

## Afinal para que serve a Educação Infantil?

### At last, what is Early Childhood Education for?

### Al fin y al cabo, ¿para qué sirve la Educación Infantil?

Anete Abramowicz<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4714-3602>

Sonia Kramer<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5776-2677>

**Resumo:** Este artigo em comemoração aos 25 anos da Revista Olhar de Professor retoma parte do artigo “Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos”, publicado nesta revista em 2009, a fim de debater o que ocorreu na Educação Infantil nesses últimos 14 anos. Buscamos analisar algumas políticas públicas implementadas, bem como avanços e retrocessos em relação à educação das crianças em creches e pré-escolas. Apontamos problemas contemporâneos da Educação Infantil, buscando mostrar a maneira pela qual a criança vem sendo capturada por saberes e poderes atribuindo-lhe uma essência e despolitizando a educação infantil. Ao final do artigo, buscamos responder à questão: Afinal para que serve a Educação Infantil?

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Infância e Crianças. Políticas Públicas de Educação infantil.

**Abstract:** This article celebrating the 25th anniversary of Revista Olhar de Professor take up the article “Education for children and the 9-year-old elementary school”, published in this journal in 2009, in order to discuss what happened with Early Childhood Education in the last 14 years. We seek to analyze some public policies implemented, as well as the advances and setbacks in relation to the education of children in creches and preschools. We point out the contemporary problems of Early Childhood Education, trying to show how children have been captured by knowledge and power, attributing an essence to them and depoliticizing Early Childhood Education. At the end of the article, we try to answer the question: After all, what is Early Childhood Education for?

**Keywords:** Early Childhood Education. Childhood and children. Early Childhood Education Public Policies.

**Resumen:** Este artículo conmemorativo de los 25 años de la Revista Olhar de Professor retoma el artículo “La educación de los niños y la escuela primaria de 9 años”, publicado en esta revista en 2009, con el fin de discutir lo que pasó con la Educación Infantil en 14 años. Buscamos analizar algunas políticas públicas implementadas, así como avances y retrocesos de la educación de los niños en jardines infantiles y preescolas. Señalamos problemas contemporáneos de la Educación Infantil, buscando mostrar la forma en que el niño ha sido captado por saberes y poderes, atribuyéndole una esencia y despolitizando la educación infantil. Al final de artículo buscamos dar respuesta a la pregunta: Al fin y al cabo, ¿para qué sirve la Educación Infantil?

<sup>1</sup> Socióloga. Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista Produtividade CNPq IB. E-mail: anetabra@usp.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Emérita PUC/RJ, Bolsista CNPq I<sup>a</sup> e Faperj Cientistas do nosso Estado. Coordenadora do Núcleo Viver com Yiddish da PEC/RJ. E-mail: sonia.kramer@gmail.com

**Palabras-clave:** Educación Infantil. Infancia y Niños. Políticas Públicas de Educación Infantil.

## **Criança? Qual criança?**

Em comemoração aos 25 anos da Revista Olhar de Professor, procuramos retomar um pouco o que se passou com as crianças, suas infâncias e particularmente com a Educação Infantil a partir do artigo publicado nessa revista em 2009 intitulado “Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos”. Esse texto procurou evidenciar que a ampliação de um ano da escolaridade não fazia parte da agenda política e das reivindicações dos movimentos sociais; portanto entendia-se à época como uma política econômica de educação.

Após essa ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e a retirada das crianças de 6 anos da Educação Infantil, outras políticas públicas foram implementadas. Temos como objetivo mostrar, nesse artigo, como as políticas implementadas para a Educação Infantil a despolitizaram, evidenciando que as crianças das creches de zero a três anos têm sido gradativamente negligenciadas pelo Estado em favorecimento das pré-escolas, deixando as crianças pequenas na lógica das filantropias, chamamos esse processo de “filantropização das creches”.

Podemos observar também hoje que as crianças continuam ocupando um lugar central na disputa política, quando o debate sobre a identidade nacional emerge no cenário social.

