A DIVERSIDADE DAS INFÂNCIAS NA LEGISLAÇÃO E NA PRÁTICA: DESAFIOS NA SUPERAÇÃO DO RACISMO

RESUMO

Ao reconhecer a presença de diferentes infâncias no país, a legislação educacional brasileira reitera a necessidade de mudanças na escolarização de crianças e adolescentes negros, os maiores prejudicados em seus direitos à educação, com altos índices de desaprovação e evasão. Na Educação Infantil, creches e pré-escolas, em seu cotidiano, necessitam acolher, educar e cuidar das diversas infâncias que habitam o território brasileiro, respeitando suas culturas e identidades. O destaque no texto é dado às crianças negras em prol de quem é colocado o desafio de consolidar não apenas práticas, mas atitudes antirracistas.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; diversidade das infâncias; racismo

SUMMARY

The article discusses how the Brazilian educational legislation about the rights of the diverse childhoods living in the country to an education of quality emphasizes the necessity of a special look to black schoolchildren, that have high level of drop out and school failure. In response to that necessity, daycare centers and pre-schools must guarantee to all the children a good multiculturally significant antiracist education in their daily curriculum experience.

KEY-WORDS: early childhood education; diversity in childhood; racism.

1. Introdução

O movimento de ampliar a denúncia sobre o racismo contra a população negra em nosso país tem produzido novos efeitos no que tange às questões educacionais. Apesar de serem um grupo bastante expressivo no sistema de ensino, as crianças e os adolescentes negros costumam ser os maiores prejudicados em seus direitos a uma educação de qualidade, com altos índices de desaprovação e evasão.

Um aspecto que pode contribuir para o debate reside em levantar a legislação educacional existente para compreender se há nela um olhar que reconhece a presença de diferentes infâncias a serem atendidas pelos sistemas de ensino, fugindo da concepção historicamente defendida de criança única, abstrata, como parâmetro que olha a população branca. Essa concepção de atendimento à diversidade de infâncias no sistema educacional precisa ficar mais explicitada se quisermos efetivar mudanças na forma de educação das populações negras e este é o foco deste artigo.

1. Diversidade, desigualdade e racismo

É lugar comum o professor dizer que cada criança é única, diferente das demais. Nesse discurso uma ideia de diversidade parece estar assegurada. Todavia, estão os professores atentos às diversas infâncias que buscam no sistema escolar equidade no atendimento de um de seus maiores direitos como cidadãos: o domínio de aprendizagens básicas? E quando a diversidade não significa equidade de oportunidades educacionais? O quão multicultural é a prática curricular cotidiana?

Em relação à população negra, é importante indagar se a preocupação em combater o racismo tem marcado as práticas escolares. Estão elas comprometidas com a construção de subjetividades seguras de si pelas crianças negras? Como pode uma escola se perceber como antirracista? O que se entende por identidade racial?

1. Sobre as legislações e normativas educacionais

Como instrumento de luta por igualdade social, uma educação de qualidade para todos é um dos caminhos para construir uma sociedade na qual o acolhimento de diferenças entre todos os indivíduos e o fortalecimento da Identidade de cada um deles é meta a ser constantemente perseguida, visando enriquecer a cultura mais ampla construída pela interação de todos no território brasileiro. Dessa ótica a escola tem sido chamada a garantir equidade de oportunidades de aprender a todas as crianças e efetivar o princípio básico da cidadania: acesso ao direito a aprendizagens significativas. Isso inclui trabalhar pelo respeito às identidades raciais das populações escolares e lutar contra preconceitos e discriminações. Garantir isto é obrigação jurídica, legal e moral do Estado, que deve garantir meios e condições para a oferta democrática de educação de qualidade.

Em relação a isto o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos, assim se posiciona:

*“Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como os referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais e pessoas com deficiência.*

*Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos”.*

Na Educação Infantil, etapa do sistema de ensino que neste artigo será destacada, trata-se de assegurar o direito à educação a crianças de até 5 anos, independentemente de seu grupo social. Esse compromisso político aparece claramente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, e que traz os indicadores referentes ao currículo da etapa que explicitam o que se entende por qualidade da educação infantil:

*A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo”* (Parecer CNE/CEB nº20/07).

