

WORKING PAPER

Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância

COMITÊ CIENTÍFICO
NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA

ESTUDO

7

ESTE DOCUMENTO

FOI PREPARADO POR PESQUISADORES BRASILEIROS DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO, A CONVITE DO COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). TRATA-SE DO **SÉTIMO ESTUDO** DE UMA SÉRIE QUE ABORDA TEMAS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

O NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI) é uma iniciativa colaborativa que produz, traduz e dissemina conhecimento científico sobre o desenvolvimento na primeira infância, com o intuito de fortalecer e qualificar programas e políticas públicas que impactem positivamente crianças brasileiras em situação de vulnerabilidade social.

O NCPI É COMPOSTO POR SETE ORGANIZAÇÕES: Fundação Bernard van Leer, Center on the Developing Child e David Rockefeller Center for Latin American Studies (ambos da Universidade de Harvard), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Insper, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e Porticus América Latina.

O NCPI atua por meio de seis iniciativas principais. São elas:

COMITÊ CIENTÍFICO, grupo multidisciplinar de pesquisadores que visa levar o conhecimento científico sobre o desenvolvimento na primeira infância para tomadores de decisão em geral. Comprometido com uma abordagem fundamentada em evidências, o Comitê pretende construir uma base de conhecimento para a sociedade, que transcenda divisões partidárias e reconheça a responsabilidade compartilhada da família, da comunidade, da iniciativa privada, da sociedade civil e do governo na promoção do bem-estar das crianças de 0 a 6 anos.

ILAB PRIMEIRA INFÂNCIA, um laboratório de inovação social para criar e testar soluções capazes de transformar a vida de crianças em situação de vulnerabilidade. Apoia o desenvolvimento de soluções embasadas pela ciência e com potencial de serem aplicadas em escala.

CURSO “CIÊNCIA E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA”, uma formação on-line que apresenta componentes e metodologias para que os participantes sejam capazes de aprimorar, em seus territórios e esferas de atuação, a implementação de políticas públicas pautadas em evidências e com foco no desenvolvimento saudável da primeira infância.

PROGRAMA DE LIDERANÇA EXECUTIVA EM DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA, uma formação que busca sensibilizar, capacitar e mobilizar os formuladores de políticas públicas, gestores públicos e líderes da sociedade para atuarem pelo pleno desenvolvimento da primeira infância.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA, um evento que reúne palestrantes brasileiros e internacionais para discutir assuntos e práticas prioritárias para o desenvolvimento de políticas e programas voltados para o desenvolvimento das crianças até os 6 anos.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA APLICADA À PRIMEIRA INFÂNCIA (CPAPI), um centro multidisciplinar que visa realizar pesquisas científicas sobre o desenvolvimento da primeira infância, transferir as tecnologias geradas nas pesquisas para parceiros do setor público e disseminar os conhecimentos adquiridos para a sociedade. Esta iniciativa está vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

SOBRE OS AUTORES

O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância é composto por pesquisadores brasileiros de diferentes áreas, como medicina, enfermagem, neurociência, psicologia, economia, políticas públicas e educação.

O objetivo principal do trabalho desse grupo é identificar temas-chave que possuem maior impacto sobre o desenvolvimento integral infantil e, assim, sintetizar, analisar e produzir conhecimento científico que contribua com a formulação, o fomento e a melhoria de programas e políticas a favor da criança.

Seus membros buscam a promoção de uma agenda nacional de pesquisas que atenda às áreas pouco ou nada exploradas no país. Pesquisadores que não integram o Núcleo Ciência Pela Infância são esporadicamente convidados a escrever sobre suas áreas de conhecimento, como é o caso deste sétimo *working paper*, que trata de como o racismo se manifesta na educação infantil e como interfere no desenvolvimento da criança pequena. Ele foi elaborado por cinco pesquisadores:

Lucimar Rosa Dias

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e coordenadora do grupo ErêYá.

Eduardo Januário

Doutor e mestre em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); professor colaborador III da Faculdade de Educação da USP (Feusp); e pesquisador do Laboratório de Economia Política e História Econômica (Lephe-USP).

Nilda da Silva Pereira

Doutora e mestre em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); pós-doutora em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV-ES); e professora do mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação na Faculdade Vale do Cricaré (FVC), em São Mateus (ES).

Waldete Tristão Farias Oliveira

Doutora em Educação pela USP; mestre em Educação pela PUC-SP; consultora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert); e professora do Instituto Singularidades em São Paulo.

Zara Figueiredo Tripodi

Doutora em Educação pela USP, com Doutorado sanduíche na Universidade de Bristol (Inglaterra); pós-doutora em Ciências Humanas pelo Centro de Estudos da Metrópole da USP (CEM-USP); e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Jéssica de Oliveira Molinari - Bibliotecária - CRB-8/9852

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância

Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. -- São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

1 Mb ; PDF

ISBN 978-65-996065-2-6 (e-book)

1. Crianças negras 2. Educação pré-escolar 3. Racismo I. Título

21-0015

CDD 370.8

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças negras

AS PUBLICAÇÕES ANTERIORES ABORDAM OS SEGUINTES TEMAS:

- **Estudo I:** O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem
- **Estudo II:** Importância dos vínculos familiares na primeira infância
- **Estudo III:** Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia
- **Estudo IV:** Visita domiciliar como estratégia de promoção do desenvolvimento e da parentalidade na primeira infância
- **Estudo V:** Impactos da Estratégia Saúde da Família e desafios para o desenvolvimento infantil
- **Edição Especial:** Repercussões da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento infantil
- **Estudo VI:** O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância

AVISOS

- O conteúdo deste estudo é de responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, as opiniões das organizações-membros do Núcleo Ciência Pela Infância.
- Os autores agradecem as sugestões e comentários recebidos de integrantes do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância para a elaboração deste conteúdo, bem como dos profissionais envolvidos na produção editorial.
- Por concisão, os textos desta publicação adotam o gênero masculino em situações de plural. Porém, sempre que a distinção de gênero se mostrou determinante para a compreensão do assunto, fez-se referência a ele de modo específico.

SUGESTÃO DE CITAÇÃO

DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPODI, Z. F. (2021). Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância. Núcleo Ciência Pela Infância. <http://www.ncpi.org.br>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Núcleo Ciência Pela Infância

EDIÇÃO DE TEXTOS

Sandra Mara Costa/Mc&Pop

REVISÃO

Mauro de Barros/BN Revisão

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO


Estúdio Labirinto


Para mais informações, acesse:

www.ncpi.org.br

ncpi@ncpi.org.br

+55 11 3330-2888

 [/nucleocienciapela infancia](https://www.facebook.com/nucleocienciapela infancia)

 [/nucleocienciapela infancia](https://www.youtube.com/nucleocienciapela infancia)

 [/company/nucleocienciapela infancia](https://www.linkedin.com/company/nucleocienciapela infancia)

MEMBROS DO COMITÊ CIENTÍFICO

Alicia Matijaevich Manitto

Professora Doutora do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

Anna Maria Chiesa

Professora Associada do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP)

Antonio Jose Ledo Alves da Cunha

Professor Titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Beatriz Abuchaim

Gerente de Conhecimento Aplicado na Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

Ciro Biderman

Professor de Administração Pública e Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Charles Kirschbaum

Professor Assistente de Administração do Insper

Daniel Domingues dos Santos

Professor Doutor de Economia da Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP)

Darci Neves dos Santos

Professora Adjunta do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Débora Falleiros de Mello

Professora Titular do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (USP)

Fernando Mazzili Louzada

Professor Titular do Departamento de Fisiologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Guilherme Polanczyk

Professor Associado de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

Helena Paula Brentani

Professora de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

Joana Simões de Melo Costa

Pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

Joseph Murray

Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia na Universidade Federal de Pelotas e Diretor do Centro de Pesquisa DOVE

Lino de Macedo

Professor Emérito do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

Lislaine Aparecida Fraccolli

Professora de Enfermagem em Saúde Coletiva, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP)

Luiz Guilherme Scorzafave

Professor Doutor de Economia da Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP)

Márcia Castro

Professora de Demografia do Departamento de Saúde Global e População na Universidade de Harvard (HSPH)

Maria Beatriz Martins Linhares

Professora Associada Sênior Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo Coordenadora do LAPREDES - Laboratório de Pesquisa em Prevenção de Problemas de Desenvolvimento e Comportamento da Criança

Maria Malta Campos

Consultora e Pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC) de São Paulo

Maria Thereza de Souza

Professora Titular de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade na Universidade de São Paulo (USP)

Naercio Aquino Menezes Filho

Coordenador do Comitê Científico. Professor Titular da Cátedra Ruth Cardoso do Insper, Professor Associado da USP e Membro da Academia Brasileira de Ciências

Ricardo Paes de Barros

Professor Titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper

Rogério Lerner

Professor Associado de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade na Universidade de São Paulo (USP)

