

■ ESTUDOS

A criança negra e os documentos publicados pelo Ministério da Educação no período de 1960 a 2000

Anatália Dejjane Silva de Oliveira^{I,II}
Ari Fernandes Santos Nogueira^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5413>

Resumo

Este artigo é resultado de investigação por meio de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 1960 e 2000, com o objetivo de identificar o lugar da criança negra nesses documentos oficiais destinados à orientação para a educação pré-escolar. Ao mostrar a invisibilidade das relações étnico-raciais nesses documentos oficiais por quase quatro décadas, o estudo contribui para reconhecer que as produções científicas sobre infância e educação infantil no contexto histórico da educação brasileira são pressupostos teórico-metodológicos necessários para incluir a diversidade racial na organização do trabalho pedagógico da educação infantil. Desenvolveu-se pesquisa teórica do tipo análise documental com base num conjunto de publicações do MEC no período citado, cujos dados foram agrupados em temáticas para mostrar a dinâmica da educação pré-escolar entre 1960 e 1980, posteriormente denominada educação infantil, nos anos 1990. Em ambos os contextos, observa-se que, durante décadas, foi explícita a negação da criança negra nos documentos, situação que se rompe somente em 1997, com a primeira publicação nacional endereçada à creche.

Palavras-chave: criança negra; educação pré-escolar; publicações do MEC.

^I Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Barreiras, Bahia, Brasil. *E-mail*: <anatalia@ufob.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-3307-8632>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Barreiras, Bahia, Brasil. *E-mail*: <ari.nogueira@ufob.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-7468-3938>>.

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

Abstract

The black child and the documents published by the Ministry of Education in the period from 1960 to 2000

This article is the result of an investigation that worked with documents published by the Ministry of Education (MEC) between 1960 and 2000, with the objective of identifying the place of the black child in these official documents destined to guide preschool education in Brazil. By showing the invisibility of ethnic-racial relations in these official documents for almost four decades, the study contributes to recognize that scientific productions about childhood and early childhood education in the historical context of Brazilian education are necessary theoretical-methodological assumptions to include racial diversity in national policies of child education. Theoretical research of the documentary analysis type was developed based on a set of MEC publications in the mentioned period, whose data were grouped into themes to show the dynamics of preschool education between 1960 and 1980, later called early childhood education, in the 1990s. In both contexts, it is observed that, for decades, the denial of black child was explicit in the documents, a situation that only ended in 1997, with the first national publication addressed to the day care center.

Keywords: black child; early childhood education; MEC publications.

Resumen

El niño negro y los documentos publicados por el Ministerio de Educación en el período 1960 al 2000

Este artículo es el resultado de una investigación en la que se ha trabajado con documentos publicados por el Ministerio de Educación (MEC) entre 1960 y 2000, con el objetivo de identificar el lugar que ocupa el niño negro en estos documentos oficiales destinados a orientar la educación preescolar. Al mostrar la invisibilidad de las relaciones étnico-raciales en estos documentos oficiales durante casi cuatro décadas, la investigación contribuye a reconocer que las producciones científicas sobre la infancia y la educación infantil en el contexto histórico de la educación brasileña son supuestos teóricos y metodológicos necesarios para incluir la diversidad racial en la organización del trabajo pedagógico en la educación infantil. Se desarrolló una investigación teórica del tipo análisis documental basada en un conjunto de publicaciones del MEC en el período mencionado, cuyos datos fueron agrupados en temas para mostrar la dinámica de la educación preescolar entre 1960 y 1980, posteriormente llamada educación infantil, en los años de 1990. En ambos contextos, se observa que, durante décadas, la negación del niño negro fue explícita en los documentos, situación que sólo se rompe en 1997, con la primera publicación nacional dirigida al jardín de infancia.

Palabras clave: niño negro; educación preescolar; publicaciones MEC.

Introdução

A criança é sujeito histórico-cultural em permanente construção de sentidos de si na relação com outras pessoas e o mundo, experimentando vivências a partir de significações sociais que se produzem no reconhecimento de suas origens, contextualizadas no meio social em que vive. O reconhecimento coletivo da diversidade é o referencial cultural de elaboração histórica do processo de diferenciação e identificação da criança. Isso significa dizer que sua cultura lhe precede.

No Brasil, os processos identitários e a própria infância da criança negra exigiram da população negra um protagonismo de/em luta por transformações nos sistemas de exclusão social que pudessem assegurar a essas crianças o direito de serem e existirem como crianças negras. Em função disso, é imperioso que a sociedade assuma a educação das relações étnico-raciais na infância, como princípio de convivência social, para que as pessoas entendam que o processo de diferenciação ou identificação não pode começar na ideia limítrofe de que a população negra não é ativa e transformadora das dinâmicas sociais antirracistas. Isso revela que é preciso colocar em pauta os elementos materiais e simbólicos racistas reproduzidos nas diferentes relações sociais, mediante os quais a sociedade capitalista sempre buscou meios para condicionar, já na infância, a constituição da identidade de crianças negras como "escravas".

As senzalas e a roda dos expostos, por muito tempo, foram os contextos sociais das experiências de vida das crianças negras no Brasil. As reformas geridas pelas mudanças no sistema capitalista impuseram, com o passar dos anos, outras instituições destinadas às crianças menores de 7 anos de idade, até que o aumento na demanda por trabalho e a luta histórica das mulheres contra as imposições de uma sociedade machista e patriarcal produziram, no final do século 20, movimentos que resultaram no processo de democratização do acesso das crianças a instituições de educação infantil, bem como a permanência delas nesses espaços.

