

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: INDIFERENÇA A  
SER SUPERADA**

Carla Santos Pinheiro<sup>1</sup>

PPGEAFIN/UNEB

carlacleito@gmail.com

Este artigo parte da observação de que em contexto histórico social, a criança, sobretudo nas sociedades ocidentais, fora desprestigiada como sujeito e representada na perspectiva do devir, do que poderia ser em fases da vida mais prestigiadas sócio culturalmente devido à condição de incapaz e de sem discernimento a ela irresponsavelmente atribuída - conforme a perspectiva adultocêntrica. A universalização da figura da criança alicerçado na homogeneidade do ser com desvalorização de suas singularidades subjetivas é outro componente que limita a realidade da criança, sua condição cidadã assim como a coexistência da sua representação no tempo da infância. Os modos de ser, de viver e de existir da criança foram negligenciados por longo período de tempo em diferentes ambientes sociais, como família e escola, e até mesmo como objeto de pesquisa no campo científico. Pressupostos do campo teórico com abordagem da criança como sujeito sócio-histórico e da infância como produtoras de cultura, de história e de saber em detrimento a sua invisibilidade em diversos campos de estudos é associada à corrente cunhada a partir do abandono da Sociologia quanto ao tema, a Sociologia da Infância, que apesar de apontar pistas do debate desde 1920 teve surgimento datado da década de 1990. A constituição da primeira infância como categoria discriminada socialmente se amplifica, também no que se diz respeito às políticas educacionais, com a sua articulação à categoria raça. No reconhecimento das posturas discriminatórias que incidem sobre a população negra desde o período colonial brasileiro, este artigo defende que o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena enfrentam dupla estigmatização que simbolicamente as remetem no lugar mais baixo da pirâmide de prestígio social. Na perspectiva da construção social da cor ancorada pelo Quadrado Semiótico da Igualdade (BARROS, 2014), os procedimentos metodológicos fundamentam-se em autores/as como ROSEMBERG (1996, 2012), ABRAMOWICZ & VANDENBROECK (2013) e GOMES (2002 e 2003), de leis educacionais, de documentação do Ministério da Educação (MEC) e da própria experiência da autora como mulher negra e professora de Educação Infantil para problematizar (não) inserção da primeira etapa da Educação Básica, dos estabelecimentos de atendimentos a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, na Lei Federal nº 10.639/03 como forma superar atravessamentos histórico-sociais que refletem na construção e consciência da

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), em História, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Rede Municipal de Educação do município de Lauro de Freitas. Membro do Grupo Gestor do Fórum Municipal de Educação Infantil de Lauro de Freitas (FMEI-LF) e do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI). Membro da Posse de Conscientização e Expressão (PCE), do Movimento Negro e Movimento Hip Hop de Lauro de Freitas e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) –UFBA.

identidade étnico-racial dos sujeitos sociais da Educação Infantil como inferiores, subalternos, marcada pela exclusão e pelo silenciamento das vozes das crianças negras.

Educação Infantil; Lei Federal nº 10.639/03; Criança Negra.

## **1 INTRODUÇÃO**

Historicamente, a Educação Infantil busca afirmar sua identidade na constituição das políticas públicas e nas práticas pedagógicas cotidianas. Sua área de pertencimento, seus objetivos, seu público alvo, seus profissionais sempre foram pautas dos debates no que diz respeito à garantia de direitos e de forma potente precisam fazer parte das políticas públicas educacionais na consideração da valorização e reconhecimento de capacidades e potencialidades.

Entende-se por Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica. Oficialmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº 9.394/96, compreende o atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (anos), em creches, e de crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade, em pré-escolas<sup>2</sup>.

Cabe aqui ressaltar que antes da instituição na LDBEN de 1996, o atendimento educacional de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas não obedecia à classificação etária. Esse atendimento, por sua vez, caracterizava-se mais pelo fator socioeconômico que impulsionava a criação de pré-escola para ricos e creche para a população mais pobre. Outro ponto a se destacar é que crianças de diversos grupos etários poderiam ser atendidas no mesmo espaço de referência educacional sem respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagens concernentes a sua idade.

Entretanto, a discussão deste artigo apesar de ter correlação com a dicotomia creche e pré-escola como aparelho ideológico demarcador de desigualdade socioeconômica, não focará neste recorte. Ou seja, o paralelo a ser traçado é entre a Educação Infantil com outras etapas da Educação Básica.

