**DIVERSIDADE E CONTATO CULTURAL: caminhos para uma educação infantil de qualidade**

*Carla Santos Pinheiro[[1]](#footnote-1)*

**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo discutir a identidade da Educação Infantil com destaque à figura dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas como sujeitos do processo educacional cujos corpos e vozes precisam ser reconhecidas e valorizadas na construção de políticas públicas. Evidencia o adultocentrismo ou perspectiva do devir como dinâmica de poder que atravessa processo de integração da Educação Infantil ao sistema escolar.Propõe o contato cultural e a diversidade como caminhos possíveis para a implementação de práticas pedagógicas conforme preconizam as DCNEIs.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade. Cultura. Política pública

**INTRODUÇÃO**

No entendimento de que “as relações entre os homens, constitutivas da vida em sociedade, são, sempre, profundamente heterogêneas e marcadas por relações de poder socialmente construídas” (GUSMÃO, 2008) diretrizes que estabeleciam a regulamentação da Educação nacional no Brasil antes da promulgação da LDBEN, a Lei Federal no 4.024/61 e a Lei Federal no 5.692/71, foram alheias à identidade de uma educação para a primeira infância.

A definição da responsabilidade do Estado quanto à garantia de direito educacional para a primeira infância em creches e pré-escolas foi premissa da Constituição de 88 reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei Federal No 8.069/90 e em outros dispositivos legais. Somente com a promulgação da LDBEN, o atendimento educacional para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas integrou o sistema de ensino como uma das etapas da Educação Básica.

Este trabalho tendo por arcabouço teórico GUSMÃO (2008), CARVALHO (2012), e PINHEIRO (2019) dedicará atenção para a Educação Infantil – que corresponde à primeira etapa da Educação Básica - como empenho ao debate sobre a diversidade que caracteriza as relações humanas nas instituições educacionais.

O Parecer CNE/CEB no 20/09, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, doravante DCNEIs, que, como declara o próprio documento, revisa e atualiza o Parecer CNE/CEB no 22/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, servirão de esteio para este debate no que diz respeito à reflexão sobre a identidade da primeira etapa da Educação Básica sobre seu processo sócio histórico, função, princípios, identidade de seus atores/atrizes, entre outros.

**1 INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E DINÂMICAS DE PODER**

A LDBEN aborda sobre o sistema de ensino, valida a educação como direito social, institui os princípios educacionais, reafirma o dever do Estado e as responsabilidades (em âmbito municipal, estadual e federal e regime de colaboração) em relação ao ensino público, define os níveis e informa sobre as modalidades educacionais, regimenta sobre recursos financeiros e formações de professor/a entre outras prescrições.

 Apesar de avanços que buscavam superar a perspectiva de exclusão dos corpos e das vozes dos sujeitos nos espaços escolares, “os sistemas educativos e os mecanismos pedagógicos desse tempo ainda seguiam as diretrizes de uma educação pautada por um modelo único, ao qual a instituição escolar estava submetida” (GUSMÃO, 2008). No tocante, o fato dos estatutos da educação nacional a Lei Federal no 4.024/61 e a Lei Federal no 5.692/71 não destinarem em sua redação lugar aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas é aspecto que desmerece a deliberação de dispositivos legais quanto ao dever do Estado no que diz respeito a esta pauta e que se configura como perspectiva adultocêntrica ou perspectiva do devir.

 A perspectiva adultocêntrica é mecanismo que instrumentaliza o marcador social de diferença pautado no indicador geracional e estabelece subordinação à faixa etária instituída como padrão. Assim, pertinências estigmatizantes são referendadas como características naturais às classes de idades que não correspondem à considerada de superioridade, a adulta.

Tendo o indicador de idade como condicionante para relação alicerçada na desigualdade nos ambientes escolares, Pinheiro (2019) expõe:

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. (PINHEIRO, 2019, p. 5)

A representação dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas de forma a não representar a diversidade e o contato cultural presente nas relações humanas, dialoga com as características apresentadas por Gusmão (2008) dos caminhos concernentes ao alinhamento teórico percorridos pela pedagogia e pela antropologia no tempo/espaço brasileiro do século XVII ao início do século XX.

A pedagogia, como intervenção prática, subordinava a educação ao processo de ensino, visando “modelar” o chamado diferente ao modelo ocidental, branco e cristão. Tratava-se de fazer *evoluir* e *civilizar* os chamados “outros”, sujeitos do processo colonial Ao mesmo tempo, a ciência antropológica, inspirada pelos mesmos princípios de ordem e em acordo com as Ciências Naturais da época, buscava compreender o “outro” colonial dentro da escala evolutiva de uma humanidade única e homogênea. (GUSMÃO, 2008, p. 59)

No intento de potencializar o discurso da padronização da figura humana tendo o adulto por parâmetro, “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.” (PINHEIRO, 2019) Como outras noções hierarquizantes construídas sócio-culturalmente, as diferenças de idade são convertidas em desigualdade e são fundamentadas em relações de poder que pretendem dominar e subjugar o outro que não faz parte deste grupo de pertença.

Apesar dos conflitos e contradições evidenciados pela perspectiva do devir, a institucionalização da Educação Infantil como etapa diferente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas com direitos equivalentes quanto ao pertencimento a um nível educacional – Educação Básica – sob responsabilidade dos sistemas de ensino credenciou a LDBEN como marco para a educação das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

**2 EDUCAÇÃO E CULTURA: CAMINHOS PARA VALORIZAÇÃO DOS CORPOS E VOZES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A escola é local em que variadas e complexas relações se desenvolvem de maneira a construir identidades individuais e coletivas. Entretanto, aspectos sociais e culturais são negligenciados nas práticas escolares para dar conta de um conceito equivocado de currículo, que, por sua vez, não coaduna com o proposto para a Educação Infantil pelas regulamentações especificas a tal etapa educacional, mas sim com “termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2009), que, de também, não pode ser a concepção a definir o cotidiano das instituições regidas pela LDBEN.