A natureza política e pedagógica da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é inerente à história social da infância brasileira, portanto, constituída pelas mediações étnico-raciais. Para tanto, toma-se, como referência, o reconhecimento da infância como produção social da criança cidadã, sujeito histórico-cultural nos tempos e espaços de vivência plena de seus direitos.

O Estado tem papel de indução de políticas públicas e, nessa função, assume a responsabilidade de fomentar a produção de materiais didáticos, tomando como princípio o reconhecimento de que a criança pensa o mundo ao seu redor vivenciando as relações sociais que experiencia. Na educação infantil, a criança que se vê representada em posições subalternizadas reafirma para si uma situação de exclusão e marginalidade, ou ainda, quando não se vê representada nas produções e nos manuais didáticos, por exemplo, enfrenta barreiras para entender seu lugar no mundo, notadamente, pela ausência de referências das situações sociais de desenvolvimento de que participa.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar qual o lugar de ocupação das culturas afro-brasileiras nas publicações do Ministério da Educação (MEC) voltadas para a criança pequena nos últimos quarenta anos do século 20. Isso posto, há de se considerar que somente após a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, produziu-se efeito na construção de uma pedagogia antirracista ou afirmativa nas políticas educacionais do País, reconhecendo os processos históricos e sociais negativos e a cultura como território de identidades e de significação simbólica enquanto processos de constituição identitária (Brasil, 2003).

Com essa hipótese, é relevante questionar: será que, sem a obrigatoriedade legal, os documentos que antecederam a referida lei evidenciaram essas questões para estimular a criação de processos formativos antirracistas, apontando referências para se implementar uma pedagogia afirmativa nos processos formativos que envolvem as crianças? Esses são aspectos que destacam a relevância deste estudo, especialmente, por assumir que as mediações étnico-raciais se constituem ambiente de produção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Nesses termos, é objetivo deste trabalho identificar que referências à criança negra foram registradas nas publicações do MEC, no período entre 1960 e 2000, destinadas à educação das

crianças de até 7 anos de idade. Para tanto, realizou-se um estudo teórico do tipo análise documental, desenvolvendo os seguintes procedimentos: a) identificação de documentos publicados pelo MEC no citado período; b) leitura e análise dos documentos no contexto do panorama histórico e social da infância no País; c) identificação de terminologias relacionadas às mediações étnico-raciais, tais como relações étnico-raciais, criança negra, cultura afro-brasileira, etnia, questão racial, diversidade cultural e diversidade racial.

Os dados levantados foram destacados em dois momentos distintos: no primeiro, encontram-se as legislações e o primeiro Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988. No segundo momento, pós-Constituição, inaugura-se, na década de 1990, uma sistemática atuação do MEC com publicações de natureza político-pedagógica e curricular, direcionadas à formação de professores(as), bem como à organização e ao funcionamento das instituições de educação infantil. Nessa década, especialmente, os documentos foram elaborados no contexto das reformas educacionais neoliberais com políticas e normatizações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, acompanhada da primeira resolução, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil. CNE. CEB, 1999).

Há de se reconhecer, nesse sentido, a importância política e social das orientações e ações no âmbito das políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, como exercício de promoção de processos formativos na diversidade, visando ao reconhecimento das relações entre identidade e diferenças.

As mediações étnico-raciais e a construção social da infância no Brasil: dimensões históricas, sociais, políticas e culturais

São as próprias relações étnico-raciais, elaboradas na cena social, que servem de pauta e parâmetro para a construção da negritude como referencial identitário das crianças e sua educação. Ser criança negra em contexto de racismo não é algo suspenso, cujas diferenças podem ser ignoradas. Se assim o fosse, bastaria reconhecer a criança como ser abstrato. Sob essa perspectiva, torna-se necessário demarcar a defesa por uma educação das mediações étnico-raciais na infância, especialmente pelo respeito ao fato de que as crianças negras se desenvolvem em contextos de diferenciação específicos no que concerne a sua participação nas relações culturais, políticas, éticas e sociais.

Identidade, diferença e diversidade

As relações entre identidade, diferença e diversidade são eixos estruturantes dos processos de formação que envolvem as mediações étnico-raciais na educação infantil, especialmente porque “estão sujeitas a vetores de força a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (Hall; Woodward, 2009, p. 81).

O reconhecimento das relações entre identidade e diferença como elementos constituintes dos processos educativos na infância revela que as assimetrias entre grupos sociais produzem a diferenciação de sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, e destaca o componente cultural no fortalecimento da posição desses sujeitos para assumir uma postura autônoma e capaz de acessar criticamente recursos simbólicos e materiais na sociedade. Trata-se, nesse caso, de cidadania. A distinção político-pedagógica entre diversidade e diferença se produz nos processos sociais e linguísticos, elementos culturais de constituição da diversidade na convivência em sociedade. Assim, é relevante refletir sobre em qual posicionamento os profissionais da educação se apoiam diante das especificidades das mediações

étnico-raciais na educação infantil, sobretudo, em prol do respeito à diversidade, constituída como fato da vida social das crianças.