---

<sup>2</sup> Com a promulgação da Lei nº 11.274/06, as crianças a partir de 6 (seis) são matriculadas no Ensino Fundamental e não mais na Educação Infantil. Entretanto, este documento reitera que a Educação Infantil compreende crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, pois, apesar de seu ingresso no último ano da primeira etapa da Educação Básica ser 5 (anos) seu egresso é aos 6 (seis) anos de idade.

Os grupos etários que abrangem as crianças da Educação Infantil são definidos, em 2017, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em três categorias, a saber: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), das crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, categorias apresentadas pela BNCC, não propõem mudanças quanto à relação faixa etária e espaços de atendimentos da Educação Infantil (creche e pré-escola). Ao contrário, a apresentação de tais categorias sugere reflexões problematizadoras sobre a universalização da figura da criança alicerçada na homogeneidade do ser.

Não obstante, ao destacar que estes marcadores temporais não possuem determinações rígidas quanto ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças a BNCC chama a atenção para como a perspectiva universalizadora tem relação com desvalorização das singularidades subjetivas das crianças atuando como limitador de sua realidade sócio histórica, de sua condição cidadã assim como da coexistência da sua representação no tempo da infância.

Na perspectiva da construção social da cor ancorada pelo Quadrado Semiótico da Igualdade <sup>3</sup> (José D'Assunção BARROS<sup>4</sup>, 2014), os procedimentos metodológicos deste artigo fundamentam-se em autores/as como Fúlvia ROSEMBERG (1996, 2012), Anete ABRAMOWICZ & Michel VANDENBROECK (2013) e Nilma Lino GOMES (2002 e 2003), de leis educacionais, de documentação do Ministério da Educação (MEC) e da própria experiência da autora como mulher negra e professora de Educação Infantil para problematizar (não) inserção da primeira etapa da Educação Básica, dos estabelecimentos de atendimentos a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, na Lei Federal nº 10.639/03 como forma superar atravessamentos histórico-sociais que refletem na construção e consciência da identidade étnico-racial dos sujeitos sociais da

---

<sup>3</sup> Algirdas Julien GREIMAS & Joseph COURTÉS são os idealizadores do quadrado semiótico (*apud* BARROS, 2014, p. 51).

<sup>4</sup> Por geralmente a norma gramatical privilegiar o gênero masculino, a apresentação do/a autor /a quando em primeira citação prestigiará seu nome e sobrenome e/ou será usado “gênero neutro” e/ou utilizado “/”, como “autor/a”, por exemplo - apropriação da estratégia de guerrilha feminina, alicerçada nos ensinamentos da Revista Estudos Feministas (REF/IEG), discutida por Virgínia de Santana Cordolino Nunes e analisada em sua tese de mestrado *Antropologia, Diversidade Sexual e Educação: uma experiência etnográfica no ensino público na Bahia*. Tese disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167935>

Educação Infantil como inferiores, subalternos, marcada pela exclusão e pelo silenciamento das vozes das crianças negras.

## **2 CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES E PERCEPÇÕES**

As crianças, em contexto histórico social, sobretudo nas sociedades ocidentais, foram desprestigiadas como sujeitos e representadas na perspectiva do devir, da possibilidade do que poderia ser na fase adulta da vida – considerada como etapa de maior prestígio sociocultural. Elas eram percebidas como um vir a ser que não tinham direito à própria vida, algo sem discernimento e incapaz de falar de si.

Os modos de ser, de viver e de existir das crianças foram negligenciados por longo período de tempo em diferentes ambientes sociais, como família e escola, e até mesmo como objeto de pesquisa no campo científico.

No processo de superação da criança miscível ao adulto, por vezes, a ciência, realizou inflexões que partiam de um extremo a outro, ou seja, saiu da modalidade do protótipo de adulto para o de criança ideal sem se preocupar com as características culturais, econômicas, de gênero, étnico-raciais entre outras que as diferencia entre si e nem as próprias, iminentes e espontâneas da infância que as diferencia de outras fases da vida conforme ilustra ABRAMOWICZ & Fabiana de OLIVEIRA (2012):

A concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo dessa forma, uma infância. A psicologia, então, mediu a inteligência, prescreveu o desenvolvimento, dividiu as crianças por idade e capacidade mental, elaborando *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 48)

Pressupostos do campo teórico com abordagem da criança como sujeito sócio-histórico e da infância como produtoras de cultura, de história e de saber em detrimento a sua invisibilidade em diversos campos de estudos é associada à corrente cunhada a partir do abandono da Sociologia quanto ao tema, a Sociologia da Infância.

