

# INFÂNCIA, RAÇA E CURRÍCULO: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil

ANDREA BRAGA MORUZZI<sup>1</sup>

ANETE ABRAMOWICZ<sup>2</sup>

---

## Resumo

O artigo procura redimensionar o conceito de infância articulado ao de raça para compreender os modos de construção social da infância na contemporaneidade. Analisa a forma pela qual esses conceitos se apresentam e se articulam em documentos governamentais brasileiros dirigidos para educação infantil e de que maneira essas orientações são construídas e se modificam ao longo dos anos. Observa-se que a maneira pela qual esses conceitos se apresentam nos documentos analisados produz efeitos sobre o currículo da educação infantil, com orientações para uma educação das relações étnico-raciais que são, majoritariamente, confluídas com a noção de diversidade, e não de diferença.

**Palavras-chave:** Infância. Raça. Currículo da Educação Infantil.

## Abstract

***CHILDHOOD, RACE AND CURRICULUM: notes about brasilian documents for child education***

This paper expands the concept of childhood along with race. The goal is to understand the social construction of childhood nowadays. It also analyzes the way in which these concepts are presented and interact with Brazilian governmental documents which are addressed not only to child education but also these regulations are built and modified along time. The way these concepts are presented in the analyzed document and its effect on the child education curriculum has been observed. These orientations for an ethnic-racial education are mostly blended with the notion of diversity but not of difference.

**Keywords:** Childhood. Race. Child education curriculum.

---

1 Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP – UFSCar. E-mail: deab.moruzzi@gmail.com

2 Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP – UFSCar. E-mail: aneteabramo@gmail.com

## **1 Infância, raça e currículo da educação infantil – alguns apontamentos**

A proposta deste artigo é analisar e apontar a maneira pela qual alguns dos documentos governamentais brasileiros apresentam e articulam os conceitos de infância e raça, impactando e produzindo orientações para um currículo da educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Sem a pretensão de esgotar esse tema, tratamos aqui de esboçar algumas ideias sobre essas orientações e a maneira pela qual as noções de raça e etnia vão se configurando nesses documentos, sendo construídas socialmente e produzindo efeitos sobre o currículo da educação infantil sob uma perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Com base nos estudos sociológicos da infância brasileira, é possível compreender que a concepção de infância é atravessada por diferentes clivagens, tais como as raciais, sociais, religiosas, sexuais, entre outras, o que nos faz compreender infância e raça como conceitos centrais que podem ser articulados e integrados. Com essa perspectiva, debruçamo-nos a olhar principalmente os seguintes documentos governamentais brasileiros: os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil, de 2006; a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, de 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, e o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae), que expressa as discussões anteriores à publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/14).

Partimos da perspectiva de que a infância é um conceito inicialmente produzido na modernidade, tal como discutiu Ariès (1981), que se modificou e que incorporou novas representações sociais na contemporaneidade. Nessa direção, pesquisadoras que se inserem nos estudos sociológicos da infância têm nos indicado que essa fase, na contemporaneidade, agrega e incorpora diferentes discussões. Podemos destacar, primeiramente, as oriundas do campo do direito, atreladas às movimentações sociais internacionais que analisavam as condições de vida e de sobrevivência de crianças em diferentes países. A criança como sujeito portador de direitos elucidada as discussões contemporâneas da infância no século XX, embora possamos encontrar inúmeras contradições a essa mesma condição.

O texto “A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010) apresenta e analisa alguns dos estudos que marcam abordagens contemporâneas em relação à infância. Entre os indicados está o documento que trata dos direitos das crianças produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, a Declaração dos Direitos das Crianças (lembrando que a primeira Declaração dos Direitos da Criança da ONU é de 1924), e que

alicerçou a publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças de 1989, documento este ratificado por inúmeros países. No Brasil, observamos essa ratificação a partir da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. No que tange aos aspectos raciais e étnicos, é possível observar menções, no ECA, às condições de igualdade no atendimento dos direitos, à liberdade para a manifestação do pertencimento étnico, cultural, religioso, entre outros, e ao direito à não discriminação de qualquer natureza.

