



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

**SOBRE INFÂNCIAS, BRASIS PESADELOS E LIÇÕES DE CASA:  
APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ETNICO RACIAL NA  
INFÂNCIA**

**JÚLIO CÉSAR FRANÇA DOS SANTOS**

BRASÍLIA/2023





Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**

**JÚLIO CÉSAR FRANÇA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS NEGRAS NO DF: UMA  
ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE O RACISMO E A FORMAÇÃO DE  
IDENTIDADE**

Trabalho de conclusão de curso apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como exigência final para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Poliana Rezende Soares Rodrigues

BRASÍLIA/2023

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho aos meus pais, que foram a base para que eu chegasse até aqui, para que ingressassem em uma universidade pública, sempre me incentivando a estudar e a buscar tudo aquilo que eles não tiveram a oportunidade de conseguir.

A minha mãe, Maria Elena, que é meu exemplo de vida, sempre me ensinou a persistir, sempre acreditou em mim até quando nem mesmo eu acreditava, me ajudou inúmeras vezes a me reerguer e me tornar a pessoa que sempre quis ser. Me incentivando desde muito cedo a leitura e me mostrando que a educação salva vidas.

Ao meu pai, José Sérgio, que me ensinou o valor do trabalho. Nunca é tarde para sermos o melhor que podemos ser.

Agradeço também aos meus amigos, Cleyton Barbosa, Fellype Wanzeller e Matheus Maia, sem vocês eu não chegaria até aqui, como já dizia o grande mestre Emicida “quem tem um amigo tem tudo”, tenho toda a sorte do mundo ter vocês em minha vida.

Por fim, agradeço a Poliana Rezende, minha professora e orientadora que foi uma luz que me guiou em um caminho acadêmico que parecia muitas vezes solitário, acreditando em meu trabalho e apoiando as decisões tomadas.

Muito obrigado a todos, que fizeram e fazem parte da minha e da nossa história.

**Eu sou porque nós somos.**

## **RESUMO**

Este artigo discute sobre a lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino dos níveis Fundamental e Médio, não se voltando à educação infantil de forma expressa. Portanto, buscou-se compreender qual a concepção de infância é assumida nos documentos que fundamentam as práticas educativas escolares, a fim de identificar se as identidades, em suas pluralidades, são contempladas neles. Os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a fim de evidenciar se esses documentos buscam e trabalham por uma educação antirracista desde os anos iniciais. O debate racial e uma preocupação com a educação étnico racial está presente na infância, entretanto esta presença se torna muito diminuta e pouco enfatizada. Além disso, percebe-se que nos documentos permeia uma concepção de infância eurocentrada.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Identidade, Infância, Étnico Racial, Antirracista.

## MEMORIAL

A ideia inicial para a produção deste trabalho parte de minha experiência em sala de aula, enquanto aluno do curso de Pedagogia, no período de 2018 a 2020, por meio do projeto Residência Pedagógica, cujo principal objetivo é aproximar o corpo discente das Instituições de Ensino Superior - IES, de profissionais da Escola, oportunizando o protagonismo destes/as no processo de formação e estimulando licenciandos/as a exercitar a relação entre teoria e prática.

Anteriormente, já havia trabalhado dentro do ambiente escolar em 2017 por meio do Projeto de iniciação à docência - PIBID - no Jardim de Infância 312 Norte, mas na Residência Pedagógica, em conjunto com Escola Classe 13 de Ceilândia, tive maior liberdade para criar e trabalhar em conjunto com a escola.

Durante minha experiência na Escola 13, acompanhei por um ano a turma de 4º ano “B” e com ela produzi meu primeiro curta metragem, intitulado “Casa”, com a ideia inicial de escutar as crianças, onde elas tivessem o espaço de se expressar a respeito de suas experiências dentro do ambiente escolar e familiar.

Durante a produção deste curta, notei que muitas crianças apresentavam reclamações de experiências racistas que haviam sofrido ao longo de suas vidas escolares. Daí me lembrei de um projeto da Mauricio de Sousa Produções, chamado Graphic MSP, que consiste em histórias dos personagens do estúdio feitas por artistas brasileiros consagrados, falo aqui especificamente da obra de Rafael Calça e Jefferson Costa intitulada "Jeremias PELE", cuja contracapa é escrita pelo cantor Emicida, na qual o cantor relata uma conversa com a atriz Elisa Lucinda, em que é dito “precisamos ser escudos e não bandeides” (2018). Eu acreditava que trabalhar uma educação antirracista com crianças do 4º ano já era chegar cedo, era impedir que elas fossem tão afetadas pelo racismo como eu fui, porém, o projeto de realização do curta me mostrou que havia chegado tarde.