Diante do exposto, é importante atentar à leitura política de que as relações estabelecidas entre identidade e diferença na realidade histórica de nosso País evidenciam que a exclusão é social e simbolicamente construída, classificando grupos de pessoas de maneira a definir aquelas que possam ser elaboradas como não desejáveis. Essa construção intenta reafirmar a condição de subjuogo de determinado grupo social sobre outro e, para isso, apoia-se na construção cultural de negação de relacionamentos entre brancos(as) e negros(as). Esse fato social produziu para a infância brasileira a significação de "impureza" com o propósito de desqualificar moralmente os relacionamentos entre crianças e pessoas adultas, com base em subsídios idiossincráticos, advindos das relações econômicas e políticas que ordenam as desigualdades sociais.

A criança negra e as culturas afro-brasileiras: ancestralidade e diversidade como produção social da/na infância

A abordagem da diversidade que se apoia em ideias preconcebidas, movida por interesses diferentes, pode impedir ou estimular dinâmicas de socialização, uma vez que, sob essa errônea concepção, estas invisibilizam e qualificam as relações como inférteis do ponto de vista da significação em diálogo com o outro e o meio social e cultural. Por exemplo, o pressuposto é que a criança negra deve praticar capoeira, usar cabelo *black* ou expressar-se conforme estereótipos previamente determinados. Ainda que não se tenha a intenção de negar as heranças histórico-culturais, a negritude não reside limitadamente nessas condições. Limitar a condição de ser negra(o) a comportamentos, caracteres fenotípicos ou preferências culturais pode condicionar a negritude a um único lugar na sociedade. A esse respeito, Gaudio (2015, p. 387) destaca que:

O cabelo é um dos elementos mais evidentes do corpo, visto que carrega diferentes significados de cultura para cultura e caracteriza-se como um ícone identitário. [...] os cabelos crespos na sociedade brasileira representam um signo que comunica e informa sobre as relações sociais. Assim, o tipo de penteado, o estilo do cabelo, a manipulação e o sentido que as pessoas atribuem a ele podem ser utilizados para ocultar ou reconhecer o pertencimento étnico-racial.

A diversidade como cultura e construção social produz e é produzida na sociabilidade humana, em relações de poder. A identidade e a diferença, como produtos sociais, não podem ser naturalizadas na concepção de diversidade, especialmente, nas mediações étnico-raciais na educação infantil.

Do ponto de vista cultural, as mediações étnico-raciais na infância se apropriam e se produzem a partir dos significados e sentidos dos saberes da ancestralidade, valor vivo nas culturas afro-brasileiras, reafirmados nas relações interpessoais que envolvem adultos e crianças, no mesmo contexto em que a solidariedade é atitude política reivindicada na luta histórica contra o racismo no Brasil.

Educar para as relações étnico-raciais traz a perspectiva de construir uma educação que seja democrática para todos, em que valores culturais, religiões e identidades herdadas de ancestralidades sejam respeitadas e propagadas. Uma educação antirracista deve ser articulada para crianças negras e não negras, de modo a desconstruir privilégios que recaem ao grupo racial branco, em prejuízo à população negra deste país. (Santana; Santos; Ferreira, 2016, p. 25).

Nas culturas afro-brasileiras, a ancestralidade está associada à concepção de solidariedade ou familiaridade, produzidas nos processos sociais e históricos aos quais as pessoas se integram e delas

participam socialmente e, portanto, elaboram conceituações diferenciadas, em que os laços fraternais não se limitam às ligações sanguíneas. É pela ancestralidade que a criança negra percebe sua coletividade, assumindo esse ancestral como parente comum, pois se trata de africanidade, “que é a origem, a fundação, o fundador de tudo, da nação, uma pessoa cuja memória é simplesmente rememorada, reatualizada em todos os momentos” (Oliveira, 2009, p. 201).

A ancestralidade é, nesses termos, o lugar histórico de referência que serve aos processos de empoderamento das comunidades negras e de afirmação identitária. A relação das comunidades negras tradicionais com seus anciões é significativamente diferente de outros grupos sociais, dado que nelas o ancestral traz, em sua experiência de vida, o exemplo de superação e resistência exercitado numa sociedade racista. O ancião, assim, não se reduz a alguém que precisa de cuidados e atenção de outra pessoa, como acontece em algumas culturas, uma vez que, nos valores e saberes africanos, ele representa o princípio da história, e as crianças são as responsáveis por sua continuidade. A religiosidade ocupa, desse modo, lugar de grande valor social e cultural no processo histórico de constituição identitária da criança negra, pois potencializa vivências e experiências que referendam sua autoestima e autoimagem como cidadã (Santana; Santos; Ferreira, 2016).

Assim, como elementos identitários, a cultura, a ancestralidade, a família e a religiosidade são responsáveis pela socialização das crianças com o mundo e as pessoas. Essa perspectiva de apropriação de sentidos e significados ocorre por meio de situações sociais de desenvolvimento em que as trocas culturais se tornam princípio de uma prática social antirracista.

Infâncias e crianças nos processos escravocratas: a roda dos expostos e a institucionalização do racismo no Brasil

As infâncias, as crianças e sua educação são, portanto, plurais porque são construções sociais e culturalmente situadas em experiências partilhadas no complexo contexto de desigualdades que demarcam a história social do Brasil. Por isso, Silva e Souza (2013, p. 36) defendem a perspectiva de se considerar “o conceito de raça como construção social que opera e é estrutural e estruturante das relações sociais no Brasil”. Essa referência é importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois se tornam contextos formativos antirracistas, uma vez que, afastando-se de teorias raciais clássicas, como darwinismo social, antropometria e frenologia, cria condições para ultrapassar o discurso da raça biológica, que se sustenta na “afirmação que de que negros e mestiços são, de um ponto de vista evolutivo, inferiores ao branco e tendem ao desaparecimento” (Borges; Santos, 2020, p. 84).