Rudi Rocha

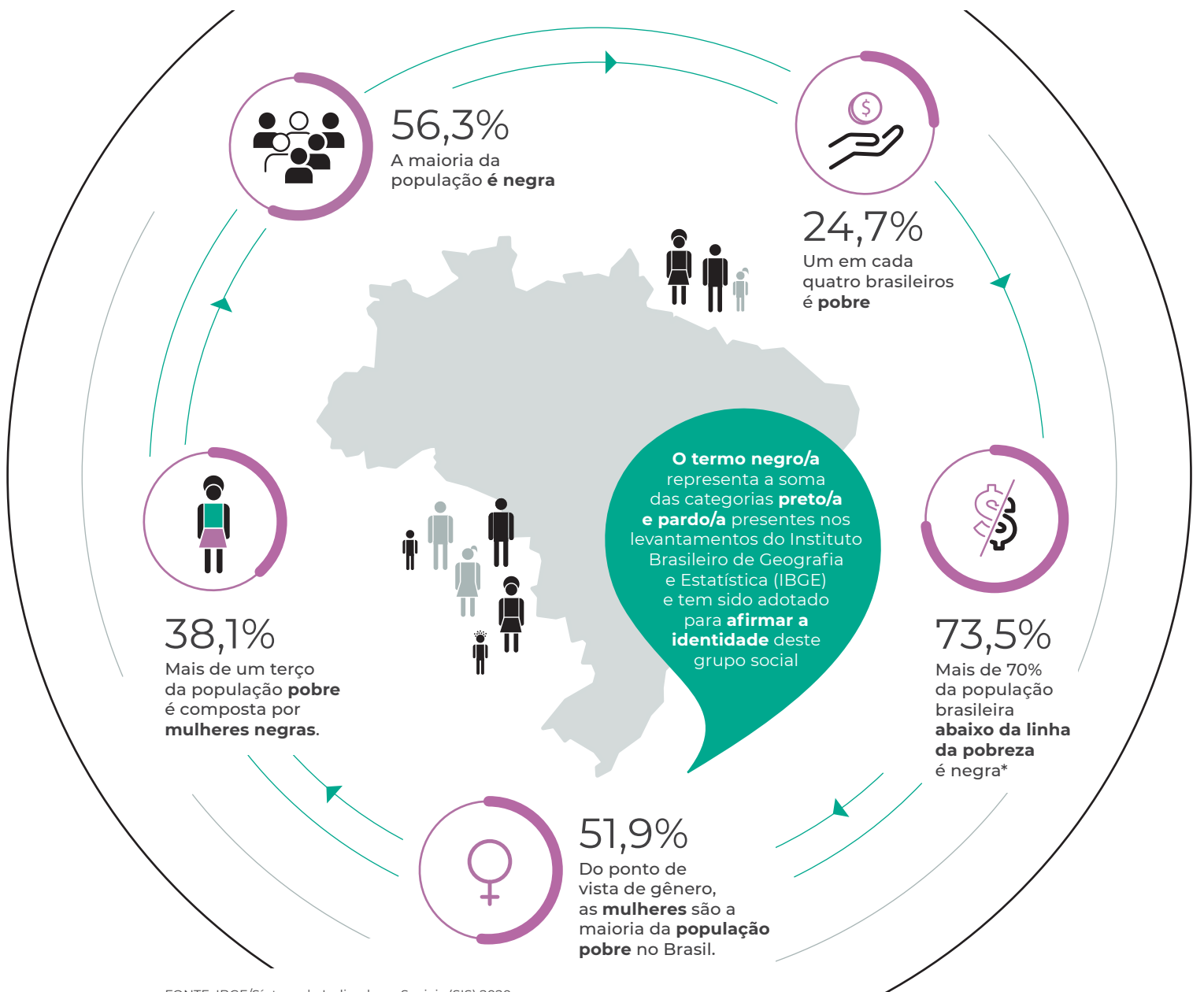
Professor da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV/PAE)

Vladimir Ponczek

Professor Adjunto da Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV)

RACISMO, EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O BRASIL É CONHECIDO COMO UM PAÍS PLURICULTURAL, FORMADO POR **TRÊS GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS PRINCIPAIS**: INDÍGENAS, BRANCOS E NEGROS. **OS NEGROS SÃO A MAIORIA DA POPULAÇÃO**. A **DISCRIMINAÇÃO RACIAL** É UM SÉRIO PROBLEMA NO PAÍS, QUE PREJUDICA A POPULAÇÃO NEGRA INDISTINTAMENTE. AS **CRIANÇAS PEQUENAS** SÃO AS PRIMEIRAS A SENTIR OS **EFEITOS DO RACISMO** E A EDUCAÇÃO INFANTIL PODE TER UM IMPACTO IMPORTANTE SOBRE ISSO.



FONTE: IBGE/Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2020.
(*) Renda per capita diária inferior a US\$ 5,50 para pobres e US\$ 1,90 para extremamente pobres.

 DEFINIÇÕES

Acabar com o racismo exige esforço de toda a sociedade e um entendimento comum sobre este tipo de violação.



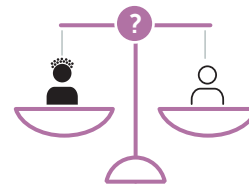
RACISMO

O racismo pode ser definido como um sistema de **discriminação, hierarquização e dominação** baseado na ideia de raça.



RACIALIDADE/RACIALIZAÇÃO

São os processos sociais que produziram **a ideia de raça para nomear determinados grupos** como negros e indígenas e que, ao mesmo tempo, **escondem a hegemonia da raça branca**, que dificilmente se compreende como um grupo racial.

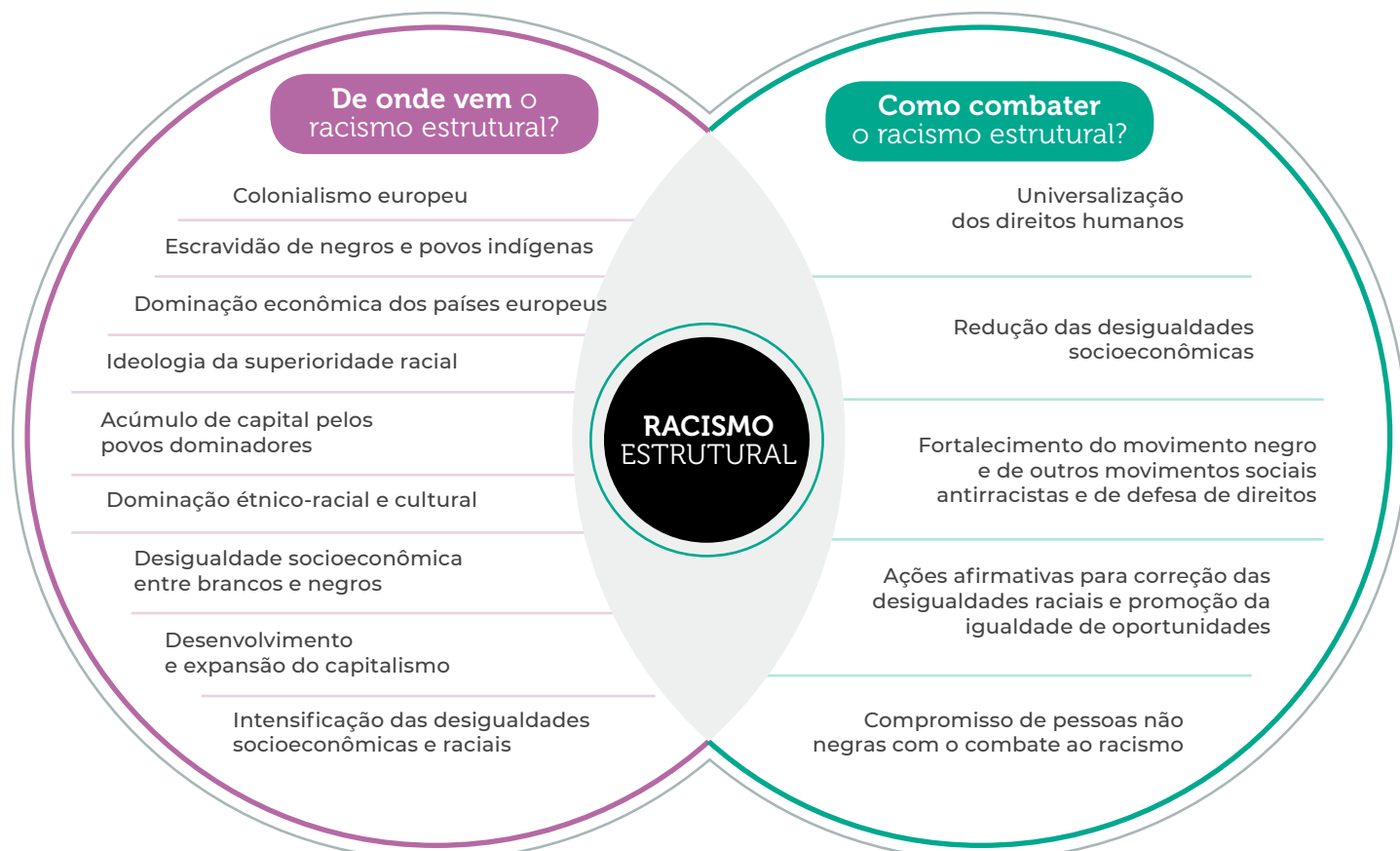


BRANQUITUDE NORMATIVA

Imposição de padrão pelo qual tudo o que está relacionado ao conjunto de características observáveis do **branco é tido como normal** e o que está fora disso é considerado exótico, menos humano, feio ou animalizado.



RACISMO ESTRUTURAL – As principais características do racismo estrutural são, por um lado, a negação do próprio racismo como sistema de opressão e, por outro, a defesa de uma ideia de humanidade universal. Esta combinação de fatores permite construir relações tomando desigualdades como parte integrante da vida em sociedade, sem dar atenção às diferentes identidades raciais que todo o tempo participam desse processo de construção de relações. (ALMEIDA, 2018)



INFÂNCIA NEGRA E ESCRAVIDÃO NO BRASIL

- ▶ Ser **criança escravizada** implicava, na maioria das vezes, ter **infância curta** e realizar trabalhos domésticos desde muito cedo.
- ▶ Em 1871, foi decretada a **Lei do Ventre Livre**, que determinava que a criança nascida de mãe escravizada a partir de então seria liberta, mas deveria ficar sob a tutela do “senhor” até os 21 anos.
- ▶ Depois de 1888, após a escravidão, **a desigualdade em relação à população negra não cessou** e a situação das crianças também não melhorou.
- ▶ As **mulheres negras** cuidavam das crianças brancas das casas-grandes e podem ser consideradas **as primeiras educadoras da primeira infância no Brasil**.
- ▶ Os **cuidados com as crianças negras** estão pouco documentados, mas, se suas mães estavam ocupadas com as crianças e os afazeres da casa-grande, os cuidados para com seus próprios filhos ficavam **em segundo plano**.

