


Práticas educativas no combate ao racismo: discutindo estratégias para Educação Infantil

 Leonardo Lacerda Campos *
Raissa Santos Soriano **

Resumo: O racismo define-se por um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças e etnias. No Brasil, o racismo e/ou preconceito racial é algo vigente principalmente quando nos remetemos ao contexto escolar. O presente estudo tem como objetivo identificar práticas educativas voltadas ao combate do racismo no âmbito da escola pública, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se por meio de um estudo bibliográfico as bases teóricas que contemplam a temática, especialmente aquelas que apresentam elementos concretos para aplicabilidade de ações que possibilitem mudanças de paradigma no contexto escolar e que estabeleçam, acima de tudo, uma educação antirracista, no combate a qualquer tipo de discriminação, e que desenvolva desde a infância, sobretudo dos alunos negros, um sentimento de pertença e valorização da sua identidade, o que acarretará na formação da autoestima. Somado a isso, espera-se que os alunos não negros alcancem uma consciência que possibilite compreender as diferenças que compõem a formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, os resultados apontam um longo caminho a ser percorrido, principalmente quando se remete à educação antirracista, tendo em vista as dificuldades apresentadas por docentes ao tratar da temática, fazendo-se necessária formação continuada, pois professores/as qualificados/as apresentam repertórios capazes de viabilizar um giro epistemológico que contemplam nos currículos escolares não apenas concepções eurocêntricas, mas também africanas, afro-brasileiras, indígenas, asiáticas, haja vista a riqueza pluricultural, pluriétnica que compõe a formação do povo brasileiro, oportunizando às crianças compreender a importância do respeito às diferenças.

Palavras-chave: Preconceito racial. Práticas educativas. Educação Infantil.

* Leonardo Lacerda Campos é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; mestre em Educação pela mesma Instituição de Ensino; graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; especialista em educação das relações étnico-cultural pela mesma Instituição. Professor do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro – BA e docente da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5541-2307>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2942115782302936>. Contato: leo.lacerda.campos@gmail.com.

** Raissa Santos Soriano é graduada em Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL), Porto Seguro – Bahia – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7731-5965>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8857985741473510>. Contato: raissa.s.soriano@gmail.com.

Introdução

Para compreendermos o quanto o racismo é algo vigente no nosso cotidiano, basta observarmos historicamente o quadro sociopolítico e ideológico que busca fortalecer as narrativas de cunho racista, bem como a defesa de uma nação igualitária aos moldes do início do Século XX quando se afirmava que o Brasil era um país democraticamente racial, para Guimarães:

Se em relação ao Império (1823-1889), a Primeira República procurou modernizar o Brasil através da adoção de novas instituições, da europeização dos costumes (Freyre, 1936) e do incentivo à imigração europeia (Seyferth, 1990; Schwarcz, 1993), em continuidade com aquele, manteve uma nacionalidade ostensivamente polarizada, marcada pela enorme distância entre brancos e negros, civilizados e matutos. Foi apenas a partir de 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945) e a Segunda República (1945-1964) que o Brasil ganhou definitivamente um “povo”, ou seja, inventou para si uma tradição e uma origem (GUIMARÃES, 2002, p. 117).

Entrelaçado ao mesmo pensamento, Campos faz a seguinte reflexão:

É importante destacar, ainda, que a geração dos intelectuais de 1920 buscou elementos que possibilitassem solucionar as questões envolvendo o negro, tendo em vista que abolição da escravatura não foi suficiente para oportunizá-los o acesso a uma cidadania plena. Além disso, o Brasil nesse período vivenciava um momento de valorização nacionalista e havia a necessidade da construção da identidade nacional. (CAMPOS, 2018, p. 52-53).

Vejamos que, mesmo diante da discrepância no que tange as relações entre negros e brancos, quando pensamos em acesso à cidadania plena, o cenário político ideológico estabeleceu logo narrativas da elaboração de uma nação pautada não nas diferenças raciais e, sim, culturais e econômicas. Logo, segundo Guimarães (2002, p. 117), “o Brasil a se pensar a si mesmo como uma civilização híbrida, miscigenada, não apenas europeia, mas produto do cruzamento entre brancos, negros e índios”. Nesse sentido de buscar homogeneizar a nação brasileira e com o crescimento de casos de racismo pelo mundo, a exemplo, a segregação racial estadunidense, o Brasil desde o final do Século XIX até meados do Século XX passou a ser o laboratório de estudos acerca da temática, por acreditarem que aqui predominava uma democracia racial.

Contudo, a partir de meados do Século XX, a ideologia da democracia racial passou a ser combatida, no primeiro momento, pelos intelectuais da Escola de Sociologia Paulista sobre a orientação de Roger Bastide e, por conseguinte, ancorado no apoio do Movimento

Negro que por meio da produção científica passou a perceber que mesmo diante da relação amistosa entre negros e brancos em alguns estados brasileiros, quando ampliada a análise da relação racial para o acesso à educação, serviços, participação política, os negros eram minorias nesses espaços. Em contrapartida, era maioria nos cargos subalternizados, ocupava a maior parte dos analfabetos, nas ações criminosas.

