

DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES IDENTITÁRIAS DE CRIANÇAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONEXÃO BRASIL, ANGOLA E COLÔMBIA

Marcus Venícius de Brito Coelho - Unicamp ¹
Heloísa Andreia Matos Lins – Orientadora -Unicamp

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa participante em andamento no programa de Doutorado em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, cujo objetivo é o de promover o diálogo com professores analisando e discutindo a perspectiva da construção identitária de crianças pretas, negras, pardas por meio de uma proposta de intervenção pedagógica com docentes e crianças nos países Brasil, Angola e Colômbia. Tem como recorte temporal a promulgação da Lei nº: 10.639/2003/11.645/2008, que em 2023 completou duas décadas de ação afirmativa na sociedade brasileira, e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, bem como as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicorraciais. Constitui uma investigação qualitativa em educação, realizada por meio de análise documental, pesquisa bibliográfica, intervenção pedagógica e análise de conteúdo, estabelecendo possibilidades de diálogo entre as políticas e práticas existentes nos países envolvidos. E tem como principais referenciais teóricos em infância os trabalhos de Tebet, na construção de identidade os escritos de Hall, para o debate das questões sociais, Arelaro e sobre as discussões de supremacia racial Diangelo, todos eles sob a ótica dialógica de Paulo Freire. Em uma análise preliminar é possível afirmar que embora a lei 10.639 já conte com duas décadas de sua promulgação, ainda há um grande desafio senão em sua implementação efetiva.

Palavras-chave: Infâncias – Construção Identitária – Relações étnico raciais – Diálogo.

INTRODUÇÃO

A representatividade de pessoas negras (pretas, negras e pardas) de forma afirmativa é de suma importância para construção identitária das crianças negras, como têm demonstrado pesquisas na área, tais como: Feitosa 2012, Queiroz 2012, Santiago 2014 e Santos 2014. A realização desta pesquisa articula-se com a experiência de vida do pesquisador, alguém que, ao longo de sua trajetória, não

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas, Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Graduado pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN – m908773@dac.unicamp.br;

se reconheceu representado nas práticas e vivências em diversos espaços, dentre eles, a escola. Nesse sentido, a busca por materialidade que consubstanciasse o trabalho com a ancestralidade, tem sido constante na vivência deste educador, que, como homem negro, sabe o significado do sentimento de pertença e o impacto que esse sentimento causa na construção da identidade das pessoas. Desse modo, a relação estabelecida entre a mediação pedagógica de professores/as e as relações étnico-raciais - no que se refere à discussão sobre africanidades, ancestralidades, negritude e a construção identitária das crianças negras no cotidiano das unidades educacionais - é colocada como uma questão central na pesquisa.

Por entender que a ausência desse sentimento de pertença contribui, em grande medida, para a não construção de uma identidade positiva de si mesmo, justifica-se a propositura da presente pesquisa, que traz em suas linhas e entrelinhas um movimento de militância constante, cuja finalidade é possibilitar o encontro com a história e cultura africana e afro-brasileira e, conseqüentemente, a promoção de reflexões que contribuam para a discussão de igualdade e equidade na busca de uma sociedade democrática e justa, levando em conta que as identidades são construídas ao longo da vida, como argumenta Hall:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL,2011, p.109)

Busca-se, com esse estudo, estabelecer relações entre a construção da identidade² de crianças negras que frequentam as escolas de educação infantil no Brasil, Angola e Colômbia, e a coerência entre as possibilidades da prática docente, através da educação por meio da literatura, e os pressupostos legais e os teóricos da educação étnico-racial. Esses marcadores, como cor de pele, textura de cabelos, tamanho e largura do nariz, estão presentes na literatura infantil e na mediação pedagógica, podendo contribuir ou não para a construção do sentimento de pertencimento e da construção de

²Construção de identidade – entendemos que a construção de identidade se dá a partir do discurso, das práticas discursivas no interior da sociedade e a partir dos conceitos Stuart Hall.

identidade das crianças. De alguma forma, a letra da lei, no Estado brasileiro, bem como algumas propostas e documentos curriculares, amparados teoricamente, orientam a prática “no chão” das escolas, entretanto, é preciso fortalecer a práxis de educadores/as, buscar a coerência entre o que se diz e o que se faz na sociedade, sempre com criticidade em busca da emancipação das opressões raciais. Paulo Freire (2005) afirma a necessidade de luta para a libertação por meio da práxis, pautada no diálogo e no protagonismo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (...) O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2005, p.90).