O **racismo** é uma das variáveis que compõem as chamadas **Experiências Adversas na Infância** (CDC, 2019). A experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar **maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza devido ao racismo**.

IMPACTOS DO RACISMO

Como o racismo impacta no desenvolvimento infantil?



POSSÍVEIS EFEITOS DO RACISMO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



Rejeição da própria imagem e impacto na autoestima

Construção de uma identidade racial desvalorizada

Restrições para realizar sua capacidade intelectual

Problemas de socialização e inibição comportamental

Propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta*

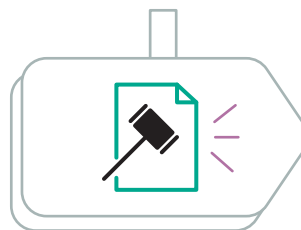
Violência doméstica

Estresse tóxico

Ansiedade, fobia, depressão

Dificuldade de confiar em si mesmo

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA EQUIDADE RACIAL



POLÍTICAS PÚBLICAS

Que promovam a **equidade racial**, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e publicações do Ministério da Educação (MEC).



GESTÃO PEDAGÓGICA

Que responda às **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



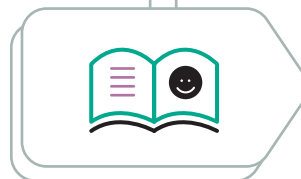
FORMAÇÃO CONTINUADA

Dos **professores** sobre relações étnico-raciais.



FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

De modo a considerar as **desigualdades raciais** e sociais, e destinação de **mais recursos às unidades de educação** infantil que atendem crianças negras e famílias de baixa renda.



PREVISÃO E EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA

Para a compra de **material didático-pedagógico** a serviço da educação das relações étnico-raciais.

Além da **garantia de acesso**, a educação infantil precisa ter boa qualidade para cumprir sua finalidade de promover o **desenvolvimento integral** da criança pequena, o que pressupõe a existência de **educadores preparados e materiais adequados para a educação das relações étnico-raciais**.

(*) Doenças crônicas tais como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, distúrbios respiratórios e imunológicos e doenças mentais.

01

INTRODUÇÃO

ESTE ESTUDO VISA DISSEMINAR **CONHECIMENTO CIENTÍFICO** A GESTORES PÚBLICOS E DEMAIS PROFISSIONAIS SOBRE OS **EFEITOS DO RACISMO ESTRUTURAL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NEGRAS** EM SEUS PRIMEIROS SEIS ANOS DE VIDA, BEM COMO CONTRIBUIR COM A ADOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS DE **COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**.

COMPREENDEMOS QUE O DEBATE SOBRE RACISMO E PRIMEIRA INFÂNCIA,

período que abrange os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida da criança, exige **abordagem intersetorial**, pois a garantia dos direitos que propiciam desenvolvimento pleno às crianças não se efetiva unicamente por um setor. A proposta que estrutura este texto enfoca o campo educacional, porque é nele que se encontra o maior número de pesquisas sobre racismo e desenvolvimento da criança pequena no Brasil.

O eixo condutor deste estudo passa pela definição do racismo estrutural no Brasil e o modo como ele se traduz na educação, destacando dois tipos manifestos de racismo: o material, que se expressa na perda de oportunidades de desenvolvimento e de acesso a direitos e renda, e o simbólico, que produz e difunde ideias que inferiorizam o negro e naturalizam a superioridade branca.

Apresentamos situações oriundas de investigações que revelam como a infância negra vivencia o racismo no espaço educacional – pelas interações com outras crianças e com profissionais da educação. Outro aspecto que demarcamos é como as políticas educacionais, quando se eximem do recorte racial, ferem o direito da infância negra de se desenvolver plenamente. Busca-se, neste sentido, estabelecer uma correlação com o princípio de justiça social, privilegiado no trabalho. Por fim, apresentamos sugestões para apoiar ações do poder público e de organizações da sociedade civil (OSCs) em relação à questão.

Vale destacar que, embora não tratemos do impacto do racismo na pandemia do novo coronavírus, quando finalizamos este estudo, o Brasil

MAIS DA METADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA É NEGRA

No Brasil, o termo negro/a representa a soma das categorias preto/a e pardo/a presentes nos levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e tem sido adotado para afirmar a identidade deste grupo social. De acordo com a edição 2020 da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, 56,3% dos brasileiros se declararam pretos ou pardos em 2019.

Há variação de referências identitárias nos textos historiográficos: mestiços, pretos, mulatos, pardos, etc., e seus respectivos conceitos de gênero. Todas estas identidades correspondem ao que atualmente o IBGE define como negro.



56,3%

A maioria da população é **negra**

registrava mais de 595 mil mortes por Covid-19. Dados iniciais publicados pelo GT Racismo e Saúde, grupo de trabalho da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), apontam que a população negra é a mais afetada pela pandemia no que se refere à mortalidade, ao desemprego e a outras consequências. Em 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Covid-19 constatou brutal diferença de acesso às atividades escolares entre estudantes negros, indígenas e brancos. Neste contexto, é possível afirmar que as crianças negras se encontram em larga desvantagem social na pandemia.

Feitos estes apontamentos, esperamos que a leitura do trabalho possa detalhar melhor os motivos pelos quais o fenômeno da exclusão, na perspectiva racial, se constitui e intensifica as desigualdades sociais, de modo amplo, e as educacionais, de maneira específica. ♡

02

ENTENDIMENTOS BÁSICOS SOBRE RACISMO

PARA COMPREENDERMO COMO AS **CRIANÇAS NEGRAS SÃO AFETADAS PELO RACISMO** NO BRASIL, É IMPORTANTE EXPLICAR OS **CONCEITOS** QUE ESTÃO POR TRÁS DESSE FENÔMENO.

RACISMO

O racismo pode ser definido como um sistema de discriminação, hierarquização e dominação baseado na ideia de raça.

RACISMO ESTRUTURAL

As principais características do racismo estrutural são, por um lado, a negação do próprio racismo como sistema de opressão e, por outro, a defesa de uma ideia de humanidade universal. Esta combinação de fatores permite construir relações tomando desigualdades como parte integrante da vida em sociedade, sem dar atenção às diferentes identidades raciais que todo o tempo participam desse processo de construção de relações (ALMEIDA, 2018).

RACIALIDADE/ RACIALIZAÇÃO

São os processos sociais que produziram a ideia de raça para nomear determinados grupos como negros e indígenas e que, ao mesmo tempo, escondem a raça hegemônica, como é o caso das pessoas brancas, que dificilmente se compreendem como um grupo racial.

A PEDAGOGA NILMA LINO GOMES (2017) afirma que o **racismo** pode ser definido como um sistema de discriminação, hierarquização e dominação baseado na ideia de raça.

A raça, por sua vez, é uma categoria socioantropológica e não biológica usada para designar grupos sociais em contextos específicos. Algumas características fenotípicas, ou seja, observáveis, e alguns traços culturais são tomados como elementos para justificar uma hierarquização social produzida para operar relações econômicas, políticas e sociais entre as pessoas, por meio da ideia de superioridade de um determinado grupo sobre outro. Assim, o racismo se realiza por meio de um conjunto de mecanismos de dominação constituído ao longo dos séculos, que organiza as relações sociais.

As principais características do **racismo estrutural**, reforça o jurista Silvio Luiz de Almeida (2018), são, por um lado, a negação do próprio racismo como sistema de opressão e, por outro, a defesa de uma ideia de humanidade universal. Esta combinação de fatores permite construir relações tomando desigualdades como parte integrante da vida em sociedade, sem dar atenção às diferentes identidades raciais que todo o tempo participam desse processo de construção de relações. Assume-se que grupos diferentes tenham as mesmas oportunidades, sendo que as relações sociais instituídas são orientadas pela **racialidade**, ou seja, por distinções que se baseiam no atributo raça.

No Brasil, a racialidade privilegia pessoas brancas e desprestigia pessoas negras, muitas vezes subestimando as habilidades e competências e impedindo a realização socioeconômica e política destas pessoas. ♡

03

RACISMO ESTRUTURAL E DESIGUALDADE ECONÔMICA NO BRASIL

É NECESSÁRIO **COMPREENDER O RACISMO ESTRUTURAL** NÃO COMO ANORMALIDADE, E SIM COMO “FORMA DE RACIONALIDADE” QUE ORGANIZA, ESTRUTURA E FAZ FUNCIONAR A VIDA COTIDIANA, COM **IMPACTOS NAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS E NA ECONOMIA** (ALMEIDA, 2016).

DESTE MODO, CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DA ANÁLISE QUE PRETENDEMOS FAZER, os dados que serão apresentados nesta seção demonstram que o impacto do racismo estrutural sobre a população negra se materializa em aspectos socioeconômicos.

Dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2020, do IBGE, apontam que o grupo populacional da mulher negra é o mais pobre do Brasil, o que afeta diretamente as crianças negras, que em grande medida são educadas e cuidadas por suas mães¹. Entender o racismo estrutural e seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil requer pensar os modos como se instaura no Brasil uma lógica de vida em sociedade orientada pela raça, negando-a mais do que a admitindo como componente fundamental.

Entender o racismo estrutural e seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil requer pensar os modos como se instaura no Brasil uma lógica de vida em sociedade orientada pela raça, negando-a mais do que a admitindo como componente fundamental.

A relação entre racismo e pobreza é fato já suficientemente documentado em pesquisas. É possível afirmar que a ideologia da superioridade racial convergiu para a dominação econômica dos países europeus por meio do

¹ Pesquisas recentes mostram que o grupo social mais afetado pela carga tributária no Brasil são as mulheres negras. Para mais informações, ler: PINHEIRO, Luana; TOKARSKI, Carolina; e VASCONCELOS, Marcia. **Vulnerabilidades das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil**. Nota Técnica, ONU Mulheres Brasil, Ipea n. 75, jun. 2020.

colonialismo e da escravização de povos negros e indígenas nas Américas e na África. O acúmulo de capital necessário para o desenvolvimento e a expansão do sistema capitalista utiliza o racismo estrutural para seu sustento.