A década de 1950 foi um marco na elaboração da pesquisa social, tendo como propósito o combate às concepções presentes na sociedade brasileira da existência de uma democracia racial. Neste sentido, podemos apontar como importante contribuição, o pensamento sociológico implementado por Roger Bastide na Universidade de São Paulo, embora tenha sido criticado por Guerreiro Ramos, não podemos perder de vista a sua contribuição, especialmente na formação dos novos cientistas sociais brasileiros que tiveram o contato com aportes teóricos de valorização da formação crítica. Bastide valorizava, incitava e orientava os novos pesquisadores a se debruçarem nas questões que remetiam a pluralidade, principalmente aquelas que abrangiam a formação da sociedade brasileira, levantando um leque de temas a serem investigados (CAMPOS, 2018, p.59).

Diante disso, o que se viu a partir da década de 1950 foi uma luta organizada, estruturada pelo Movimento Negro a fim de proporcionar aos afro-brasileiros a sua integração na sociedade brasileira, até, então, negada e escamoteada por meio da narrativa ideológica de uma nação democraticamente racial.

Partindo desse contexto de impedimento do acesso da população negra aos espaços considerados privilegiados, principalmente no tocante ao campo educacional, este estudo tem como premissa identificar práticas educativas voltadas para o combate do racismo no contexto escolar, em especial na Educação Infantil, quando observamos que o fenômeno do racismo tem as suas bases edificadas e /ou constituídas desde muito cedo no campo educacional, tendo em vista a naturalização desse fenômeno no espaço onde este deveria ser combatido e extinguido.

Alguns estudos como os de Gomes (2003), Campos (2018), Abramowicz, Oliveira; Rodrigues (2010) e Nascimento (2003) têm apontado que o racismo se faz presente em toda Educação Básica por ações naturalizadas em brincadeiras envolvendo alunos/as e, por vezes, essas ações partem dos próprios professores, seja no modo diferenciado de lidar e/ou tratar os/as alunos/as brancos/os, sempre em uma perspectiva de privilégios, em contrapartida aos/as alunos/as negros/as que acabam sendo marginalizados. A exemplo, podemos citar as escolhas dos representantes em datas comemorativas: qual o lugar ocupado pelo/a aluno/a branco/a e qual é o lugar ocupado pelos/as alunos/as negros/as?

Nesse sentido, Campos (2018) suscitou alguns questionamentos acerca do conhecimento e da integração de professores no que diz respeito à inserção do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa pesquisa além de trazer o conhecimento das instituições sobre o conteúdo em questão, também corroborou em evidenciar as lacunas na própria formação docente acerca da Lei nº 10.639/2003 e dos seus princípios.

Em relação à pesquisa feita por Campos (2018), no município de Vitória da Conquista - BA, foram coletados relatos como, por exemplo, o da professora Emefa¹ que alegou desconhecer os objetivos e a finalidades da lei em questão, embora tenha dito que havia participado de um curso em que ouviu superficialmente algo sobre a Lei nº 10.639/2003. Contudo, o pesquisador retratou que por meio de um trabalho individual desenvolvido pela professora Emefa que, embora não tivesse um conhecimento aprofundado acerca da temática, desenvolve um trabalho articulado com os princípios suleadores da lei supracitada, quando a professora destaca a própria vivência enquanto negra no contexto escolar ter sofrido uma série de ataques racistas e, por vezes, essa violência ter sido naturalizada. Mas ela buscou fazer diferente, fortalecendo as identidades negras e pregando o respeito pelas diferenças que compõem a sala de aula.

Campos (2018) nessa etapa da sua pesquisa, além de trazer os relatos dos professores, ainda considera que as experiências pessoais das docentes como Emefa e Ali são importantes no sentido do reconhecimento social da existência do racismo, do empoderamento e da inserção de projetos que envolvam a cultura Africana e Afro-brasileira em uma comunidade predominantemente negra. Nesse sentido, o pesquisador destaca a narrativa da professora Emefa:

O meu cabelo antes não estava assim como hoje, aí começou aquela cobrança da minha parte, eu sempre achei que as negras podem ter cabelos alisados, só que eu vi a necessidade, eu também tenho que mostrar que eu me aceito do jeito que sou, que o meu cabelo é do jeito que é, crespo e com isso muitas meninas passaram a adotar esse tipo de cabelo, até mesmo pela afinidade grande que tenho com muitas. Começaram a aceitação de tudo isso. Aí você observa a gente aqui na escola observa todas essas temáticas (CAMPOS, 2018, p. 112).

