINHO, V. A.; OLIVEIRA, A. C. (Org.). **Direitos Infanto-Juvenis e Violência Sexual em contexto de Grandes Obras: reflexões e perspectivas**. Belém: GTR, 2014.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012. p. 11-46.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001.

_____. Childhood and social inequality in Brazil. In: PENN, H. (Org.). **Unequal childhoods: children's lives in the south**. London: Routledge, 2005. p. 142-170.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 141, p. 693-728, 2010.

SILVA, V. L. N. da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis** – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Recebimento em: 20/01/2017.

Aceite em: 29/03/2017.