Ao discorrer sobre o colonialismo, o economista e historiador Wilson do Nascimento Barbosa (2011) se referiu a uma política de um Estado que beneficia um povo em detrimento de outro e que enriquece a classe dominante. Ele aponta a existência de uma cumplicidade na nação dominadora contra a nação dominada. “Sendo arma de um povo contra outro, não é ‘apenas’ um ‘problema social’ e ‘econômico’. É fundamentalmente um problema étnico e cultural. Tal política acaba jogando para baixo as etnias, as economias e as culturas dos povos que foram *dominados* e, em seguida, *colonizados* [grifos do autor].”

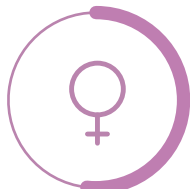
O panorama histórico do racismo estrutural serve para a reflexão da realidade atual. Ao observar as violências física e psicológica que assolam as favelas e todas as suas culturas, compostas sobretudo por pessoas negras, e o descaso estatal com os problemas sociais existentes nas favelas, percebe-se que a trajetória do racismo, de fato, alcança as entranhas das relações sociais no Brasil. As estatísticas socioeconômicas trazem à tona atualmente o reflexo dessa estrutura.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2020, do IBGE, um em cada quatro brasileiros é pobre. **O perfil da pobreza** vem se mantendo no Brasil ao longo dos anos: ela tem cor e ela tem gênero. Mais de 70% das brasileiras e dos brasileiros abaixo da linha da pobreza – considerando os critérios do Banco Mundial, de renda per capita diária inferior a US\$ 5,50 para pobres e US\$ 1,90 para extremamente pobres – são pretos ou pardos. Entre os brasileiros pobres, as mulheres são as mais afetadas.



38,1%

Mais de um terço da população **pobre** é composta por **mulheres negras**.



51,9%

Do ponto de vista de gênero, as **mulheres** são a maioria da **população pobre** no Brasil.



73,5%

Mais de 70% da população brasileira **abaixo da linha da pobreza** é negra*



24,7%

Um em cada quatro brasileiros é **pobre**

Na Tabela 1, encontram-se os dados de distribuição de renda da população brasileira organizada por cor/raça em duas categorias: os 10% com os menores rendimentos e os 10% com os maiores rendimentos.

RACISMO, EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ano	Total da população		10% mais pobres		10% mais ricos	
	Branca	Preta ou parda	Branca	Preta ou parda	Branca	Preta ou parda
	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual
2012	46,6	52,7	24,5	75,0	74,5	24,2
2013	46,2	53,1	23,9	75,6	74,7	23,4
2014	46,2	53,1	24,4	75,2	74,0	23,9
2015	45,5	53,8	23,8	75,7	73,2	25,1
2016	44,3	54,8	23,3	76,0	73,6	24,2
2017	43,7	55,3	23,5	75,6	72,5	25,5
2018	43,1	55,8	23,7	75,2	70,6	27,7
2019	42,7	56,3	21,9	77,0	70,6	27,2
Média	44,7	54,3	23,6	75,6	72,9	25,1
Desvio padrão	1,5	1,3	0,8	0,6	1,6	1,5

Fonte: IBGE – Pnad 2012-2018 e SIS 2020. Elaboração própria

NA MÉDIA DO PERÍODO 2012-2019



NOS 10% MAIS POBRES

75,6%
são negros (pretos/pardos)



NOS 10% MAIS RICOS

72,9%
são brancos

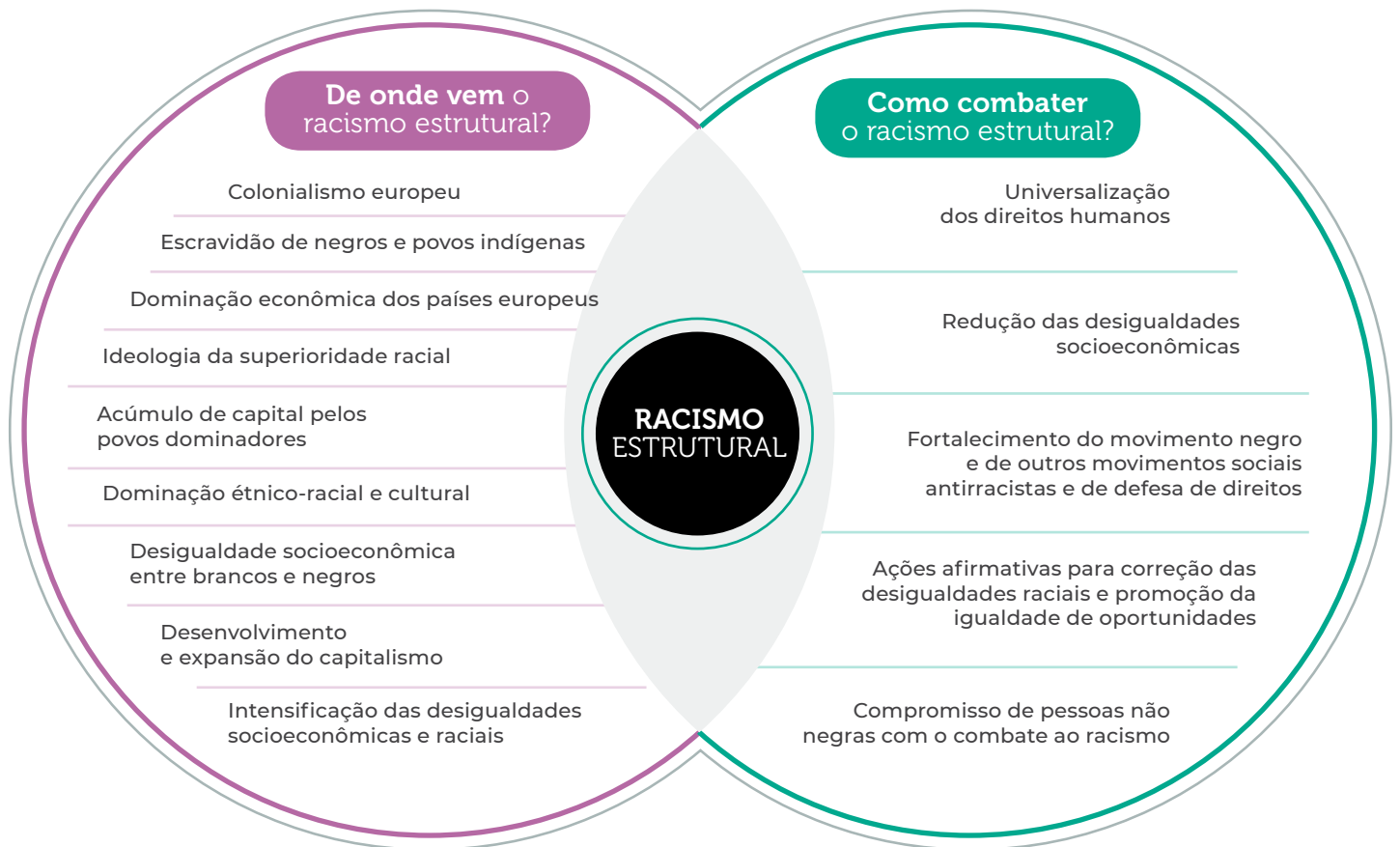
DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Construção e aquisição de novas habilidades de forma contínua, dinâmica e progressiva durante os primeiros seis anos de vida, para a realização de funções cada vez mais complexas. Engloba o desenvolvimento considerando aspectos físicos, neurológicos, socioemocionais e cognitivos.

Na média da série histórica, os dados da tabela demonstram que, entre os 10% com os menores rendimentos, 75,6% são pessoas negras. Dentre os mais ricos, os negros representam somente 25,1%. A disparidade de renda no quesito cor/raça é a expressão mais contundente do racismo estrutural que leva à desigualdade socioeconômica no Brasil.

Torna-se evidente, portanto, que a lógica das relações raciais no Brasil transformou o preconceito do campo simbólico e subjetivo em consequências nefastas no campo material e coletivo. Elas atingem adultos e crianças, afetando sua saúde e também interferindo no **desenvolvimento na primeira infância**, conforme veremos mais adiante neste texto. ♥

O RACISMO ESTRUTURAL



04

INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL

O **RACISMO HISTÓRICO** SOB O QUAL SE ESTRUTUROU A SOCIEDADE BRASILEIRA DESDE O PERÍODO COLONIAL NÃO PRESERVOU AS CRIANÇAS PEQUENAS. **MENINOS E MENINAS ESCRAVIZADOS** FORAM TRATADOS COMO MERCADORIA.

EM SUA OBRA, A HISTORIADORA E CIENTISTA POLÍTICA KÁTIA MATTOSO EXPLICA QUE, AINDA NOVO, O FILHO DA MULHER ESCRAVIZADA ERA CONSIDERADO MUITO RAPIDAMENTE TAMBÉM UM ESCRAVIZADO.

O curto período na vida da criança entre os 3 e os 7-8 anos constituía tempo de iniciação ao relacionamento com a sociedade dos senhores e com a comunidade escravizada (MATTOSO, 1988). Os horrores da sociedade escravocrata apavoravam as mães escravizadas, levando muitas delas a praticar aborto ou infanticídio, e depois suicídio, na tentativa de romper esse ciclo. Ser criança escravizada implicava, na maioria das vezes, ter infância curta e realizar trabalhos domésticos desde muito cedo. De início, o amparo internacional e a legislação nacional sustentaram o cenário de escravização, inclusive de crianças pequenas. E, apesar de a decretação da Lei Feijó (IMPERIO, 1831) ter proibido o tráfico de escravizados, a prática persistiu até 1850.