Este projeto tem como objetivo principal promover o diálogo sobre a construção identitária de crianças negras e/ou afrodescendentes com professores da educação infantil, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica literária dos países participantes: Brasil, Colômbia e Angola. Pretende-se, assim, através da literatura infantil, incentivar discussões sobre as relações étnico-raciais, perpassando pela questão do preconceito, da discriminação racial e dos racismos a partir do racismo estrutural.

A proposta de intervenção pedagógica sobre as relações étnico-raciais está subdividida em duas partes: a primeira para os/as professores/as com encontros nos quais inicialmente tratar-se-á de fundamentação teórica sobre a temática, por meio de exposição de ideias centrais de livros, e a explanação sobre a intervenção pedagógica, por meio da literatura infantil com as crianças em sala de aula. Logo em seguida, abordaremos a questão do fenótipo como cabelo, cor de pele e características físicas, com a possibilidade da construção de textos coletivos a partir das leituras junto às crianças, e um terceiro momento promovendo uma articulação entre as crianças e professores/as dos países participantes: Brasil, Colômbia e Angola, utilizando recursos tecnológicos.

Entende-se que a população negra, por um longo período, tem sido mantida à margem do processo de aprendizagem e, portanto, tendo negado o direito ao acesso e à sua permanência na escola quando se observa que a história de um povo, em especial africano e afro-brasileiro, é contada pelo olhar da classe dominante e opressora que se

pauta por uma política de superioridade da população branca em detrimento da população negra, assim pensada e articulada a partir da negação e privação de direitos. De acordo com Cavalleiro (2001), o acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações, as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas. Neste sentido, Arelaro argumenta:

Assim, a promoção de discussões que problematizam a temática étnico-racial desde a Educação Infantil é de grande relevância, uma vez que a construção de políticas e práticas educacionais mais inclusivas, emancipatórias e libertadoras, perpassa pela construção de uma reflexão sólida e problematizada Arelaro (2017).

Nessa perspectiva, a formação, tanto discente como a docente, deve estar interligada, trazendo um grau de interdependência pautada pelo diálogo numa perspectiva humanizadora e libertadora, entendida como ação que busca compreender as demandas das crianças, das famílias e educadores/as. Entende-se que o processo de formação dos docentes, do pesquisador e o desenvolvimento das crianças são dimensões conectadas e contínuas e devem estar presentes nas culturas escolares. Esta pesquisa, ao propor uma intervenção pontual na prática da sala de aula, proveniente de uma escuta sensível e do trabalho com a literatura infantil, tendo como eixo norteador o diálogo, pode oferecer a todos os atores/as deste processo, provocação e inspiração para continuar a luta pela construção de uma sociedade antirracista, requerendo desse grupo uma liderança, não no sentido de ter uma única pessoa à frente do trabalho; muito pelo contrário, a liderança deve ser do todo grupo. Romão (2001) ressalta a importância da pesquisa e do estudo por parte dos(as) educadores/as no processo de construção de uma educação antirracista.

Para esta discussão se faz importante compreender os processos pelos quais a Educação Infantil perpassou ao longo de sua trajetória, de acordo com Abramowicz e Tebet (2017)

Se partirmos do campo jurídico, 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 Afrobrasileira 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 e TEBET, 2017, p. 182).

Tais marcos legais influenciaram as discussões relativas à Educação Infantil e são fruto de uma série de tensões e contradições sociais. Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, sendo anteriormente de competência da Assistência Social. Dessa forma, a questão curricular e seus desdobramentos, ainda na atualidade, constituem foco de discussão para os pesquisadores/as da área. Abramowicz e Tebet (2017) apontam que diversos documentos foram publicados desde a promulgação da LDB até os dias atuais, os quais abordam especificamente a Educação Infantil. Tais documentos também fundamentam o currículo e orientam a organização física, estrutural, pedagógica e ou profissional da Educação Infantil, sendo que tais dispositivos legais e documentos educacionais procuraram abordar as questões relacionadas às diferenças/diversidade.

É importante ressaltar, conforme nos aponta Arelaro (2017) que não há neutralidade nas políticas públicas, uma vez que as mesmas expressam em suas linhas e entrelinhas as expectativas e pressões sociais, além de revelarem concepções históricas no que se refere ao papel do Estado e da Sociedade. Sendo suas respectivas aprovações relacionadas às correlações de forças sociais e governamentais, dessa forma, o campo da Educação Infantil apresenta historicamente uma diversidade de políticas contraditórias.