O segundo estudo apontado por Rosemberg e Mariano (2010) refere-se ao trabalho proposto por Ariès na década de 1960, chamado *História social da infância e da família*, traduzido no Brasil na década de 1970. Ariès é exaustivamente mencionado em diferentes estudos, pesquisas e artigos, e por essa razão não vamos tratar de discuti-lo detalhadamente, mas apenas indicar que a importância de seu trabalho, que o coloca em uma abordagem contemporânea da infância, refere-se ao deslocamento que o autor consegue realizar desse conceito das áreas médicas e psicológicas até então predominantes na educação. Esse deslocamento permite que estudos que partam dessa noção elaborada a partir de Ariès possam compreender a infância não como uma fase do desenvolvimento e comportamento humano, mas como um conceito construído em consonância com a história, com a cultura, com as relações de poder, tal como a própria noção de raça.

Em relação à construção de uma abordagem plural do conceito de infância, podemos destacar o estudo de Florestan Fernandes no Brasil sobre “As trocinhas do Bom Retiro”, feito na década de 1940, que, sob uma abordagem sociológica, apresenta, entre outros aspectos, os processos de racialização presentes nas brincadeiras e troças infantis, principal elemento de socialização entre crianças. Esse trabalho nos possibilita observar que há maneiras singulares pelas quais as crianças subjetivam suas experiências e que são atravessadas por diferentes clivagens. Destacam-se nesse trabalho as clivagens sociais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e também as relações de poder entre as crianças, todas interpelando e produzindo uma maneira específica de viver a infância para cada criança e, ao mesmo tempo, produzindo uma infância plural, para todas as crianças.

A articulação possível de ser feita entre o conceito de infância e o conceito de raça na perspectiva adotada neste artigo refere-se à pluralidade que ambos os conceitos adquirem quando se promove um deslocamento destes do campo biológico, isto é, a infância é entendida como algo distinto de uma fase do desenvolvimento humano e a raça como algo distinto de uma representação fenotípica de cunho genético. Trata-se de uma perspectiva não essencialista de raça e de infância, sem fixar esse significante negro, tal como propõe Stuart Hall (2007), e uma

infância que pode ou não atravessar as crianças – por exemplo, as crianças indígenas não reivindicam infância nem mesmo educação infantil. Não há, nas discussões que tomamos como referência (GILROY, 2001; GUIMARÃES, 2002; HOFBAUER, 2006; HONNETH, 2007; RODRIGUES, 2011; SILVÉRIO, 2005; CRUZ, 2014), nenhuma acepção biológica do termo “raça”. Tal como infância, raça se insere em uma categoria de análise sociológica.

Também é importante ressaltar que o conceito de raça adquiriu uma variedade semântica a partir de discussões que analisavam a identidade cultural, o pertencimento cultural, isto é, uma discussão travada para além de um aspecto exclusivamente fenotípico, mas que analisava a forma pela qual um grupo racial é assim identificado por suas características culturais, ou seja, a maneira pela qual um grupo é racializado. O termo “etnia” incorpora essas características culturais e a maneira como os grupos sociais partilham uma herança religiosa, histórica, uma cultura, uma experiência comum que pode ou não ser oriunda de uma parentalidade biológica. Já o termo “étnico-racial” procura convergir essa discussão, ou seja, um grupo étnico e uma raça podem se constituir como grupo que partilha de uma mesma experiência e que é possuidor de uma pertença racial e étnica com um mesmo universo simbólico, de maneira a se tornar um grupo étnico-racial.