Sendo assim me volto para a produção deste trabalho com o objetivo de analisar os documentos norteadores da educação infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Em tais documentos, buscou-se compreender a concepção de infância e identificar como estes abordam a temática racial na

educação infantil, sabendo que as crianças têm sofrido os impactos do racismo no cotidiano dentro e fora da escola.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a análise documental, buscando por palavras-chaves pré-selecionadas, descritores, nos documentos, que foram: afro, discriminação, diversidade, étnico, identidade, indígena, negro/a, preto/a, quilombola, raciais, racial e racismo. Essa abordagem permitiu identificar se foram utilizados estes descritores ou entender como foram utilizados nos documentos.

Na primeira parte foi tratado um breve contexto histórico sobre o Brasil e a população não branca foi tratada por uma perspectiva educacional. Também referenciando pesquisadores da área da educação infantil para evidenciar a relevância da temática do trabalho. Na segunda parte é tratado brevemente a concepção de infância europeia e como ela influencia todo o processo de história e educação do país. Finalizando com análise dos documentos norteadores para a educação infantil a fim de compreender se o combate ao racismo está presente dentro da educação infantil e como a documentação tem se voltado a temática racial.

## VIVO, LOGO RESISTO

*“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje.”*

*(Antigo ditado Yoruba)*

Para falarmos de educação neste país é necessária uma contextualização histórica pois durante os períodos de Brasil-Colônia, Império e República, se tratava de um país ativamente racista. O Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas no país não seriam admitidos escravizados/as, e a previsão de instrução para adultos e negros/as dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7.031 - A de 06 de setembro de 1878, por sua vez, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. Sendo assim diversas foram as estratégias elaboradas para impedir ou dificultar o acesso dessa população à escola. Para que seja possível compreender que se trata de um processo de inclusão excludente, estudos (MENEZES, 2006) mostram que a educação de não brancos<sup>1</sup> de modo mais abrangente e democrático só foi possível, de forma muito lenta, no período pós abolição.

Trazidos para o Brasil, sua socialização/educação se dá no espaço do colonizador, mas como desigual, como subordinado; o indígena - também subordinado- tinha espaço próprio de vida e socialização/educação, os aldeamentos e as missões. O aldeamento tinha como suposto a “civilização” do indígena e previa, ao lado da catequese, a instalação de escolas de ler e de escrever. O negro estava na fazenda ou na cidade; sua aprendizagem, enquanto escravo se dava no aprendizado do trabalho no trabalho; mesmo nas igrejas, nas irmandades. Mesmo durante a escravidão, a exclusão da escolarização se fazia tendo como critério a condição civil - a condição de escravo ou livre. Não era vedado formalmente o acesso a escola dos negros livres, embora não existisse, para eles como para o conjunto da população, um direito a educação, apenas estabelecido na década de 1930 do século XX. (MENEZES, 2006, p.109)

Assim se estruturou esse país historicamente excludente com toda população não branca, onde mesmo o processo abolicionista foi resultado de uma grande luta negra contra a escravidão, também por medo de uma revolução como a do Haiti se repetir, pela acensão da revolução industrial e pressão externa onde muitos países do mundo já não sequestravam e traficavam africanos, a mão de obra passou a se

---

<sup>1</sup> A utilização do termo não branco se justifica por este trabalho abordar tanto crianças negras, como indígenas e quilombolas.



tornar escassa, mesmo tendo um tráfico interno no país muito forte. Todo o papel desempenhado por não brancos tanto na construção como no desenvolvimento intelectual neste país é desvalorizado e omitido, mesmo nas instituições de ensino superior nas quais o conhecimento em sua maioria é branco, eurocêntrico.

Na nossa experiência brasileira, os conhecimentos valorizados, notadamente em escolas e universidades, têm sido os de raízes europeias. Os conhecimentos dos povos de raízes originárias do Brasil, ou seja, os indígenas, assim como os trazidos pelos escravizados africanos, são pouco considerados; já os conhecimentos de origem asiática raramente são mencionados. (SILVA, 2015, p.172)

Não só no Brasil, como no mundo, o racismo é parte de uma estrutura histórica, tendo se mostrado de diversas formas ao longo da história, desde, pelo menos, a Antiguidade até os dias atuais, ou seja, o racismo compõem nossa estrutura social hodierna, promovendo a manutenção do poder hegemônico de um grupo social por meio da instrumentalização institucional, se organizando por meio também do imaginário social (MOORE, 2007). Desta forma o racismo se perpetua preservando e ampliando os privilégios sociais, poderes político e econômico deste grupo, adquiridos historicamente.

