

## A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

Sawana Araújo Lopes de Souza<sup>2</sup>  
Miriam Espíndula dos Santos Freires<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho apresenta como objetivo dialogar sobre a educação das relações étnico-raciais e a questão intercultural na educação infantil, articulando-as com as políticas educacionais. Neste sentido, têm-se como problemática: quais são as orientações voltadas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil diante da normativa nacional? A metodologia aponta na abordagem qualitativa, do tipo documental e em autores que vêm investigando sobre a educação das relações étnico-raciais, a educação infantil, interculturalidade e as políticas educacionais. Ressaltamos a importância de conhecermos a legislação da educação nacional como bem prevê o Parecer CNE/CP 003/2004, bem como a utilização de materiais pedagógicos sobre a temática. Entretanto, cabe ao docente buscar a sua inserção na prática pedagógica a fim de que tenhamos criança mais valorizadas e com a sua identidade racial respeitada.

**Palavras-chave:** Educação das Relações étnico-raciais, Educação Infantil, Políticas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil é uma discussão necessária e que deve estar a partir de então atrelada ao cotidiano escolar, pela relevância no processo de formação da e para a cidadania. A educação infantil como acesso inicial da criança na vivência institucional escolar representa um dos primeiros espaços nos quais esta terá contato com os diferentes grupos sociais pra além do familiar. Entendemos que a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil requer uma formação inicial e continuada no que tange aos docentes.

Diante do exposto, os profissionais da educação e os demais envolvidos nesta causa urge buscar desmitificar estereótipos assim como democratizar o diálogo entre culturas, ou seja, desconstruir a pseudo ideia de que a cultura do outro é ‘mais valorizada socialmente’ do

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, [sawanalopes@gmail.com](mailto:sawanalopes@gmail.com)

<sup>3</sup> Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba [mira.espindula@gmail.com](mailto:mira.espindula@gmail.com)

que a minha. Assim, têm-se leis nacionais que legitimam a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, entendemos que este debate sobre a questão da interculturalidade e as relações étnico-raciais no espaço escolar, ainda se faz premente. Também precisamos estabelecer e desenvolver estratégias de ação conjunta e articulada entre todos os profissionais da educação e estudiosos a fim de que a temática seja incorporada em nossa vivência e convivência diária, desencadeando assim posturas e atitudes antirracista.

O presente trabalho visa dialogar sobre a educação para as relações étnico-raciais e do diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. A metodologia adotada possui uma abordagem qualitativa e do tipo documental, pois a nossa intenção consiste em compreender sobre como está a discussão dessa temática nos documentos. Sendo assim, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: caracterização da metodologia, um diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais e o diálogo intercultural e a educação infantil. Posteriormente, os resultados e as discussões e, por último, as considerações finais.

Percebemos que a discussão desta temática e a sua efetivação no ambiente escolar ainda demanda esforços e comprometimento por parte de todos que compõem o tecido social, com destaque para a educação institucionalizada. Desta feita, a discussão se faz premente, posto que a educação da e para as relações étnico-raciais contribui na relação entre os negros e os não negros, assim como na formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com o respeito ao outro, sabendo que este tem direito a diferença.

## **METODOLOGIA**

Diante o objetivo proposto, optamos pela abordagem qualitativa, posto que seja definida pela “[...] empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo”, ou seja, neste tipo de pesquisa iremos analisar como está a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais na educação (MINAYO, 2013, p. 23). Além disso, a pesquisa documental, também, consta neste estudo devido ao documento ser uma “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Neste sentido, na tabela 1 apresentamos o corpus desta investigação.