Ser criança escravizada implicava, na maioria das vezes, ter infância curta e realizar trabalhos domésticos desde muito cedo.

Alguns historiadores afirmam que a proibição não apenas não foi respeitada, como também aumentou o tráfico de crianças. Conforme registra o jornalista Caetano Manenti (2015), nos 200 anos anteriores a 1841, a proporção de crianças nos navios negreiros era de 7,6%. No entanto, só nos últimos 15 anos deste período, tal índice saltou para 59,5%.

Em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre (IMPERIO), que determinava que a criança nascida a partir dessa data seria liberta.

Entretanto, havia a obrigação de a criança negra ficar sob tutela do “senhor” até completar 21 anos. Considerando que a média de vida de um escravizado era de 40-50 anos, quem nascia “livre” passava boa parte da sua vida produtiva trabalhando nas propriedades.

Nessa época, as mulheres podiam ser alforriadas, mas seus filhos e filhas permaneciam em cativeiro por causa da lei. No século XIX, as pressões internacionais a favor do capitalismo industrial fizeram o Brasil estabelecer leis abolicionistas e diminuir gradualmente a escravatura.

Após a escravidão, a desigualdade em relação à população negra não cessou. Como já mencionado (*ver capítulo 3*), a exploração da sociedade capitalista manteve a hierarquização social a partir da raça. No Brasil o capitalismo possui peculiaridades da dominação neocolonial, com a continuidade de uma cultura escravocrata incrustada na elite econômica nacional.

A situação das crianças negras não mudou substancialmente no século XIX. Entre outros aspectos, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes devido às péssimas condições a que eram submetidas. Elas morriam por causas diversas, como tuberculose, varíola, tifo, entre outras doenças. Reportando-se a Azevedo (1873), a pesquisadora Maria Vittoria Pardal Civiletti (1991) traz à tona princípios científicos forjados no higienismo que, por meio de suas ideias de ordem e higiene, atribuíam as doenças ao próprio grupo e não às condições sociais a que foi submetido.

Os cuidados com as crianças negras estão pouco documentados no Brasil. Podemos inferir que, se suas mães estavam ocupadas com as crianças e os afazeres da casa-grande, os cuidados com as crianças negras ficavam em segundo plano.

As mulheres negras cuidavam das crianças brancas das casas-grandes e podem ser consideradas as primeiras educadoras da primeira infância no Brasil. Elas não apenas alimentavam e davam banhos, mas também ensinavam a falar, interagiam e desenvolviam o que, mais recentemente, passou a caracterizar o brincar e o educar na educação infantil.

Em contrapartida, os cuidados com as crianças negras estão pouco documentados no Brasil. Podemos inferir que, se suas mães estavam

ocupadas com as crianças e os afazeres da casa-grande, os cuidados com as crianças negras ficavam em segundo plano. As poucas ações institucionais de atenção voltadas às crianças pequenas estavam sob responsabilidade da filantropia, que operava a partir da concepção higienista, patológica e religiosa (KUHLMANN JR., 2010).

É a partir dessas instituições filantrópicas que surgem orientações de assistir à primeira infância negra, criando-se espaços como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (Ipai) em 1899. Voltado a atender crianças pequenas, o Ipai também propunha a elaboração de leis de proteção direcionadas a este público.

A concepção de assistência social subsidiou a oferta de atendimento à infância por longo tempo no Brasil, chegando mesmo a estruturar certa capacidade de oferta estatal, de modo mais acentuado na creche, que era vista como “um mal necessário”. Essa percepção se dava, em parte, pela crença de que a existência desses espaços equacionaria o problema da indigência das crianças, uma vez que as mães passariam a ter um local para deixar seus filhos, evitando que as crianças crescessem e se tornassem “marginais” (VIEIRA, 1988).

Os trabalhos de Kuhlmann Jr. (2010) corroboram esta tese ao afirmar que a fundação das instituições destinadas às crianças pobres teve o assistencialismo orientando a proposta educacional para a população de baixa renda. Desta forma, as creches populares não foram criadas visando à emancipação das mulheres, ou à formação integral de todas as crianças. Atendiam à necessidade de as mulheres pobres (e negras) terem onde deixar seus filhos, para que pudessem se ocupar dos serviços domésticos e dos cuidados com os filhos (brancos) das famílias (brancas) mais abastadas.

As creches populares não foram criadas visando à emancipação das mulheres, ou à formação integral de todas as crianças. Atendiam à necessidade de as mulheres pobres (e negras) terem onde deixar seus filhos, para que pudessem se ocupar dos serviços domésticos e dos cuidados com os filhos (brancos) das famílias (brancas) mais abastadas.

O atendimento nas creches priorizava os cuidados físicos, bem como a criação de hábitos de higiene, modos e atitudes sociais. Na perspectiva

sanitarista, essas instituições eram voltadas aos pobres e negros. Já os jardins de infância atuavam sob outra perspectiva, já que a criança atendida nesses espaços não era a pobre e negra. A atividade desenvolvida inspirava-se no pensamento froebeliano, oriundo do pedagogo alemão Friedrich Froebel, um dos primeiros a defender a primeira infância como fase decisiva na formação dos indivíduos. Direcionados aos filhos de famílias economicamente favorecidas, os jardins de infância tinham por finalidade o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Desta forma, estão, de um lado, instituições pobres para crianças pobres (negras), órfãs e com deficiência. De outro, estão aquelas destinadas às crianças das classes média e alta, como afirmam os pesquisadores Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet (2011). E assim, apartada, fundou-se a educação infantil no Brasil. ♡

05

INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO RACIALIZADO

DENTRE AS MUITAS ESFERAS NAS QUAIS É POSSÍVEL CONSTATAR O RACISMO, **A EDUCAÇÃO** TEM SIDO UM IMPORTANTE LUGAR DE REPRODUÇÃO DESTE PROBLEMA, MAS ELA TAMBÉM PODE CONTRIBUIR PARA SER **ESPAÇO DE MUDANÇA** DESDE QUE, JÁ NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SE INSTAUREM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS COMPROMISSADAS COM A **SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE RACIAL**.

UM PROCESSO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS QUE DESCONSIDERA A RAÇA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO COTIDIANO IMPÕE, EM ESPECIAL ÀS CRIANÇAS NEGRAS, várias situações de racismo que serão tratadas neste capítulo. Elas envolvem preconceito, discriminação, exclusão, desrespeito, desqualificação e negligência, revelando-se tanto nas interações entre as crianças e seus pares quanto entre os educadores e as crianças.

Autores como o cientista político David R. Williams (2018) propõem a reflexão de que pode ser na família e na escola que ocorrem os primeiros “cursos de racismo”, porque, desde muito cedo, aprende-se a reconhecer, a elogiar a brancura da pele e a associar a pele escura à ausência de dignidade, de inteligência ou de beleza.

Estudos qualitativos realizados no Brasil demonstram como o racismo estrutural, na sua expressão material e simbólica, impede o acesso a direitos na medida em que afeta as crianças negras que, por sua vez, podem internalizar o desenvolvimento de uma identidade racial desvalorizada ou negativa.

Em pesquisa sobre relações sociais na educação infantil, a professora Eduarda Souza Gaudio (2013) situa que diferenças como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero afetam a socialização, contribuindo para a separação, aproximação, aceitação ou proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos em um grupo.

Gaudio apresenta vários diálogos que revelam situações específicas de exclusão das crianças negras das atividades na escola em razão da cor da pele, ou ainda indagações das crianças sobre sua identidade racial. Para ilustrar, a educadora analisa uma cena na qual uma menina branca de 4 anos exclui uma outra da brincadeira, justificando que “*Tuani é gorda e preta*” e explicitando, assim, uma concepção que supervaloriza a magreza e a cor branca.

Ao observar uma creche pública no interior de São Paulo, o pedagogo Flávio Santiago (2014) constatou que uma criança negra de 3 anos tinha seu sono alternado pelas **vivências negativas** experimentadas em um ambiente que desqualificava suas características físicas, associando seus cabelos aos de uma bruxa. O pesquisador notou que a professora tentava consolar a criança, porém, ao fazê-lo, reforçava uma visão negativa em relação ao seu cabelo, afirmando que “*não fica armado sempre*” e que “*existem muitas coisas que deixam ele baixinho*”. Ou seja, a educadora não buscou negar a semelhança do cabelo da criança com o “cabelo de bruxa”.

(...) a menina negra, ao se levantar chorando por acreditar que seus cabelos a tornam uma bruxa – personagem dentro do ideário infantil brasileiro responsável por fazer mal às crianças pequeninhas –, revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes padrões exercem sobre os sujeitos. Diante de um espaço racista, racializado, uma história com bruxa de cabelo armado tem uma conotação diferenciada, uma vez que fornece imagens negativas do que é ser alguém com aquele tipo de cabelo, fundando a ideia de que é ruim ter cabelos esteticamente semelhantes aos da personagem.

(SANTIAGO, 2014, p. 64).

Experiências como as aqui citadas desconstróem os argumentos de que existe uma infância desracializada. No caso observado por Santiago, por exemplo, não se trata de culpar a professora, mas de reconhecer que não incluir a raça como uma variável fundamental na formação dos profissionais da educação infantil permite que crianças negras deixem de ser protegidas. Além disso, a construção da identidade positiva das crianças, prevista inclusive nos princípios éticos da educação infantil, é negligenciada.

BRANQUITUDE NORMATIVA

Imposição de padrão pelo qual tudo o que está relacionado ao fenótipo ou conjunto de características observáveis do branco é tido como normal e o que está fora disso é considerado exótico, menos humano, feio ou animalizado.