Assim o racismo se mantém, principalmente em uma sociedade como a brasileira que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - nas pesquisas de cor ou raça da população brasileira que tem como base a autodeclaração, se constitui em uma sociedade multirracial. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2021, 47% da população brasileira se declara parda e 9,1% se declara preta, ou seja, se trata de uma sociedade multirracial e mestiçada onde o mito da democracia racial ainda permanece muito presente, discurso que objetiva unicamente preservar o segmento racial dominante.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e culturalmente entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades

não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2008, p.77).

Apenas em 9 de janeiro de 2003 entra em vigor a lei de número 10.639 alterando a lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, que depois foi complementada com a lei 11.645/08 que incluiu a questão indígena, representando uma conquista histórica do movimento social negro brasileiro, que tem como uma de suas principais reivindicações uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e antirracista.

Contudo a educação infantil está ausente dessa regulamentação, como podemos notar no Art. 26-A da Lei 10.639/03, o qual determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003, p. 21). No entanto, o racismo também está presente na educação infantil e vem sendo trabalhado por pesquisadores/as da área, principalmente a partir das décadas de 1980/90 no Brasil, com o crescimento constante dos Estudos Sociais da Infância.

Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012), ao tratarem das relações étnico raciais no Brasil e a sua integração com a Educação Infantil, demarcam que:

A criança e sua infância saíram do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Como as autoras pontuam, tratar de uma Sociologia da Infância no Brasil é não desconsiderar a questão da raça e tudo que dela decorre. Nesse sentido, as proposições voltadas para as crianças, que vivem o tempo de vida que classificamos de infância, devem considerar as múltiplas infâncias, bem como o contexto histórico, cultural e social em que as pequenas vivem e constroem cultura. E isso significa

perceber que as relações raciais são desiguais no nosso país. Como sustenta Fúlvia Rosemberg (2012):

Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira (ROSEMBERG, 2012, p.31).

Quando o olhar se volta para a forma como a construção de um debate étnico-racial comparece na relação com a educação, Fúlvia Rosemberg e Edith Piza (1996) demonstram a existência de uma rede complexa de interação entre gênero e raça que produzia desigualdades educacionais, com base nos censos demográficos brasileiros de 1872 e 1991. As autoras apontam um panorama desafiador para a alfabetização de crianças negras e pobres, uma vez que suas primeiras professoras seriam, quase prioritariamente, mulheres brancas, sob a direção de homens brancos – considerando uma rede hierárquica até os altos cargos governamentais – que demonstra uma dinâmica de poder onde a figura do negro pobre não tem destaque positivo ou não comparece (ROSEMBERG; PIZA, 1996).

Por sua vez, em se tratando da primeira etapa da educação básica, Paulo Vinícius da Silva e Gizele de Souza (2013, p. 37) pontuam que “estudos sobre relações raciais e educação raramente se voltam à Educação Infantil e, por outro lado, os estudos sobre Educação Infantil também poucas vezes focalizam as relações étnico-raciais”. Informam, ainda, que desde 2011 realizaram busca exaustiva de escritos científicos que se voltavam para essa relação entre educação infantil e questões étnico-raciais e que “os resultados podem ser qualificados como ‘modestos’” (SILVA; SOUZA, 2013, p. 37).

Um ano depois, o livro intitulado "História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil" encomendado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014) informa a existência de pesquisas que já apontavam, desde a década de 1980, comportamentos preconceituosos com crianças na pré-escola e educação desigual, principalmente quando se abarcava o pertencimento étnico. Sobre professores/as dessa etapa,

as posturas discriminatórias se evidenciam pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação

vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar” (BRASIL, 2014, p.8).

Sendo assim, nota-se que a discussão sobre racismo na educação infantil se faz presente, porém, vem sendo pouco trabalhada e abordada. Mesmo dentro das Instituições de Ensino Superior - IES que se voltam para a formação de profissionais da educação, à matéria de ensino das relações étnico raciais muitas vezes se encontra como disciplina optativa para a formação, isso se dá pela forma estruturante do racismo e também pela ideia de que se debater questões raciais é uma forma de fortalecer sua existência, muito pelo contrário, ele está presente e atuante em todos os meios da sociedade e não debater questões raciais tanto dentro como fora das instituições de ensino só fortalece e legitima comportamentos racistas.