Ora, sabemos que a história da criança é plena de violência, morte, abandono, sofrimento imposto a elas por um mundo totalmente adultocêntrico: crianças negras africanas foram afastadas e arrancadas de suas famílias, os seus pais escravizados, há também as crianças que se jogam ao mar, sem saberem nadar acompanhando seus pais, solidárias que são nas travessias perigosas no mediterrâneo para fugir da barbárie, das guerras e das misérias. Crianças refugiadas, crianças-soldado, crianças assassinadas, crianças recrutadas pelo tráfico armado e organizado. Crianças deixadas em situações de risco

A história da criança está longe de ser tão somente alegria, futuro, brincadeiras e desfrute de uma idílica e idealizada infância. Ao contrário, elas são alvo de inúmeras violências, num mundo inteiramente adultocêntrico que determina e direciona para elas um lugar social menor, onde as crianças não são escutadas nem valorizadas nem consideradas como pessoas que sentem, compreendem, agem. Elas sempre são faladas pelos adultos, pelos pais, mães, professores/as, psicólogos, estado etc. São a terceira pessoa, aquele outro de quem se fala, não a primeira pessoa, aquela que fala e é sujeito da sua palavra, nem a segunda, a quem o sujeito se dirige e é seu interlocutor. As falas das crianças pertencem ao mais baixo patamar hierárquico da política discursiva.

Todos os atores sociais se expressam em movimentos sociais e falam por si e de si mesmos como protagonistas de suas singularidades: o movimento negro, o das mulheres, LGBTIA+, o movimento sem terra e tantos outros, os que tratam de liberdade religiosa ou de pessoas com deficiência. Mas as crianças não falam por si. Os movimentos falam pelas crianças e não as escutam; e suas falas não são valorizadas e nem compreendidas. O que elas falam não vale; não se escuta e não se entende, em muitas ocasiões, inclusive na escola, local feito para elas. Pois nas escolas há preocupação incessante de transmitir o que quer que seja, e que muitas das vezes é absolutamente alheio às crianças. As crianças querem o movimento, como diz Deligny (2017). É preciso entender desde logo que há um outro modo de pensar que não é necessariamente um “cortejo de sentidos”, é uma arte de viver que talvez não queira nada, Deligny fala em “inquerer”.

Por outro lado, quando falamos de crianças, falamos como se de fato, houvesse um universal denominado crianças. Elas não correspondem a um suposto modelo abstrato e padrão. As crianças são também atravessadas por vários marcadores sociais – raça, etnia, classe social, religião, gênero etc. E há as crianças que lutam para serem reconhecidas nessa chave “criança”.

Remetemo-nos aqui, para essa explicitação, a uma tese. Reportamos a partir desta tese a história de duas meninas: Ritta, uma menina negra que conta com dois anos de idade e Anna, um bebê branco de oito meses. Nomes verídicos obviamente, pois a pesquisa de crianças tem por objetivo trazê-las à superfície, é função da pesquisa dar textura e vida às crianças esquecidas em arquivos da história. E não só, quando as crianças emergem em alguma cena social, são apenas seus nomes mencionados. Quando recuperamos a história invisibilizada dos negros e negras, quase nunca aparece a história e o nome das crianças negras.

Para quem trabalha e pesquisa crianças temos com elas este desafio e compromisso ético que está um pouco contida do ditado ioruba: “exu matou com um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”. Isto significa que o hoje de alguma maneira pode refazer a história do ontem ao procurar algum tipo de justiça e/ou reparação que não foi feito à época. Voltemos à história da Anna e Ritta. A Anna Junqueira de família abastada e herdeira, pelo seu testamento herda a menina negra, Ritta (sem sobrenome) a qual ganha à posse.