Arelaro (2017) afirma que:

De um lado, observa-se em parte da legislação educacional, nos documentos oficiais nacionais e nas pesquisas que tratam da infância provenientes de diversas áreas - pedagogia, história, psicologia, sociologia, antropologia, demografia, arquitetura - a defesa de uma visão da criança como sujeito de direitos, que necessita ter a especificidade de sua faixa etária considerada nas políticas públicas e nas instituições educativas. Por outro lado, sobrevivem políticas assistencialistas, especialmente destinadas aos filhos das camadas de menor renda da população, “políticas pobres para pobres”, fruto de uma história e de um pensamento marcadamente elitista e desigual que ainda permeia fortemente nosso país (ARELARO, 2017.p.16).

Nesse contexto, resalta-se a importância das atitudes efetivas dos educadores e educadoras das instituições de educação infantil no sentido de demonstrar o compromisso com os direitos legais, uma vez que é por meio das práticas cotidianas que se promove sua concretização. O papel da educação infantil deve estar estreitamente ligado à função social da escola, visando a organização de espaço de socialização, de convivência com as diferenças e suas formas de pertencimento. A escola que respeita as diferenças deve articular o cuidar e educar, permitindo às crianças explorar o mundo, além de possibilitar a inserção e a interação com o mundo e com os sujeitos presentes nessa socialização de forma ampla e formadora.

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p.104)

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional foi alterada pela Lei 10.639/2003 alterado posteriormente pela Lei 11.645/2008, e, como política de ação afirmativa, busca de diminuir desigualdades por meio do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, criando possibilidades para obtenção de um protagonismo dessa população. O protagonismo é pensado a partir do conhecimento dos caminhos traçados pelos seus ancestrais de forma positiva, dando a devida visibilidade a essa população e todos aqueles que a antecederam.

A Lei 10.639/2003 veio reparar danos materiais e imateriais por meio de incentivar ações realizadas no âmbito da atuação pedagógica, no sentido de promover sentimento de pertencimento dos afrodescendentes, de modo que sua história e cultura, anteriormente relegada, pudesse fazer parte do cotidiano da escola como expressão de verdade da contribuição dos povos africanos e de seus descendentes para a formação da sociedade brasileira, possibilitando a oportunidade de igualdade e equidade entre educandos brancos e não brancos, que tivessem garantido na unidade educacional o espaço da expressão de suas verdades por meio de sua história e cultura.

Entende-se que esta política pública resultou de lutas e conquistas do movimento negro na busca de dar visibilidade à população negra e afro-brasileira por meio da atuação pedagógica nas relações étnico-raciais na perspectiva de educação antirracista.

Pensar no protagonismo da população negra com uma postura libertadora rompe com a relação de opressão existente no preconceito discriminação e no racismo.

Algumas unidades educacionais ainda não têm o entendimento de que deveriam considerar em seus projetos pedagógicos a questão do pertencimento racial para atender às demandas de seus educandos. A escola, entendida como espaço de convívio social, no qual se dão os processos de ensino-aprendizagem, estabelecimento de relações com o conhecimento e a convivência com pessoas na perspectiva da formação humana deve considerar a cultura e o histórico de vida de seus educandos/as, em especial da população negra e afrodescendente.

Para Diangelo (2018) o discurso eurocêntrico que coloca o negro, bem como sua história e cultura como sendo inferiores aos dos homens europeus, acabam por enraizar, no interior das unidades educacionais, uma invisibilidade ao povo negro . Falar sobre essas questões ainda tem sido um tema difícil e necessário, mesmo após 21 anos da publicação da Lei 10.639/2003, que ainda causa constrangimento por parte de alguns educadores/as e gestores. Entende-se que o constrangimento e a falta de conhecimento sobre a lei, bem como sua apropriação, guardam uma relação com aquilo que se denomina de “Racismo Estrutural” proposto por Sílvio Almeida.