TABELA 1- Corpus da investigação

DOCUMENTO	EMENTA
<b>Lei Federal nº 8069/1990</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
<b>Constituição Federal de 1988</b>	Constituição Federal de 1988
<b>Lei nº 9394/1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>Lei nº 10.639/2003</b>	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"
<b>Resolução nº 1/2004</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
<b>Lei nº 11645/2008</b>	Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".
<b>Resolução CNE/CP Nº 5/2009</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>Lei nº 13005/2014</b>	Plano Nacional de Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação aos procedimentos e análise dos dados procedemos à investigação desses elementos através da Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011). Esta concepção de investigação caracteriza-se por três fases: a primeira conhecida por pré-análise que consiste em uma leitura geral acerca do que trata cada documento e cada entrevista. Em seguida, segue-se para a segunda fase a exploração do material que se define pela [...] aplicação sistemática das decisões tomadas [...] e, por último, temos a fase da interpretação o qual visa compreender como está ocorrendo a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais nestes documentos (BARDIN, 2011, p. 131).

## O PROCESSO DE EDUCABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa da educação básica de suma importância para a educação brasileira e, por sua vez, a cultura é um campo educacional que precisa ser discutido e promovido desde o início do processo educacional. Mas, para atingirmos essa obrigatoriedade a educação infantil passou por muitos avanços e conquistas, dentre as quais a inserção desta etapa na educação básica.

Essa nova cultura é uma recente conquista para a educação infantil, pois por muito tempo esta foi invisibilidade pela nossa história (SARMENTO, 2007). Neste sentido, Sarmiento (2007, p. 26) informa sobre a inexistência do "sentimento da infância" até o dealbar

da modernidade. Além disso, o autor sinaliza que a infância significava aquele sujeito que não emite uma palavra. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de darmos notoriedade às crianças pequenas em nossos estudos.

Kuhlmann Junior (1988) registra que devido ao desenvolvimento industrial, a partir de meados do século XIX, e a inserção de mulheres no ambiente de trabalho desencadeia discussões sobre a necessidade de instituições destinadas ao atendimento de crianças, numa perspectiva assistencialista. No cenário brasileiro, o ingresso da mulher no trabalho em fábricas e a necessidade do cuidado dos filhos nestas instituições tornou-se uma questão de cunho social.

Seguindo com a historicização, no período republicano a educação infantil caracterizou-se como “[...] iniciativas isoladas de proteção a infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época [...]” (OLIVEIRA 2002, p. 92). Além disso, o período de urbanização e industrialização

[...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2002, p. 94-95).

Um fato importante foi a criação do Regulamento de Saúde Pública em 1932, o qual previa a construção de creches em fábricas para atender aos filhos das trabalhadoras. Entretanto, esta ação foi abolida em 1950, sob a justificativa das instalações serem inadequadas, dispendiosas e pela ausência de profissionais para trabalharem (SOUZA, 1996). Diante tal cenário, os movimentos sociais começaram a reivindicar a retirada das crianças das fábricas, bem como seu acesso à educação. Dessa forma, Oliveira (2002, p. 100), salienta que o modelo de jardim de infância criado por Froebel “seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educativas”.

Gomez (1994) salienta que a vivência da criança foi alterada na contemporaneidade através da reflexão sobre seu processo de aprendizagem, bem como a maneira mais adequada para sua educabilidade e escolarização. Neste sentido, Kramer (2006, p.14) registra que

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Kramer (1998) salienta que no período contemporâneo diferenciou-se a criança do adulto, posto que a “educação das crianças que acontecia diretamente à vida nas reuniões de trabalho e lazer foi substituída pela aprendizagem escolar”. Assim sendo,

A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também de adultos que se estende até os dias atuais e vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial (KRAMER, 1998, p. 94)

Observa-se a partir dessa breve historicização do processo de educabilidade da criança, um aspecto se destaca que o processo de reconhecimento e de valorização da criança e desta etapa da educação básica, que passam a serem inseridas no rol de legislação e inclusão na sociedade de forma decisiva. As crianças pequenas constituem-se cidadãs a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, os seus consequentes efeitos jurídicos. Além disso, salientamos que a discussão cultural nessa etapa de ensino torna-se um elemento fundamental para que haja a promoção de uma educação cidadã. Com base nesse argumento iremos iniciar a próxima discussão.

