

Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo

Children education and multiculturalism in Brazil: the relevance of a dialogue

Aline Almeida¹

Helder Henriques²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a implantação das Orientações Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, presentes no referencial curricular para a educação infantil do município de São Paulo, Brasil, sob a perspectiva dos direitos humanos e do multiculturalismo crítico, repensando, não apenas a formação e a prática docente em sala, mas, também, refletindo sobre a questão da mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola infantil e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória deste currículo. Articulando a discussão em torno desses aspectos, autores como McLaren (1997), Cavalleiro (1998), Gomes (1990, 2012), Silva (2000), Pansini & Nenevé (2008) e Monteiro (2010) argumentam que uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural, de modo que se possa criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as práticas monoculturais, presentes no cotidiano escolar. Desta forma, este trabalho faz uma breve análise sobre as legislações que amparam a educação na miragem das relações étnico-raciais; apresentando como o multiculturalismo crítico e os direitos humanos podem ser mecanismos de análise-reflexiva dos

¹ Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007), Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal de São Carlos (2013) e Língua Brasileira de Sinais pela Universidade do Oeste Paulista (2017). Mestre pelo Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade - PUC-SP (2013). Doutora pelo Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade - PUC-SP (2018). Atuou como docente da educação básica em redes públicas e particulares por 10 anos e atualmente atua como docente pesquisadora na Faculdade Aliança Educacional do Estado de São Paulo. Experiência na área de Educação, Formação e Prática docente, atuando nos seguintes temas de pesquisa: história da educação infantil, Educação Especial e Métodos de Ensino. E-mail: alinepucsp@gmail.com.

² Possui doutorado (2012) e pós-doutorado (2015) em Ciências da Educação – História da Educação pela Universidade de Coimbra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Professor do Instituto Politécnico de Portalegre e investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra. Possui ainda uma pós-graduação em Gestão e Valorização do Patrimônio Histórico e Cultural – Ramo patrimônio artístico e História da Arte pela Universidade de Évora. E-mail: henriqueshelder@gmail.com.

currículos para a educação infantil num movimento dinâmico que englobe tanto ações coletivas quanto movimentos sociais ao campo educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Abstract

The objective of this present study is to analyze the implementation of the Curriculum Guidelines for the education of ethnic-racial relations, as well as the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture - present in the curricular reference for child education in the city of São Paulo, Brazil - under the perspective of human rights and critical multiculturalism, rethinking, not only classroom teacher training and practice, but also reflecting on the issue of epistemological and political change regarding dealing with ethnic-racial issues in children's school and on educational theory provided by the mandatory introduction of this curriculum. Articulating the discussion around these aspects, authors like McLaren (1997), Cavalleiro (1998), Gomes (1990, 2012), Silva (2000), Pansini & Nenevé (2008) and Monteiro (2010) argue that a multiculturally oriented formation should be the result of combining the pedagogical, political and cultural dimensions so that conditions and instruments can be created, allowing future educators to act as reflexive professionals, committed to make a rupture of monocultural practices present in daily school life. Thus, this work briefly analyses the laws that support education in the mirage of ethnic-racial relations - presenting how both critical multiculturalism and human rights can be mechanisms for reflexive analysis of children's education curricula in a dynamic movement that encompasses both collective actions as well as social movements in the educational field.

Keywords: Child Education. Curriculum. Education for Ethnic-Racial Relations.

Introdução

Este estudo tem por objetivo analisar a implantação das Orientações Curriculares para a educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana presentes no referencial curricular para a educação infantil do município de São Paulo sob a perspectiva dos direitos humanos e do multiculturalismo crítico, revelando a importância de dialogarmos sobre as “diferenças” no ambiente escolar.

A implantação deste documento municipal foi realizada em 2008, tendo como aporte a Lei Federal nº 10.639/03, que incluiu no currículo oficial nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”, oriunda de lutas discursivas, retóricas e práticas. Como salienta Munanga (1996, p.79):

As lutas contra o racismo passam geralmente por duas formas de ação: uma discursiva e retórica, compreendendo os discursos produzidos pelos estudiosos engajados, militantes, políticos preocupados com as desigualdades raciais; outra prática, traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas orientações são definidas pelos governos e políticos constituídos.

As Orientações Curriculares do município de São Paulo (2008) trazem à tona o debate acerca de práticas pluriétnicas e culturais, aprofundando o contexto da Lei nº 10.639/03, introduzindo os principais pressupostos teóricos e conceituais relativos à História e às Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, apresentando as orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial nas modalidades: infantil, fundamental e médio.