O uso da expressão “educação das relações étnico-raciais” é confluyente com a perspectiva de que a educação, em especial a realizada no âmbito institucional, consolidou-se por meio de práticas racializadas que, em sua lógica e em sua estrutura, refazem de maneira sub-reptícia, ou seja, na própria maneira de funcionar, os efeitos e a lógica do racismo. As crianças, ao serem escolarizadas de forma racializada, atuavam (e atuam) como os vetores de socialização de suas famílias sob a mesma lógica. Observa-se que, ao longo desse processo, prevaleceu a representação de que as crianças eram possuidoras de uma falta a ser compensada, que se manteve presente nas políticas educacionais voltadas para a educação das crianças e também nas esferas de pesquisa que se orientaram por compreender os objetos de investigação em uma dimensão binária: a criança em face ao adulto, o negro em face ao branco, a mulher em face ao homem etc. A educação das relações étnico-raciais surge como abordagem estratégica de ação que toma a escola como lócus na tentativa de romper, enfraquecer e problematizar as práticas discriminatórias, já que os indicadores sociais e escolares visibilizavam a brutal desigualdade estrutural entre brancos e negros.

Em termos políticos, a questão racial e a da educação das relações étnico-raciais são incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN/1996), por meio das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que alteram o texto originário da lei, inserindo, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino de História e

Cultura Afro-brasileira e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

É também com a LDBEN/1996 que a educação infantil se torna parte da educação básica, desencadeando o início de um processo de discussão que perdura até os dias atuais a respeito do currículo da educação infantil. Surge, logo após essa lei, uma primeira tentativa de detalhar o currículo da educação infantil, com o documento Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI, 1998). O documento, que se apresentou em três volumes, foi profundamente criticado por pesquisadores da educação infantil, já que apresentava uma discussão no interior da educação das relações étnico-raciais que se configurava sob a perspectiva da diversidade. Indicava-se, primeiro, a necessidade de a proposta curricular se adequar à diversidade cultural e social dos estados brasileiros. Segundo, a necessidade de adequar-se às diferenças individuais das crianças em relação à cultura, mas também em relação às necessidades singulares e aprendizagens. A diversidade no RCNEI (1998) aparecia enfaticamente sob o título “Respeito à diversidade”, e o texto indicava uma perspectiva de “aceitação” e tolerância. “Aceitar”, tolerar e respeitar as diversidades entre as crianças justificavam-se também pela necessidade de cada criança construir uma percepção da diferença existente entre uma e outra, isto é, um processo que buscava a formação da “identidade” da criança, mas mantinha intacto aquilo que forjava as relações desiguais e hierárquicas entre as crianças brancas e negras. O material em questão também não trouxe uma definição clara a respeito do currículo da educação infantil, o que, de alguma maneira, fez com que as orientações fossem seguidas nos moldes e estrutura das demais etapas da educação básica, com organização de conteúdos e rotinas rígidas.

O que podemos observar por essas discussões é que as questões relativas à educação infantil e especificamente sobre o currículo da educação infantil são tão contemporâneas quanto a discussão da educação das relações étnico-raciais.

A definição mais recente que temos de currículo da educação infantil é feita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2010), nas quais se considera o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, DCNEI/2010, p. 12).

Esse mesmo documento também incorpora a discussão étnico-racial sob a perspectiva da diversidade, mas acrescido de outros elementos, como educação de crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas etc., como veremos mais detalhadamente adiante.

Observa-se que, desde a LDBEN (1996) até os dias atuais, há uma quantidade significativa de documentos publicados pelo MEC que tratam da educação infantil. Esses documentos, em nossa perspectiva, também produzem o currículo, pois tratam de orientar as formas de organização física, estrutural, pedagógica ou profissional de toda a educação infantil. O currículo, em uma perspectiva mais ampla, resulta do efeito dessas orientações, e, ao propormos uma análise sobre os conceitos de raça e infância, estamos compreendendo que esses conceitos infletem, impactam e produzem as práticas. O que temos observado em boa parte desses documentos publicados pelo MEC, majoritariamente, é o uso da expressão diversidade ao indicar, elucidar ou abrir uma discussão sobre raça. Trataremos do contexto e significado dessa expressão adiante.