Na percepção da paulatina busca das ciências e, conseqüentemente, da sociedade de desconsiderar o adultocentrismo como paradigma para representação da primeira infância, ROSEMBERG (1996) acrescenta:

Cada vez mais, os estudos sobre criança pequena vêm percebendo a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase da vida. Assim, deixa-se de se buscar o significado dos comportamentos e características da criança em suas implicações para a vida adulta atual e se passa a considera-los como parte de um sistema adaptado às necessidades de cada fase, que são também, social e historicamente constituídas: pelos adultos e pelas próprias crianças que vivem novas infâncias. (ROSEMBERG, 1996, p.21-22)

Apesar de apontar pistas do debate desde 1920, a Sociologia da Infância teve surgimento datado da década de 1990. No tocante às percepções equivocadas das crianças por diversas áreas das ciências, ABRAMOWICZ & OLIVEIRA (2012) além de denunciar e contestar os pressupostos nos quais tais representações são construídas, mantidas e perpetuadas, também apontam caminhos para a mudança desta perspectiva à luz da Sociologia da Infância com vistas às suas singularidades subjetivas e múltiplas identidades, a saber:

A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como criança essencial, universal e fora da história. [...] Mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes, são os fatores de heterogeneidade que devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 58)

A representação das crianças como incapazes e de sem discernimento - aos moldes da perspectiva adultocêntrica – tanto quanto como sujeitos ativos, capazes, heterogêneos, construtor de cultura influenciaram diversos campos sociais no tempo e no espaço, dentre eles, as instituições de atendimento educacional.

### **3 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM TERRAS BRASILEIRAS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO**

No Brasil, o campo privado e as instituições de cunho religioso eram os espaços comumente utilizados para a educação das crianças no período colonial. O acolhimento de crianças às instituições de caridade se dava prioritariamente em decorrência de seu encaminhamento às rodas dos expostos, que tinha por público majoritário, pobres e

bastardos. Também, era a alternativa de mulheres escravizadas livrarem suas crianças do cativeiro ou de senhores como forma de ficarem isentos da criação dos filhos das suas escravas, tanto em aspecto de responsabilidades quanto de encargos. (Patrícia Maria de Souza SANTANA, 2006)

As novas configurações quanto os papéis sociais dentro dos contextos familiares assim como a percepção quanto ao destaque que compete à figura da criança refletem nas concepções dos espaços de atendimento à infância.

Influenciados pelo contexto mundial, a partir do século XVIII, as salas de asilo ou creche despontava como iniciativa de complemento da ação da família para o cuidado e educação das crianças pequenas<sup>5</sup> em diferentes sociedades ocidentais. (ROSEMBERG, 2012).

O olhar médico, direcionado à mortalidade, à pobreza e ao trabalho infantil, que demarcavam um contexto histórico-social, no século XX, possibilitou a ampliação, mais em termos numéricos impulsionados por estatísticas, do referencial quanto ao olhar às condições da criança. (ABRAMOWICZ & Fabiana de OLIVEIRA, 2012) “O debate à época evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos dos trabalhadores, Tais ideias traduziam uma concepção de infância como um período de ingenuidade, inocência, da facilidade de modelação do caráter.” (SANTANA, 2006)

Ana Lúcia Goulart de Faria (2006) aponta que a partir da década de 30, intensificou as observações das crianças em espaços com intencionalidade educativa, com profissionais. A autora acrescenta que, “Ainda com forte viés na psicologia essa pesquisa vai se tornando multidisciplinar para conhecer o “cidadão de pouca idade” (como diz Benjamin) para além da patologização, do higienismo, da incompletude, do apenas um vir-a-ser.” (FARIA, 2006).

Nas décadas de 40 e 60, do século XX, a criação para o atendimento da primeira infância foram de programas e órgãos governamentais de concretização de políticas públicas reconhecidas como programas compensatórios, de prevenção à saúde e de trabalho feminino. (SANTANA, 2006)

---

<sup>5</sup> Termo utilizado pela autora sem notória relação com a divisão proposta pela BNCC que, por sua vez, é posterior à publicação do documento de base da citação.