Se os estudos permitem afirmar que as experiências de discriminação vividas na infância concorrem para que as crianças negras construam imagens negativas de seu grupo social, essa mesma realidade não se aplica às crianças brancas, como apontou a pesquisadora pedagoga Cintia Cardoso (2018). Ela buscou apreender a chamada **branquitude normativa** no ambiente da educação infantil, por meio da materialidade no espaço, inclusive de figuras. “A sucessão de imagens tem o branco hegemonicamente representado, o que permite às crianças brancas se verem e se reconhecerem todo o tempo em diferentes situações, e assim a branquitude vai sendo marcada” (CARDOSO, 2018, p. 113).

A conjuntura que organiza os espaços da infância cristaliza atitudes racistas, favorecendo que as crianças brancas construam imagens positivas sobre si. A pesquisadora Lúcia Afonso (1995, p. 19) captura como essas imagens produzem situações de **hierarquização social** desde muito cedo, seja numa atividade corriqueira de brincar de roda ou num faz de conta. Afonso nota que a linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças negras incluía formas de expressão como “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta”.

Brincando de roda, uma criança não negra pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora, negra, nos conta o caso sorrindo. Ela disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”. Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, “a de pele mais escura” fazia o papel de empregada doméstica. [Ele] hesitou, mas interferiu. Sugeriu às meninas que mudassem de papéis. Elas abandonaram o jogo. Quando o educador se afastou, retomaram a brincadeira, com a mesma divisão inicial de papéis. Na dúvida, o educador “deixou pra lá”.

(AFONSO, 1995, p. 19)

A conduta das educadoras também foi objeto de estudo da pedagoga Fabiana de Oliveira, que em 2004 observou 61 crianças – 14 negras e 47 brancas – em uma creche pública da cidade de São Carlos, no interior de São Paulo. A pesquisadora percebeu que as crianças negras, na maior parte do tempo, encontravam-se excluídas das experiências de carinho efetivo, desfrutando de menos momentos do que o historiador social da infância Philippe Ariès (1981) cunhou de “paparicação”.

Na hora das refeições, era possível observar, segundo a autora, as professoras beijarem e comentarem sobre a beleza das crianças brancas. Oliveira verificou uma tendência de rejeição ao corpo das crianças negras, por isso chamou tais práticas educativas de “micropenalidades do corpo” (2004).

Pode-se afirmar que situações como a descrita por Oliveira ocorrem porque no centro do racismo estrutural está a desumanização da pessoa negra, comportamento que legitima e naturaliza atitudes que, por vezes, não são percebidas conscientemente por quem as pratica, mas que afetam o desenvolvimento psíquico-emocional da criança.

A distribuição desigual de afeto na interação entre adultos e crianças tendo como critério o pertencimento racial é uma atitude evidentemente racista e fere um dos pilares da educação infantil que é o cuidar. O afeto é parte dos cuidados e da garantia do desenvolvimento saudável na infância – está relacionado diretamente às sensações de segurança e aconchego que produzem emoções muito importantes para a criança pequena.

Pesquisas que se propõem a compreender como o marcador de raça se revela nas interações com as crianças vêm encontrando nos ambientes educacionais a predominância do silêncio. Quando ocorre alguma manifestação explícita de racismo, ou reproduções de hierarquização, o professor não cogita desenvolver ações que ajudem a criança branca a não **depreciar a identidade do colega**, como demonstra o depoimento de uma docente da educação infantil reproduzido na obra da educadora Eliane dos Santos Cavalleiro (2003). Ao contrário, a professora parece concordar com a criança que ser negro é ruim e sugere que o estudante negro teria atingido algum tipo de espiritualidade que o fez superar o ato de racismo que sofreu.

Eu tenho um aluno maravilhoso – o César –, e ele é de cor. Um dia, uma criança disse: “Foi aquele neguinho quem fez isso. Eu retruquei: “Neguinho?”. E ela insistiu, apontando o César: “Aquele neguinho!”. O garoto é um cavalheiro! Aos cinco anos de idade é um cavalheiro! Eu acredito muito na espiritualidade. Então, eu acho que ele nasceu com uma alma nobre. Ele não se incomodou nem um pouco.

(CAVALLEIRO, 2003, p. 58)

As pesquisas também assinalam que no cotidiano educacional não há garantia de educação igualitária. Embora exista no Brasil, entre pesquisadores e ativistas da educação infantil, preocupação com o acesso dos bebês e crianças negras às creches e pré-escolas, as discussões sobre qualidade da oferta não contemplam as interações que ocorrem no ambiente educacional no que diz respeito ao tratamento e pertencimento racial.

Como se pode notar pelas pesquisas, a violência do racismo estrutural se espalha na sociedade e intervém nas práticas pedagógicas das instituições que atendem crianças, revelando a lentidão da educação para aprimorar o trato do tema raça, seja na formação inicial dos educadores, seja na continuada, implicando que crianças negras sigam desamparadas nesses espaços.

A violência do racismo estrutural se espalha na sociedade e intervém nas práticas pedagógicas das instituições que atendem crianças, revelando a lentidão da educação para aprimorar o trato do tema raça.

Na realidade, práticas pedagógicas racistas podem ser reproduzidas igualmente por educadoras negras. Pelo fato de que elas também são vítimas de processos de hierarquização social pela raça, acabam por internalizar o racismo e, eventualmente, replicá-lo.

Como afirma o antropólogo Kabengele Munanga (2010) sobre o Brasil, “nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema”. Ou seja, não é o fato de termos profissionais negras atuando na educação infantil que tornará esse ambiente livre de racismo. Conforme situa a obra da psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza (1990, p. 34), “na construção de um Ideal de Ego branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer ‘mancha negra’”. Em outras palavras, as docentes negras são parte desse processo, mas não são as responsáveis por ele.

Não é o fato de termos profissionais negras atuando na educação infantil que tornará esse ambiente livre de racismo.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como define o Conselho Nacional de Educação (CNE), a educação das relações étnico-raciais visa à divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Existem pesquisas que mostram os resultados positivos verificados quando ocorrem formações voltadas à **educação das relações étnico-raciais**, levando professoras a mudar suas práticas e a estar mais atentas a necessidades pedagógicas que respeitem a identidade racial negra.

A este respeito, a pedagoga e pesquisadora Lucimar Rosa Dias afirma que, depois das formações, as professoras passaram a solicitar aos gestores a compra de materiais como bonecas negras e livros com personagens negros positivamente representados. “Essas atitudes se constituíram em novas práticas no trato da diversidade étnico-racial, o que, sem dúvida, é um avanço na construção de uma educação infantil que promova a igualdade racial” (2012, p. 673).

O que antes não era considerado pelas professoras, acerca da identidade racial e seus efeitos sobre a educação, torna-se objeto de estudo, elaboração e prática profissional, aprimorando fazeres pedagógicos e construindo práticas de enfrentamento ao racismo. Nesse caso, é fundamental que a sociedade, de modo mais amplo – e não apenas o movimento negro e pesquisadores do campo –, exija que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) seja efetivamente cumprida no que diz respeito aos artigos 26 e 26-A, este último incluído pela Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterado pela Lei nº 11.645/2008.

Tal legislação explicita que a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como dos povos indígenas, obrigatoriamente devem fazer parte do currículo de toda a educação básica, inclusive da educação infantil. Afinal é direito das crianças negras e indígenas frequentar espaços educacionais que estejam preparados para não só compreender a diversidade racial como valor social, mas, sobretudo, atuar em relação aos aspectos manifestos e não evidenciados do racismo que paira nesses ambientes. A referência à alteração da LDB é um parâmetro para pensarmos na colaboração efetiva que a educação pode dar no sentido de romper com a reprodução do racismo que afeta diretamente a criança pequena. ♡

06

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL AFETADO PELO RACISMO

O NEUROLOGISTA INFANTIL SAUL CYPEL (2011, P. 13) RESSALTA QUE **OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA SÃO FUNDAMENTAIS** PARA A CRIANÇA ESTABELEECER OS ALICERCES DAS SUAS AQUISIÇÕES FUTURAS EM TERMOS DE **APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO**:
“RECONHECE-SE QUE OS INVESTIMENTOS PARA APRIMORAR AS CONDIÇÕES DE VIDA NESSE PERÍODO PERMITEM A CRIAÇÃO DE SOCIEDADES HARMÔNICAS, ACOLHEDORAS E RESPEITOSAS COM O SER HUMANO”.

EM SOCIEDADES COM ALTA DESIGUALDADE SOCIAL, ESTRUTURADAS PELO RACISMO, COMO É O CASO DO BRASIL, estamos impossibilitando inúmeras crianças negras de atingirem a plenitude de seu desenvolvimento em um “período decisivo para a estruturação física e psíquica do indivíduo, que lhe oferecerá a possibilidade de um melhor desempenho na vida” (CYPEL, 2011, p. 14).

As formas como acontecem as interações sociais na primeira infância merecem atenção particular quando se trata de desenvolvimento. Interações com caráter permanente, como as que se estabelecem entre uma criança pequena e os adultos responsáveis por ela, constituem-se em relações sociais especiais. Tais relações intervêm no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, podendo favorecê-lo ou prejudicá-lo.

Como afirma a pesquisadora Maria Aparecida da Silva Bento (2012), a identidade de um indivíduo é construída por meio do corpo e na convivência com outras pessoas que, nos primeiros anos de vida, são frequentemente a mãe, o pai, a professora ou outros adultos cuidadores. Por meio do olhar, do toque, da voz e dos gestos dessas outras pessoas, a criança vai tomando consciência do seu corpo, do valor atribuído a ele e ao de seus pares. “Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e a sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança” (BENTO, 2012, p. 112).

Um dos principais problemas ao ignorar a raça como elemento necessário na constituição das relações sociais e nas propostas pedagógicas da educação infantil é que, já desde a primeira infância, se colocam

negros e brancos como se tivessem as mesmas oportunidades sociais e desconsideram-se as práticas instituídas que inferiorizam a pessoa negra, suas habilidades e suas competências.