## **2 O debate sobre a diversidade**

O estudo de Rodrigues (2011) nos indica o processo de constituição da diversidade nas políticas públicas brasileiras nos dois mandatos do governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e traz também o modo pelo qual esse debate se apresenta no campo da educação. Segundo a autora, o tema da diversidade surge mais enfaticamente na década de 1990, sob a roupagem do multiculturalismo. Vem em decorrência de um processo contínuo de questionamento da escola e das desigualdades sociais por ela produzidas e reproduzidas. De modo disperso, até a década de 1980, diferentes pesquisas apontavam a escola como excludente no sentido de ser autoritária, eurocêntrica e adultocêntrica. As pesquisas que surgem nesse contexto convergem a partir de uma crítica à escola, relativamente comum: sua homogeneidade cultural. Essa convergência insere esses diferentes estudos críticos da escola na perspectiva que passou a ser chamada de multiculturalismo.

O multiculturalismo está associado à noção de que o país é constituído de uma série de diferenças sociais, religiosas, étnicas e tantas outras que outrora registramos. A escola, portanto, precisa considerar e trabalhar com essas diferenças. Entretanto, a apropriação dessas diferenças no contexto escolar se dá de forma restrita ou pejorativa. Uma imagem utilizada por Rodrigues (2011) para explicar o multiculturalismo é a de um mosaico. As diferenças ficam inseridas nesses pedacinhos dos mosaicos, compondo quadros isolados e estáveis, formando identidades. Surge, então, uma primeira problemática dessa abordagem: a cultura como um processo estável. Além disso, observa-se que a escola faz uso e se apropria das diferenças que não alteram significativamente suas estruturas: trazem para o

contexto da escola roupas típicas, comidas, festas, formas de se arrumar, de arrumar o cabelo e de dançar.

O interculturalismo é uma perspectiva que vem em oposição ao multiculturalismo principalmente no que diz respeito à abordagem estática da cultura. Conforme nos indica Rodrigues (2011), uma das representantes dessa tendência é a estudiosa da área da didática Vera Maria Candau. Permanece, entretanto, um impasse: as perspectivas multiculturalistas e interculturalistas, que estão inseridas no campo da diversidade, não questionam as relações de poder que fizeram com que uma ou outra cultura fosse subalternizada.

O aporte teórico para esse questionamento será construído pelos estudos da diferença. Miskolci (2005), em seu texto “Do desvio às diferenças”, ajuda-nos a compreender o processo de constituição desse campo. Para o autor, a sociologia das diferenças surge em decorrência dos debates feitos nos movimentos feministas, principalmente a partir da década de 1980, pelos estudos feitos da obra de Foucault e pelos Estudos Culturais. Além disso, Miskolci considera que as obras de Becker no “Outsiders” e Goffman no “Estigma” foram impulsionadoras da perspectiva da diferença, por fazerem um questionamento das condições de emergência do sujeito “Outro” a partir das relações de poder.

No plano teórico, considera-se que a diversidade busca a inclusão de determinados repertórios culturais na cena da cultura dominante. Entretanto, a diferença questiona: quais repertórios conseguem entrar nessa cena? A diversidade considera ser possível trabalhar com as diferenças culturais de maneira isolada e em grupos identitários. Por outro lado, a diferença não quer se tornar uma identidade e ao mesmo tempo nos coloca a hibridez que constitui a cultura e os sujeitos. A diversidade usa de artigos definidos: a cultura indígena, a cultura negra, a cultura infantil. A diferença se apoia na indefinição: uma, umas, uns.

Em relação à criança e à infância, autores também nos indicam que a escola, na perspectiva da diversidade, tem colocado para as crianças uma forma de viver “a” infância. Isso porque, como nos indica Silvério (2005), a diversidade esteve em voga em um momento de reconfiguração nacional. Esta, por sua vez, preconizou a formação de um povo com as características que eram consideradas “aceitáveis” e desejáveis para formar “o povo brasileiro”. Em contraposição à constituição desse povo, Abramowicz e Levcovitz (2005) sugerem pensarmos na ideia de multidão. A infância está inserida na ideia de povo, mas a pluralidade da infância está representada pelas crianças que formam uma multidão.

O que veremos adiante é a maneira pela qual a questão racial e a infância se apresentam nos documentos governamentais brasileiros, procurando elucidar certa ênfase da perspectiva da diversidade.