Trata-se, portanto, de reconhecer que a infância e a criança negra participaram diretamente do processo escravocrata de produção das desigualdades sociais que, tomadas pela consciência histórica, expõem os mecanismos de exclusão social aos quais foram expostas em diferentes processos de racismo estrutural e estruturante na realidade brasileira. Destaca-se, por exemplo, que, no Brasil, somente “dos anos 1850 em diante, começa a tomar corpo na legislação a regulamentação de matérias relativas aos escravos e seus filhos” (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 103). A regulamentação aludida era produzida no âmbito da legislação penal e tratou, por muitas décadas, de criminalizar, punir as crianças negras, invisibilizando-as dos cuidados do Estado, que se voltava, exclusivamente, para normatizar penalidades ao grupo que ele próprio designou como crianças criminosas e abandonadas. A Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, é um exemplo do poder implacável do Estado, que apoiava financeiramente os proprietários das fazendas para “criar” as crianças negras até que completassem 21 anos de idade (Rizzini; Pilotti, 2011).

O contexto social e político descrito pelos autores enfatiza a relação de proteção do Estado aos interesses dos senhores escravagistas, em que os conflitos e as contradições apontam o 14 de maio

de 1888 como o dia de desesperança para uma população que, saindo da condição de negação de sua humanidade, via-se livre, porém na continuidade da negação social de sua cidadania. Alijada do acesso a bens sociais, como emprego e moradia, encontrava-se perdida no mundo do trabalho capitalista, do qual jamais havia participado e que, naquele momento, passava a ser explorada para sua manutenção. Isso significa dizer que, embora “livres” e sob os cuidados do pai ou da mãe, as crianças negras permaneciam trabalhando para os senhores que, sob determinação do Estado, exerciam um tipo de “proteção”, mantendo-as no trabalho escravo.

Ademais, é imperioso destacar que um dos mecanismos racistas de exclusão social mais forte na história da infância no Brasil foi a roda dos expostos ou roda dos enjeitados. De origem medieval, esse sistema de roda foi criado na Europa, de natureza caritativa e missionária, gerida pelos princípios e valores da Igreja Católica, com base nas leis do Direito Canônico (Marcílio, 2016).

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. [...] Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. [...] Durante a época colonial, foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, e suas cidades mais importantes: a primeira em Salvador, logo a seguir outra no Rio de Janeiro e a última em Recife. Todas no século XVIII. (Marcílio, 2016, p. 53-54).

Historicamente, esse sistema produziu um processo de negação da cidadania da criança negra e sua relação histórica e cultural com a infância. O caráter moralizador da sociedade brasileira amparava-se no modelo de comportamento social de pessoas devotas aos valores da Igreja Católica, que viam em ações caritativas e sanitárias a possibilidade de lidar com os problemas sociais que causassem infortúnio ao seu modo de vida na sociedade, contando, por exemplo, com o apoio da Igreja e do Estado na manutenção do anonimato da identidade do expositor (Santos, 2005).

Esse sistema da roda de expostos formalizou conceitos raciais em um processo racista de exposição da criança negra mediante registros datados desde o século 17, em que a utilização de termos como “negro, mulato e crioulo estavam presentes nos documentos da Santa Casa da Misericórdia da Bahia” (Santos, 2005, p. 117). Registra-se, portanto, que eram as crianças negras as principais vítimas desse sistema, extinto em meados de 1950.

O poder de definir identidades e processos de diferenciação como território de conflitos (Hall; Woodward, 2009) determina também as possibilidades ou não de acesso aos recursos simbólicos e materiais da sociedade, o que foi negado à criança negra pelo sistema de roda dos expostos, uma vez que ela carregava o estereótipo de ser fruto de ato impuro e, nessa condição social imposta, se diferenciava das demais.

Essas crianças eram geralmente filhas de relacionamentos entre senhores e suas escravas e, desde o nascimento, elas tinham de se relacionar com a pecha social de ser “sujeito não sujeito”; ente não familiar, por isso renegado; pessoa sem história ou de história imoral. Esses termos são produtos culturais da sociedade da época, da qual emergem fatores materiais pelos quais a criança negra era submetida a relações sociais discriminatórias e racistas.

A população negra continuou por décadas como grupo marginal dos processos capitais, e a ela era negada a participação política e social. Contraditoriamente, seu papel era ativo e protagonista na dinâmica de elaboração de estratégias de permanência e resistência social. Sobre essa questão, Kramer (2013, p. 49) afirma que

[. . .] as primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiam à alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se

referia à [...] negligência das mães na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel). A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem das doenças.

A autora sinaliza, dessa forma, a ausência de políticas de Estado para a infância e a criança negra e pobre. Alerta, ainda, que as poucas ações desenvolvidas para esse público eram privadas, racistas e preconceituosas, além de serem pontuais e se localizarem em regiões estratégicas para os grupos elitizados da sociedade. Eram esses grupos que assumiam iniciativas assistencialistas.