Estimular diálogo, articular necessidades, sensibilizar para a diversidades são metas trazidas pelas discussões sobre a Educação Infantil dentro de um contexto de fortalecimento da democracia no país no embate contra as históricas desigualdades que o tem marcado. Os ganhos que esse posicionamento pode assegurar representam compromisso de estabelecer real diálogo dos saberes, crenças e valores dessas populações ora marginalizadas em alguma medida no sistema de ensino, com a ciência e a tecnologia dos grupos dominantes, mas com sensibilidade para acolher e prestigiar a diversidade cultural, tarefa que deve se iniciar já com as crianças bem pequenas.

Para atender a essa diretriz, creches e pré-escolas são chamadas a ampliar sua abrangência para acolher as diversas infâncias que habitam o grande território brasileiro - como os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, caiçaras e as crianças indígenas, quilombolas, ciganas, em situação de itinerância e outras, como as crianças de famílias de migrantes e afrodescendentes. Entretanto a inclusão com qualidade de todas as crianças desses grupos só se faz se respeitar suas características culturais na efetivação cotidiana de suas propostas pedagógicas (Lima, 2011).

O desafio é significativo. Há muita coisa a ser feita. O acesso destes grupos a propostas pedagógicas culturalmente significativas não tem sido garantido de modo geral, o que termina impondo aos que se matriculam no sistema de ensino um trabalho voltado para a aquisição de saberes, valores e habilidades que pouco representam seu repertório cultural, como aponta as DCNEI em relação à educação infantil.

*É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais*. (Parecer CNE/CEB nº20/09)

Essa violência simbólica exercida pela escola com relação às crianças já citadas cria espaço para a homogeneização de condutas e de saberes que é imposta a todos os participantes do processo de escolarização, tendo como referência as possibilidades dos grupos sociais de maior prestígio socioeconômico. (Rosemberg, 2015; Dornelles, 2019, dentre outros). Resta a lição de que se a diversidade da população escolar é um fato, seu atendimento com qualidade é necessidade a ser efetivada com urgência.

Uma estratégia da política educacional para agilizar a busca de novas condições e práticas de atendimento aos direitos à educação dos filhos das famílias historicamente alijados do acesso e permanência com sucesso no sistema de ensino, foi incluir o item *educação e diversidade* como integrante dos documentos curricularesconstruídos pelos estados brasileiros sob a coordenação do MEC em 2018, e que visavam a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas unidades escolares municipais e estaduais de cada estado.

Alguns destes documentos curriculares consideraram a diversidade apontando características individuais a serem respeitadas na execução curricular,incluindo questões de gênero, étnico-raciais, religiosas, saberes e identidades do território. Outros documentos fizeram menção à diversidade como condição de certos grupos de estudantes, considerando tanto a Educação Especial quanto as características dos estudantes das diferentes etapas do ensino, apelando para um viés psicológico que diferencia crianças, adolescentes e adultos.

De uma posição mais voltada para o social, a visão trazida por alguns documentos sobre a diversidade, próxima da ideia de regionalidade, defendeu a importância de uma leitura local, o que em algumas situações é entendido como exploração do folclore regional para as turmas escolares em geral. Outros documentos propuseram incluir na programação escolar elementos das culturas dos povos indígenas, dos moradores do campo e outros, como os imigrantes de países latino-americanos, africanos, asiáticos e europeus que habitam em cada estado da Federação. Os documentos que se alinham a este posicionamento fazem destaque e problematizam as demandas e as ofertas de educação básica, e as condições das propostas pedagógicas responderem com sensibilidade aos marcos culturais das populações indígenas, do campo, ribeirinhas, quilombolas e outras que se definem como marcadas por suas tradições e histórias e por ocupar território diferente dos traçados urbanos.

A consideração da diversidade cultural que constitui a população brasileira também está presente nas propostas pedagógicas de todas as unidades escolares de educação infantil. Segundo as DCNEI,

*É necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.* (Parecer CNE/CEB nº20/09, artigo 8º).

1. E a população negra?

Se muitas das infâncias aqui mencionadas ainda são pouco visíveis na educação infantil, começando a serem atendidas em unidades de educação infantil em aldeias, assentamentos, e outras comunidades, as crianças negras são muitas nas creches e pré-escolas públicas, em virtude da história destas instituições de assistir mulheres de baixa renda no cuidado diurno de seus filhos. Muitas dessas crianças acabam sofrendo nas unidades de Educação Infantil veladas ou explícitas discriminações e atitudes que podem ser chamadas de racistas. (Cavalleiro, 2005; Noguera e Barreto, 2018)

No exame das normas educacionais voltadas para a população negra, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CEB nº3/2004) têm um caráter abrangente. Aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em alinhamento com a Lei 10.639 de 2003, este documento orienta o conjunto de etapas da Escola Básica a trabalhar essa temática em seus currículos, com a apresentação e estudo da contribuição das culturas africanas e afrodescendente a todos os alunos. Ele ainda chama a atenção para a questão de respeitar e promover o desenvolvimento da subjetividade e identidade das crianças e adolescentes negros e a necessidade de apoio por ações que sejam sensíveis ao que é chamado de Letramento Racial.