Ferreira (2019, p. 31) escreve:

“Ritta nasceu escravizada e propriedade de uma menina branca que praticamente teria sua idade. Anna era filha de um abastardo fazendeiro. Há algo de curioso e grotesco nas páginas que registram esta passagem. Olhando daqui de tão longe, parece-nos incompreensível que aquele sistema de justiça pudesse possibilitar a posse e o domínio de uma menina de oito meses sobre a vida de outra, de dois anos. A naturalização do procedimento jurídico assusta. A vida de Ritta era avaliada naqueles documentos em seiscentos mil réis”.

“Ritta possuía família? De onde teria vindo? Em quais condições vivia? Como era tratada? Tais questionamentos escancaravam ainda mais as diferenças sociais entre Anna e Ritta, pois evidenciava o que, naquele momento, se considerava “a boa família” (p. 61)

Então não estamos falando aqui somente do racismo na infância, mas da própria infância do racismo no Brasil. Ele nasce junto com a nova idealização e emergência sobre o que é ser criança. Duas vidas, duas crianças cujas vidas jamais se encontrarão, que reparação será possível que se faça em duas histórias tão desiguais? A ideia de criança emerge no cenário ocidental com uma cor que se arroga como natural e universal. Esta criança natural, naturalizada com uma subjetividade essencializada deve o pensamento combater, bem sabe o Movimento Negro que luta por representação em todos os espaços imagéticos e discursivos, pois a criança presente no imaginário social e científico é branca.

Esse racismo estrutural que separa para sempre estas duas meninas, virá na atualidade e veremos que na pandemia são as crianças negras as mais atingidas. As crianças negras serão elas também os alvos preferenciais das “balas perdidas” (ABRAMOWICZ, 2020). Não há desigualdade maior que esta. Este genocídio racial evidencia a maneira pela qual a escravidão operou e se manteve na história e no contexto social da sociedade brasileira, racismo ainda presente e operando à superfície e espreado no tecido social brasileiro que emerge a todo momento. Recuperar o ponto de vista da Rita? É a maior tarefa das pesquisadoras/es dos estudos da infância.

Coloquemos o foco em duas outras situações.

“Hora da merenda. A professora chama as crianças para beber o leite: ‘Ei, menina!’; ‘Psiu; ‘Ei, vem cá’. ‘Você, menina, chama aquela outra para tomar o leite’. (Kramer, 2009, p. 45).

“Entrada de escola, uma menina chega. O pai vai embora. A professora vê a menina e a interpela: “Você tem que ficar lá fora”. A menina responde “Meu pai já foi embora”, e segue a professora que vai até a secretaria beber água. A professora insiste “Não, você tem que ir lá para fora”. A menina vai até a secretaria e volta preocupada. Professora: “Já falei, não pode ficar aqui”. A menina repete “Mas o meu pai já foi”. A professora sobe para a sala. A menina anda até a porta onde está a diretora substituta, recebendo o primeiro grupo de crianças. “Já não falei que você não pode ficar aqui? Vá para dentro, anda, vamos logo. Saindo!!!” A menina fica sem saber o que fazer, senta no banco em frente à porta, ao lado de uma senhora. Fica sentada encolhida, cada vez mais perto da senhora. Toca o sinal. A professora desce como se nada tivesse acontecido e chama a menina para a forma: ‘Vamos.’” (KRAMER, 2021, p. 130).

Emergem dos dois eventos, não as crianças, mas a sua invisibilidade. Sem nome, de nome desconhecido ou subitamente esquecido, elas estão lá, mas parecem não estar. Fica igualmente exposta a vulnerabilidade da sua condição: deixadas em um lugar e em um tempo fora de uma regra estabelecida pela instituição que desconsidera a necessidade econômica ou social da família, não têm como mudar de lugar, ficam lá. Inúmeras vezes ainda as bem pequenas são chamadas de *nem* – aquela

partícula de negação – e ficam para lá para cá, deixadas à mercê, por adultos, exatamente por docentes ou familiares que as deveriam ver, acolher, proteger.