 “Historicamente, a Educação Infantil busca afirmar sua identidade na constituição das políticas públicas e nas práticas pedagógicas cotidianas” (PINHEIRO, 2019), No tocante, vários aspectos referentes à integração da Educação Infantil ao sistema de ensino pela LDBEN contribuíram para expectativa quanto aos processos educacionais da primeira etapa da Educação Básica de forma que “creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.” (BRASIL, 2009)

Neste mesmo sentido, regulamentações e produções acadêmicas trazem discussões e deliberações sobre o currículo da primeira etapa da Educação Básica e outros postulados a fim de implementação de práticas pedagógicas que reconheçam os processos educativos que privilegiem a criança como cerne de tais vivências no direcionamento para “compreender as respostas das crianças e seus processos” (CARVALHO, 2012)

Concernente à noção de currículo das instituições de Educação Infantil, as DCNEIs (2009) apregoam que:

[...] é concebido como um 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, 2009, p. 19)

De forma a evidenciar que o “compromisso da sociedade como um todo em relação à primeira infância é que vai fazer a diferença no desenvolvimento das crianças”, (CARVALHO, 2012) o olhar para a criança deve ter por meta “reconhecer que cada cultura tem uma história própria e singular, de modo a permitir caminhos diversos para a humanidade, que assim se faz plural e diversa” (GUSMÃO, 2008)

As DCNEIs, ao contrário do que apregoa a perspectiva adultocêntrica, delibera “A criança, centro do planejamento curricular “ (BRASIL, 2009) nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Com isto, traz para a emergência dos debates sobre Educação e outros campos do conhecimento que “Nunca é demais lembrar que a concepção de criança, ensino e aprendizagem podem determinar a qualidade das instituições de educação.” (CARVALHO, 2012)

Assim como o debate sobre a diversidade e o contato cultural proposto por Gusmão (2008), o novo olhar para a criança diz respeito à valorização de novas formas de saberes e aprendizagens, da valorização dos diferentes sujeitos ao invés da hierarquização de suas características com reversibilidade destas em desigualdades.

A questão assim colocada faz emergir um intenso debate em torno da produção do conhecimento, de seu alcance e de seus limites, de modo a questionar as formas constituídas de saber e os campos disciplinares construídos na modernidade. (GUSMÃO, 2008, p. 48)

Como aponta Pinheiro (2019), a consideração da identidade própria da criança desvinculada da padronização do adulto, em diversas oportunidades, até mesmo pela ciência, quando se pretendia valorizar as experiências e saberes infantis teve por centralidade novamente a figura do adulto por parâmetro – paradoxo que descarta a concepção de que “O que as crianças dizem e fazem têm sentido e razão de ser: a lógica infantil, de racionalidade bastante diferente da que rege o pensamento adulto, é influenciada por afetos e pela imaginação que multiplica os sentidos daquilo que busca conhecer.” (CARVALHO, 2012).

**3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As transformações no campo educacional a fim de garantir direitos dos sujeitos quanto à valorização de seus corpos, de suas vozes, de seus saberes e de suas histórias tem por égide a constituição do ambiente escolar em espaço plural com a afirmação e validação de práticas pedagógicas multiculturais. Contudo, aspectos concernentes à dominação, hierarquização, subserviência, entre outros que se apresentam no jogo do poder que também envolve as relações do cotidiano das instituições escolares não podem ser desprestigiados como estratégias – seja estas escancaradas ou veladas, objetivas ou subjetivas - de manutenção de uma ordem vigente, a de excluir e marginalizar os que não se submetem ao modelo de padronização.

O entendimento da articulação entre o cuidar e o educar como cumprimento à função sócio-política e pedagógica das instituições de Educação Infantil, que por sua vez, perpassa pela qualificação profissional, reforça o respeito às singularidades subjetivas de cada criança assim como a constituição plural do grupo atendido em tais instituições.

Assim como educar e cuidar em Educação Infantil como forma de assegurar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em Educação, ciente da complexidade que emergem das relações presentes no cotidiano escolar, o alcance da qualidade educacional prescinde da indissociabilidade entre educação e cultura.

**REFERÊCIAS**

BRASIL. Lei n° 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.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

CARVALHO, Silvia Pereira de. **Os primeiros anos são para sempre**. In: \_\_\_\_\_\_. *Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: MEC, CEERT, UFSCAR, 2012. p. 81-117.

[GUSMAO, Neusa Maria Mendes de](http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=GUSMAO,+NEUSA+MARIA+MENDES+DE). Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-Vírgula : Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], n. 10, mar. 2013. ISSN 1982-4807. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/13898>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

PINHEIRO, Carla Santos. **Educação Infantil na Lei Federal n**o **10.639/03: indiferença a ser superada.** In.:organizador Márcio Ananias Ferreira Vilela.Anais do 30° Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565227674_ARQUIVO_CARLASANTOSPINHEIRO-ANPUH-ARTIGO-ST46.pdf>. Acesso em: 30 de out. de

1. 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/Bahia/Brasil. Contato: e-mail: carlacleito@gmail.com [↑](#footnote-ref-1)