### **3 Sobre os documentos governamentais brasileiros para educação infantil**

Desde que a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, diferentes documentos governamentais foram produzidos no sentido de orientar a organização física, estrutural, pedagógica e da formação dos profissionais da educação infantil. Podemos destacar: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Integração das Instituições de Educação Infantil ao Sistema de Ensino (2002), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006), Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais para as Crianças (1995 e 2009), Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010), Oferta e Demanda da Educação Infantil do Campo (2012), Brinquedos e Brincadeiras de Creche (2012), Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012), Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade – aspectos políticos, judiciais, conceituais (2012), entre outros.

Entre esses documentos, apenas dois se relacionam diretamente com a temática do currículo da Educação Infantil e outros dois se relacionam diretamente com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais. Neste artigo, selecionamos analisar apenas os seguintes documentos: os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil, de 2006; a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, de 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, e o Documento Final do Conae (2010), que expressa as discussões que antecederam a promulgação do Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005/14).

A escolha destes deve-se ao fato de que os demais documentos mencionados estão voltados para temáticas específicas – como brinquedos e brincadeiras, ou educação do campo, ou mesmo relacionadas à institucionalização da educação infantil no sistema de ensino. Além disso, selecionamos prioritariamente os documentos publicados após a fundação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, que teve por intuito formular políticas para e com os sistemas de ensino que atendessem à necessidade de um sistema que se integre às questões postas pelos movimentos sociais e por pesquisadores sobre os aspectos étnicos, raciais, ambientais, educação de jovens e adultos e educação de portadores de necessidades especiais.<sup>3</sup> A seguir, apresentamos a análise desses documentos dentro da temática proposta.

---

3 Em 2009, a Secretaria de Educação Especial, Acessibilidade e Inclusão se integra a esse conjunto de políticas, de modo que a Secad passa a ser denominado Secadi.

## 4 Infância e raça nos documentos governamentais brasileiros

O primeiro documento analisado – os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil V.I (BRASIL, 2006a) – apresenta recomendações às instituições de atendimento às crianças pequenas visando à melhoria da qualidade da oferta da educação infantil. Entre essas recomendações, observa-se a indicação de que esses estabelecimentos devem promover “[...] a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006a, p. 3). Esse trecho, logo na abertura do documento, robustece a ideia das hierarquizações regionais e das diversidades presentes no território brasileiro, de modo que essas características devem ser consideradas na educação da infância que queira promover a qualidade no atendimento.

Esse documento define parâmetros como um conjunto de normas e diretrizes a serem seguidas pelas instituições de educação voltadas para crianças, tendo como meta a construção de uma base nacional e a consideração das especificidades locais.

A criança é tratada nesse documento como sujeito/ator social que é influenciado e influencia o meio social em que vive, com plenitudes em termos de capacidades, mas também em formação e digna de uma atenção especial. Já se reconhece aqui a criança como sujeito portador de direitos e, entre eles, os direitos atribuídos à diferença e à semelhança (BRASIL, 2006b), de modo que as diferenças que as crianças carregam devem ser tomadas como um direito a ser garantido.

A esse respeito, observamos que o debate sobre o direito à diferença está em decurso no que tange aos preceitos do Estado-nação moderno, nos quais prevalece o princípio da igualdade dos cidadãos, sendo, portanto, uma característica que é inerente à humanidade e que não pode ser abalada em nome de quaisquer diferenças. Por outro lado, a presença das diferenças se constitui como um direito individual e coletivo, o que representa a existência de obstáculos na constituição da igualdade e da cidadania. O impasse se dá na tentativa de balizar e equacionar o direito às diferenças com a manutenção da igualdade.

O pertencimento de classe, de raça e de gênero em nosso país marca também a desigualdade no acesso à renda e aos diferentes programas sociais, entre eles ao próprio acesso à Educação Infantil de qualidade. Discutir a qualidade da educação, portanto, sob a perspectiva do respeito à diferença implica investigar e apontar caminhos para superar as desigualdades no acesso aos programas de boa qualidade, que respeitem os direitos fundamentais das crianças e de suas famílias, independentemente de sua origem ou condição social, incluindo, entre esses

direitos, o respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006a). As pesquisas indicam dois processos que se dão simultaneamente: todas as crianças são incorporadas à escola a partir de quatro anos, em respeito à Lei nº 12.796, de 2013; no entanto, a incorporação se dá de maneira diferenciada, as crianças pobres e negras, em geral, estão nas escolas mais periféricas das cidades, e as crianças de zero a seis anos, em equipamentos filantrópicos conveniados com a prefeitura.