As crianças negras e pobres: entre a mortalidade infantil e a repressão

Ao longo de décadas, a história social do Brasil produziu um emaranhado de símbolos e signos que foram impostos às crianças negras e pobres para naturalizar a discriminação racial e social, associando-as à ideia de vadias ou delinquentes. De tal maneira foi assim que, sob os valores de um país liberal, estar desempregado, por exemplo, significava ser vadio ou vagabundo (vagar sem ter o que fazer). Esse entendimento no imaginário social incluía a criança negra e pobre, notadamente, impulsionada por um conjunto de valores capitais em que os grupos dominantes deveriam agregar significados para fortalecer e destacar a figura do homem de bem, avançando, assim, na dinâmica de divisão de classes pela discriminação racial e social. Ora, não se pode esquecer que as populações escravizadas e seus descendentes enfrentaram as maiores barreiras para se inserir, mediante o trabalho, no mundo capitalista, criando, para isso, estratégias de sobrevivência diante dos processos de produção das desigualdades e, nesse movimento, (re)significando ações de apropriação simbólica e material de constituição de identidades étnico-raciais.

Nessa configuração política e econômica, eram juristas e médicos os encarregados pelas ações destinadas às crianças, voltadas para combater a mortalidade infantil e a vagabundagem. Esse público pertencia a dois grupos de pobreza distintos: os pobres dignos e os viciosos. Desse modo, “poderíamos dizer que entre as suas duas extremidades, a da virtude e a do vício, havia um limite que estabelecia uma divisão entre o que era moral e imoral, digno e indigno” (Rizzini, 2011, p. 59).

O grupo da vagabundagem representava a imoralidade e a indignidade e, por conta disso, se necessário, as crianças deveriam ser repreendidas ou internadas, daí o papel estratégico da Fundação do Bem-Estar do Menor e, em alguns estados, da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Rizzini, 2011; Rizzini; Pilotti, 2011; Freitas, 2016). A ação estatal, fosse no domínio médico ou jurídico, limitava-se ao tratamento da criança abstrata, sem história e invisibilizada nos contextos de exploração pelas desigualdades sociais e pela discriminação racial. Essa política seguiu a lógica da teoria keynesiana do estado de bem-estar, expondo as crianças pobres e negras, bem como suas famílias, à negação dos contextos da diversidade, nos quais estavam inseridas como mecanismos de exclusão social, que invisibilizavam as mediações étnico-raciais.

Nesse sentido, destaca-se o longo processo de desenvolvimento de estudos e pesquisas nas áreas da antropologia, sociologia e educação, o qual tem produzido conhecimentos sobre as crianças e suas infâncias, reconhecendo, assim, as conquistas advindas das lutas do movimento de mulheres e do movimento negro no mundo do trabalho capitalista. Lutas essas que levantaram a bandeira do direito da criança à educação e o reconhecimento das histórias e mediações étnico-raciais como mecanismos de combate ao racismo (Kramer, 2013; Freitas, 2016), produzindo, sobretudo a partir da década de 1970, transformações sociais no conceito histórico-cultural de infância, criança e sua educação.

A pré-escola nos documentos publicados pelo MEC de 1960 a 1980: a invisibilização das crianças negras

O direito da criança à educação como política de Estado foi registrado na primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ao definir, no seu artigo 23, que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”, delegando às empresas que empregavam as mães a responsabilidade por esse serviço aos respectivos filhos de até 7 anos de idade (Brasil, 1961).

Embora normatizada, a educação pré-primária não era realidade para as crianças negras e pobres, sobretudo porque não havia políticas nem de financiamento nem de educação para o atendimento a esse público em instituições educativas. Em 1971, firmou-se a responsabilidade do poder público, quando a Lei nº 5.692 estabeleceu que os sistemas de ensino ofertariam educação em escolas maternas e jardins de infância ou instituições equivalentes (Brasil, 1971).

A década de 1970 registrou avanços em relação à educação da criança de até 7 anos de idade. Programas higienistas de caráter assistencialista, ainda que precariamente e sob a tutela da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omeq), colocaram a pré-escola na agenda política do Estado com a criação, em 1975, da Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre), no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Nesse mesmo ano, publicou-se o documento *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional*, anunciando o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar para o Brasil, com a presença e participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na definição de políticas para o País, tanto que, em sua folha de rosto, consta que “a educação das crianças em idade pré-escolar é um requisito prévio essencial de toda política educativa e cultural” (Brasil. MEC, 1975, p. 3).

O referido programa, ao catalogar as orientações do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar, que teve como tema “Como organizar serviços para atender às necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento”, tratou as crianças brasileiras e sua infância numa perspectiva abstrata, negando, portanto, as mediações étnico-raciais presentes em todo o contexto brasileiro. A finalidade desse programa era atender crianças pobres e negras, denominadas crianças carentes, “expostas a doenças infectocontagiosas e a deficiências físicas e mentais, ocasionadas pela desnutrição. Preocupações exclusivas com aspectos educacionais ou nutricionais isolados não tomam a criança como um todo e podem ser inócuos” (Brasil. MEC, 1975, p. 12). Às crianças pertencentes a realidades de profundas desigualdades socioeconômicas destinava-se um programa de educação compensatória.