## **A revolta**

Fúlvia Rosemberg em 2003 publicou um artigo que ela chama de “A maldição de Sísifo” como uma “metáfora às políticas nacionais de educação infantil (EI) que ela teria vivido nas últimas décadas”, o qual propôs a “descrever e refletir sobre as forças progressistas que empurram a política de educação infantil brasileira para o topo – isto é, para um atendimento democrático de qualidade –, e as forças contrárias que a fazem retroceder, é o objetivo que buscamos neste artigo”.

Pretendemos ao retomar este artigo tencionar as forças que estão em atuação hoje impulsionando a Educação Infantil, morro abaixo, de maneira jamais vista na história da Educação Infantil, a partir das recentes pesquisas que mostram três fortes tendências neste nível de ensino: processo de “filantropização das creches”, na qual as crianças de zero a três anos estão sendo atendidas em creches conveniadas, a maioria religiosa, “voucher” para creche para as famílias pobres como política pública de atendimento a demanda, processo de apostilamento das pré-escolas, acrescida de uma atmosfera social de disputa política, nas quais as forças autoritárias, conservadoras, de extrema direita impõem uma pauta à educação das crianças pequenas, disputando seus corpos, seus territórios, sua subjetividade por meio das políticas públicas de maneira a esvaziar a história e as conquistas das lutas por uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade para a população brasileira.

Infelizmente, Rosemberg faleceu em 2014, e não viu mais as inúmeras quedas da educação infantil. Entretanto, seu texto nos coloca questões importantes. A primeira delas é: o que é o mito de Sísifo? É um ensaio de Camus (1989), realizado a partir do mito grego sobre aquele que foi considerado o mais astuto dos mortais, a respeito dos absurdos da vida. Nada mais absurdo do que Sísifo ser obrigado pelos deuses a trabalhar carregando pedra acima e pedra abaixo em uma montanha. Eles pensaram, com razão, que não há punição mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança. Mas por que estabelecer uma relação entre a educação infantil e o mito? Pois não há uma etapa de ensino em que se agudiza de tal maneira as derrotas e as vitórias. Então veremos.

A luta dos pelos direitos das crianças, o ECA, de 1990, a constituição de 1988, que protege a criança do trabalho infantil e as Leis de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que pretendem estabelecer uma nova relação étnico-racial na escola como resposta ao racismo estrutural brasileiro, e a invisibilização dos povos originários, esses instrumentos legais representam o morro acima. Contudo, elencamos também as muitas derrotas como morro abaixo: os vouchers para a educação infantil, e o abandono pelas políticas públicas das crianças de zero a três anos, que chamamos de processo de

“filantropização”. Além disto, integram esse processo os tiros nas crianças, as chamadas balas perdidas, cujo endereço certo são as crianças pobres e negras, acrescenta-se o apostilamento de materiais didáticos para a primeira infância como prática educativa e a antecipação da escolaridade. Violência doméstica contra as crianças. Abandono e morte de uma criança pela patroa branca durante a pandemia. Morro abaixo. Morte de menino branco pelo deputado branco. Vaucherização do material didático, do uniforme, troca das terceirizadas nas escolas pelas mães de crianças, precarizações de toda a ordem e morte de crianças assassinadas pelo Estado.

Mas a pergunta feita por Camus (1989) é interessante: diante desse tipo de humanidade que nos faz carregar morro acima e morro abaixo, será que a realização do absurdo exige o suicídio? Camus responde: “não. Exige revolta!” O momento exige revolta! É o que nos resta. Mas precisamos qualificar a nossa revolta. Então vamos lá. A primeira revolta significa não desistirmos da educação infantil.

### **Morro abaixo e Revolta**

A implantação em alguns municípios de um voucher na educação infantil faz parte da mais perigosa política neoliberal, pois pretende enfraquecer, privatizar e acabar com tudo o que significa o espaço do comum e público. Qual é exatamente o problema de propor o voucher? A questão é que não somente o dinheiro público vai para os espaços e capitais privados. O problema é que essas políticas forjam um tipo de concepção a partir das quais as pessoas supõem que serão livres para escolher as escolas que desejarem em seus bairros. Terão um voucher e, com ele, as pessoas supõem que terão a liberdade de escolha.