Nos documentos, diferença e diversidade são usadas indistintamente como sinônimos. A diferença surge, então, como diversidade que deve ser preservada, de modo que esses conceitos teoricamente distintos são tomados de uma mesma significação. Essa banalização da diferença é efeito das políticas de agências internacionais e de um processo interno relativo ao trato da diversidade. Diferença e diversidade passam a ser consideradas valores que devem ser preservados como básicos no princípio da igualdade. Há, portanto, dois movimentos que se complementam: o primeiro trata a diferença como desigualdade a ser superada, e o segundo trata a diferença como valor intrínseco à humanidade, sendo, portanto, assumido como singularidade – algo a ser preservado, cuidado e, de certo modo, gerido. Assim, a diferença é reconstruída circunstancialmente e passa a ser vista como identidade, o contrário do que significa. Diferenças são identidades a serem preservadas e toleradas, esvazia-se a ideia de diferença, já que, nessa perspectiva, são diferenças que não fazem diferenças, pois coexistem harmoniosamente.

O segundo documento analisado – Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006b) – traz a seguinte preocupação:

Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? [...] Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos? (BRASIL, 2006b, p. 12).

Essas perguntas são constituídas por concepções observadas anteriormente relativas à associação da diferença com a desigualdade e à preocupação sobre qual ação deve ser tomada para a superação dessa problemática.

A Resolução nº 5, de novembro de 2009, da qual se origina a publicação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, de 2010, destaca que, para as

crianças, devem-se garantir “padrões de referência e de identidades de diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009, p. 4) e ainda “o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero [...]” (BRASIL, 2009, p. 2). Esse documento de 2009 ressalta a necessidade de assegurar, nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, as contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos e europeus, bem como de outros países da América, e a necessidade do reconhecimento, da valorização, do respeito e da interação das crianças com as histórias e culturas afro-brasileiras. Ressalta-se também a importância de se realizar práticas promotoras de combate ao racismo e à discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, na versão publicada em 2010, enfatizam a necessidade de reconhecer, valorizar e respeitar as diversidades. Trazem também uma discussão mais ampla sobre o repertório curricular da educação infantil, com destaque à interação e à brincadeira, inserindo, nesses eixos curriculares, questões sobre as vivências estéticas e éticas com as crianças de diferentes grupos culturais, tais como: crianças de comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes. Esses documentos (2009 e 2010) indicam a preocupação em destacar a educação das relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura de diversos povos, ampliando o estabelecido pela LDB, alterada pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Mesmo neste documento, em que há uma ênfase nas culturas indígenas e afrodescendentes, é uma incorporação que se dá de maneira a não mudar a estrutura curricular, ou seja, é um adendo ao currículo, um algo a mais sem que a estrutura identitária do currículo seja modificada.

O Documento Final da Conae de 2010, que expressa as discussões anteriores à publicação do Plano Nacional de Educação (2014), é um texto de referência sobre as proposições expressas e aprovadas durante a Conferência. Nesse documento, há um eixo específico que remete à discussão racial. Trata-se do eixo VI, chamado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Igualdade e Diversidade”. Incluem-se nesse eixo diversos assuntos relacionados à temática étnico-racial, educação quilombola, do campo, ciganos, indígenas, entre outros, todos tomados como parte de um reconhecimento da diversidade brasileira. O acesso à educação é visto como etapa para a construção da justiça social, com vistas à inclusão e ao trabalho. Reforça-se a importância de uma proposta que adote políticas de ações afirmativas que, paralelas às demais políticas, possam construir perspectivas mais “democráticas e plurais” (BRASIL, 2010, p. 126).