Campos (2018) salienta ainda que os relatos da professora Emefa e o projeto da professora Ali, que utilizou a musicalidade para fomentar a importância da cultura afro-brasileira no contexto escolar, apresentam características que estão diretamente entrelaçadas com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que são ações comprometidas com o combate ao racismo no contexto escolar, bem como com a valorização da cultura negra, como bem destaca a professora Emefa: “é uma comunidade que

é na sua maioria negra e a gente sente o quanto eles precisam se sentir valorizados aqui, eu acho que isso acabou sendo um reforço para a gente trabalhar com esse projeto” (CAMPOS, 2018, p. 111).

Dessa forma, a escola como instituição e formadora de conhecimento tem o papel primordial de tratar sobre cultura e diversidade, destacando a importância de compreendermos a formação do povo brasileiro a partir das diferenças, conforme ratifica a Lei Federal nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino, de forma obrigatória, a presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, trazendo novamente a escola como referência e como ambiente de reformulação de pensamentos e atitudes frente aos desafios do combate ao preconceito racial.

A intervenção do professor, mediante qualquer tipo de discriminação praticada pelos alunos em sala de aula, é de suma importância, uma vez que ele, na convivência diária com seus discentes, consegue perceber condutas ou reações envolvendo o preconceito racial ou qualquer outra forma de discriminação, e, assim, o que se espera é, de fato, uma intervenção que possibilite reflexões acerca da temática. Nesse sentido, Campos (2018) destaca o pensamento de Nilma Lino Gomes:

Cada vez mais, a escola é impelida a ressignificar sua prática pedagógica de acordo com as profundas mudanças ocorridas nos últimos anos. A educação escolar está sendo chamada a superar uma visão psicologizante estreita que ainda faz parte da cultura da escola e que acaba delimitando perfis idealizados de aluno/a e professor/a. A pedagogia e a escola têm sido desafiadas a incorporar os avanços da própria psicologia e de outras áreas das ciências humanas. Os/as educadores/as, aos poucos, têm compreendido melhor que o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba contribuindo muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática, inclusiva e de qualidade (GOMES, 2003, p. 72 apud CAMPOS, 2018, p. 122).

Desse modo, o professor precisa estar preparado para lidar com tais questões, sejam elas de cunho religioso, ou por conta da cor, sexo, precisa estar preparado para de imediato estabelecer elementos antirracistas, que venham calhar em ações de formação dos sujeitos a partir da conscientização dos envolvidos e dos demais alunos a fim de possibilitar uma formação humanizada em uma perspectiva de respeito pelas diferenças.

Embora existam leis que ratificam que a escola integre ao seu currículo conteúdos que contemplem as temáticas de matrizes africanas, grande parte das escolas brasileiras ainda tem se posicionado timidamente acerca do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, como bem evidencia as diversas pesquisas realizadas nos últimos vinte anos, a saber: Campos (2018), Bernardino (2014), Gomes (2012), Müller (2003).

Esses estudos apontam que a escola, espaço social, continua promovendo a naturalização do racismo e, por vezes, reforçando estereótipos, quando deveria combatê-los. Desse modo, ainda conserva características e estigmas da cultura dominante, de forma separatista, se mantém neutra perante atos racistas dentro de seus muros, omitindo informações de conhecimentos sobre as demais culturas da população que compõe a sociedade brasileira.

Nesse sentido, este trabalho surge com intuito de abordar discussões sobre as práticas educativas no combate ao racismo no contexto escolar, sobretudo na Educação Infantil. A atuação de práticas pedagógicas voltadas para a discussão das relações étnico-raciais é de grande relevância na etapa de ensino supracitada, uma vez que a criança interage com a diversidade representada por outras crianças.

O convívio com a diversidade auxilia não apenas a aprendizagem da criança, como também o processo de formação da cidadania, a construção do respeito pela diferença que compõe e constitui a nossa sociedade. Diante disso, as práticas pedagógicas podem agir de forma preventiva, evitando que opiniões preconceituosas e atividades discriminatórias se internalizem na construção das subjetividades das crianças, em uma fase em que elas estão sensíveis às interferências externas.

As convicções acerca dos métodos do conhecimento compreendem o real como um fenômeno histórico, cultural, dinâmico, cuja complexidade não deve ser rompida nem simplificada. Nessa perspectiva, nossa postura epistemológica se aproxima da “pesquisa qualitativa”, uma vez que esta tem se posicionado de tal modo a estabelecer o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que orientam as relações sociais.

Vale destacar que utilizamos a modalidade da pesquisa bibliográfica, pela qual mergulhamos nos referenciais teóricos que versam acerca do objeto de pesquisa, bem como a utilização da pesquisa documental a fim de solidificar as discussões propostas, como, por exemplo, a Lei Federal nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 03/2004 Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

1. A concepção antirracista como modelo a ser adotado no campo educacional

A primordialidade de se investigar o estudo das questões raciais manifesta-se de forma indispensável diante do atual procedimento de integração. Todavia se faz necessário que os profissionais da educação estejam

preparados para elaborar elementos que, por meio da ludicidade, possam integrar a heterogeneidade que compõe esses espaços, principalmente trabalhando em uma perspectiva do respeito pelas diferenças presentes na escola, sobretudo no tocante à Educação Infantil, haja vista a necessidade de fomentar o respeito para o estabelecimento de convivência. “É também bem cedo que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas”. Sendo assim, “educar para a igualdade racial é tarefa urgente e imprescindível para a construção da sociedade de amanhã” (KEIK, 2015, p.14).