É importante que a Lei nº 10.639/03 seja entendida como uma política de ações afirmativas definida com um conjunto de políticas implementadas pelo Estado e dirigidas para o enfrentamento do racismo e das exclusões, como um mecanismo que busca a equidade de oportunidades, principalmente no acesso a bens fundamentais, como a educação e o acesso ao mercado de trabalho, e na busca pela realização da cidadania. (SME/DOT-SP, 2008, p. 22)

Desta forma, a implementação da Lei nº10.639/03 e das Orientações Curriculares do município de São Paulo (2008) constituem um processo complexo e se imbricam com diversos temas que requerem não apenas a formatação de um novo modelo educacional, alicerçado em princípios democráticos e inclusivos de respeito à tolerância e à diversidade, mas de formação de professores baseados numa educação na perspectiva dos direitos humanos: a garantia de educação para todos, a formação dos alunos em valores fundamentais à vida e ao conhecimento de sua condição de sujeitos.

Analisar esta perspectiva sob a visão do multiculturalismo crítico também nos permite repensar não apenas a prática docente em sala de aula, mas também refletir a questão da mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial nos currículos da educação infantil.

Para tanto, podemos compreender que o multiculturalismo

É um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p.50).

Para Silva (2007); Pansini e Nenevé (2008) uma das características convergentes em sociedades consideradas multiculturais é a ocorrência de situações conflitantes, uma vez que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder regidas pelas diferenças de classes, pois este implica a luta pelo reconhecimento tanto de grupos culturais em localidades específicas quanto abrange a luta pela superação de uma hegemonia dominante dentro de uma cultura nacional.

Segundo Canen e Oliveira (2002); Pansini e Nenevé (2008), o multiculturalismo é um termo polissêmico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento a racismos, gêneros e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.

McLaren (1997) também traz a tona o conceito de multiculturalismo crítico, este que pode ser entendido como a inclusão social de fatores que enfocam o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

Consideramos que refletir sobre os direitos humanos e a infância e suas relações com uma proposta de educação vinculada à problemática de uma sociedade multicultural torna-se de suma importância em âmbito educacional, pois podemos articular teoria e prática tendo como viés a mudança.

Assim como Pansini e Nenevé (2008), uma obliquidade para a mudança perpassa a formação de professores, sendo considerada

fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar.

Consoante Dias (2012), tanto a formação inicial e continuada quanto o exercício docente devem oportunizar o debate acerca da discriminação, da diferença, das identidades e dos saberes produzidos, compreendendo a interferência da linguagem como um fator de silenciamento tanto das culturas não ocidentais e locais quanto das relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem.

A linguagem está intimamente ligada à tradição e à memória dos indivíduos, ao mundo das ideias e ao conjunto de valores socioculturais, de cada sociedade em um determinado período de tempo e num espaço geográfico específico. Ela expressa a ideologia e a hegemonia dos segmentos sociais, os conflitos étnico-raciais e de gênero, estabelecendo-se como uma fonte fundadora de práticas cotidianas diversas e adversas. (FONSECA, 1994, p.81).

Articulando a discussão em torno do multiculturalismo crítico com a formação de professores na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil, autores como McLaren (1997), Cavalleiro (1998), Gomes (1990, 2012), Silva (2000), Pansini & Nenevé (2008) e Monteiro (2010) argumentam que uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural de modo que se possam criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as práticas monoculturais presentes no cotidiano escolar.

Conjecturar sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva sociocultural e dos direitos humanos significa que nós temos de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída sócio e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação.

Os institutos de pesquisa, dada a influência da ideologia do branqueamento fenotípico, psíquico e da mestiçagem cultural e, atualmente, da ideologia do enegrecimento político, devem confrontar o autorreconhecimento ao reconhecimento social, pois a identidade de cada um de nós é sempre construída a partir das relações que temos, da história que carregamos, da cultura que possuímos e dos lugares sociais e políticos que ocupamos. (SME/ DOT- SP, 2008, p.36)

Cavalleiro (1998) aponta que a socialização para o silêncio e para a submissão está presente na educação infantil e manifestam-se tanto na relação professor-aluno quanto na relação aluno-aluno. Porém, o que é mais grave, ainda, é que a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar de rejeitado, o de menor valia.

Com isso, estereótipos invadem a prática pedagógica e são resultados da falta de informação e conhecimento que educadores têm a respeito da realidade social e cultural, como também do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas pelas escolas. A prática de classificar e categorizar crianças baseado no que estas crianças não sabem ou não podem fazer somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não em condições históricas, currículos ou de organização escolar. Como defende Crochik (1995, p. 33)

Os estereótipos característicos da nossa própria cultura são fios condutores para a propagação do preconceito. Podemos dizer que eles têm a função de simplificar problemas. Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para o desajustamento e exclusão de alguns. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real. Seus conteúdos são mecanismos sociais que visam manter o status quo de um determinado grupo social.