## **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL: uma breve discussão**

Pesquisar sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais na Educação Infantil é de fundamental importância devido às culturas que clamam e lutam por seu reconhecimento na prática docente. Essa discussão precisa estar inserida nas escolas de forma equiparada, sem sobreposição e sem nenhum nivelamento entre os sujeitos a fim de que seja possível promover o seu reconhecimento no espaço escolar, haja vista que “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Além disso, Santos (2010, p.456) enfatiza a importância de um debate intercultural que enfatize “[...] culturas foram sempre interculturais [...]”. Quijano (2005, p.16) problematiza que “[...] reconhecer nossa experiência histórica [...]”. Esse deve ser um exercício diário nas escolas e em um diálogo intercultural”. Nesse sentido, a creche torna-se mais um espaço de formação para que a criança se aproprie com a mediação do professor de sua e demais culturas.



A luta pela implementação da interculturalidade e das relações étnico-raciais por meio da prática dos professores vem se constituindo como um dos “[...] direitos dos povos às políticas e práticas da escolarização.” (APPLE, 2006, p. 71). Perante esse direito dos diferentes povos à educação, defende-se que cada sujeito social precisa conhecer, entender e analisar a cultura do outro e, ao mesmo tempo, compreender como esta cultura pode ser inserida na sua cultura de origem.

Silva (2007) garante que essas culturas podem ser trabalhadas pelos professores e devem permear o cotidiano escolar e entre os sujeitos que estão inseridas no espaço escolar. Um posicionamento que seja substancial e coerente com a necessidade de se dialogar sobre a cultura das crianças torna-se emergente e indispensável (GOMES, 2005; SARMENTO, 2004)

Esse posicionamento dá-se em primeiro lugar, devido à necessidade de conhecer o “outro” e, em segundo lugar, devido às interações entre culturas que são inevitáveis nos diversos espaços escolares. Neste sentido, Barbosa (2014, p.651) ratifica que “[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem”. Daí a importância de se problematizar com os professores como eles estão materializando a interculturalidade e as relações étnico-raciais em sua prática docente.

Para Candau (2013, p.148) a perspectiva intercultural e das relações étnico-raciais dá-se no combate: “[...] *la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes em las sociedades latino-americanas*[...]”. Nesta perspectiva, os educadores necessitam de uma formação que esteja em consonância com as necessidades das escolas.

Essa identidade docente torna-se precisa à medida que se temos uma cultura escolar que está sendo inserida e clamam por uma inserção, participação e reconhecimento no ambiente escolar. Além disso, Walsh (2009) salienta a respeito do papel do Estado a fim de que as políticas nacionais estejam presentes no cotidiano escolar.

Entende-se que cada sujeito possui a sua cultura caracterizada por suas particularidades e singularidades. Sendo assim, para inserir-se na sociedade, tal cultura necessita de uma interação com outras culturas para que seja constantemente inserida na sociedade. Percebe-se que para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares.

A polarização entre os sujeitos dominantes e dominados torna-se evidente ao longo da história e precisamos diminuir a distância entre estes sujeitos. Dessa forma, Santos (2010) e Quijano (2010) geram reflexão sobre o pós-colonialismo, bem como sobre a necessidade de voltar-se para os movimentos sociais e os processos de globalização contra hegemônico. Estes movimentos se constituem baseadas nas relações de poder entre os dominados e os dominantes, bem como nas classificações sociais de quem detém mais poder.

Partindo desse pressuposto, Quijano (2010, p. 120) afirma sobre a classificação social que “[...] adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo de “raça branca” e a todos os dominados/ inferiores “não- europeus” o atributo de “raça de cor”” para que a raça não seja uma forma de segregar os sujeitos, mas de lutar por uma educação que efetive e aglutine as diferenças que, por ventura, possam existir na comunidade escolar.

Assim, a escola assume função primordial na democratização, no fortalecimento do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. A escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois, presencia-se uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas.

No intuito de promover tal fortalecimento o Parecer CNE/CP 003/2004 apresenta três princípios os quais as instituições educativas devem observar para uma efetiva mudança no que tange as atitudes, forma de pensar e perceber as relações étnico-raciais. Trata de uma “[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 2). O primeiro princípio ressalta a “consciência política e histórica da diversidade”, entendida como condutores para uma

igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados. (BRASIL, 2004, p.18).