A escola deve assumir o seu papel social e preparar a criança para a diversidade e para a igualdade racial, afinal de contas ela vivenciará experiências tanto dentro como fora do ambiente escolar. Ainda é existente a ideia de que a discriminação e a intolerância não estejam presentes na Educação Infantil e de que não há divergências entre as crianças, por conta das suas características, sejam elas quais forem.

Desse modo, compete à escola desconstruir esse discurso, abrindo espaço para novas experiências, principalmente quando nos remetemos ao respeito ao próximo, para o combate do racismo, para o conhecimento acerca da diversidade cultural, gerando possibilidades de discernimento bem como de compreensão pelas diversas culturas existentes entre nós. Segundo Freire (1996, p.36), “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Por isso, o combate às discriminações no contexto escolar se faz urgente para conduzirmos as gerações futuras por meio de um ensino democratizado e que consiga dialogar diretamente com as diferenças.

Segundo Cavalleiro (2012, p. 100), “a omissão e o silêncio dos professores diante dos estereótipos, dos estigmas impostos às crianças negras na escola” têm gerado, ao longo dos anos, sentimentos de “inferioridade, desrespeito e desprezo”, e isso “leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter seus gestos, passar despercebida num espaço que não é o seu”. A educação deve atuar como uma via de recurso de mobilidade social, propondo atividades e práticas pedagógicas que busquem o estabelecimento da compreensão e do respeito.

No dia 17 de junho de 2009, o Conselho Nacional de Educação, em articulação com o Ministério da Educação (MEC), aprovou em seu Conselho Pleno (CP) o Parecer CNE/CP 03/04 e a Resolução CNE/CP 01/04, que instituem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003). Homologado o parecer, pelo Ministro da Educação, tal resolução passou a ter força de lei, e o assunto despertou

polêmica na imprensa. Na verdade, o CNE apenas buscou interpretar uma série de dispositivos constitucionais e legais já existentes sobre o assunto, fartamente citados no Parecer CNE/CP 03/045².

Ao debater acerca das diferenças étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil, Finco e Oliveira (2011, p. 59) discutem que na contemporaneidade faz-se cada vez mais necessário questionar as práticas educativas, “no sentido de buscarmos uma valorização das diferenças das crianças, desconstruindo todo tipo de preconceito e concebendo a criança como ‘sujeito de direitos’ no campo das políticas públicas”.

Nessa perspectiva, as referidas autoras argumentam a relevância de se indagar a compreensão de criança e de infância como algo orgânico, para se fundamentar em uma concepção social e cultural, constatando que o contato entre crianças e adultos na Educação Infantil propõe observação relacional por meio de idade, geração, gênero e raça, isto é, propõe a observação do caso de poder composto na convivência que transpassam as formas de sociabilização.

No que concerne às desigualdades, as autoras afirmam que a socialização na infância se alarga no convívio da Educação Infantil, em que a entrada nesse contexto educativo pode traduzir um passo significativo no processo de socialização, no convívio com outras crianças e adultos, ao mesmo tempo em que pode significar um processo de rejeição às diferenças e de construção negativa da autoimagem, de modo que, no contato social, as crianças constituem suas personalidades, aprendendo desde cedo a importância e a noção de serem negras ou brancas, e vivenciando a condição de ser criança nas relações do dia a dia da creche e/ou da escola.

Nesse sentido, Fúlvia Rosemberg (2012) aborda acerca da política educacional comprometida com a igualdade racial, e, quando trata da creche, temos a seguinte reflexão:

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela Constituição Federal de 1988, a denominada “constituição cidadã” que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como plurirracial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional (ROSEMBERG, 2012, p.18).

Diante do exposto, podemos destacar que a educação voltada essencialmente para as diferenças é primordial e que a participação do professor desde o primeiro contato entre criança e escola é de suma importância, uma vez que este é um componente elementar da

prática pedagógica, e pode ser um adepto significativo para romper a relação da construção dos estereótipos voltados para a elaboração de elementos negativos destinados aos afro-brasileiros, principalmente no tocante ao passado atrelado à escravidão e que utilizados no convívio social dessas crianças, sobretudo as negras, ocasiona um impacto negativo na formação das subjetividades. Segundo Gomes (2007, p.104 apud CAMPOS, 2018, p. 127),

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da Lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências.