Essa filosofia vai ao encontro de alguns que dizem que preferem ser patrões e empregados de si mesmos, como uma espécie de liberdade das relações de trabalho e das escolhas. Ou seja, eu mesmo me escravizo sem nenhuma garantia seja jurídica seja das relações trabalhistas. É uma espécie de economia psíquica que constrói um tipo de subjetividade cuja eficácia é a de não nos afetarmos pelo outro e adotar a prática do que vem sendo chamado de empreendedorismo de si próprio, acreditando que se constitui em uma habilidade meritocrática que nos conduz à vitória por meio de esforços criativos e próprios. A suposta liberdade das relações de trabalho forja uma subjetividade de que eu cuido e vivo a partir de mim mesmo e me desvinculo ou, como diz o filósofo Vladimir Safatle, desafecto-me de toda uma coletividade, produzo uma “desafecção”.

Voucher é uma filosofia política e psíquica de construção de sujeitos e subjetividades. É um processo total de despolitização da sociedade, que nasce com a ideia de que o indivíduo será livre para escolher sua escola. A mesma “liberdade” que expande a precariedade generalizada. Essa pretensa

liberdade individual nada mais é do que uma maneira de desorganização de todos os sistemas, em que prevalece o bem comum, a coletividade. Essa filosofia política cria um processo de (des)afetação com o outro, em que não se quer vínculos com nenhum grupo, o que coloca as crianças em espaços completamente desregulados de qualquer concepção sobre o que é uma escola de qualidade para crianças pequenas.

Permitam-nos fazer uma inflexão – a título de uma segunda revolta – numa tentativa de romper o mito ou pelo menos esgarçá-lo, trazendo a possibilidade de um conto, ou seja, de uma narrativa que interrompe a imutabilidade e repetitividade do mito e instaura a possibilidade de uma transformação. É Walter Benjamin que opõe o conto de fadas ao mito por sua capacidade de potencializar a mudança, já que o conto teria ensinado a humanidade e, segundo o filósofo, continua ensinando às crianças, que “é aconselhável enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância” (1987, p. 215). Aqui residiria seu efeito libertador. Nas palavras de Benjamin, ainda, seu feitiço libertador.

Ora, Sísifo foi condenado a carregar a pedra até o alto da montanha, a ver essa pedra rolar após cada subida e a de novo carregá-la numa interminável tarefa. Por que o castigo? Segundo Brandão (1991) há várias hipóteses. Para uns, Sísifo teria revelado o segredo dos deuses aos mortais. Já para outros, ele foi castigado por sua violência - Sísifo assassinava os estrangeiros que caíam em seu poder. Mas há também os que veem o martírio imposto a Sísifo como injustiça e o consideram um sábio. Seja como for, nada evitou que mais tarde ele fosse condenado a carregar pedras. Sísifo encarna, assim, a frustração fatal e incessante. O que fazemos então? Nos resignamos a ser Sísifo? Ou persistimos em romper?

\*\*\*

### **Afinal para que serve a Educação infantil?**

Vivemos com assombro a pandemia e como catástrofe o governo da extrema direita. É como se estivéssemos saindo dos escombros, de uma guerra dura contra forças que pretendem um mundo oposto ao que nos dedicamos a viver e propor à infância. Pouco a pouco voltamos a respirar com apreensão e a pensar em novos possíveis. Sabemos que há muito a fazer. A extrema direita historicamente se instala como um ovo de serpente que é preciso encontrar, desmanchar, dissolver.

Vimos que o corpo, a subjetividade, a definição do que é ser criança e ter uma infância são territórios de disputas imensas, diríamos até que crianças se tornaram o centro da disputa, pois o que se entende por criança define o que se entende por nação e se disputa a identidade nacional. A

proposta da extrema direita para as crianças se constitui em torna-las prisioneiras políticas. Prisioneiras de formas hegemônicas de se constituir como adultas.