Na verdade, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar localizava na pré-escola a solução para os problemas causados pelas desigualdades sociais e raciais no País. A pré-escola surgiu no País como ação assistencialista de negação da criança como sujeito histórico-cultural e, sobretudo, da ocultação de seu direito à educação como prática social, pois, ao colocar a pré-escola como instituição de combate à pobreza e de preparação para a escolaridade obrigatória, além de esconder as causas das desigualdades no Brasil, invisibilizou-se a criança negra, sua infância e seu meio social. Pretendia-se, na realidade, uma abordagem pedagógica padronizada no ideário de um discurso da cultura nacional, mas reconhecendo que não se intencionava com esses cuidados “ignorar os trabalhos existentes em diversos países e de comprovada qualidade, mas tão somente evitar as traduções puras e simples, sem qualquer adaptação ao nosso idioma, de costumes e hábitos” (Brasil. MEC, 1975, p. 16).

O programa explicitou a negação da cultura afro-brasileira ao orientar que era necessário evitar traduções puras e simples, associadas à ideia de que o trabalho desenvolvido junto à criança deveria ser em nosso idioma, nossos costumes e nossos hábitos. Nesse sentido, cabe indagar: qual é mesmo o nosso idioma? De que costumes e hábitos falamos quando nos referimos ao povo brasileiro? Em se tratando de pré-escola, as concepções que professores(as) elaboram e produzem no trabalho

pedagógico implicam diretamente as relações estabelecidas pelas crianças negras na construção de suas concepções de mundo e sociedade, criando vivências e situações de aprendizagem que se tornam processos formativos de constituição identitária.

Na década de 1980, a atuação da Coepre se pautou pelo Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, dialogando com outras áreas e instituições, além da Omep, e demarcando, assim, a posição política de organismos internacionais nos documentos e nas ações do MEC. Por exemplo, com a alocação de recursos financeiros no planejamento orçamentário desse ministério, o programa passou a fazer parte do Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral) nas ações estaduais e municipais e, ainda, desenvolveu um programa paralelo de formação de professores(as) de educação pré-escolar (Didonet, 1992), mediante convênio firmado com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), denominado Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre), o qual tinha por finalidade orientar professores(as) para uma alternativa metodológica de trabalho com a criança na pré-escola.

Esta proposta tem seus pressupostos teóricos baseados na teoria de Piaget; visa ao desenvolvimento global da criança e apresenta uma estrutura flexível, a fim de atender às necessidades e características peculiares das crianças, independentemente de seu meio socioeconômico-cultural, podendo, portanto, ser adaptada às diferentes regiões. Pode ser aplicada tanto em escolas comuns, como em ambientes improvisados, e o material pedagógico é simples e acessível. Essa alternativa metodológica, para ser implantada, prevê um treinamento de recursos humanos. (Brasil. MEC, 1981, p. 6).

Passadas algumas décadas, os documentos e programas do MEC destinados à educação pré-escolar continuam negando as mediações étnico-raciais. Contraditoriamente, pela primeira vez, a datar de 1996, contou-se com um programa de formação de professores(as), de abrangência nacional, em que estados e municípios poderiam a ele se vincular por adesão, mas a infância, a criança negra e sua educação eram ocultadas na diversidade cultural brasileira. Esse projeto oferecia uma proposta metodológica flexível, adaptável a qualquer realidade, independentemente do meio social, econômico e cultural.

Nessa perspectiva, os movimentos de mulheres, de negros e de professores(as) foram determinantes para registrar, na agenda política e financeira do Estado, o compromisso público com a oferta da educação para a criança. Em 1988, a Constituição Federal definiu quatro grandes objetivos para a República Federativa do Brasil, entre eles, o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3º, inc. IV), reconhecendo, desse modo, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, promulgada pela Organização das Nações Unidas.

No conjunto desses direitos, estabelece-se, como dever do Estado e direito da criança, a educação infantil, organizada em creche e pré-escola, definição que passa a orientar e movimentar, desde os anos de 1990, todas as políticas e orientações nos manuais didáticos publicados pelo MEC, destinados à educação formal da criança.

A educação infantil na década de 1990: a negação da criança negra nas publicações do MEC

A década de 1990 foi demarcada pelas políticas de reforma do Estado brasileiro e, por conseguinte, pelas reformas educacionais, sob orientações dos mecanismos multilaterais do Banco Mundial, com foco em programas integrados de saúde, nutrição e educação, ligados ao conceito de desenvolvimento infantil, que prioriza ações voltadas para a geração de capital humano. Essa instituição, historicamente, tornou-se presente na definição de políticas educacionais no Brasil porque “uma de suas estratégias

políticas inclui serviços analíticos e de assessoria técnica, assim como de publicação e disseminação de conhecimento, especialmente a partir dos anos de 1990” (Marquez, 2016, p. 286).

Nesse contexto político, destaca-se o conjunto de publicações do MEC no período de 1993 até 1997, conhecidas como “documentos das carinhas”, organizadas com a finalidade de se tornarem orientações nacionais para a elaboração de políticas destinadas à educação infantil em âmbitos estaduais e municipais do País. Esses documentos foram: *Políticas de educação infantil – Proposta* (1993); *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994); *Políticas de educação infantil* (1994); *Educação infantil no Brasil: situação atual* (1994); *Educação infantil: bibliografia anotada* (1995); *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil* (1996); *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1997). Todos foram produzidos pela Coordenadoria-Geral de Educação Infantil (Coedi) do MEC, que substituiu a Coepre.