Para os limites estabelecidos neste texto e considerando os documentos analisados, observamos que a noção de reconhecimento se apoia em questões como

democracia, justiça social, cidadania e igualdade. O debate se estabelece também nas demandas dos grupos sociais que reivindicam equidade na distribuição econômica e reconhecimento social nas sociedades democráticas (HONNETH, 2007; FRAZER, 2007). No campo educacional, observamos que essas reivindicações têm sido equacionadas no âmbito das políticas em direção ao reconhecimento da existência das diferenças e da diversidade, e do imperativo ao respeito às diferenças, entre elas as étnico-raciais. No Brasil, no campo educacional, o embate e o equacionamento das tensões das relações étnico-raciais se dá no campo do currículo, em uma espécie de justiça cultural, como justiça social.

No texto apresentado pela Conae (2010), há destaque para a superação das desigualdades (sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira) e para o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade (BRASIL, 2010)). A noção de diversidade se apresenta como “[...] a construção histórica, cultural, social e política das diferenças [...] construída no processo histórico cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder” (BRASIL, 2010, p. 128). Aponta-se para a necessidade do reconhecimento da diferença com “aquilo que nos torna iguais” (p. 56) e há também uma discussão articulada da diferença com as relações de poder, afirmando que:

A produção social, cultural e histórica das diferenças não é problemática em si. A questão que se coloca é que, no contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, hierarquizam-nas, colocam-nas em escalas de valor e, nesse processo, subalternizam uns em relação a outros. Quando os vínculos sociais se quebram, devido a processos autoritários, ao uso da força e à colonização, o poder se exacerba, a ponto de um grupo (país, nação, etnia etc) excluir, discriminar e segregar o outro, devido a suas diferenças. Nesse processo, as diferenças são transformadas em desigualdade (BRASIL, 2010, p. 128).

O texto que expressa o documento final da Conae (2010) também apresenta uma abordagem para a educação das relações étnico-raciais, tratada como fundamental à democratização do acesso, à permanência e ao sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010). Também merece destaque o fato de que, em diversas passagens, o documento faz referência à necessidade de elaboração de programas voltados para uma cultura da paz e para ações de combate ao racismo e outras formas de discriminação. Apresenta a defesa de políticas públicas que:

[...] assegurem que o direito à diversidade pautado em uma concepção de justiça social, respeito às diferenças e ([...] o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância e que implementem programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial, dentre outros. (BRASIL, 2010, p. 129).

Em relação à educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais, observamos que esta aparece genericamente no documento final da conferência, no interior do espaço destinado à temática da diversidade. A educação infantil fica diluída no espaço da diversidade, de forma que as questões étnica, de gênero, sexualidade, raça e outras são tratadas de forma universalizada no interior da diversidade. Embora as discussões apresentadas pelo texto final da Conae tragam contribuições no aspecto conceitual da diferença, associando-a às relações de poder, de forma genérica, o texto abrange com mais substância a temática da diversidade, universalizando as diferenças. Essas discussões propostas pela Conae no processo que antecedeu a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional para o decênio 2014-2024, ficam diluídas no âmbito da lei e nas publicações do MEC relativas ao plano, que são basicamente três: *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, *Planejando a Próxima Década - Alinhando os Planos de Educação* e *O Plano Municipal de Educação - Caderno de Orientações*.

No âmbito dessa lei, a discussão sobre a diversidade e a diferença, bem como sobre a educação das relações étnico-raciais, configura-se novamente como metas importantes para: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Lei nº 13.005, meta 7). No interior dessa meta, detalha-se a estratégia 7.25:

- 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.

Na meta 11, tem-se “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”, que apresenta na estratégia 11.13 a discussão mais relativa à diversidade, propondo: “reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”. Por fim, na meta 13, tem-se: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”, cuja estratégia 13.4 propõe:

[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

Esses pequenos destaques em relação à temática racial nos fazem compreender que há um fortalecimento, no âmbito da lei que aprova o Plano Nacional da Educação para o decênio 2014-2024, das representações discutidas e mencionadas neste artigo a respeito da diversidade, da diferença e da educação das relações étnico-raciais. Isto é, de forma genérica, há uma maior evidência da diversidade e da educação das relações étnico-raciais postas como conceitos estratégicos para a superação das desigualdades. Essas desigualdades, por sua vez, são representadas como diferenças hierarquizadas no interior das relações de poder.