Para que possamos analisar a escola como um espaço adequado à convivência igualitária (CAVALLEIRO, 1998, p.11), este estudo encontra-se dividido em três momentos: em primeiro lugar, analisamos as legislações que amparam a educação na perspectiva das relações étnico-raciais; em segundo lugar, apresentamos o modo como o multiculturalismo crítico pode ser um dos mecanismos de análise e reflexão dos currículos para a educação infantil e; em terceiro lugar, realizamos uma crítica de como a “diferença” deve ser um componente da educação para os direitos humanos num movimento dinâmico que englobe tanto ações coletivas quanto movimentos sociais ao campo educacional.

Para tanto, esta pesquisa assume como *corpus* de análise os documentos que norteiam a temática da “diferença” dos currículos para a educação infantil desde o ano de 1996, quando promulgada a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/96), os movimentos que estiveram na origem da Legislação nº10.639/2003 e suas implicações tanto na alteração do artigo 26 A da Lei nº 9394/96 até os documentos expedidos sobre o tema e que refletem-se nas discussões atuais sobre a educação para as relações étnico-raciais na perspectiva dos direitos humanos no município de São Paulo. Procuramos discutir criticamente o *corpus* documental em análise.

O estudo das legislações: um olhar

A Lei nº 10.639/03 não é apenas um instrumento de orientação para o combate à discriminação; mas sim; uma Lei afirmativa, no sentido de reconhecer a escola como lugar da formação de cidadãos e de afirmar a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram e fazem do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

A lei 10.639/03 sinaliza para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as ideias sobre reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem a Educação e a comunidade escolar, desde o processo de formulação de políticas educacionais, de elaboração de currículos escolares e de formação de docentes até as atividades pedagógicas, metodológicas e de acolhimento de educandos (SME/DOT, 2008, p16)

Além de propiciar a mudança de conceitos sobre identidade e singularidade, esta legislação também nasceu de manifestações do povo que lutaram e lutam não apenas pela equidade e pela qualidade do ensino, mas pelo fim da desigualdade. De igual modo, o estudo das legislações nesta perspectiva também rompe com outro paradigma: de que as leis são apenas subordinações políticas dos seus governantes para os seus governados.

Mas podemos nos questionar: quando iniciaram-se estes movimentos?

No campo de orientações curriculares, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/1996 apresentou diversas mudanças para a educação brasileira, inclusive, mudanças no

currículo. Para subsidiar o trabalho docente, dois documentos foram expedidos em 1998: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para o contexto da educação infantil, os Referenciais foram adotados para atender princípios semelhantes ao ensino fundamental, mas, com uma diferença em sua redação: ao invés de trabalharmos com pluralidade e transversalidade, este documento teve como princípio a diversidade cultural.

Monteiro (2010) aponta em sua tese vários elementos tanto positivos quanto negativos na execução e elaboração de tais documentos, principalmente as questões de caráter de privatização e de uma política neoliberal adotada pelos governantes deste período, mas não deixa de relatar que são um dos primeiros passos de ganho para a educação, estes que nortearam princípios desde a primeira infância.

Parafraseando Monteiro (2010, p.82), o interesse do movimento negro pela educação e a partir de determinado momento, a indicação de que conteúdos relacionados à história do negro deveriam ser introduzidos nos currículos escolares com objetivos relacionados a considerar a participação da população negra na construção da história do país, destacando o papel do negro no desenvolvimento do Brasil para além do período da escravidão, reconhecendo as contribuições da cultura africana e afro-brasileira incluindo-se aspectos relativos à religiosidade, favorecer a construção das identidades negras ou afro-brasileiras e a autoestima de negros e negras, dentre outros. Na segunda fase de organização do movimento a demanda por inclusão de conteúdos se apresenta de forma mais ofensiva com encaminhamentos para aprovação de lei.

Estas leis perpassaram o Senado muito dantes da LDB de 1996. Recorrendo à uma breve história, a Câmara contou com a participação de vários deputados como Adalberto Camargo em 1979, Abdias do Nascimento em 1983, Paulo Paim em 1988, Benedita da Silva em 1988, 1993 e 1995, Humberto Costa em 1995, Ester Grossi e Bem Hur Ferreira em 1999 e Humberto Costa que conseguiu a aprovação da legislação final em 2003.

Após décadas de lutas, em 9 de janeiro de 2003 entrou em vigor a Lei Federal 10.639/2003, que alterou a LDB 9394, tornando obrigatória, em seu artigo 26-A, a inclusão do estudo das “Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Mesmo com tantos avanços e conquistas, o movimento negro ainda luta pelo fortalecimento do marco legal, pelas políticas de formação para gestores e profissionais da educação, material didático, gestão democrática e participação social, avaliação/ monitoramento e as condições institucionais acerca da implantação destas para a educação étnico-racial.