É importante afirmar a existência do racismo estrutural na sociedade brasileira, pois o racismo é uma estrutura de poder que permite privilégio a uma parte da população dita superior pela cor de pele. Dos cerca de 12 milhões de pessoas africanas que foram transacionados à força para a América, considerada a maior migração forçada na história da humanidade, o Brasil recebeu 37% desse total, o que o posiciona como o maior receptor de africanos da América, cujo número alcançou aproximadamente a cifra de 5,5 milhões de pessoas. A escravidão negra no país teve uma longa vida, de 1550 a 1888; e o tráfico transatlântico para o Brasil foi até 1850. Assim, em toda a América, o país foi o penúltimo a cessar o tráfico e o último a abolir a escravidão. Sobre tal aspecto, Paulo Freire (2019) aponta:

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. Os seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca” (FREIRE, 2019, p.25).

A Constituição Federal de 1988, considerada a lei dos direitos civis, traz como eixo norteador a democracia e como desdobramentos ações que busquem implementar a mesma (BRASIL, 1988). Para educação, tem-se como desdobramentos da Lei de nº

9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB propõe uma escola para todos no que se refere a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola no seu 3º artigo respeitando as questões pertinentes à diversidade étnico-racial. Entende-se que ambos, acesso e permanência, guardam uma relação com outro, tão importante aspecto da educação, o pertencimento. É relevante pensar de forma crítica, na busca de diálogo na perspectiva do pertencimento e o quanto o seu grau permitirá ou não o acesso e a permanência do educando na escola. A representatividade da pessoa negra se dá por meio dos livros didáticos, histórias contadas tendo negros e negras como protagonistas e vistos de forma positiva quer seja nas telas do cinema, em quadrinhos e/ou em revistas científicas.

A (não) representatividade da criança negra no cinema, nos desenhos, na literatura, na música, nas redes sociais, nas revistas em quadrinhos, etc., influencia diretamente na constituição da subjetividade das crianças. A não presença nesses espaços as posiciona dentro de uma hierarquia fixa, socialmente construída por uma cultura dominante, que valoriza modelos únicos de narrativas, de beleza, de pertencimento, etc., naturalizando o devir dos corpos. (NASCIMENTO, 2020, pág. 489)

Quando se depara com realidades em que o educando/a não se sente pertencente àquela unidade educacional, ele não estabelecerá relações bem-sucedidas com os conteúdos e com a comunidade escolar, o que refletirá na não aderência à proposta ali pensada e realizada por todos, entendendo a escola como espaço de convívio no qual o trabalho deve ser pautado na gestão democrática por meio do diálogo. Para Rosemberg (2014) as múltiplas estratégias de revisão e renovação curricular, incluindo a pós-graduação, podem contribuir para dirimir discriminações no plano simbólico. É nesse sentido que esta pesquisa se insere, na busca constante de combate ao racismo no exercício do ofício de professor/a.

METODOLOGIA

Esta investigação se trata de uma pesquisa qualitativa, com abordagem no estudo dos fenômenos sociais. De acordo com Bogdan e Biklen (1991) a abordagem qualitativa de investigação, tem a exigência de que não há trivialidade, tudo constitui e apresenta potencial para se constituir uma pista que possibilite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo. Dessa Forma, de acordo com PSATHAS, 1973:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN e BIKLEN, 1991).

A abordagem qualitativa considera um estudo amplo sobre o objeto a ser pesquisado, o qual se insere em um determinado contexto com características próprias, as quais estão intimamente relacionadas ao meio social, o que justifica a opção pela combinação da pesquisa bibliográfica (revisão teórica sobre os temas abordados) com a pesquisa documental (propostas curriculares, projetos pedagógicos, planos de ensino) e uma proposta de ação intervenção/ação pedagógica, o que torna os sujeitos da pesquisa também atores de sua produção.

Na tentativa de abordar o fenômeno através das mais variadas lentes, também se apresenta a proposta de uma ação pontual em três salas de aula da educação infantil, uma em cada país, Brasil, Angola e Colômbia, sendo esta ação realizada pelo pesquisador.

A intervenção nas salas de aula poderá ocorrer em 10 sessões, a depender das condições de financiamento e abertura das instituições. A proposta da ação pontual configura-se através de encontros de estudo com docentes e realização de atividades de produção de texto e leitura de livros de literatura infantil com as crianças, abordando as questões étnico raciais, especialmente os aspectos de traços fenótipos como cabelo, cor de pele e formato corporal. As sessões serão filmadas, caso haja autorização dos sujeitos e instituições envolvidas, as filmagens serão transcritas, analisadas e discutidas à luz das teorias e da análise documental realizada na primeira etapa da pesquisa e um diário de bordo será construído pelo pesquisador. Serão realizadas ainda entrevistas complementares semiestruturadas com as professoras(es) participantes na tentativa de captar a percepção das educadoras(es) sobre as questões abordadas nos livros, sobre a atividade de leitura em si e sua relação com a teoria e com a legislação.