Na Educação Infantil, 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, aparecem com destaque nas DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 2/09, artigo 7º) que expressa que, cumprir a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica, dentre outros pontos:

- Assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

- Oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.

- Combater o racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas.

Para que essas metas sejam efetivadas, em particular a terceira, é fundamental retomar a questão do racismo. O racismo é uma representação construída historicamente na sociedade e tem consequências profundas que afetam não apenas a constituição da criança como ser inteiro e valorizado por sua forma de ser, mas prejudicam o acesso das crianças negras a posições mais relevantes na sociedade. Fica evidente que o problema central do racismo não é a existência de diversidades de pessoas, mas a desigualdade construída entre elas, que gera pobreza e exclusão, mas sobretudo afeta o desenvolvimento psicológico de todos e todas.

Segundo Grada Kilomba (2019), há um silêncio imposto ao negro, sendo o racismo negado pelo branco. A negritude serve como uma forma primária de alteridade pela qual a branquitude é construída a partir de fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Assim o sujeito negro é forçado a desenvolver uma relação consigo mesmo, com suas demandas, na presença alienante do “Outro branco”. O sujeito Negro torna-se não apenas o ‘Outro’ – o diferente, em relação ao qual o ‘self’ da pessoa *branca* é medido – mas também ‘alteridade’ – a personificação de aspectos repressores do ‘self’ do sujeito *branco*. Esse é o trauma do sujeito negro; ela/ele jaz exatamente nesse estado de absoluta alteridade na relação com o sujeito branco, com o que concorda Schucman (2012)*.*

Para que o sujeito *branco* possa se tornar consciente de sua própria branquitude e de si próprio(a) como performer do racismo, a consciência sobre o racismo não é tanto quanto uma questão moral, mas um processo psicológico que demanda muito trabalho. Kilomba (2019) pergunta: Seriam estas fontes de significações superáveis? “Como posso desmantelar o meu próprio racismo?” Como recuperar o ponto de vista da “subalterna silenciosa” e escapar do eurocentrismo e das relações raciais de poder trazidas pela Ciência?

Pensando nestas questões consideramos que a ontogênese da representação de raça e de racismo na criança é uma construção interrelacional e epistêmica, enredada na dinâmica afetiva e social das relações Eu-Outro (Jovchelovitch, 2008). O desafio é pensar como cada criança contribui para a significação desse processo, como ele afeta sua experiência. Como afirma Vigotski (2011, p. 684), “É o elemento do meio interpretado pela criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro”. Em outras palavras, cada criança é afetada pelo modo como apreende, significa a situação no conjunto de suas experiências de vida. Interagindo com parceiros que sente como mais afetivos e solidários ao brincar, ao invés de parceiros agressivos, ou que não a aceitam, cada criança pode perceber suas características, sua identidade, seus planos de vida, e criar com os parceiros negros e brancos significações que lhes sejam interessantes.

Dessa perspectiva, para compreender o desenvolvimento da criança temos que considerar as condições pessoais e as oportunidades institucionais de participação no meio, e investigar como um movimento de interação com outras pessoas, em particular outras crianças, onde se estabelece constante negociação de necessidades e pontos de vista, transforma-se em uma ação interna, em um drama interior que tem efetivo impacto (positivo ou negativo) na constituição da identidade de cada criança, tanto negras quanto brancas.

As DCNEI apontam como eixo a guiar o trabalho pedagógico as interações e brincadeiras. Não apenas a criança se modifica em determinada direção ao interagir com parceiros diversos, amplia seu vocabulário, suas habilidades motoras e cognitivas e sua afetividade, mas também a atitude do meio para com ela se modifica, passando a vê-la como pessoa colaboradora, dona de ideias criativas, líder e outras possibilidades. Por sua vez, a brincadeira é uma atividade que é produzida e compartilhada com outros e mediada pela fala, por gestos, objetos, indumentárias e outros signos, para efetivar sentidos e representações que vão sendo trazidas pela criança e seus parceiros para a situação de fazer de conta.