É importante salientar que, por vezes, essas ações são naturalizadas, consideradas como ato de brincadeiras pelos professores, quando estes deveriam combater. No entanto, sabemos que muitos docentes em sua formação inicial não tiveram contato com temáticas que envolvem as relações raciais e a educação infantil e acreditam que nessa etapa da educação o racismo não se faz presente, embora apresentassem anteriormente estudos que comprovam que desde a infância alunos/as negros/as têm sofrido racismo no contexto escolar. Nesse cenário, Santos (2013, p. 60) nos alerta para a necessidade de

Não apenas a divulgação de estudos produzidos no âmbito acadêmico acerca da história da África e da população afro-descendente, mas uma perspectiva formadora, de “educação das relações étnico-raciais”, pautada pela reconstrução de valores, o que implica um intenso processo de axiomatização dos saberes mobilizados. Sendo um importante elemento de sua especificidade e, em certa medida, de distanciamento em relação aos saberes de referência, essa dimensão axiológica dos saberes escolares adquire contornos próprios, no caso da temática em questão, demandando uma análise cuidadosa e atenta de suas implicações éticas, políticas e epistemológicas.

Ainda, sim, é importante também esclarecer a necessidade do profissional da educação em buscar constantemente o aprimoramento da sua práxis pedagógica,

por meio de formação continuada, bem como do mergulho diário na pesquisa, solidificando e respaldando o seu trabalho. Desse modo, Freire (1996, p. 39) destaca que “na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Abramowicz e Tebet (2018) apresentam um balanço da Educação Infantil entre 1995 e 2016, a partir do questionamento sobre os avanços no âmbito das políticas públicas em relação aos temas relativos ao campo teórico denominado genericamente de “diferença”: diferenças raciais, de gênero/sexualidade, étnicas e sociais, problematizando o lugar da Educação Infantil nas políticas públicas que derivam de forças diversas por ampliação de direitos das crianças:

Naquilo que afeta diretamente a Educação Infantil, destacamos alguns marcos importantes a partir da década proposta neste artigo: em 1995, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96), critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (Brasil, 2006a); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a 6 anos à educação (Brasil, 2006b); a Lei 11.274/06, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a); o documento final da CONAE 2010 (Brasil, 2010b), que expressa as discussões anteriores à publicação do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei 13.005/14); a obrigatoriedade, a partir de 2007, do diploma de Ensino Superior para as profissionais que trabalham com a Educação Infantil; as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram o texto originário da lei, inserindo, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; e, por fim, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB nº 9.394/96 e determina que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil (ABRAMOWICZ; TEBET, 2018, p.3).

As pesquisadoras ainda destacam uma tentativa de detalhamento do currículo da Educação Infantil, segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil (Brasil, 1998), que já apresentava no interior da Educação uma discussão das relações étnico-raciais sob a perspectiva da diversidade.

Indicava-se a necessidade de adequação da proposta curricular – primeiro, à diversidade cultural e social dos estados brasileiros; e, segundo, às diferenças individuais das crianças em relação à cultura e também às necessidades singulares e às aprendizagens. A diversidade no RCNEI (Brasil, 1998) aparecia enfaticamente sob o título “Respeito à diversidade”, e o texto indicava uma perspectiva de “aceitação” e tolerância. “Aceitar”, tolerar e respeitar as diversidades entre as crianças justificava-se também pela necessidade de cada criança construir

sua percepção da diferença existente entre uma e outra – isto é, um processo que buscava a formação da “identidade” da criança, mas mantinha intacto aquilo que forjava as relações desiguais e hierárquicas entre as crianças brancas e as negras. O material em questão também não trouxe uma definição clara a respeito do currículo da Educação Infantil, o que, de alguma maneira, fez com que as orientações fossem seguidas nos moldes e na estrutura das demais etapas da educação básica, com organização de conteúdos e rotinas rígidas (ABRAMOWICZ; TEBET, 2018, p. 4).

Na mesma perspectiva de desconstrução e descolonização do Currículo, Gomes (2012) aborda as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, enfatizando a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das Culturas Afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio. No parágrafo Descolonizar os currículos: um desafio à luz da LDB alterada pela Lei nº 10.639/03 a autora aponta:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p.102).

Em outro trecho da obra, a autora ainda ressalta:

As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012, p.102).

Na mesma medida podemos pontuar a parceria estabelecida pela professora Nilma Lino Gomes com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para a produção do livro História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – Livro de orientação docente que teve por finalidade a abordagem das práticas culturais pelas quais será possível a realização de trabalhos pedagógicos que privilegiem o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira.

É necessário que as práticas a serem realizadas reflitam e levem em consideração as crianças e suas distinções e que os docentes sejam inovadores e dinâmicos para conciliar as propostas/projetos, etapas e as ferramentas aqui recomendadas às circunstâncias da pluralidade presente na Educação Infantil.

No que tange à educação infantil, pesquisas realizadas a partir da década de 1980 têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças pré-escolares e entre elas, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas são desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnicos raciais. Em se tratando de professores (as) que se ocupam da educação voltada a essa faixa etária, 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. Nesse sentido, para as instituições parceiras, o livro ora apresentado se configura como uma ferramenta fundamental, porque disponibiliza tanto para os (as) professores (as) responsáveis e compromissados (as) com a educação da primeira infância, quanto para os interessados de modo geral em uma educação e em um país justo e igualitário, conteúdos sólidos para a formação e o conhecimento sobre a riqueza, as diferenças e a diversidade da história e da cultura africana e suas influências na história e na cultura do povo brasileiro, em especial, da população afro-brasileira (BRASIL, 2014, p. 7-8).