## **EU NÃO SOU TODO MUNDO**

*“Nada é mais cruel do que tratar com igualdade os desiguais.”*

*(Emicida)*

Assim como defendemos que não há educação neutra, a ciência também não é. No entanto, muitos conhecimentos que circulam nos sistemas de ensino, incluindo a universidade, são ensinados como universais e muitos outros são omitidos/as ou mesmo desconhecidos/as, consequência do chamado racismo epistêmico.

O racismo epistêmico foi oficialmente reconhecido pelo Estado ao promulgar a Lei 10.639/03 na qual pode ser deduzido que nossa educação é uni étnica e unicultural. Ao exigir que escolas incluam conteúdos referentes à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, as IES passam a ter a responsabilidade de promover a formação necessária para que as escolas cumpram a Lei.

Neste sentido, as IES que ofertam cursos de licenciatura vêm sendo cobradas pelo Ministério da Educação - MEC a incorporarem componentes curriculares que discutam a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER.

No entanto, a questão racial não está limitada à disciplina EREER. Vejamos a concepção de infância que permeia o curso de Pedagogia de forma geral: “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, p. 51, 1973). Os estudos voltados para as representações da infância de Ariès comprovam que a preocupação social com a criança, está presente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em diversos outros lugares do mundo.

Estes estudos foram feitos com base nas representações da infância a partir de um recorte histórico da sociedade europeia, onde segundo o autor supracitado, para essa sociedade a infância era concebida como um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.

A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (BRANCHER; NASCIMENTO; OLIVEIRA; 2008, p.5)

A desvalidação desta etapa da vida era tão evidente que em diversas representações artísticas o mais próximo de infância que se poderia encontrar era uma redução do adulto, ou seja, adultos em miniatura, mesmo não estando ausente na Idade Média, não era reconhecida.

Utilizando uma fonte tão heterodoxa como a arte da época, Ariès (1973) demonstra a existência da infância como categoria autônoma diferenciada somente depois de um processo, que pode ser caracterizado como devolução nos sentimentos, ocorridos entre os séculos XVI e XVIII. O retrato de família predominante na arte do século XVIII, mostra estes sujeitos, antes inexistentes, formando parte do centro do mundo familiar. (BRANCHER; NASCIMENTO; OLIVEIRA; 2008, p.6)

A respeito das vivências destas crianças na Idade Média é possível constatar que eram educadas por adultos presentes nas comunidades, compartilhando aprendizados e técnicas. As crianças que já tinham condições de viver sem cuidado de adultos, tanto materno quanto de amas, conviviam juntamente com adultos dividindo lugares, festas e trabalho, reforçando a imagem de adultos em miniatura.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1973, p. 156).

Tal visão deste período de vida no contexto medieval europeu se estende também ao tratamento dado as crianças negras no período da escravidão no Brasil, onde esta realidade se torna ainda mais complexa pois eram pessoas privadas de liberdade e com sua humanidade retirada desde a infância, não vistas como iguais e por vezes nem mesmo dividindo espaços com pessoas brancas.

As crianças negras, durante a escravidão, sabemos pelos depoimentos de viajantes estrangeiros, com frequência eram tratadas como se não fossem seres humanos. Inventários, dos que as tinham como propriedade, as listam entre semoventes. Nesses documentos, assim como em registros, em igrejas, de que foram batizadas, estão marcadas com um nome, mas não com sobrenome (RIZZOLI, 1994).

As primeiras escolas no Brasil foram criadas por jesuítas - Companhia de Jesus, com o intuito de catequizar os povos daqui originários e também se voltaram para à educação da elite nacional da época, o processo de colonização não foi homogêneo em toda à extensão territorial, todavia a educação jesuíta influenciou todo modo de educação no período colonial.

Na Europa, a função religiosa da Companhia de Jesus foi, sobretudo, o combate aos hereges. A função educativa manteve-se voltada para a formação dos seus próprios quadros e para a educação dos filhos da elite. Nos territórios colonizados, a ação evangelizadora dos jesuítas tomou outro rumo, por causa dos interesses da política econômica sobre as colônias e da existência da escravidão. (CASIMIRO, 2007, p. 90)

Segundo os apontamentos de Gleidson Silva e Simone Silveira Amorim (2017) a atuação jesuíta possuía duas funções: conversão e defesa indígena, não se preocupando com a preservação da cultura desses povos, mas sim com a conversão dos povos nativos para a fé católica, combatendo a escravidão dos indígenas, por outro lado, apoiando a escravidão africana.