Brincar possibilita a transformação não só da criança como da própria atividade, pois condensa um sistema de produção de significações que modifica seu desenvolvimento e constrói novas funções culturais. Dessa perspectiva brincar constitui um processo contínuo de engajamento em práticas culturais que são cotidianamente negociadas pelas crianças, e envolve apreensão dos dramas humanos e reconstrução da forma como as relações sociais são construídas.

Um modo de tornar as práticas pedagógicas como instrumentos de aprendizado da convivência de crianças de diferentes contextos raciais, um destaque deve ser dado à presença da brincadeira. Compreender a função da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento infantil requer considerar os contextos histórico, cultural e material e as questões éticas e políticas que as ações das crianças suscitam, relacionar o contexto da produção do brincar com as práticas culturais e os conhecimentos de seus participantes e considerar ainda o processo de uso pelos sujeitos dos objetos materiais e simbólicos de diferentes culturas trazidas para a ação para produzir sentidos e reorganizar formas de ser, estar e pensar o mundo. Estudar a brincadeira é estudá-la em movimento de transformação constante entre o que se apresenta hoje, o que foi e o que virá a ser. Envolve acompanhar como ela é construída pelo movimento, o gesto, o olhar e o sorriso que significam, expressam, comunicam algo para alguém.

No âmbito escolar, o incentivo à promoção de formas de participação de crianças negras e não-negras em brincadeiras vai na direção proposta por bel hooks: entender como estruturas de dominação trabalham na vida da pessoa, inventar hábitos novos e alternativos e resistir a partir do espaço marginal de diferença definido internamente.

*“Esse processo de inventar de novo emerge quando o indivíduo entende como estruturas de dominação trabalham na sua própria vida, à medida que são desenvolvidos pensamento e consciência crítica, à medida que se inventam hábitos novos e alternativos de ser e à medida que se resiste a partir desse espaço marginal de diferença definido internamente. (hooks, 1990, p.15 Apud Kilomba,2019, p. 169)*

Escutar cada criança a partir de seu entorno simbólico cultural – ao brincar, desenhar, dançar, ouvir e contar histórias e outras vivências criadas no cotidiano da educação infantil -, cria oportunidades para o professor ou professora mediar como ela faz reconhecimento de si e do outro, como se indaga e representa por meio de diferentes linguagens a sua cultura familiar e as culturas dominantes, em uma perspectiva de multiculturalismo e de direitos humanos. Esta ação busca apoiar a construção por todas as crianças de identidades sensíveis e solidárias que reconhecem, respeitam e acolhem a identidade do outro movidas pela incorporação da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras dos valores e ações dos sujeitos envolvidos.

Não basta termos uma legislação e orientações didáticas que apontem para o trabalho escolar com as diversidades de modo inclusivo. São as práticas cotidianas que garantem o caminho da transformação, da derrubada de preconceitos e discriminações. Isso posto, creches e pré-escolas precisam conhecer as muitas culturas que ocupam seus espaços, a riqueza das contribuições familiares, seus costumes, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento educacional articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

1. Sobre a formação de professores

As iniciativas de construir uma pedagogia lúdica, criativa e asseguradora da identidade das crianças negras e brancas representam uma resposta comprometida com a garantia de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças (Silva, 2011). Tornar isto possível na educação brasileira, começando pelos bebês e crianças pequenas, é o principal ingrediente a ser garantido na formação continuada dos professores (Dornelles, 2019; Souza, 2019) que devem ser cada vez mais sensíveis às questões do racismo, a partir de:

* Um currículo em ação com muitas oportunidades para todos os educandos interagirem, fazerem de conta, exporem sentimentos e opiniões, ouvirem interessadamente os parceiros, no desenvolvimento de empatia e solidariedade, conhecerem as tradições de diferentes grupos étnicos e reconhecerem a contribuição das culturas africanas na formação cultural brasileira.
* Uma real transformação na formação de professores voltada para a percepção por parte dos docentes em preparação de que práticas racistas são condenáveis, promovendo competências para eles coordenarem continuadas reflexões sobre questões que envolvem raça, etnia, corpo, gênero, sexualidade nas unidades escolares.