Rosemberg (2012), contudo, apresenta outras perspectivas neste processo sócio-histórico, de institucionalização das entidades de atendimento de crianças no Brasil, que, por sua vez, intensificou desigualdades étnico-raciais na sociedade, a saber:

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas. (ROSEMBERG, 2012, p. 18)

O reconhecimento quanto o investimento na Educação Infantil (creche e pré-escola) como fator preponderante para o alcance da igualdade de oportunidades é realidade presente no Brasil desde o início do século XX que destaca o atendimento pedagógico de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como precursora essencial da educação formal obrigatória. Esta expectativa tornou-se mais manifesta após dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) demonstrarem a potente desigualdade social aliada ao desempenho educacional de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (VANDENBROECK, 2013)

Fruto das lutas e da nova concepção de criança construídas, sobretudo, a partir dos estudos sobre desenvolvimento, na década de 90, a Educação Infantil se insere legalmente no sistema educacional por meio da LDBEN objetivando a integralidade da criança nos “aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996)

Barros (2014) informa que a interação entre si - de distintas de maneiras - das noções complexas de igualdade, desigualdade e diferença compõe o triângulo semiótico da igualdade. Em campos categóricos e de sentidos diferentes, a igualdade (de igual) contrasta tanto com a diferença quanto com a desigualdade.

A integração da Educação Infantil à LDBEN de 1996 ilustra a relação de diferença em relação ao ensino fundamental e ao ensino médio. A contradição entre as etapas residem no plano das essências por terem tem composições e competências diferentes, mas, ocuparem mesmo patamar como componentes da Educação Básica. Na

utilização destas categorias para discorrer sobre a integração da Educação Infantil ao sistema educacional compete defender que esta etapa configura-se diferente das outras.

Ressalva-se que quanto à efetivação de políticas públicas com destaque educacional, a Educação Infantil tem um tratamento desigual ao das outras etapas em destaque. “A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático.” (ROSEMBERG, 2012)

Desde o momento de sua integração ao sistema de ensino Educação Infantil - etapa de atendimento educacional de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas - ocupa lugar periférico nas políticas públicas educacionais que abrange elementos como infra-estrutura, material didático e paradidático, formação inicial e continuada dos/as docentes entre outros.

A indiferença em que a Educação Infantil e os/as atores e atrizes que a compreendem ocupam em tese no sistema educacional brasileiro exclui uma abordagem pedagógica em que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas sejam tratadas como sujeitos históricos e plenos de cultura. Neste mesmo esteio problematizador, Gomes (2003) traz as seguintes inquietações:

E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169)

O entendimento da questão racial tanto na subjetividade quanto no cotidiano dos sujeitos assim como o papel e a influência da educação escolar nesta construção é demarcado por Gomes (2002) como perspectiva profunda e desafiadora que possibilita a compreensão das práticas culturais e sócio históricas decorrentes do racismo no Brasil. Entretanto, aspectos culturais e outros marcadores sociais que compõem a identidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas são ignorados, desprezados e rechaçados em grande escala nas práticas educacionais das instituições de Educação Infantil.



#### **4 EDUCAÇÃO INFANTIL E LEI Nº 10.639/03: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DE BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E CRIANÇAS PEQUENAS**

No Brasil escravista, a situação da criança negra é destacada pela antecipação quanto às exigências e responsabilidades adultas, caracterizada como difícil e de pouco acesso à instrução com decorrente naturalização tanto da falta de investimento quanto de atenção ilustrada presença desde o início da vida nos trabalhos de suas mães e pelo alto índice de mortalidade. (SANTANA, 2006)

Rosemberg (1996) ao trazer informações sobre sua pesquisa, de análise do pertencimento racial à luz das condições de vida das crianças pequenas no ambiente familiar e escolar, ressalva que a coleta dos dados da cor da criança foi um problema enfrentado e sem resolução. A operacionalização do pertencimento racial das crianças pela cor segue o princípio a hetero-identificação – procedimento de desrespeito quanto à identidade étnico-racial do adulto, que, por sua vez, não se aplica ao universo infantil – exemplo de posicionamento adultocêntrico, peculiaridade da sociedade ocidental reverberada na Ciência. (ROSEMBERG, 1996)

Chamando a atenção para que o arcabouço teórico sobre questão racial nas distintas áreas do conhecimento não é via de regra aproveitada e nem aplicada na formação dos/as professores/as, GOMES (2003) propõe análise de em que medida a articulação entre identidade e cultura negra e formação de professores compõe o cabedal da produção científica sobre raça e educação e sobre negro e educação.

Defendo que se o recorte for feito para a Educação Infantil os resultados serão mais poucos se comparado com as outras etapas de ensino. Neste sentido, a constituição da primeira infância como categoria discriminada socialmente se amplifica, também no que se diz respeito às políticas educacionais, com a sua articulação à categoria raça.

No reconhecimento das posturas discriminatórias que incidem sobre a população negra desde o período colonial brasileiro, este artigo defende que o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena enfrentam dupla estigmatização que simbolicamente as remetem no lugar mais baixo da pirâmide de prestígio social sendo, desta forma, demarcada pela indiferença nas políticas públicas educacionais e/ou de ação afirmativa.