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios. (SILVA; AMORIM, 2017 p.187)

Sendo assim, é possível afirmar que a educação no Brasil teve grande influência europeia desde o período colonial, e era privilégio de poucos, servindo como manutenção das estruturas de poder, embranquecendo os povos daqui originários e destituindo a humanidade dos povos africanos. A influência europeia está presente até hoje no formato e nos autores que dão base à educação brasileira. Dentro do curso de pedagogia a maioria dos autores são brancos e europeus, ainda assim eles são fortemente utilizados para se orientar a educar crianças brasileiras com vivências tão plurais. Cabe aqui ressaltar que o objetivo não é julgar a utilização destes autores, mas sim chamar atenção pela ausência do não branco na formação de educadores e no papel de intelectuais formadores de uma ciência válida e necessária dentro da academia.

## **O (NÃO) BRANCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*“Combinaram de nos matar mas nós combinamos de não morrer”  
(Conceição Evaristo)*

A fim de identificar se as infâncias negra, quilombola e indígena estão incorporadas nos documentos norteadores da Educação Infantil, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A análise consistiu em uma leitura das sessões destinadas à Educação Infantil nos referidos documentos e com o uso de descritores para buscar palavras-chaves nos documentos. Os descritores usados foram: afro, discriminação, diversidade, étnico, identidade, indígena, negro/a, preto/a, quilombola, raciais, racial e racismo.

Em 6 de Abril de 2017, a proposta da Base Comum Curricular foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Sendo este o documento que normatiza o processo de aprendizagem, em acordo com o que determina o Plano Nacional de Educação - PNE, que se aplica à educação escolar de todo o território nacional, a fim de garantir aos/às estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades que sejam iguais em todo território nacional independente da área, com o intuito de reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil.

Na BNCC, documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, foi feita a busca pela palavra "negro", tendo sido localizada cinco vezes em todo o documento. Em todas elas, a palavra está inserida no campo da história, como por exemplo discutindo o processo de escravidão africana, no 8º ano, como podemos observar no trecho que trata das habilidades a serem desenvolvidas no componente de História, destacado a seguir:

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (BRASIL, 2017, p. 425)

Na parte dedicada ao 9º ano, a palavra foi encontrada no contexto do conhecimento da questão de inserção dos negros no período republicano do pós-abolição e outra vez no contexto de discussão da constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc.) com o intuito de desenvolver as habilidades de

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (BRASIL, 2017, p. 431)

Com a utilização da palavra no feminino, "negra", ela aparece apenas três vezes e somente no 9º ano, tratando dos movimentos sociais e da imprensa negra, com o objetivo de desenvolver habilidades de “discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.” (BRASIL, 2017, p. 429) e por fim as questões indígena e negra e a ditadura.

Por mais que esses aparecimentos não sejam de ordem da educação infantil, cabe citá-los para evidenciar o quão tarde no processo de educação estas questões são tratadas e como elas são orientadas a serem utilizadas. Se mesmo nos anos iniciais crianças negras são atravessadas pelo racismo, pode-se imaginar como



estas pessoas, principalmente negras, chegarão ao 8º ano para discutir essa temática.

Com a utilização do descritivo "identidade", foram obtidos 25 resultados com apenas 3 localizados na educação infantil, sendo o primeiro no capítulo sobre a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, durante uma citação direta das DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definindo a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, apud BRASIL, 2017, p. 37).

Aparece também no quadro de Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 39)

Em seguida, aparece no contexto que trata da interação social "O eu, o outro e o nós"

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 40)

Pela utilização do descritivo "preto/a", não houve nenhuma ocorrência em todo o documento. Já as palavras "étnico", "racial/raciais", "racismo", "afro", "negros", "discriminação", "indígena" e "quilombola" não foram encontradas na parte da educação infantil.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI foi elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de auxiliar o professor da educação infantil no trabalho educativo diário junto às crianças, contudo, não sendo

de uso obrigatório. Em 2009 passa a serem utilizadas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEI, colocando a criança em foco, em suas definições a criança é definida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12)

Segundo o documento, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.(BRASIL, 2009, p.16)

Na análise da DCNEI, a busca pela palavra "negro/a" e "preto/a" não obteve nenhum resultado. Ou seja, não há no documento uma sessão específica para abordar a educação da criança negra/preta/afrodescendente, como acontece com a criança indígena, na qual é retratada no capítulo 9 do documento.