Em compensação, o movimento negro pode assegurar a busca pela qualidade na educação, tendo como pauta o trabalho com a democracia racial em âmbito educacional.

Segundo Monteiro (2010, p. 80)

Se de um lado houve uma perda específica para o movimento, de outro a defesa pela escola pública e gratuita para todos foi garantida na lei em questão, sendo fruto de conquista dos movimentos sociais e de classe ligado à educação. Esta conquista também era uma reivindicação histórica do movimento social. O movimento desde o seu início compreendeu a importância da educação e defendeu sua extensão a todos, ainda que em alguns momentos tenha tomado para si a responsabilidade em prover educação. Tal fato destaca que havia por parte do movimento uma demanda por política de caráter universal.

Vale ressaltar que a aprovação final desta legislação não se deu apenas por uma mudança de governo apenas, mas sim, na necessidade de o país se reconhecer, segundo a Organização das Nações Unidas, a UNESCO e a OIT (Organização Internacional do Trabalho), um país que combata o racismo, a discriminação, a xenofobia, a intolerância correlata e o preconceito. Esse debate esteve presente desde 1998 e refletem-se nos vários debates e entraves políticos desde a época da ditadura, como podemos reverenciar nos documentos entregues às Câmaras.

Além deste índice para a aprovação da Legislação, também tivemos como participação direta os programas de desenvolvimento mundiais, como o PNUD, que passou a empregar o IDH como parâmetro de medição dos países e os classifica em desenvolvidos ou em subdesenvolvidos apontando

principalmente o desenvolvimento das seguintes áreas: educação, saúde, moradia e economia das famílias.

A partir destes dados, pode-se observar que no Brasil, as classes minoritárias e de baixa escolaridade advêm de famílias ora mestiças, ora de descendência negra, possibilitando a análise da falta de uma história e de valorização da cultura negra e africana.

Porém, isso é um dado preocupante, pois as legislações não vêm de encontro apenas para valorizar a cultura e a história negra, ou surgem de movimentos que lutam em prol de igualdade, mas que também vem de encontro a uma política desenvolvimentista que elenca como características principais a lógica de atendimento de resultados e metas e não da preocupação e do desenvolvimento social de fato.

Segundo Monteiro (2010, p.86)

Esta é uma questão que nos preocupa no sentido de incorporação pelo Estado de demandas dos movimentos sociais que tem como interesse produzir resultados dentro da lógica do capital e não como forma de garantir o bem-estar da sociedade distorcendo assim a própria razão de ser do Estado do ponto de vista de sua origem. No entanto, como temos analisado no decorrer deste trabalho, o paradigma contemporâneo de Estado não mais o coloca submetido à sociedade, mas sim, ao capital. Como afirma Shiroma, Moraes e Evangelista (2007:12) “a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais”. Seguindo a lógica do capital que respaldou a Reforma do Estado Brasileiro a partir de 1995, como afirmamos anteriormente, o governo passou a assumir, dentre outros, papel de gerente que exerce controle sobre a sociedade. Uma das formas de exercer tal controle, para nós, é institucionalizando os movimentos sociais, incorporando suas demandas, seus representantes e até mesmo suas organizações que passaram a se organizar como ONGs e OSCIPS e a “prestarem serviços” ao Estado.

Mesmo com a aprovação da Lei 10.639, em seu artigo 26 A, alterando a LDB de 1996, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a mesma não perpassa a obrigatoriedade deste ensino nos currículos de educação infantil.

Entendemos que a inclusão dos artigos 26 A e 79B da LDBEN e a implantação das Diretrizes se configuram como política curricular implicando em divulgação e produção de conhecimento, formação de atitudes, posturas e valores. Para Moreira (2004:8), o currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos e métodos

que serão aprendidos pelos alunos mas um “esforço de introdução a um determinado modo de vida”. O autor apoia-se especialmente em estudiosos do tema currículo como Henry Giroux, Aronowitz e MacLaren e, a partir desses autores, e sob a influência da perspectiva multicultural, toma currículo como “uma forma de política cultural”. O currículo é compreendido portanto, como um “lugar” de tensões, de confrontos de diferentes culturas ao mesmo tempo em que é uma política educacional que tende à homogeneidade (MONTEIRO, 2010, p.91)

Porém, A LDB, em seu Art. 22, determina que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Com isso, a educação infantil passa a ser uma das modalidades de educação básica, amparada sob todos os documentos que regem essa instância educacional e o seu papel é significativo para o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), deve-se considerar, para o desenvolvimento infantil, as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos e 11 meses, devendo contribuir para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