Os projetos pedagógicos efetivados em todas as escolas de educação infantil devem assegurar uma ampliação cultural altamente criativa. Histórias, músicas, objetos e figuras de tradição africana, participação em brincadeiras e comemorações desta tradição, presença de pais e outras figuras negras convidadas para conversar ou cantar ou brincar com as crianças, são apenas algumas das possibilidades.

O olhar da professora em relação aos conflitos das crianças devido a motivos étnico-raciais, deve se tornar mais sensível a partir de situações formativas permanentes. Aqui se coloca a questão do “bulling” ligado à raça, devendo a conscientização e a eliminação desse problema tão presente em nossa cultura atual estar presente e ser trabalhado com firmeza no projeto pedagógico de cada unidade educacional.

1. Desafios previstos e Ganhos esperados

O fato é que se tem que se abrir para fortalecer novas atitudes e formas relações entre as crianças, brancas e negras, indígenas ou quilombolas. No caso as crianças negras, é preciso estar atento para que os professores se conscientizem do fato de que olhares não acolhedores, abraços esparsos, atenção descuidada, uso de palavras de conotação racista, ausência de materialidade e de espacialidade que apoiem atividades multiculturais são apenas algumas das muitas formas de racismo que podem estar presentes na escola.

O desenho legal brasileiro sobre a educação infantil apresentado na DCNEI e retomado na BNCC ressalta a necessidade de considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da pluralidade cultural, com a necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Em especial a mediação pelo professor das crianças negras nas muitas vivências intencionalmente propostas deve assegurar na educação infantil o domínio pelas crianças de aprendizagens essenciais, como a aprendizagem da convivência com os demais e o conhecer-se como parte de um coletivo que lhe confere identidade.

Se a diversidade do conhecimento é um patrimônio disponível a todas as comunidades humanas, o diálogo entre diferentes formas de saber pode ampliar as fronteiras de todos os tipos de conhecimento e atuar no enfrentamento de problemas históricos como, dentre outros, o isolamento, a dominação e a exclusão de sujeitos, como ocorre no racismo.

Os desafios são grandes na desconstrução do racismo estrutural que marca nossa sociedade. Tal desconstrução não se fará apenas pela educação escolar e universitária, mas no seio da sociedade como um todo, incluindo mídia, mundo do trabalho, ações governamentais e apoio às iniciativas da sociedade civil. Por certo tudo isso tem menor espaço em clima de radicalização política, mas tem-se que fazer a nossa parte no desenho de um país mais sensível às diversidades das infâncias.

**Referências bibliográficas**

Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília, MEC, 2009.

Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Parecer CNE/CEB nº11/20 e Resolução CNE/CEB nº 07/10. Brasília, MEC, 2010.

Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 03/04 e Resolução CNE/CP nº 01/04. Brasília, MEC, 2004.

Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Deliberação CNE/CP nº02/17. Brasília, MEC, 2017.

Cavalleiro, E. S. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, Editora Contexto, 2012.

Dornelles, L. V. Ainda precisamos conversar sobre corpo e raça com os professores/as da educação infantil. In S.S. Albuquerque, J. Felipe, Corso, L.V. (Org.) Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre, Editora Evangraf, 2019, p.251-267

Kilomba, G. Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Editora Cobogó, 2019.

Jovchelivitch, J. Os contextos do saber. Representações, comunidade e cultura. Petrópolis, Editora Vozes, 2008

Lima, M.B. Identidades étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. In E.A.S. Rocha e S. Kramer (Orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogo. 2ª ed. Campinas, Papirus, 2011, p. 139-155.

Noguera, R. & Barreto, M. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. Childhoood & phylosophy, Rio de janeiro, V. 14, n.31, set-dez 2018.

Rosemberg, F. A complexidade do multiculturalismo no Brasil: relações de gênero, família e políticas de educação infantil. In Amélia Artes e Sandra Unbehaum. Escritos de Fulvia Rosemberg. São Paulo, Cortez Editora, 2015, p. 189-200.

Schucman, L. V. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutoramento, Instituto de Psicologia da USP, 2012.

Silva, C.I. Acesso de crianças negras à educação infantil. In E.A.S. Rocha e S. Kramer (Orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogo. 2ª ed., Campinas, Papirus, 2011. p.121-138.

Souza, Y.C. Encontros e Desencontros na formação docente em educação infantil: questões étnico-raciais em debate. In S.S. Albuquerque, J. Felipe, Corso, L.V. (Org.) Para pensar a docência na educação infantil. 2ª ed. Porto Alegre, Editora Evangraf, 2019, p.80-99.

Vigotski, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2001.