O que nos move são algumas preocupações que temos. Gostaríamos de destacar aqui nossas preocupações em relação às concepções que se tornaram hegemônicas sobre a Educação Infantil, na ampla aliança para eleger o Lula.

Há vertentes - internacionalmente e também nacionalmente - que crescem ao disputar a educação da criança pequena, de um lado, a neurociência, que pretende nos caracterizar como seres neurotransmissores, tudo para enfatizar que na infância e precocemente podemos intervir e expandir as possibilidades de aprender. Outra ênfase excessiva: as avaliações de larga escala como estratégia de compor um currículo e criar realidade, como é a função central das avaliações, há a vertente econômica a qual pensa a criança como investimento que resulta em aumento do PIB, além de uma outra corrente que pretende gravitar a Educação Infantil à escola, fazendo da Educação Infantil a antessala de conteúdos que virão, enfatizando e antecipando a alfabetização. A questão que se coloca e que está em disputa é: qual a função, o caráter e a singularidade da Educação Infantil? E qual a concepção de linguagem, leitura e escrita?

Esse debate é transnacional: na medida em que estamos inseridos em concepções mundiais. Ou seja, a Educação Infantil é uma resposta de educação das crianças em muitas perspectivas: do mercado de trabalho, para a redução da pobreza, a perspectiva feminista, dos direitos das crianças, e como um investimento social, entre outros. E dependendo da perspectiva que se adota há uma escolha sobre qual o currículo se adota, e qual a educação que se pretende para as crianças. A resposta política que necessitamos dar é: o que queremos das crianças, qual o nosso objetivo com elas?

O problema é que a resposta sobre qual educação das crianças queremos, é na maioria das vezes despolitizada, como se fosse possível dizer simplesmente “queremos produzir bons cidadãos”. Essa resposta está dada na homepage do European Childhood Education Research Association em 2017. Produzir cidadãos para viver em sociedade como objetivo da EI. O problema é que há, nesse aspecto, um entendimento de que é possível uma educação “sem ideologia”, uma cidadania abstrata e sem textura, que esteve na realidade no centro da disputa quando a extrema direita tomou o poder. Bons cidadãos são aqueles que aderem a uma espécie de hegemonia normativa que se arroga como “sem ideologia”: ser cristão, ser branco, ser heterossexual etc. Essa concepção pretensamente despolitizada se esforça por mostrar que não é uma ideologia e sim algo natural, normal e verdadeiro, e joga todas as outras concepções na chave da “ideologia” entendida como mentira. E ainda denominam de “ideologia de gênero”, falam de uma escola sem partido e tudo mais que vimos incansavelmente.

Após Paulo Freire não há mais como pensar uma pedagogia desprovida de política e ideologia, a educação não é a-histórica. É necessário re-politizar a educação em geral e a infantil em particular. A

educação é ação cultural. Pode e precisa ser prática de liberdade. No caso da Educação Infantil, isso significa que a entrada, a inserção na cultura escrita se faz com a brincadeira, a música, a literatura em todas as narrativas, gêneros e contextos de produção, inclusive a literatura oral. A experiência concreta com essa produção é condição para o aprendizado da língua escrita, ou seja, para desencadear processos de alfabetização que deem conta da beleza, da diversidade e da complexidade da cultura escrita. Além disto, há as experimentações que se faz na infância, construindo outros e novos possíveis. Precisamos forjar outras iniciações sociais tomando a criança como sujeito ativo na produção de sua própria infância.

A infância não é só uma fase, ela é a vida pulsando cotidianamente, tal como a adultice, ou seja, ao viver não nos preparamos para o que virá, mas sim, para extrairmos do presente o máximo das possibilidades. O que estamos querendo afirmar é que a infância não é um devir, uma passagem ao que se será – adulto. A infância não é preparação de nada. Ela é o presente com todos os seus desafios postos. Nosso entendimento é o de que devemos atuar cotidianamente com as crianças, nos mais variados espaços institucionais, para garantir respeito, autonomia e cooperação, diferença e espaço para criar, brincadeira e a expressão da palavra, liberdade, pluralidade, autoestima.