2. A Lei Federal nº 10.639/2003: contribuições e desafios no processo de implementação

A Lei Federal nº 10.639/2003 tem apresentado resultados significativos quando implementada com responsabilidade social, ou seja, com a preocupação dos municípios e estados em garantir a formação continuada dos docentes a fim de possibilitar o domínio dos conteúdos a serem abordados em uma perspectiva de valorização e do protagonismo africano e afro-brasileiro. Para solidificar tal reflexão, podemos destacar a entrevista da professora Emefa, quando relata sobre as mudanças no contexto escolar durante quatro anos de trabalho:

Mudou muito, hoje podemos perceber que muitas alunas negras se aceitam, basta olharmos para os cabelos, pelas vestimentas, pelo jeito de ser assim, você observa a mudança. Até na minha sala de aula, que todo ano muda a turma, no início você vê aquela resistência, nesse momento essa resistência já não faz parte mais do contexto da sala de aula, tudo por conta das conversas que a gente tem, não é em horário específico ou mesmo em aula específica, quando sinto a necessidade de intervir e debater algo envolvendo as questões raciais, paro o que estou fazendo e vamos debater. Quando temos reuniões com os maiores, os pré-adolescentes também, sempre busco passar essas questões para eles. Isso acontece no dia a dia, conforme a necessidade (CAMPOS, 2018, p. 171).

Na mesma perspectiva, continua Campos:

Interessante notar que, mesmo sem conhecer os fundamentos da Lei nº 10.639/2003, a professora Emefa tem realizado um trabalho que segue os padrões estabelecidos pela Lei, utilizando conceitos que versam acerca da valorização das culturas

africana, afro-brasileira e indígena a fim de promover em sua sala o estímulo à elevação da autoestima dos/as alunos/as negros/as, possibilitando uma tomada de consciência da importância e valorização da sua identidade negra. (...) é importante destacar que a professora leciona para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a inserção dessas crianças a tais reflexões demonstra um novo olhar, positivando sua cultura e sua ancestralidade. Segundo a professora, “as crianças têm adotado uma postura de empoderamento da sua negritude” (CAMPOS, 2018, p. 171-172).

Em relação aos alunos negros, o apoio e envolvimento da professora e o ambiente que ela ajudou a construir e desenvolver na escola acabaram por exercer um papel relevante na construção de um modelo que valorizou acima de tudo o desenvolvimento do reconhecimento da identidade negra, bem como a elevação da autoestima, e o respeito pela cultura africana e afro-brasileira, principalmente por aqueles que não se enquadram nesse universo.

Todavia, sabe-se que, mesmo diante da Lei 10.639/2003, grande parte dos municípios brasileiros ainda não a implementou, e a discussão da temática envolvendo os povos e a cultura africana e afro-brasileira tem sido fomentada nos espaços escolares, na maioria das vezes, por professoras e professores negros e negros que, mergulhados/as em uma perspectiva pedagógica antirracista, buscam descortinar e desnaturalizar o racismo presente no cotidiano escolar. Atentando-se para a displicência e naturalização do racismo no contexto escolar, que estabelece um processo de exclusão diante das questões raciais, destacamos o pensamento de Cavalleiro (2012, p.14):

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças [...]. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças: cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira.

No convívio estabelecido pela criança na Educação Infantil acontecem diversas influências por meio do entretenimento, da proximidade com o outro, da comunicação, permitindo a concessão de diversas possibilidades de entendimento e de interpretação da situação. Através da comunicação na Educação Infantil, a criança igualmente conhece e se expressa com seu corpo para a estruturação de novas percepções, particular e coletivamente. Assim, ela deve ser valorizada; na mesma proporção, as várias aptidões, conhecimentos e áreas de experiência que são imprescindíveis para a sua evolução.

Contudo, diante dos estudos desenvolvidos no Brasil que têm apontado para um universo de ações de cunho racista também na Educação Infantil, destacamos o

pensamento de Oliveira (2017, p. 8), quando se remete ao racismo nessa etapa de ensino:

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola fundamental o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é um fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas das crianças.

Sabemos que o jogo é uma prática indispensável nesta faixa etária, do mesmo modo temos que cogitar que esses acontecimentos também podem ser detectados nas crianças. A autora ainda afirma que “o racismo aparece na educação infantil na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos ‘paparicados’ pelas professoras do que os bebês brancos” (OLIVEIRA, 2017201, p.8).