Esse conjunto registra a primeira produção específica para a educação infantil no País, com o apoio e a participação de “Universidades, União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Organizações Não Governamentais (ONGs)” (Faria, 2017, p. 3). Trata-se de uma produção elaborada já no contexto político e social do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que, respaldada na Constituição Federal de 1988, normatizou como prioridade absoluta os direitos da criança e do adolescente no campo da proteção integral e da formação. Além disso, as produções ocorreram na conjuntura dos movimentos que resultaram na aprovação da LDB/1996.

Ainda nesse conjunto de publicações, duas fazem referência, de alguma forma, à diversidade étnico-racial do País. Em 1994, *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, em que se encontram duas indicações.

A primeira, um critério de qualidade no enquadramento das orientações do Banco Mundial, fazendo referência ao

documento elaborado pela Rede Europeia de Serviços de Apoio à Criança, que define critérios de qualidade para as várias modalidades de atendimento, sugere como objetivos para serviços de alta qualidade: [...] igualdade de oportunidades, sem discriminação sexista, racista ou em relação a pessoas com necessidades especiais. (Brasil. MEC, 1994c, p. 34).

Essa indicação à diversidade ficou isolada no conjunto das demais orientações do referido documento, comprometido com o estabelecimento de políticas para a educação infantil, voltadas para a creche e pré-escola.

Contraditoriamente, a segunda referência destaca a importância de evitar extremismos capitalistas no trabalho docente com crianças, fazendo menção ao processo histórico de produção das desigualdades sociais e raciais como responsáveis pela presença do preconceito nas diferenças culturais, étnicas, de gênero e de classe social, ao afirmar que

não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da profissional que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que, tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis. Há que se ressaltar que esta cisão entre trabalho manual/trabalho intelectual tem sua gênese na história, tendo sido até hoje produto/produzido do preconceito presente nas diferenças étnicas, de gênero, de cultura e classe social. Pesquisar esta dicotomia – eis uma instigante tarefa para a educação infantil. (Brasil. MEC, 1994c, p. 78-79).

O preconceito contra as diferenças étnicas é utilizado como referência para exemplificar binarismos no trabalho docente. Nos termos apresentados, não é possível entender a maneira pela qual o(a) professor(a) percebe a criança negra no mundo, como ser isolado da diversidade cultural, de que

modo orientará as dinâmicas da participação dela nesse mundo e como estabelecerá relações com ele e as pessoas. Ou seja, agindo assim, as mediações étnico-raciais são silenciadas nas interações e trocas sociais e culturais e, portanto, não percebidas como espaço/tempo de constituição das identidades na dinâmica de elaboração de diferenciações. Ademais, é importante registrar que não se constrói uma pedagogia afirmativa isolada no trabalho docente; é preciso, de outro modo, atentar-se para as leituras preconcebidas das pessoas que convivem com as crianças negras sobre as realidades socioeconômicas e culturais em que estas vivem, para não incorrer na prática escolarizante de reafirmação de preconceitos e processos discriminatórios. É necessário viver e se construir na diversidade.

Somente no último documento, coordenado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, com base na experiência em creches de Belo Horizonte, publicado em 1997, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, existe uma referência explícita à necessidade das crianças para ampliação de suas experiências de vida por meio das relações estabelecidas entre elas e o mundo, motivadas pelas necessidades e curiosidades que vão se descobrindo em situações sociais de desenvolvimento e sociabilidade humana.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa: [...] sua autoestima; meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres; nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência; respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos; nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais; a creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade [...]. (Brasil. MEC, 1997, p. 26-27).

Ao reconhecer, no âmbito das mediações étnico-raciais, a necessidade de constituição da identidade cultural, racial e religiosa das crianças, o documento qualifica as relações da história social do País e oferece subsídios simbólicos para o trabalho docente com a criança na elaboração de sua identidade, mediante o processo de diferenciação orientado para definir quem ela não é, resultando, dessa forma, na elaboração de quem ela é, refletindo, por conseguinte, questões na dinamicidade do cotidiano da creche. Em 1998, o MEC publicou duas novas coleções de documentos. A primeira, *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, volumes I e II (Brasil. MEC, 1998b), composta de orientações para subsidiar conselhos de educação no tocante a aspectos relevantes para a autorização de instituições de educação infantil.

Especificamente nessa publicação do MEC, inaugura-se a primeira referência explícita à criança negra e a orientação para a educação infantil ser planejada e realizada no campo da diversidade. O texto é da professora Ana Lúcia Goulart de Faria, que assim se expressa:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e conseqüentemente o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve necessariamente partir da nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve ser versátil e flexível. (Brasil. MEC, 1998b, v. 2, p. 95).

O destaque à importância das mediações étnico-raciais na educação infantil encontra-se exatamente na sua contribuição para a formação de uma sociedade que, ao reconhecer os processos racistas e discriminatórios, atua contra eles. No momento que o documento alerta para essas questões, orienta a organização de espaços e tempos de convivência entre as crianças numa ambiência didático-pedagógica afirmativa.

Contraditoriamente, a segunda publicação, de 1998, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI, organizada em três volumes, foi elaborada por profissionais de educação

convidados e contratados pelo MEC no cenário de influência e participação de organismos internacionais nas reformas educacionais do Brasil e de países da América Latina.