A resposta que necessitamos dar é o que queremos com a Educação Infantil. Retomamos Adorno: uma educação pós-Auschwitz se faz a partir da infância. Ao afirmar que para educar depois de Auschwitz é preciso educar contra a barbárie, Adorno (1995) se refere a duas questões: a educação infantil – sobretudo na primeira infância – e ao clima intelectual, cultural e social que não permita que Auschwitz se repita. A construção de uma vida não fascista se faz desde seu início. A função da Educação Infantil é múltipla já que ela opera com as primeiras iniciações sociais. A escola é uma fábrica de subjetivação, local no qual se opera socialmente para se ter um gênero, uma sexualidade, uma raça, uma classe social, uma língua, uma gramática, e deste modo, quanto mais múltiplas forem as possibilidades de construir subjetividades, mais modos de vidas serão produzidos e capazes de serem acolhidos e expandidos.

Para isto, para lutar contra os protocolos da normatividade hegemônica, é preciso colocar a heterogeneidade no centro da educação, proporcionar experimentações de todo o tipo, as mil linguagens não só para proporcionar muitas formas de subjetivação, mas para entender que a diferença é a norma, sem hierarquias. Na realidade, a função da Educação Infantil é um trabalho incessante contra todas as formas de intolerâncias, racismos e fascismos.

Contra o autoritarismo, o preconceito, o estereótipo, a discriminação. O debate “se alfabetiza a criança na Educação Infantil ou se fazemos avaliação de conteúdos” contribui apenas para a despolitização do que é a Educação Infantil. O que é preciso fazer na infância, o que devemos fazer, é

possibilitar a própria expansão da infância com todas as linguagens que estão em jogo e as que possamos inventar. Aqui, a pergunta “o que fazemos com o nosso conhecimento?”, formulada por Buber (2004), deve nos inquietar e deslocar, nos mover a agir. Ou seja, para além da retórica, é preciso atuar.

Enfim, responder à indagação “para que serve a Educação Infantil?” exige também de nós que, como fazem as crianças, sejamos capazes de virar pelo avesso a ordem das coisas e reinventar. Viver no paradoxo e afirmar que, assim como nas palavras de Japiassu (1991) a filosofia não serve porque jamais ela pode ser servil, também a Educação Infantil não serve porque se for servil, ou seja, se nas práticas ela se curvar ao preconceito, à discriminação, à marginalização e exclusão, ao invés de combatê-los. A Educação Infantil, como a filosofia e a arte, deve ser espaço e tempo de construção, transmissão e aprendizado de liberdade.

## Referências

ABRAMOWICZ, A. EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA FUNDAMENTAL DE 9 ANOS. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467>. Acesso em: 7 dez. 2023.

ABRAMOWICZ, A. crianças e guerra: as balas perdidas!. **childhood & philosophy**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 01–14, 2020. DOI: 10.12957/childphilo.2020.48358. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/48358>. Acesso em: 7 dez. 2023.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 05 nov. 2023.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

DELIGNY, F. **Oeuvres**. L`Arachnéen: Paris, 2017.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-11, e-22414.065, 2023.  
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

FERREIRA, E. B. **Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos Oitocentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

JAPIASSU, H. **As paixões da ciência**: estudos de história das ciências. São Paulo: Editora Letras e Letras, 1991.

Kramer, S. : Contribuições de Martin Buber para a reflexão sobre/do homem contemporâneo". In : Kramer, S. **Educação como resposta responsável: conhecer, acolher, agir**. Campinas, Papirus Editora, 2021, p. 129-138.

Kramer, Sonia. "Porque Narciso acha feio o que não é espelho" - Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças. In: Kramer, S. (org) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo. Editora Atica, 2009, p. 36-47).

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p.177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: < Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 22 nov.2023.

Recebido: 22/09/2023  
Aceito: 03/10/2023

Received: 09/22/2023  
Accepted: 10/03/2023

Recibido: 22/09/2023  
Aceptado: 03/10/2023