Nesta direção, a educadora Sueli Carneiro (2005, p. 97) chama a atenção para uma conhecida expressão da violência do racismo chamada epistemicídio – um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais da população negra. Quando nada se faz para mudar essa realidade, o racismo mata a capacidade de negros e negras se constituírem como sujeitos que produzem conhecimento.

No plano psíquico, a psicóloga Maria Lucia da Silva (2005) explica que o racismo prejudica o desenvolvimento infantil, pois cria situações nas quais as crianças negras são afetadas por um tipo de sofrimento específico, em razão de seu pertencimento racial, bem como podem apresentar danos emocionais como consequência da **violência do racismo** nos diversos ambientes de sua socialização. Se as crianças convivem em espaços que oferecem como experiência relações sociais em que a imagem do negro é construída a partir de referências negativas, é de esperar que isso afete seu desenvolvimento emocional.

Silva ressalta que o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito se dá nos primeiros anos de vida, justamente pelo modo em que a criança é tratada pela família e nas relações que estabelece nos diversos ambientes sociais. Entre 8 meses e 3 anos de idade, prossegue a autora, o ser humano começa a notar as diferenças físicas entre si e o outro, sendo fundamental que nesse período a criança se sinta aceita, acolhida e valorizada.

A partir das considerações da autora, é possível concluir que quando a criança é destituída de seu nome próprio por um xingamento que lhe retira a humanidade, ela pode construir um sentimento de desvalorização, de rejeição da própria imagem, de inibição e dificuldade de confiar em si mesma.

Quando a criança é destituída de seu nome próprio por um xingamento que lhe retira a humanidade, ela pode construir um sentimento de desvalorização, de rejeição da própria imagem, de inibição e dificuldade de confiar em si mesma.

EXPERIÊNCIAS ADVERSAS NA INFÂNCIA

Do inglês “Adverse Childhood Experiences (ACEs)”, são eventos potencialmente traumáticos que ocorrem entre o nascimento e os 17 anos de idade, como experiências de violência, abuso ou negligência, uso de drogas na família ou separação dos pais. O racismo pode ser um indutor de estresse tóxico e de pobreza e estar associado às Experiências Adversas na Infância.

ESTRESSE TÓXICO

Ocorre quando a criança vivencia adversidades por um longo período sem o suporte de um adulto. O estresse tóxico pode interromper o desenvolvimento saudável do cérebro e de outros sistemas do corpo, aumentando o risco de uma série de doenças.

PARENTALIDADE

Conceito que vem sendo utilizado para descrever o conjunto de atividades desempenhadas pelo adulto de referência em seu papel de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento pleno da criança, de modo a promover a sua integração social e torná-la progressivamente mais autônoma.

Para além disso, Silva (2005) adverte que os efeitos das práticas racistas nas instituições educacionais podem interferir na saúde mental das crianças negras, deixando marcas psíquicas e provocando sérios efeitos, inclusive alguns transtornos, como fobias e depressão.

O racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas **Experiências Adversas na Infância** (CDC, 2019). A experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e algumas crianças podem enfrentar maior exposição ao **estresse tóxico** por traumas devido ao racismo sistêmico ou aos impactos da pobreza multigeracional por causa de oportunidades educacionais e econômicas limitadas.

Torna-se claro, portanto, que as experiências de racismo vividas em ambientes educacionais impactam negativamente o desenvolvimento das crianças negras sob diferentes aspectos, e é neste contexto que se fundamenta a necessária ação de profissionais da educação organizando ambientes seguros e livres de discriminação.

Com base em pesquisas empíricas sobre discriminação e saúde mental, David R. Williams (2018, p. 469) considera que a intolerância racial traz implicações negativas para a saúde mental de crianças e adolescentes, como maior incidência de sintomas de ansiedade e depressão. Williams também revisou investigações que associaram a discriminação sofrida por pais e mães a sintomas de ansiedade e depressão nos filhos, independentemente de os filhos terem sido vítimas de racismo ou não. Nota-se, assim, que o racismo estrutural tem consequências que passam de uma geração para a outra na população negra.

Ainda em relação à **parentalidade**, um estudo realizado no Reino Unido trouxe evidências de ligação entre a saúde mental materna e o desenvolvimento socioemocional da criança. A investigação demonstrou que a exposição da mãe a situações de discriminação pode levar a uma piora em sua saúde mental, ao aumento de práticas parentais de agressividade e a prejuízos no desenvolvimento socioemocional da criança (BÉCARES, NAZROO e KELLY, 2015).

Por fim, pesquisadores ligados ao National Scientific Council on the Developing Child, do Center on the Developing Child da Universidade de Harvard (Estados Unidos), destacam que enfermidades comuns em adultos – como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes tipo 2, distúrbios

respiratórios e imunológicos e ainda uma série de doenças mentais – podem ter raízes em adversidades vividas na primeira infância, especialmente em contextos de pobreza e racismo. Estudos apontam que, quando os sistemas de estresse das crianças permanecem ativados em níveis elevados por longos períodos, pode haver desgaste significativo no cérebro e em outros sistemas biológicos (2020, p. 5), influenciando no surgimento dessas enfermidades. 💜

IMPACTOS DO RACISMO

Como o racismo impacta no desenvolvimento infantil?



POSSÍVEIS EFEITOS DO RACISMO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



- **Rejeição da própria imagem** e impacto na autoestima
- Construção de uma identidade racial **desvalorizada**
- **Restrições** para realizar sua **capacidade intelectual**
- Problemas de socialização e inibição **comportamental**
- Propensão ao desenvolvimento de **doenças crônicas** na vida adulta*
- **Violência** doméstica
- **Estresse** tóxico
- **Ansiedade**, fobia, depressão
- Dificuldade de **confiar em si mesmo**

(*) Doenças crônicas tais como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, distúrbios respiratórios e imunológicos e doenças mentais.

07

LEIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL

A GRAVIDADE DO PROCESSO DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL QUE ALCANÇA AS CRIANÇAS TEM SIDO FORTEMENTE IGNORADA E, ÀS VEZES, DESPREZADA POR BOA PARTE DOS FORMULADORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ASSIM COMO POR QUEM DISCUTE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL NAS SUAS VÁRIAS DIMENSÕES. ASSIM, BUSCA-SE DEMONSTRAR QUE **O RACISMO NA INFÂNCIA SE EXPRESSA PELAS RELAÇÕES COTIDIANAS NAS INSTITUIÇÕES**, COMO TAMBÉM PELA FORMA COMO SE ORGANIZAM AS POLÍTICAS DIRIGIDAS A ESTE GRUPO SOCIAL.

NA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA, AO LONGO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, ENTRE 1987 E 1988, os direitos das crianças foram discutidos e este debate resultou em avanços significativos na Constituição aprovada em 1988. Entre os progressos alcançados está o reconhecimento da educação infantil como direito, condição logo reconfirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), a partir do artigo 227 da Constituição Federal. Em 1996, a educação infantil foi incluída como primeira etapa da educação básica na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reformulada à luz da Constituição de 1988.

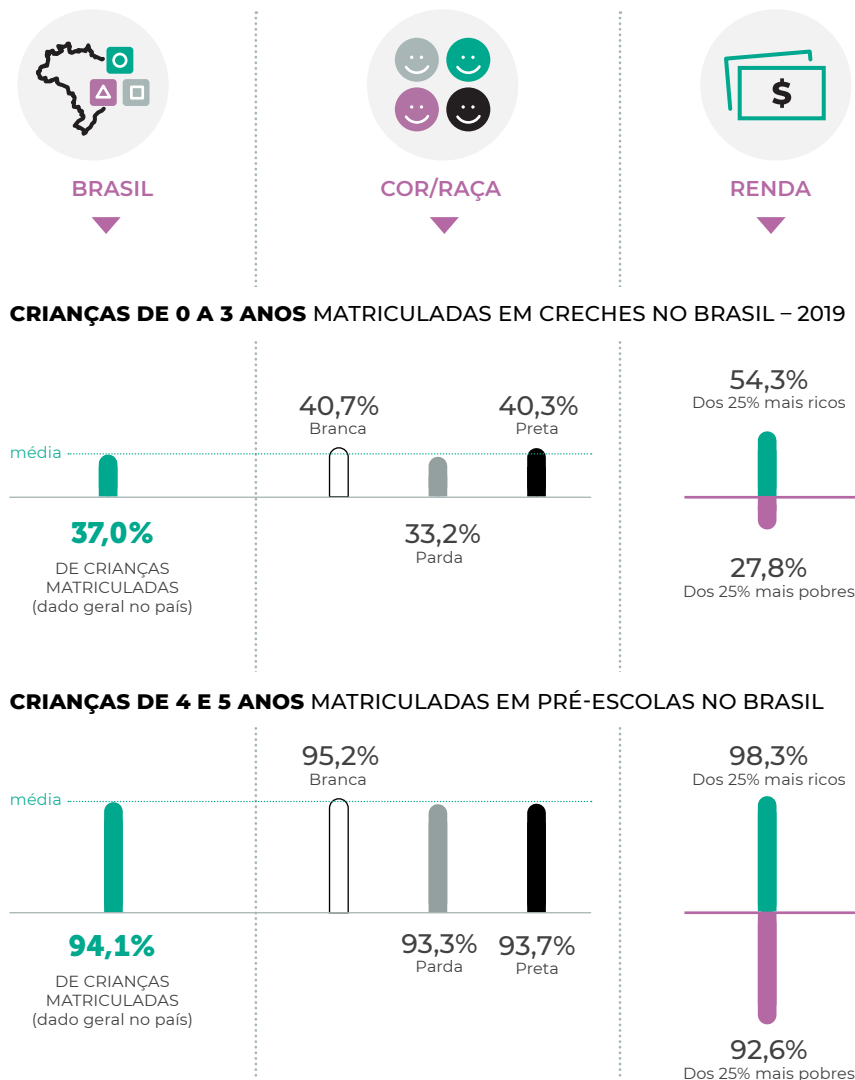
Tais normativas consolidam uma perspectiva de infância como tempo de direitos sociais, propondo modificações nos modos de pensar as crianças, abandonando a ideia de “menores” e a carga negativa em torno de uma visão da infância como ônus demográfico. Os referidos avanços podem ser constatados nos dados de acesso à escola.