Correspondente a “ignorar, contestar, rediscutir ou desprezar as diferenças”, a indiferença (ou indiferenciação) compõe o quadrado semiótico da igualdade e se opõe em eixo contraditório em relação à diferença. (BARROS, 2014).

No debate sobre aprendizagem pelas crianças em contexto social marcado pelas interações com vista à abordagem sobre a diversidade, Vandembroeck (2013) elucida:

Sabemos também que estes incluem inevitavelmente a diversidade étnica, cultural, de gênero, de composição familiar, habilidades, etc. Isso levanta a questão óbvia de que tipo de educação infantil precisamos nos contextos atuais marcados pela diversidade. No entanto, o consenso de que diversidade importa não implica necessariamente um consenso como sobre se deve lidar com ela. (VANDENBROECK, 2013, p. 14)

No tocante, Lei nº 10.639/03, evidente símbolo de enfrentamento e resistência do povo negro às diversas formas de opressão e dominação que caracterizam as posturas supracitadas, foi indiferente à figura do bebê, da criança bem pequena e da criança pequena ao ignorar em sua redação, no artigo 26A, a obrigatoriedade do Ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil – etapa que sequer é citada textualmente na lei em questão.

Diferença e desigualdade são noções que no percurso histórico da humanidade demarcaram significativa e similar presença “e que não raro a conversão de certas Diferenças em Desigualdades, ou vice-versa, pode gerar problemas sociais específicos.” (BARROS, 2014).

Sobre a reversão da desigualdade em diferença no plano educacional impulsionada pela desconstrução de estereótipos negativos sobre a população negra com proposta de abordagem decolonial sobre as temáticas da representação da História e da Cultura Negra e Afro-Brasileira, GOMES (2002) reflete:

Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas. (GOMES, 2002, p. 21)

Corrigir desigualdades sociais, resgatar perdas históricas, recontar a história do/a negro sob a ótica da diferença, proporcionar mudanças em prol de uma sociedade justa e

equânime, reconhecer a influência negra na cultura nacional são algumas considerações pertinentes às lutas, mobilizações e reivindicações, sobretudo dos movimentos sociais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Hodiernamente, correntes científicas em processo dialógico com as sociedades e fundamentadas em pesquisas, entendem que a cronologia, motivada pela homogeneidade de práticas e condutas das crianças com determinada faixa etária e/ou relacionada pela contraposição da criança ao adulto, não é fator determinante para a caracterização da infância.

Práticas pedagógicas estimuladas pela Lei Federal nº 10.639/03 ressaltam e refletem sobre as desigualdades e exclusões sociais presentes no ambiente escolar e na sociedade de forma geral. Práticas educativas promotoras da igualdade racial e da diversidade visam transformação social, fomentam a insurgência dos sujeitos com vistas à superação de posturas subjetivas e objetivas de racismo como forma afirmar o lugar da questão racial na agenda nacional.

Consciente da trajetória do atendimento educacional de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no Brasil como forma de legitimar o lugar destes sujeitos na sociedade tendo a instituição escolar como um dos palcos que possibilitam legitimar este discurso, este artigo é um mecanismo de convocação social para que a indiferença quanto a Educação Infantil na Lei Federal Nº 10.639/03 seja superada.

Tendo por base o Quadrado Semiótico da Igualdade (BARROS, 2014) busca-se percorrer uma trajetória em que a igualdade de oportunidades seja garantida e que tanto a indiferença quanto à desigualdade que atingem a primeira etapa da Educação Básica tenham seus aspectos históricos sociais considerados e dirimidos a fim de que a diferença seja reconhecida, respeitada e valorizada convertendo desta forma em políticas públicas que prestigiem as questões étnico-raciais na Educação Infantil.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes.** In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.* SP: CEERT, 2012. p. 47-64.

ABRAMOWICZ, Anete. VANDENBROECK, Michel. **Educação e Diferença: na direção da multidão**. In.: Anete Abramowicz e Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença* Campinas, São Paulo: 2013. 187p.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**. In.: \_\_\_\_\_. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 50-53.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte**. *Cadernos pagu* (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 167-182. set./dez 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Teorias de gênero e de subordinação de idade: um ensaio**. *Proposições*. Vol. 7. Nº 3 [21 ],17-23 Novembro de 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644211/11640> Acesso em: 11 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **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, 2012. p. 11-46.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Educação Infantil**. In.: \_\_\_\_\_. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* Brasília: SECAD, 2006. p. 31-51.