Propõe-se realizar inicialmente um estudo documental, tendo como referencial metodológico Marson, que contemple o contexto histórico de elaboração da Lei 10.639/2003, a fim de se construir uma narrativa que possibilite compreender o dispositivo legal a partir da realidade onde o mesmo foi elaborado, partindo do princípio de que o documento não é um espelho da realidade e sim uma interpretação da mesma, ou seja, ele revela o que o autor considerou importante trazer à tona.

Paralelamente ao estudo documental, será realizada uma pesquisa bibliográfica nas plataformas disponíveis e repositórios, como Banco de Dados de Dissertações e Teses, BDDT, será traçada uma linha cronológica das reflexões teóricas produzidas ao longo do recorte histórico temporal da pesquisa, construindo assim, um arcabouço teórico contendo as produções relacionadas à temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil, posteriormente, far-se-á uma análise do material coletado e sua articulação com a proposta de discussão sobre a questão identitária das crianças de 0 a 5 anos.

O material selecionado será analisado por meio do método de análise de conteúdo, que constitui, conforme nos aponta Bardin (2009) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que objetivam a obtenção de indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo destas, constituindo um método de tratamento da informação ali contida.

O segundo momento, trata-se de uma abordagem fenomenológica a partir das filmagens, observações dos encontros de professores e atuação direta com as crianças, tendo como referencial metodológico Bardin, na análise de conteúdos explicitados no material filmado e observado durante a atuação do pesquisador e conteúdo de seu diário de campo. O material selecionado será analisado por meio do método de análise de conteúdo, que constitui, conforme nos aponta Bardin (2009) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que objetivam a obtenção de indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo destas, constituindo um método de tratamento da informação ali contida.

A última etapa da pesquisa pressupõe a escrita coletiva (professoras, crianças e pesquisador) de um texto ou história infantil que, de alguma forma, contribua para qualificar a sensação de pertencimento dos atores/atrizes envolvidos/as. Esta pesquisa está em andamento, não tendo os dados produzidos, bem como seus resultados preliminares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*, São Paulo, Editora Jandira, 2020.

ARELARO, LISETE REGINA GOMES; MAUDONNET, JANAÍNA VARGAS DE MORAES. OS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL. *LAPLAGE EM REVISTA*, v. 3, p. 6, 2017.

ARELARO, LISETE; CABRAL, M.R.M. . Paulo Freire: por uma teoria e praxis transformadora. *RIZOMA FREIRIANO*, v. 23, p. 54-64, 2017.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: **Cortez**, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988*. Capítulo III Da Educação, Da Cultura e Do Desporto. Seção I Da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf> Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 mai. 2015.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 març. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 13 nov. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: **Summus/Selo Negro**, 2001.

COELHO, Marcus Venícius de Brito. **Educação e política pública**: estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP) , Campinas: PUC-Campinas, 2015.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras na tradição – O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*, São Paulo, Editora UNESP, 2002.

DIANGELO, Robin J. Não basta não ser racista, sejamos antirracistas/ Robin Diangelo; tradução de Marcos Marcionilo. – São Paulo: **Faro Editorial**, 2018.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. Aqui tem Racismo: estudo das representações sociais e das identidades de crianças negras na escola. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

FERRAZ, Ângela. Educação continuada de professores: Um estudo das políticas da Secretaria municipal de Educação de Campinas 1983/1996. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

HALL, Stuart. *Identidade e diferença*, a perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: **Editora Vozes**, 2011.

QUEIROZ, Wilson. *De docência e militância*: um programa da Secretaria de Educação de Campinas, 2003 a 2007. Dissertação de mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2012.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: **Publicações dom Quixote**, 1992.

Rodrigues, T. C., & Abramowicz, A. (2013, março). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, 39(1),15- 30. Disponível <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/?lang=pt>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

ROMÃO, Jeruse. Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *CADERNOS DE PESQUISA* v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

SANTIAGO, Flávio. “*O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado*”. Hierarquização de crianças pequenininhas negras da educação infantil. 2014. (147 Folhas). Dissertação de mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.