-o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

A Lei 10.639/03 também aborda a importância do trabalho com estes conteúdos, tendo como perspectiva a construção de uma educação igualitária, livre de racismos e de preconceitos.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2004)

O trabalho específico para a educação infantil precisa estar além do recorte fragmentado que reduz o processo educativo aos binômios cabeça-corpo, cognição-afeto. O ambiente, o espaço, deve ser intencionalmente preparado, possibilitando as interações do grupo e as intervenções do professor quando necessárias ao processo, sem que esse, no entanto, figure como o centro das ações: tanto na proposta como na execução. É necessário que o modelo meramente escolarizante (aquele em que a educação infantil é tida apenas como pré-escola ou prontidão para o ensino fundamental) ou apenas assistencialista (onde os cuidados fisiológicos são mais considerados) cedam espaço a uma nova proposta onde educar e cuidar estejam interligados e que as várias linguagens se façam presentes, constituindo os fazeres na educação infantil.

A “diferença” nos currículos da educação infantil

Abordar o tema sobre a educação para as relações étnico-raciais como um dos novos paradigmas da educação brasileira, legalmente amparado pelas legislações nº13.005/14, nº 11.645/2008, nº10.639/2003, nº 9394/96, não são leis que devem estar presentes apenas no interior das escolas, mas que delegam à família e à sociedade o compromisso para a

efetivação de uma proposta de escola para todos e para uma educação para as relações étnico-raciais.

Segundo Gomes (1990, p.59),

(...) analisar os três ângulos da questão: o mundo social imediato, a ser interiorizado pela criança; a família que, além de ser mediadora, tem especificidades que a distinguem de qualquer outra; a criança que, sujeito da aprendizagem social, interiorizará o mundo mediado a partir de suas próprias idiossincrasias e de maneira singular e solitária.

Os debates entre as questões acerca da diversidade, alteridade e o papel assumido pela escola, em referência ao ensino num contexto multicultural e de direitos humanos, tem-se ampliado nos últimos anos em decorrência de novas pesquisas relacionadas à construção de um currículo e de uma linguagem crítica que desmistifique visões eurocêtricas do conhecimento escolar (PANSINI e NENEVÉ, 2008).

Cavalleiro (1998, p.25) aponta esta questão tendo como viés a identidade que deve ser concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo, tendo por subsídios uma educação voltada para a socialização não apenas da criança enquanto indivíduo, mas de todos os agentes que compõem a sua formação: escola, família e sociedade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), a criança é

[...] um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Diante disso, Santos e Costa (2010, p.01) propõem que

É preciso trabalhar a discussão da diversidade já na infância. Se a criança não for preparada desde cedo, dificilmente romperá com os preconceitos possivelmente presentes em seu meio e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender.

Neste âmbito, o multiculturalismo amplia o olhar acerca da construção de um currículo emancipatório, propenso a discutir as diversidades culturais em diversos espaços de desenvolvimento infantil.

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o desenvolvimento da criança, o que caracteriza as creches e pré-escolas como um espaço importante para o desenvolvimento da criança (CAVALLEIRO, 1998, p.14)

Todas estas novas experiências nos remetem a repensar sobre a inclusão de todos na sociedade e estas proposições nos remetem à uma questão que têm contribuído para sensibilizar a sociedade a respeito das desigualdades sociais entre grupos no Brasil: as propostas de ação afirmativa em favor de negros, índios, sujeitos de baixa renda, egressos da escola pública para acesso à universidade e aos cargos públicos.

A história revela para a humanidade o caminho da exclusão social e humana do homem. Se, no passado, o indivíduo com algum comprometimento era banido da sociedade através da morte, hoje, este tipo de eliminação não é mais praticado, porém uma exclusão sutil acontece em diversos movimentos e instituições: segregar o "diferente" da sociedade.

Desse modo, são inúmeras as dificuldades derivadas da cor da pele. O preconceito cria impedimentos para o exercício da cidadania. Assim, diante da sua existência, cada um vai vivendo da melhor forma que é possível viver. (CAVALLEIRO, 1998, p.174)

Numa sociedade que se vive cada vez mais a dualidade entre inclusão e exclusão nos diversos campos da vida moderna, entre a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e diversas dimensões da identidade, o multiculturalismo surge nos espaços de educação formal não apenas como um conceito, mas como um mecanismo que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais (PANSINI e NENEVÉ, 2008).

Desta maneira, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos, trazendo à tona o debate em torno de práticas ocultas, dantes silenciadas por um processo de “marginalização de culturas”, possibilitando condições para reagir e poder lutar contra esses

mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes (PANSINI e NENEVÉ, 2008).