Buscando pela palavra "quilombola", foi encontrada apenas uma ocorrência, no capítulo 10 do documento, que é dedicado a Infâncias do Campo. Sendo assim, a criança quilombola é citada ao lado de outras infâncias que por muitas vezes não correspondem às delas, ser quilombola é se sentir pertencente à determinada comunidade, onde estão presentes determinados valores e ligações territoriais, constituindo também laços identitários, é também o marco de uma conquista territorial de indivíduos que foram sequestrados, escravizados e lutaram por sua liberdade, um espaço de luta e resistência.

O termo quilombo, atualmente, não se refere a resíduos/resquícios de uma ocupação temporal ou a uma comprovação biológica; não se trata, também, de grupos isolados ou de uma população homogênea. Ao contrário, entende-se que são grupos que desenvolveram e desenvolvem práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida, com características próprias, e na consolidação de um território próprio. (O'DWYER, 2002, p.18).

Cabe, portanto, entender as especificidades de cada grupo e não buscar encontrar uma raiz comum. (GELARD, 2019, p. 19)

Toda essa herança histórica passa a ser retirada quando se é colocada dentro de um mesmo tópico junto com agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, caiçaras e povos da floresta. O quilombo também pode ter ou não essas práticas, mas não é isso que o define, como pode ser exemplificado pela existência de quilombos urbanos que são ignorados quando assim se trata esse povo, a identidade é destituída pelo tratamento orientado na documentação.

A palavra “Identidade” foi encontrada 7 vezes ao longo do documento, sendo uma na definição de infância, e outra nos princípios em que a educação infantil deve respeitar, ambos já foram supracitados no texto, já sua terceira aparição acontece no capítulo 9. “Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas”, durante o tópico “Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças.” (BRASIL, 2009, p.23), a quarta e a quinta aparecem no capítulo 10. “Proposta Pedagógica e Infâncias do Campo”, nos tópicos “Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;” (BRASIL, 2009, p. 24) e “Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;” (BRASIL, 2009, p.24)

O sexto e sétimo encontro aparecem no capítulo 11. “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, durante o tópico que tem como objetivo garantir experiências que “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;” (BRASIL, 2009, p.26). O sétimo encontro se refere à identidade institucional, não tendo relação com o objetivo deste trabalho.

Tanto os descritores “Afro”, “racismo” e “discriminação” têm o aparecimento dentro do capítulo 8. “Proposta Pedagógica e Diversidade”, com o objetivo de assegurar “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009, p. 21)

Com o descritor “indígena” foram obtidos 3 resultados, o primeiro no capítulo 7. “Organização de espaço, tempo e materiais” que tem o objetivo de prever condições para o trabalho, materiais e tempos que garantam “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.” (BRASIL, 2009, p. 20). As outras aparecem dentro do capítulo 9. “Proposta pedagógica e crianças indígenas” se voltando totalmente para essa identidade de forma muito assertiva.

Em 2004, é publicado em parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial as DCNERER. Pertence a um pacote de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Durante a apresentação do documento pelo MEC temos o reconhecimento de que “O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem.” (BRASIL, 2004, p. 5). A Educação é uma das principais formas de transformação de um povo, e esse é o principal papel da escola, tendo o poder de transformar valores, hábitos e comportamentos que valorizem a diversidade.

Vale ressaltar todo o trabalho e esforço da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, no trabalho de questões raciais na agenda nacional, promovendo alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra a fim de tentar reverter os diversos efeitos de séculos de racismo, preconceito e discriminação no país.

Como estas diretrizes não são documentos orientadores voltados unicamente para a educação infantil, durante a análise documental os descritores utilizados não foram os mesmos, utilizei das palavras chaves “crianças”, “infância” e “infantil” a fim de compreender como o documento se volta para a educação étnico racial na infância.