O racismo na infância afeta de modo direto o corpo, na forma pela qual ele é constituído, afagado, rejeitado. Isso nos leva à reflexão em relação à necessidade de discutir a questão racial na formação de professores, atendendo a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 e os seus princípios. Nesse sentido, segundo Campos (2018, p.176),

Nilma Lino Gomes nos alerta para a maneira pela qual a escola exige o cuidado com a aparência e como essa medida é reiterada incisivamente, embora nem sempre as narrativas apresentem um conteúdo racial explícito. Para a autora, “na escola também se encontra a exigência de ‘arrumar o cabelo’, o que não é novidade para a família negra” (GOMES, 2014, p. 45), que para poupar os seus filhos e principalmente as filhas dos apelidos pejorativos buscam a todo modo conduzi-los de maneira a seguir tal padrão, apesar de não conseguir impedir as ações racistas corriqueiras da sala de aula, e que na maioria das vezes acabam sendo naturalizadas pelos docentes.

No que tange à formação dos/as professores/as da Educação Infantil e o tratamento da questão étnico-racial, Oliveira (2017) declara que são inúmeras as profissionais leigas que exercem atividade nessa etapa de ensino. Por vezes, com a formação incompleta e com as lacunas existentes no tratamento do combate ao racismo nessa modalidade de ensino, faz-se urgente estabelecermos mecanismos que oportunizem um melhor preparo dos docentes para que desenvolvam um trabalho fundamentado em uma perspectiva antirracista, promovendo, assim, a busca pela promoção da igualdade racial, fortalecimento da identidade negra e auxílio do respeito mútuo entre negros e não negros.

Nessa mesma direção, Alberti (2013, p. 33) nos chama atenção acerca da necessidade de levarmos com afinco os debates referentes às relações étnico-raciais e

educação, sobretudo na produção e/ou construção de uma identidade negra positiva nas Américas.

A função da Educação Infantil é significativa para o progresso humano, principalmente quando parte da construção do caráter e da identidade, tendo como base a educação para as relações étnico-raciais. Os ambientes comunitários educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços responsáveis pelo processo educacional das crianças, logo se faz necessária a promoção de ações que venham calhar no combate ao preconceito, à discriminação, ao racismo, e, para além disso, valorizem as diferenças que compõem tal espaço, viabilizando o reconhecimento e a importância dos variados círculos étnico-raciais que compõem a história e a cultura brasileira. O espaço escolar deve ser aberto às experimentações infantis e deve proporcionar que as crianças construam uma autoimagem confiante, cuidando de seus aspectos estéticos e de embelezamento condizentes com a apreciação das diferenças.

Nesse sentido, Goffman (1975 apud Amaral, 2015, p. 4) destaca que o sujeito é capaz de moldar suas ações com base nas expectativas dos outros. Sendo assim, a autora explica:

O conceito de identidade a ser utilizado no trabalho que contempla a consciência que a pessoa tem de si mesma, ou seja, a identidade do ser humano é representada pelo modo como cada um se vê, sem desconsiderar que esse olhar sobre si mesmo é moldado por “um par de lentes” que reflete o modo de ver do outro sobre si mesmo, isto é, são as expectativas da sociedade que, em certa medida, estabelecem contornos para a identificação do indivíduo.

Os acontecimentos experimentados no início da vida, sejam eles bons ou ruins, são os mais marcantes, sendo assim, desde cedo, é importante refletir sobre a socialização desses pequenos indivíduos, tanto no contexto familiar, como na instituição de ensino.

Segundo Amaral,

O espaço organizado em ambiente constitui-se como um elemento educador que corrobora para a formação da identidade pessoal e coletiva das crianças que frequentam o CMEI. Ao observar os cartazes e os murais espalhados por todos os ambientes do CMEI, repletos de personagens com a pele rosada, vinha a minha mente constantemente as cenas assistidas no documentário *Vista a Minha Pele*, de Joel Zito de Araújo, o qual inverte a ordem vigente e apresenta uma menina branca cercada de negros e sua trajetória de discriminação sofrida. É um cenário assim que encontrei no CMEI Galha Azul, no qual estavam matriculadas crianças negras e brancas cercadas por fotos, imagens e ilustrações de crianças brancas (AMARAL, 2015, p.7).

Tal entendimento pode ser compreendido como algo recorrente e naturalizado no dia a dia das crianças, pois, mesmo promulgada a Lei Federal nº 10.639/2003, que

torna o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira obrigatório na Educação Fundamental e Ensino Médio, não garante que necessariamente sejam abordadas práticas ou temas em relação às questões envolvendo a educação para as relações raciais dentro das salas de aula da Educação Infantil, fase em que as crianças estão mais propensas a estímulos externos e construção da sua identidade. Assim sendo, destaca Santos:

De fato, ao buscarmos nos aproximar do que efetivamente tem acontecido nas salas de aula, a partir do que diz seus professores, nos deparamos com uma série de constrangimentos e direcionamentos das práticas que só podem ser compreendidos a partir de um olhar para a cultura escolar. O que ensinam, a forma como ensinam, em que momentos ensinam, as atividades que propõem, a necessidade de transformar essas atividades em produtos estética e materialmente apreciáveis, a realização de rituais, festas e celebrações em determinados momentos do calendário, tudo isso nos diz que a introdução da história e cultura africana e afro-brasileira como conteúdos curriculares obrigatórios se submete às características e ao funcionamento próprio das instituições escolares, ou seja, está sujeita ao “conjunto das teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos, práticas” (SOUZA, 2005, p.74) que constituem a cultura escolar (apud SANTOS, 2013, p. 63).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que o processo educacional é bastante complexo, sobretudo quando nos remetemos ao trabalho docente, carregado de conceitos adquiridos na formação inicial e que não podemos garantir que tiveram oportunidade de debater as questões envolvendo o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, bem como dos conteúdos relacionados às relações raciais e à educação. Para Santos (2013, p. 63), é preciso levar em consideração a maneira pela qual se associam a formação do sujeito, “trajetória de vida, os dados contextuais, as prescrições oficiais, a cultura, e as relações que estabelecem com o saber nos ambientes escolares”.

Considerações finais

Diante do percurso realizado neste estudo, cujo objetivo se deu na verificação de práticas pedagógicas antirracistas e promotoras da valorização das identidades que compõem o contexto escolar, podemos apontar que, mesmo após 18 anos da homologação da Lei Federal nº 10.639/2003, ainda nos deparamos com lacunas

no tocante à implementação da referida lei em vários estados e municípios brasileiros, lacunas que vão desde a formação inicial dos docentes, bem como a falta de formação continuada que contemplam as temáticas voltadas para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Contudo, nos últimos 15 anos, diversos livros, dissertações e teses foram produzidos abordando as temáticas que compõem os princípios norteadores da Lei 10.639/2003, inclusive, podemos acentuar que grande parte desses materiais foram produzidos por intelectuais negros/as para serem utilizados no contexto escolar. Dito isso, identificamos a possibilidade da elaboração de projetos à luz da literatura africana e afro-brasileira, exposições com imagens positivadas do ser negro, contos, contação de história, fábulas para a Educação Infantil, a fim de possibilitar o desenvolvimento humano muito presente nessa etapa de ensino, explorando a oralidade, a corporeidade, a musicalidade, o ritmo e a sociabilidade. Dessa maneira, a essas crianças são apresentadas as riquezas culturais africana e afro-brasileira, ou seja, evidenciando não só as histórias e contos eurocêntricos, mas também positivando outras histórias que compuseram e compõem a formação do povo brasileiro.

Vale destacar que, com o advento da Lei nº 10.639/2003, acompanhamos em alguns estados e municípios alunos/as negros/as externando com orgulho as suas expressões identitárias, reconhecendo a história dos seus ancestrais, orgulhosos de seu pertencimento étnico, assim como, por meio da militância, é notório o crescimento de reivindicações para atendimento da população afro-brasileira, seja na educação, na saúde e/ou na valorização cultural.

Diante do exposto, temos um longo caminho a ser percorrido, principalmente quando nos remetemos à educação antirracista, mas, em resposta a uma das nossas hipóteses, verificamos que por meio da formação continuada podemos avançar, uma vez que professores/as qualificados/as apresentam repertórios capazes de viabilizar um giro epistemológico que contemplam nos currículos escolares não apenas as concepções eurocêntricas, mas também africana, afro-brasileira, indígena, asiática, tendo em vista a riqueza pluricultural, pluriétnica que compõem a formação do povo brasileiro, oportunizando as nossas crianças compreender a importância do respeito pelas diferenças. ■

Notas

¹ Vale destacar que o nome utilizado é fictício.

² O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante

do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e Raça**: perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. *In*: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarneri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, p. 182-203, 2018.
- ALBERTI, Verena. Algumas Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- AMARAL. Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4223.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2020.
- BARROS, Ademir; SANTOS, Ana Paula Silva. A construção de identidade étnico-racial no contexto da educação infantil. *In*: **Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades**. 2017.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BERNARDINO, Joanze; GALDINO, Daniela. Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade. *In*: BERNARDINO, Joanze. **Levando a Raça a Sério**: ação afirmativa e correto reconhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, p. 28, 1988. Disponível em: <https://www.bmn.com.br/plan-leg/ma/fed/cf/cf-88.pdf>. Acesso em: 10 de julho 2020.
- BRASIL. **História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI/UFSCar, 2014.
- CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas**: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana da. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 55-80.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Racial. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v. 33, n.120, p. 727-744, Campinas, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v 12, n 1, PP 98 -109, Paraná, 2012.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de

São Paulo; Ed. 34, 2002.

KEIK, Jane Roseli. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação das relações Étnico-raciais). Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2015.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e educação**: Novos Desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, Valdecir. Experiência Inovadora o CEAfro: Pressupostos e Metodologias. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 155-160.

OLIVEIRA, Fabiana de. A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 136-149, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*. BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SANTOS, Lorena dos. Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. *In*: PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.