Essas possibilidades e estas condições não podem estar afastadas da formação dos professores. Este questionamento deve levar em consideração o modo como a escola tem legitimado certos saberes, ora apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos, ora compreendendo as tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais.

Estas tendências homogeneizadoras permeiam o sigilo no interior das escolas, como aponta Cavalleiro (1998, p.198) um silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.

Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contra discursos” (McLaren e Giroux, 2000), a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares. Além do mais, destaca-se a necessidade de uma formação que permita aos educadores e educadoras reverem o uso da linguagem no espaço escolar uma vez que, é por meio da linguagem, entendida como prática humana social culturalmente organizada, que se torna possível, para professores e alunos, conhecerem o seu mundo mais próximo (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p. 32-33.)

A questão está no eu em relação ao outro. O problema não é ele, mas, sim, a ideia que formulamos, a partir de nossos conceitos que são estabelecidos num dado momento sócio-histórico cultural, em que esses interferem em nossos pensamentos e ações com relação ao "diferente".

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem.

Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais. (SILVA, 2000, p.76-77)

A educação infantil na perspectiva dos direitos humanos: interações e conflitos

No Brasil temos observado a convivência de desigualdades sociais e raciais, através de diversos dados, que revelam que os negros são penalizados e discriminados, em várias esferas da vida social e principalmente no plano da Educação, enfrentando as maiores dificuldades no acesso, permanência e ensino de qualidade.

Entretanto, há uma reivindicação legítima, constitucional, desde a década de 70, porém de grande resistência por parte da sociedade como um todo, em assumir a luta por garantir do direito ao acesso e permanência à criança pequena à Educação Infantil de qualidade (ROSEMBERG, 1976).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, deve garantir plenamente o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições para que as crianças usufruam de seus direitos, que promovam igualdade de oportunidades educacionais e se comprometam com o rompimento das relações de dominação etária, de gênero e racial.

Rosemberg (2011) observa que uma parte significativa das crianças de 0 a 5 anos, a maioria são pobres e negras e permanecem sem acesso aos espaços das instituições de Educação Infantil. Apesar de estarmos no século XXI, as relações raciais ainda são um tema a ser discutido amplamente por todos os segmentos da sociedade brasileira, devido às muitas desvantagens

sociais, econômicas, políticas e educacionais que negros enfrentam no Brasil.

No cotidiano escolar pode-se observar uma multiplicidade de experiências em torno da identidade e da diferença. Elas tanto interagem entre si, como também entram em conflitos.

Ao mesmo que interagem e se embatem, estas questões estão associadas ao direito à igualdade. Este é o grande cerne da questão. Qual igualdade de direitos a escola vem propalando em seus currículos e em suas práticas na perspectiva dos direitos humanos?

É neste embate que a escola deve abordar esta questão, pois

A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala, não só pelo que faz, mas também pelo que não faz. Calar o que deve ser proclamado aos quatro ventos é uma das formas políticas mais frequentes entre os que têm a faca e o queijo na mão. (GUTIERREZ, 1988, p.22)

Porém a desigualdade entre ricos e pobres na sociedade brasileira também é sinônimo de diferenças entre brancos e negros. Então, o que devemos buscar na educação é a universalidade de oportunidades independente da raça ou do credo.

Desse modo o grande movimento no interior das escolas deve ser o de desracialização, rompendo assim com os paradigmas de raça.

Para Hanchard (2001, p.29)

Raça: refere-se ao emprego das diferenças fenotípicas como símbolos de distinções sociais. Os significados e as categorias raciais são construídos em termos sociais e não biológicos. Esses símbolos, significados e práticas materiais distinguem sujeitos dominantes e subordinados, de acordo com suas categorizações raciais.

Com isso, o racismo institucional pode ser rompido não como mera legitimação de legislações ou de acordos da UNESCO entendendo as questões étnico-raciais como história do desenvolvimento científico da humanidade e produção artísticas entendidas como “tesouros da humanidade”, mas como formas de garantia de direitos e da diversidade cultural como humanização da sociedade em três frentes: *conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate a exclusão*

social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011, p. 90).

No entanto, o racismo institucional é vivenciado nas instituições e organizações por não promoverem um serviço profissional e adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura, origem racial ou étnica, revelando-se por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, que resultam da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas, colocando pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso aos benefícios gerados pela ação das instituições e organizações.