Com a utilização do marcador “crianças” foram encontrados quatro resultados, sendo dois deles na apresentação da SEPPIR em um contexto que aponta a desigualdade entre brancos e negros na educação. A terceira se encontra no capítulo de relatório, onde crianças participaram respondendo os questionários a fim de estabelecer a importância das diretrizes. Quarta aparição está presente no

voto da comissão defendendo a necessidade da aplicação da lei, respeitando seu direito de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes africanas

diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais; (BRASIL, 2004, p. 27)

Não se obteve resultados para “infância”, já com a busca pela palavra “Infantil” se encontram dois resultados, ambos dentro do capítulo “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, orientando que mudanças precisam ocorrer dentro das instituições para que a aplicação da lei aconteça de forma efetiva. Vejamos:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

[...]

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p.23)

Após apresentar toda a análise destes documentos é possível observar que de fato o debate racial e uma preocupação com a educação étnico racial está presente na infância, entretanto esta presença se torna muito diminuta e pouco enfatizada.

Análise dos documentos de forma geral além da criança negra não aparecer de forma explícita, nem ter um capítulo dedicado a ela, percebe-se que nos documentos permeia uma concepção de infância eurocentrada, na qual a discussão sobre a identidade não é considerada se torna evidente o quão tarde no sistema de educação as temáticas raciais são tratadas e como se trata, primeiro evidenciando as mazelas que todo povo não branco sofreu neste país, pouco evidenciando e educando sobre suas conquistas e o modo positivo que este povo resistiu e sobreviveu neste país, também sua cultura e história pré diáspora africana, pouco abordando o impacto na cultura, arte, educação e religião. Ao não se trabalhar com

identidades não brancas desde a educação infantil o que se resta é tentar se aproximar do ideal branco se afastando do pertencimento racial

Dentro desse contexto, as crianças pequenininhas negras aprendem a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da educação infantil, ou sequer mencionado, passando somente a ser uma desconhecida, uma qualquer, uma subalterna. Nesse processo, são criados diferentes mecanismos para a afirmação do branqueamento, entre eles a institucionalização de pedagogias que castram todas as formas que não cabem nas normas da branquitude. Como elemento estratégico para a legitimação dessa forma de ensinamento, são construídas imagens que ligam os sujeitos que não se enquadram nos padrões de brancura enquanto os outros: os estranhos, os pretinhos, os marginais, as safadas, os malandros, os bagunceiros, os moreninhos, coisificando as crianças negras negativamente, não as vendo em suas singularidades e enquanto sujeitos possuidores de desejos e direitos. (SANTIAGO, 2015, p. 443)

Pouco colaborando, assim, com a construção de uma identidade negra ou indígena, como se as vivências não brancas se resumissem às mazelas.

As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas e europeias. E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais. (SILVA, 2015, p. 170)

Além desse debate chegar tarde pela documentação, ainda são utilizados no cotidiano escolar livros infantis que reforçam práticas de racismo cultural existentes, um dos exemplos é o apontamento da relatora Nilma Lino Gomes, no parecer CNE/CEB 6/2011, que ratifica Nota Técnica do Ministério da Educação sobre a obra “Caçadas de Pedrinho”, na qual afirma-se que

A obra CAÇADAS DE PEDRINHO só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro. (MEC apud BRASIL, 2011, p. 2)

Novamente nos voltamos para a lei nº10.639/03 que não obriga tanto a educação infantil quanto as instituições de nível superior o ensino de história e cultura afro-brasileira, isso indica que muitos profissionais não estão preparados para lidar com estas questões, não se pode culpabilizar a ausência apenas do debate racial dentro da educação infantil quando o mesmo não se encontra nas IES. Se tornando necessária a criação de diretrizes curriculares para educação para as relações étnico-raciais operacionais que sejam efetivas e norteadoras para todos os níveis do sistema de ensino.

Não basta querer, ser sensível ao sofrimento de crianças negras e ficar alerta, para interferir em situações de racismo e de discriminações que possam ocorrer no dia a dia. Mesmo quando professoras e professores têm essa disposição e iniciativas, o mito da democracia racial e da mestiçagem, construídos desde o pós-abolição, com o intuito de embranquecer corpos, pensamentos, projetos, prevalece. (SILVA, 2015, p. 170)

Apontamentos de Flávio Santiago demonstram que crianças negras vem sendo tratadas de forma excludente desde as creches, onde nem mesmo o afeto a elas é oferecido

A pesquisa de mestrado realizada por Oliveira (2004) já aponta esse tipo de construção hierárquica racista frente ao carinho e ao afeto oferecido para os meninos pequeninhos negros e às meninas pequeninhas negras desde o berçário. A dissertação apresenta a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança era negra, ficava pouco tempo no colo das docentes, diferentemente das crianças brancas. A autora também ressalta que ocorria, ao mesmo tempo, uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças, pois cada menino/a negra era acompanhada de um apelido. (SANTIAGO, 2015, p. 445)

Em um país historicamente racista e estruturalmente formado neste racismo, como já foi supracitado neste trabalho, comportamentos racistas estão marcados na sociedade em ações, falas e comportamentos. Se tornando necessária ações efetivas e mais afirmativas dentro de todos os níveis de ensino, onde principalmente os/as educadores/as precisam adotar uma postura antirracista.