O “fortalecimento de identidades e de direitos” é o segundo princípio apontado no referido documento, que prevê

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os 40 estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p.19).

A “ação educativa de combate ao racismo e a discriminação” é o terceiro princípio previsto o qual ressalta a

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancas no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnicoraciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.19).

Quando da análise deste Parecer CNE/CP 003/2004 observamos sua importância no que se refere a instalação de uma política antirracista, que apresenta um compromisso solidário dos vários níveis da educação assim como das redes de ensino públicas. Dentre as providências previstas no Parecer destacamos a que trata da

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados (BRASIL, 2004, p.16).



Como observamos se faz necessário que os profissionais da educação tenham ciência da legislação que norteia seu trabalho pedagógico, a fim de que possam desenvolver uma prática pedagógica comprometida com as relações étnico-raciais e interculturais.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO DA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões iniciais**

A partir dos anos 90 passamos por um processo de mudanças políticos, sociais e econômicos no qual a educação da e para as relações étnico-raciais adquiriu mais espaço na sociedade brasileira, mediante marcos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a garantia e obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação infantil, de zero a cinco anos de idade. Com relação a temática racial observamos que este documento assegura que deve ser trabalhada desde a educação infantil.

Em 1990 houve a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu com base em uma mobilização social e que visa a garantia da proteção à criança. Nesse documento constatamos que existe uma preocupação com a cultura ao assegurar que “[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento [...] raça, etnia ou cor [...]” (BRASIL, 1990).

Em 1996 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) que instituiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica tendo como “[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade[...]”. Esta definição demonstra que esta etapa caracteriza-se pelo desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo afetivo da criança. Estabelece ainda a faixa etária, carga horária e a avaliação dessa etapa de ensino. No art. 26 o mesmo documento torna obrigatória a discussão da educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil.

A partir da aprovação da LDBEN (Lei nº 9394/1996) e com a representatividade da população negra em órgãos federais, houve a aprovação da Lei nº 10.639/2003 “[...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras

providências”, tornando obrigatória a temática racial no cotidiano escolar, instituindo o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Entendemos que esta lei significou um avanço para a educação das relações étnico-raciais, pois partiu de uma demanda social do movimento negro em torno do seu reconhecimento e valorização no espaço escolar. Neste sentido, a referida lei resulta da

[...] luta do Movimento Negro brasileira que visava atender uma demanda da população negra e da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia racial (MULHER; COELHO, 2013, p.44)

A discussão intercultural contribui para que a educação das relações étnico-raciais seja concretizada no cotidiano, pois uma cultura precisa valorizar os povos que o formaram. Sendo assim, em 2004 houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o qual estabelece no Art. 8

Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004)

Com base nessa afirmação constatamos sobre a necessidade de uma maior articulação entre a família e a escola, pois com esses sujeitos podemos avaliar sobre como inserir a temática racial e intercultural no cotidiano escolar. Posteriormente, houve em 2008 a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que resultou na inserção da população indígena no currículo escolar e essa inserção surgiu a partir da mobilização dessa comunidade.

A Resolução CNE/CP nº 5/2009 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na parte da concepção de proposta pedagógica. A Resolução apresenta como discussão “[...]com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial,[...]” (BRASIL, 2009, p.17). Ressalta a necessidade de rompermos com essa subordinação racial e de que existe uma prevalência de uma cultura branca. Neste sentido, o diálogo intercultural está contribuindo para a desconstrução dessa superioridade racial.

Assim, segundo Walsh (2008, p.138) salienta que há “[...]Una perspectiva es la que parte del derecho de reconocimiento y reparación –la que se refleja en las luchas por derechos colectivos y por la acción afirmativa– luchas que se enraízan en la existencia, la igualdad y la

humanización como individuos y colectivos, y en la inclusión[...]" a fim de que a temática racial não continue com este caráter de subordinação.