Desta forma, podemos compreender que

O racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial (no nosso caso o grupo de negros). Esse tipo de racismo está ligado à estrutura da sociedade e não aos seus indivíduos (CAVALLEIRO, 1998, p.31)

Com isto, o diálogo humaniza e pensar a humanização na escola pode significar o estabelecimento de diálogos entre os grupos para:

- a) Problematizar e questionar tanto a permanência, no imaginário coletivo e nas práticas sociais de preconceitos e apagamentos, quanto os processos de invisibilização de experiências culturais e de conhecimentos e de como visibilizá-los;
- b) Identificação, desnaturalização e combate das práticas discriminatórias. Mas, sobretudo, ao enfatizar a desumanidade, não se deve deixar de vincular o papel do Estado, da escola e outras instituições na reprodução e manutenção do racismo;
- c) Reconstrução do currículo escolar.

Segundo Gomes (2012, p.102)

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Só assim, a escola será a construção de uma nova eugenia que pensa e repensa suas práticas de igualdade, de diversidade, de respeito e, sobretudo, dos direitos humanos.

De acordo com os estudos de Kramer (1994), o currículo da educação infantil deve ser entendido como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam, de um lado, as experiências, os valores e os saberes das crianças, de suas famílias, da equipe de profissionais e da comunidade extraescolar e, de outro, os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, no qual a dimensão de cuidado para com as crianças assume um caráter ético e os valores democráticos e de solidariedade criam laços entre gerações que fortalecem o sentimento de pertencer a uma cidadania compartilhada.

Com isso,

As experiências vividas no Espaço da Educação Infantil devem possibilitar à criança explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Devemos considerar também que, quando interagem com companheiros de infância, elas aprendem coisas que lhes são muito significativas e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. (Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo, São Paulo, SME, 2006, p. 24 -25).

As expectativas em relação à realização de um trabalho na educação infantil, que considere as relações étnico-culturais, são voltadas à compreensão da nossa realidade próxima, para se construir categorias éticas de convivência, permeadas pelo reconhecimento de si e do outro como parte do processo histórico e da constituição de sujeitos e cidadania, acreditando que tais experiências adquiridas no espaço da educação infantil farão parte da memória das crianças como experiências de sua própria história.

A valorização da vida, o respeito e convivência com a diversidade, a eliminação de formas de racismo, preconceitos e discriminação perpassa por atitudes e ações do cotidiano que, como produtos da cultura e da sociedade, permeiam os grupos de convivência e instituições, incluindo a escola. Perceber na escola de educação infantil a incorporação e apropriação de vocabulário de origem afro-brasileira, imagens do povo negro nas produções das crianças, diversidade de cantos e danças, diálogo livre de expressões preconceituosas, utilização de brinquedos de diversidade material étnica, sem o menosprezo à boneca negra e disputa pela boneca branca, por exemplo, são atitudes, gestos concretos que, se observados no contexto, terão contemplado as expectativas em

relação à temática na etapa da educação infantil (SME/DOT, 2008, p. 96)

Observar cotidianos, articular propostas, discutir o trabalho pedagógico e envolver a equipe escolar é um “afazer pedagógico” que precisa “descolonizar-se” de práticas homogeneizadoras. Para tanto, é imprescindível nos livrar-nos dos grilhões dos racismos e dos preconceitos e lutarmos por uma educação inclusiva, igualitária, de qualidade e cidadã para todos, como preconiza a LDB, em seu Art. 22, determinando que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Com isso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) também apresenta como direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Sendo assim, a educação incide sobre a perspectiva dos direitos humanos, pois se o entendemos como os direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos, a educação e a formação de educandos e educadores não apenas humanizam e desenvolvem sujeitos, mas acolhem, descolonizam e não mais conquistam mentes e territórios.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo(...) Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não poder ser admitidas. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais – Brasil; MEC, 2005)

Considerações Finais

A escola, desde a sua institucionalização, sempre foi um espaço de contradições entre as relações sociais devido aos fatores socioeconômicos e da questão da desigualdade social, também é um espaço de conflitos e é devido a esta característica tão marcante desde a sua formação é que ela constitui-se como um lócus de pluralidade, diversidade e de riqueza cultural e humana.

Porém, a sociedade em que vivemos também mantém relações de conflitos entre seus membros. Para conter esta “desordem” na sociedade, criou-se um padrão, uma homogeneização da cultura que deve ser geral e comum a todos. Esta cultura que imperou em nosso país foi a cultura eurocêntrica que foi, e é, apresentada como modelo a seguir.