As crianças negras e não negras, em escolas da Educação Básica, dão-se conta, mostra estudo de Simão (2005), do sofrimento que

causam agressões, discriminações notadamente as de fundo racista, tanto para quem é discriminado como para quem discrimina. Algumas reconhecem o que está errado, mas não sabem o que fazer para corrigir, sentem-se sós, pois, os adultos – pais e professores – fingem não ver e não dizem nada. (SILVA, 2015, p. 177)

A ausência do debate sobre o racismo na Educação Infantil configura-se em instrumento de manutenção dessa estrutura racista. Crianças sofrem racismo também, sendo o fortalecimento de uma identidade étnico racial desde a infância é uma das principais armas nessa luta que deve ser travada diariamente e desde o nascimento.

## **EU SOU PORQUE NÓS SOMOS**

*“Oxum lava as suas jóias antes de lavar os seus filhos”*

*(Antigo ditado Yoruba)*

Este artigo buscou identificar como a educação das relações étnico raciais é orientada a se trabalhar na infância, por meio de uma análise documental, utilizando palavras chave a fim de compreender como os documentos norteadores tratam da questão. Se iniciando com um breve contexto histórico do país, para assim compreender como se organiza e se estrutura o sistema de educação, demonstrando assim que trabalhar uma educação étnico racial não é tarefa fácil, mas extremamente necessária e urgente.

Vale ressaltar que os documentos analisados ao decorrer do trabalho não correspondem apenas aquelas direcionadas especificamente para a Educação das Relações Étnico-Raciais. No site do Ministério da Educação é possível encontrar algumas obras que se voltam unicamente para a questão, entretanto, o objetivo do trabalho foi analisar as principais obras, as norteadoras, em que todo/a profissional de educação deve obrigatoriamente se voltar no decorrer de sua formação e no campo de atuação. Outro ponto de grande importância é que o/a profissional irá trabalhar a temática também de acordo com sua vivência, como é o caso de profissionais quilombolas e indígenas.

Algumas alternativas para uma possível desconstrução inicial da estrutura de racismo e apagamento da história não branca dentro da educação, seria a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, na educação infantil e também dentro do ensino superior em todas as áreas. Se faz também necessária



cotas de no mínimo 50% dos autores estudados dentro dos cursos de licenciatura serem não brancos, existe um apagamento de toda a intelectualidade principalmente negra dentro das IES isso se configura como epistemicídio, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos historicamente oprimidos

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Identidade etnico racial não se resume apenas a consciência da diferença de cor de pele, mas também o entendimento de quem somos e nosso pertencimento, valorizando origens e culturas, prezando sempre pela igualdade mas não deixando de enxergar as diferenças, essas que nos tornam únicos/as e diferentes, compreendendo que existem locais de privilégio e tratamento desigual, cabendo ao professor/a o papel de mediador/a destas questões dentro do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil**: Alguns aportes. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara:1973.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. - Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa [do] Brasil, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Reexame do Parecer CNE/CEB no 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista**. 2011

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007

GELARD, Fabiana Pedreira. **Ser criança é ser quilombola: infâncias no território do Quilombo Monte Recôncavo/BA**. 2019. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia**. Cadernos PENESB. N. 8. Niterói. Dez, 2006

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIZZOLI, Álvaro. **Inventário da escravidão em São Carlos/SP**. São Carlos, UFSCar – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. UFSCar/NEAB. São Paulo 2012

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. **Analfabetismo, gênero e raça no Brasil**. São Paulo - SP. Revista USP 110-121

SANTIAGO, Flávio. **Creche e racismo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 41-460, 2015.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. Interações (Campo Grande), 18(4), 185–196. 2017

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **As crianças negras entre a assimilação e a negritude**. UFSCar, Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A Construção Social do Conceito de Infância**: uma tentativa de reconstrução historiográfica. Revista Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2008