Outro documento analisado para este estudo foi o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)<sup>4</sup> que na meta sete o qual está relacionada a educação básica, sendo composta pela educação infantil estabelece sobre como devemos implementar a educação das relações étnico-raciais e, por consequência o diálogo intercultural. Neste sentido, está meta assevera a respeito de

[...]garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das [Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#), e [11.645, de 10 de março de 2008](#), assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil [...] .(BRASIL, 2014, p.18)

Sendo assim, essa ação conjunta torna-se mais um passo para que haja a implementação da educação das relações étnico-raciais no campo educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que parte de uma deliberação de outros documentos reforça e menciona a Leis nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 sem estabelecer nenhuma forma como implementar essas leis no cotidiano escolar. Acreditamos que a temática da educação das relações étnico-raciais deve ser inserida desde a educação infantil. Outra discussão inferida na BNCC é a de que as

[...]as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural

---

<sup>4</sup> O Plano Nacional de Educação parte de uma deliberação do art. 214 da Constituição Federal de 1988 que estabelece [...] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Com base nessa discussão na BNCC constatamos que o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais, ainda enfrentam barreiras para sua efetivação no cotidiano escolar. Esse debate representa um antagonismo, visto que “[...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p.54). Portanto, essa problematização acerca do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais devem ser construídos pelos professores em parceria com a família a fim de que essa temática seja de fato inserida na escola.

Não há como negar que intenções permeiam e estão intrínsecas na política educacionais brasileira. As políticas educacionais constroem subjetividades. As políticas podem conter vícios de iniciativa que reverberem em práticas discriminatórias, caso sejam mal interpretadas pelos professores e demais profissionais da educação. Souza (2002) em estudo realizados na educação para a infância identificou que, dentre os efeitos do racismo o que mais é ressaltado é a rejeição de meninos e meninas negras pela sua aparência, com destaque para os cabelos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do presente trabalho foi ampliar o diálogo sobre a educação da e para as relações étnico-raciais, bem como articular o diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. Para cumprirmos esse objetivo estruturamos esta investigação nos seguintes momentos: em um primeiro momento foi feita uma discussão metodológica acerca dessa investigação, em uma segunda etapa dialogamos sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais e na terceira fase apresentamos as nossas análises.

Com base nessa estrutura constatamos que a educação das relações étnico-raciais é uma discussão obrigatória desde a educação infantil, cujo avanço relevante pode ser observado através das políticas educacionais destinadas a tal temática. Compreendemos que existe uma grande distância entre o que está escrito na legislação e a prática escolar. Além disso, ressaltamos a necessidade de termos mais materiais didáticos voltados para a educação infantil e que contemplem a temática racial em uma perspectiva intercultural para que esta discussão esteja no cotidiano do professor.

Outra conclusão abstraída a partir da realização desta investigação dá-se sob a perspectiva da socialização deste material pedagógica por meio de formações continuadas que são promovidas pelas secretarias municipais de educação para em seguida problematizar sobre a sua inserção na prática pedagógica. Portanto, sinalizamos alguns caminhos para que o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais encontrem-se presente na educação infantil, basta que cada docente busque a sua implementação a fim de que cada criança tenha a sua identidade racial respeitada e valorizada desde a educação infantil.

Nesta perspectiva, a educação infantil é percebida como etapa na qual esta temática deve ser trabalhada a fim de que sejam desenvolvidas entre as crianças atitudes de respeito ao outro e as diferenças raciais. Neste processo a criança desenvolve cidadania, afinando os aspectos que tratam do seu reconhecimento e valorização quanto em perceber a diferença como constitutiva de nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004a.

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



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas 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, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13005/2014. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMEZ, Margarida Maía Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade.** Dissertação. Campinas – SP: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1994.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER. Sônia. LEITE, Maria Isabel F. P. Infância e produção cultural. Sonia Kramer e Maria Isabel F.P. Leite (orgs). Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN.** v. 5, n. 11. p. 29-54. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224\(2\).pdf](file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224(2).pdf). Acesso em 20 dez. 2018

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, n. 19, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALOMÃO, Júlio César. **A infância e a educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais**. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, Ana Maria da Costa de. **Educação Infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

SOUZA, Y. C. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.