Essa referência curricular nega as mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil brasileira e, portanto, invisibiliza as crianças negras nos processos formativos. Uma única indicação a elementos da cultura afro-brasileira encontra-se no volume 3, na exibição da obra *A negra*, de Tarsila do Amaral, utilizada para argumentar, brevemente, que a arte é influenciada pela cultura, criando condições para a criança expressar ideias e interpretações no apreciar e no fazer artístico. A obra de Tarsila do Amaral sequer foi contextualizada à luz das experiências que a artista viveu na fazenda, ouvindo histórias de mulheres negras que relatavam como elas criavam condições de cuidar das crianças negras no dia a dia do trabalho escravo (Brasil. MEC, 1998a).

No entanto, enquanto o MEC divulgava os RCNEI, o Conselho Nacional de Educação (CNE) trabalhava na elaboração de documentos de orientação curricular e didático-pedagógica para a organização e o trabalho da educação infantil como primeira etapa da educação básica, resultando no Parecer CNE/CEB nº 22/1998 e na Resolução nº 1/1999. Ambos os documentos apresentam informações referentes à diversidade étnico-racial na educação infantil.

O primeiro faz referência à criança, às instituições e aos profissionais de educação infantil, indicando que as identidades das crianças são influenciadas por questões étnicas e relações de gênero, promovidas pelas experiências advindas das situações socioeconômicas. Recomenda, portanto, que as propostas pedagógicas das instituições prevejam o acolhimento da identidade de crianças e suas famílias no contexto das várias manifestações, sem exclusões devidas ao gênero e às múltiplas etnias, recomendando, assim, que as equipes de profissionais sejam compostas por homens e mulheres (Brasil. CNE. CEB, 1998).

Já o segundo documento, a Resolução nº 1/1999, genericamente, indicou, nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, os princípios estéticos, recomendando o trabalho com a diversidade de manifestações artísticas e culturais, fundamento norteador das propostas pedagógicas (Brasil. CNE. CEB, 1999). O parecer foi mais consistente nas orientações para uma educação das relações étnico-raciais que a resolução, embora ambos evidenciem aproximações com os RCNEI, publicados em 1998.

Considerações finais

A análise dos documentos publicados pelo MEC no período em questão evidenciou a falta de referências à criança negra e, portanto, às mediações étnico-raciais nessas publicações ministeriais até o ano de 1997. Nesse ano, houve referência à temática em publicação direcionada à creche, ou seja, além de pontuar isoladamente a diversidade afro-brasileira nos documentos, não existiu articulação nas orientações políticas e didático-pedagógicas entre creche e pré-escola, apesar de o pré-escolar ser o foco de atenção nessas publicações do MEC. Destaca-se, assim, a completa negação da criança negra nos referenciais curriculares do final da década de 1990. Nesse conjunto, observa-se que, ao ocultarem a criança negra e o contexto da diversidade afro-brasileira do País, as políticas e orientações publicadas, apresentando uma criança abstrata e sem história, foram racistas e discriminatórias.

Se a educação infantil se afasta da vivência e percepção da diversidade cultural e da história social do País e seu povo, ela impõe às crianças modelos de uma única cultura, padronizados e normalizados, negando-se, desse modo, a história e a cultura das crianças negras, ao mesmo tempo que faz surgirem barreiras em seus processos de identificação histórica e de desenvolvimento pessoal e social, contraditoriamente ressaltados nesse referencial curricular. O trabalho de negação das mediações étnico-raciais, nesse contexto, pode conduzir a um processo formativo que naturaliza as diferenças sociais em direção à aceitação dessas diferenças, sem que se faça uma reflexão crítica sobre

as desigualdades silenciadas. É preciso pautar a identidade na diversidade quando se trata de educação infantil, pois assim se reconhecem as diferenças que criam processos educativos para o respeito mútuo e a participação social e política de todos e todas.

Não é difícil concluir que a segregação é produto das implicações formativas e políticas de se subjugar grupos sociais. Uma educação infantil nesse modelo promove a sujeição da criança negra, ao mesmo tempo que ensina a criança branca a assumir um lugar de opressora.

Referências

- BORGES, E. N. R.; SANTOS, J. F. Raça: uma ferramenta de poder na construção das identidades e o pensamento de Geraldo Rocha. *Em Tempo de Histórias*, Brasília, DF, v. 1, n. 36, p. 81-97, jan./jun. 2020.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 22/1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional*. Brasília, DF: MEC, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Relatório dos encontros regionais de educação pré-escolar*. Brasília, DF: MEC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Políticas de educação infantil: proposta*. 6.ed. DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, DF: MEC, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1994c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação infantil: bibliografia anotada*, Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998a. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998b. 2 v.

DIDONET, V. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 10, n. 50/51, p. 19-33, abr./set. 1992.

FARIA, A. L. G. Balanço analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais...* [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoem_38anped_2017_gt07_textoanaluciagoulartdefaria.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GAUDIO, E. S. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 6, n. 4, p. 384-395, nov./dez. 2015.

HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Organização de Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 51-76.

MARQUEZ, C. G. *Políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro*. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, J. M. *Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*. 2009. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTANA, J. V. J.; SANTOS, V. M.; FERREIRA, M. F. A. Concepções de professoras sobre o ensino para as relações étnico-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós*, [S. l.], v. 6, n. 24, p. 1-30, nov. 2016.

SANTOS, J. T. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 32, p. 115-137, 2005.

SILVA, P. V. B.; SOUZA, G. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

Recebido em 1º de julho de 2021.

Aprovado em 16 de novembro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).