## **Considerações finais**

Raça e etnia, assim como infância, são conceitos construídos historicamente, que aparecem nos documentos governamentais para educação infantil de forma conjunta, como categorias que compõem a multiplicidade das crianças.

Observamos, na análise aqui realizada, que as noções a respeito da diferença e da diversidade apresentam, de forma genérica, destaque à diversidade como um valor que deve ser promovido e ressaltado. No campo teórico aqui mencionado, a diferença tem sido tomada como uma potência positiva que possibilita a composição de uma multidão. No campo político, entretanto, genericamente, a diferença é tomada como uma característica que promove a desigualdade social que deve ser superada. A questão racial é estruturante na sociedade brasileira, entretanto, se tomada como uma diferença que deve ser superada, limita a compreensão não apenas ao colocar o foco em uma dimensão econômica, mas ao perder a possibilidade de compreender a criança e a infância pela sua pluralidade de existência, pela sua experiência e condição singular. As diferenças raciais e étnicas permanecem no tecido social, efetivando-se das mais variadas formas de discriminação que afetam as crianças que possuem algumas dessas características.

Nos documentos analisados, embora possamos observar o reconhecimento das diferenças, não há um foco com relação à temática racial, elas são tomadas como elementos variados, englobando uma totalidade de aspectos sem o devido

reconhecimento de cada especificidade étnica, racial, religiosa, cultural, sexual, social, entre outras.

O fato de o Estado brasileiro reconhecer e assinalar a existência da discriminação em suas diferentes legislações e publicações mostra uma mudança política no que tange aos direitos humanos, entre eles o direito das crianças. Entretanto, não avança no que diz respeito a uma compreensão positiva da diferença. As escolas de educação infantil que tomarem a diferença como aspecto a ser superado manterão sua lógica discriminatória e preconceituosa e a condição desigual na qual vivem as crianças que frequentam essas instituições. Há, portanto, que se problematizar tal concepção, trazendo para o debate uma compreensão da diferença em uma perspectiva positiva, ou seja, diferenças que façam diferenças e que não sejam tomadas como apêndices, mantendo-se intacto aquilo que é visto como central e hegemônico. Nessa perspectiva, acreditamos que devam se concretizar as propostas de educação das relações étnico-raciais, de modo que diferenças sejam o coração da proposta educativa das crianças, sem hierarquias nem centro. Por fim, reafirmamos que o debate das diferenças étnico-raciais no Brasil foi contido no campo curricular de maneira a realizar uma espécie de justiça cultural, como tropo da justiça social e racial.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância: qual criança? In: *Afirmando as diferenças - montando o quebra cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009a. 2010.

BRASIL. *Documento final CONAE*. 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: MEC, SEB, 2009b.

FRAZER, N. Reconhecimento sem ética? In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. *Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007.

HALL, Stuart. Que “negro” é este na cultura popular “negra”. Disponível em: <[http://uninoma-de.net/wp-content/files\\_mf/112410120245Que%20negro%20%C3%A9%20na%20cultura%20popular%20negra%20-%20Stuart%20hall.pdf](http://uninoma-de.net/wp-content/files_mf/112410120245Que%20negro%20%C3%A9%20na%20cultura%20popular%20negra%20-%20Stuart%20hall.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

HOFBAUER, A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2006.

HONNETH, A. Reconhecimento ou distribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007.

MISKOLCI, Richard. Do desvia às diferenças. *Teoria & Pesquisa*, jul./dez. 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lucia Sussel. A Convenção Internacional sobre os direitos das Crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SILVÉRIO, Walter. A reconfiguração nacional e a questão da diversidade. In: *Afirmando as diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

**Submissão:** 31/03/2015

**Aprovação:** 31/03/2015