Padronização, homogeneização e diversidade. Termos que sempre estiveram presentes e que são os grandes problemas que enfrentamos todos os dias em nossos ambientes de trabalho como a questão do bullying e a postura da comunidade escolar, a questão da seleção pela cor de pele, a questão de aceitarmos a nós mesmos pela cor de pele, questão da miscigenação no nosso país e principalmente de nossas famílias e religiosidade. O bullying que é um tema que sempre existiu em nossos bancos escolares, hoje tomou um rumo que não é mais de “gozação” com o colega, mas sim, um desrespeito e até mesmo um crime de não aceitar o próximo como é. Deste modo, é imprescindível trabalhar em prol de uma pedagogia de humanização e de respeito ao próximo. Estilos de ser e vestir, crenças religiosas, cor da pele, preferência sexual e simplesmente ser diferente perante a figura ilustrada e eurocêntrica dita como normal passaram a ser vistos como anomalias tanto dentro do ambiente escolar quanto na sociedade.

Van Dijk (2008), em seu livro *Racismo e discurso na América Latina*, apresenta na introdução, afirmações esclarecedoras quanto à desproporcional participação do negro nas altas instâncias sociais. O autor chama de “elites simbólicas”, os grupos que controlam a opinião pública; tais elites correspondem aos políticos, jornalistas, pesquisadores, professores e escritores; esses, segundo ele, “são os maiores disseminadores da ideologia racista e constituem campo fértil para este estudo” (Van Dijk, 2008). O autor denomina racismo os mecanismos que promovem a assimetria de poder na sociedade, com base em características fenotípicas, por meio das quais é controlado o acesso aos recursos valorizados, produzidos por ela. Van Dijk (2008) parte da compreensão de que tais

mecanismos não sejam inatos, mas aprendidos e, segundo ele, esse processo de aprendizagem é amplamente discursivo:

[...] baseado nas conversações e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação, mas até mesmo estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. (VAN DIJK, 2008, p. 15).

Em relação ao discurso e a prática que queremos em nossas escolas acreditamos que a cultura negra deve ser mais bem debatida pelos professores para que posteriormente eles trabalhem com os alunos os conteúdos. O Parecer da Lei 10.639 é um excelente instrumento de trabalho para o professor em sala de aula. É preciso que os alunos aprendam que não apenas a resistência negra, a indígena, a das mulheres, por exemplo, se deu e se dá em mobilizações políticas, sociais e culturais. É preciso que saibam que os (as) negros (as) passaram a recriar, reelaborar e reinventar modos de dar continuidade ao processo civilizatório que constitui suas raízes ancestrais como apontado por Siqueira (2002).

Essa resistência resgata a história coletiva da comunidade negra, indígena, feminina e miscigenada, mas também individual de pessoas que buscaram e buscam por meio do diálogo e respeito a reconstrução da cultura e história da pluralidade cultural no país, resistindo “bravamente a toda forma de opressão e discriminação” (MUNANGA e GOMES, 2004, p.107).

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J.da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. (Acesso em: 20/04/2018).

_____. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> (Acesso em: 20/04/2018).

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Resolução n. 3, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. (Acesso em: 20/04/2018).

CANEN, A. e OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, Set/dez , p. 61-74, 2002.

CAVALLEIRO, E.S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Dissertação de mestrado. USP – SP, 1998.

CROCHIK, L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

DIAS, L.R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação* .v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

FONSECA, C. Antropologia, cidadania e educação. *Revista do Geempa (Para transpor o milênio)*, nº 3, p. 75-84, 1994.

GOMES, J. V. *Socialização: um problema de mediação?* – Psicologia/ USP, São Paulo: 57-65, 1990.

GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v.12, nº1, pp.98-109, jan/ abril, 2012.

GUTIERREZ, F. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HANCHARD, M. G. *Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 - 1988)*. RJ: EdUERJ, 2001.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola.(pp. 16-31). In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MONTEIRO, R.B. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/ CP 01/2004*. São Carlos – Tese de doutorado da Universidade Federal de São Carlos, SP: UFSCAR, 2010.

MUNANGA, K. *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K. e GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.

PANSINI, F., NENEVÉ, M. Educação Multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*. Campinas, n. 28, v. 12, p. 1.466-1.471, dez. 1976.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. IN: BENTO, M.A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011.

SANTOS, A.O., COSTA, O.H. *Relações étnico-raciais na educação infantil: implementação da lei 10.639/2003*. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/RELA%C3%87%C3%95ES-%C3%89TNICO-RACIAIS-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf> (Acesso em 25/10/2012).

SILVA, T. T. da. *Identidade e Diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SME/DOT. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo*, São Paulo, SME, 2006.

SME/DOT. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. *Orientações Curriculares: expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial*. São Paulo, 2008. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/DotGab/OrientacoesCurriculares_expectativas_de_%20aprendizagem_Educa%C3%A7%C3%A3oEtnico_racial_na_EdInf_EnsFundMedio.pdf (Acesso em: 10/03/2013)

VAN DIJK. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.