Em 1984, as matrículas iniciais na educação infantil (até 6 anos) abrangiam 36,2% do total de crianças. Em 1993, esse indicador saltou para 51,1%. Desde então, os indicadores de **acesso** cresceram bastante, sobretudo depois de 2013, quando o ensino se tornou obrigatório para crianças a partir dos 4 anos de idade.

Ainda que tenham ocorrido avanços no acesso, há que se notar que nem o ECA nem a LDB deram tratamento particular à questão racial a ponto de melhorar significativamente as condições de desenvolvimento das crianças negras.

ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL POR COR/RAÇA E RENDA (2019)

Os dados mais recentes sobre matrículas na educação infantil por cor/raça mostram que os padrões de acesso das crianças negras (pardas/pretas) e das crianças brancas às creches e pré-escolas são similares. Porém, sobretudo na creche, o percentual de matrículas entre as crianças dos domicílios mais pobres – em que predomina a população negra – é significativamente menor.



O acesso à creche é significativamente menor para a população pobre.

Apesar de menor entre os mais pobres, o acesso à pré-escola é menos desigual de acordo com a renda.

Além da **garantia de acesso**, a educação infantil precisa ter boa qualidade para cumprir sua finalidade de promover o **desenvolvimento integral** da criança pequena, o que pressupõe a existência de **educadores preparados e materiais adequados para a educação das relações étnico-raciais**.

FONTE: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua. Elaboração: Todos pela Educação

A estratégia de negação e silenciamento sobre raça no arcabouço legal vem sendo combatida pelo movimento negro e por pesquisadores dos estudos de raça, sempre pontuando que na sociedade brasileira as políticas públicas precisam explicitar estratégias de luta contra o racismo e de ações afirmativas. Do contrário, na lógica das políticas universalizantes, o que ocorre é que não se altera a desigualdade racial socialmente produzida por diferentes mecanismos, inclusive o educacional.

Ainda que tenham ocorrido avanços no acesso, há que se notar que nem o ECA nem a LDB deram tratamento particular à questão racial a ponto de melhorar significativamente as condições de desenvolvimento das crianças negras.

O ECA, por exemplo, resultou de forças progressistas que passaram a ter maior presença no cenário político após a redemocratização do Brasil. Trata-se de uma lei que situa a criança como sujeito de direitos, e qualquer violação de direitos contra a criança é crime. Todavia, o debate produzido pelo ECA, mesmo em uma sociedade na qual o racismo estrutura as relações, não destacava a questão racial na garantia dos direitos, da inclusão e da igualdade. Na prática, o que se observa é que, tanto no âmbito da sociedade civil quanto no do Estado, a tendência é o desenvolvimento de ações e/ou políticas públicas de caráter universal, desconsiderando o atributo racial.

Situação similar à do ECA passou com a LDB, que inseriu a educação infantil na educação básica, visando ao desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade (redação dada pela Lei nº 12.796/2013). E, mais recentemente, com o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257/2016, que estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para crianças de até 6 anos, “em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano”.

Na perspectiva do movimento negro e dos pesquisadores da área, a ausência de apontamentos específicos voltados à população negra nessas leis, para a garantia e a promoção do acesso a direitos de cidadania da primeira infância, é parte da negação da raça como algo intrínseco à constituição das relações sociais no Brasil, penalizando as crianças negras.

As políticas públicas dirigidas à infância avançariam significativamente na medida em que as leis principais que as determinam não se furtassem de apresentar soluções de combate às desigualdades raciais.

As políticas públicas dirigidas à infância avançariam significativamente na medida em que as leis principais que as determinam não se furtassem de apresentar soluções de combate às desigualdades raciais.

Qualquer adoção de políticas públicas que ignore a variável raça não fará enfrentamento ao racismo que altere as condições de crianças e das infâncias negras. Boa parte das políticas públicas brasileiras é estruturada na concepção de igualdade formal, estática, sem produzir ações concretas para a construção dessa igualdade, segundo analisam os juristas Joaquim Benedito Barbosa Gomes e Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva (2003).

Para garantir a equidade, é necessário trabalhar com a concepção de igualdade substantiva, uma noção que considera as desigualdades materiais e concretas, para que, a partir delas, promovam-se ações orientadas para a superação das desigualdades. No caso deste texto, ações que reconheçam que as políticas destinadas à infância não podem ignorar o recorte racial, “evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas [produzidas] pela própria sociedade”, como observa Joaquim Barbosa (2012). ♥

08

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EQUIDADE RACIAL

COMO JÁ FOI APONTADO, O RACISMO ESTRUTURAL IMPACTA A INFÂNCIA E SE APRESENTA COMO UM FENÔMENO MULTIFACETADO QUE SE REVELA EM VÁRIOS ÂMBITOS. **NO CAMPO DA EDUCAÇÃO,** O RACISMO SE MANIFESTA ESPECIALMENTE NA ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE NÃO CONSIDERAM AS NORMATIVAS EDUCACIONAIS ATUAIS, EM PARTICULAR A **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI).** ESSAS NORMATIVAS INSTITUEM A OBRIGATORIEDADE DA INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS E INCLUEM A **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO MODO DE COMBATER O RACISMO** NAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E SEUS PARES E ENTRE AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES.

A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDUTORAS DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL expõe a negligência dos gestores municipais e do gestor federal, que não efetivam ações obrigatórias para alterar o currículo, o planejamento e os materiais didático-pedagógicos. Tal conduta se configura como parte do racismo estrutural, com notório prejuízo ao desenvolvimento da criança pequena. Ou seja, antes que a criança alcance o ensino fundamental, os sistemas educacionais, de modo geral, não se empenham em implementar políticas institucionais que respondam às normativas da educação das relações étnico-raciais.

As tabelas 2 e 3 explicitam o baixo grau de uso de materiais pedagógicos em conformidade com essas normativas.

CRECHES (TOTAL) POR TAMANHO DO MUNICÍPIO EM RELAÇÃO A USO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – BRASIL – 2019

UF – Unidade da Federação (habitantes)	Não	Sim	Não informado	Total
Até 10 mil	84,6%	10,5%	4,8%	100,0%
10 mil a 100 mil	84,9%	9,0%	6,0%	100,0%
Mais de 100 mil	59,4%	20,6%	20,0%	100,0%
Média	71,5%	15,2%	13,3%	100,0%

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep

PRÉ-ESCOLAS (TOTAL) POR TAMANHO DO MUNICÍPIO EM RELAÇÃO A USO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – BRASIL – 2019

UF – Unidade da Federação (habitantes)	Não	Sim	Não informado	Total
Até 10 mil	81,0%	8,8%	10,2%	100,0%
10 mil a 100 mil	77,4%	6,6%	16,0%	100,0%
Mais de 100 mil	75,9%	17,7%	6,4%	100,0%
Média	77,1%	11,1%	11,7%	100,0%

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep

Os dados pesquisados evidenciam baixos percentuais de uso de materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais tanto na creche quanto na pré-escola. Em primeiro plano, o baixo uso denota a inexistência de planejamento que considere a educação das relações étnico-raciais e, por consequência, a ausência de materiais pedagógicos nas escolas – materiais estes que devem ser adequados aos eixos da educação infantil, ou seja, dialogar com interações e brincadeiras, pois não se trata de adotar livro didático para as crianças pequenas.

No caso das creches, chega-se ao índice de 15,2% de uso, considerando municípios nos três portes populacionais. Já na pré-escola, o índice médio é ainda menor, caindo para 11,1%. Estes percentuais permitem indagar em que medida os avanços obtidos na legislação e as recomendações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) têm chegado às unidades escolares e às instituições que atendem à infância.

Somado à falta de uso, ou mesmo à inexistência de materiais pedagógicos que contemplem os princípios e fundamentos de uma educação que considere as relações étnico-raciais como estruturantes – e não apenas como tema transversal –, na prática o que se percebe é a carência desses insumos.

Essas fragilidades do sistema educacional impõem desafios que são sentidos na educação infantil pública como um todo, mas se acentuam entre os grupos mais vulneráveis e com pouco acesso a equipamentos públicos, como é o caso das **comunidades quilombolas**. Os quilombolas são populações descendentes e remanescentes dos quilombos, que reúnem grupos étnico-raciais com presunção de ancestralidade negra.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS

Os povos quilombolas vêm tomando iniciativas para que a educação escolar quilombola seja efetivada em territórios próprios e que atenda às crianças considerando suas singularidades. Contudo, são poucas as escolas que trabalham nessa perspectiva, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Além disso, na oferta de matrículas na educação escolar quilombola, poucos estabelecimentos educacionais respeitam as especificidades das comunidades. De acordo com dados tabulados em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há 2.554 escolas em terras relacionadas a quilombos. Destas, apenas 323 adotam recursos pedagógicos voltados à educação das relações étnico-raciais. Dos 668 municípios com matrículas nessa modalidade, só 484 propiciam iniciativas que se ajustam às demandas das comunidades quilombolas.

Materiais pedagógicos apropriados para a educação das relações étnico-raciais são ferramentas fundamentais para a prática pedagógica e deveriam compor as formações iniciais nos cursos de licenciatura, o que não ocorre em todas as universidades até o momento, tampouco nos cursos de formação continuada, embora previsto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014).

De acordo com os dados do “Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016”, do total de cursos de formação continuada realizados, apenas 0,7% foi na área de educação das relações étnico-raciais em 2012, 1% em 2013, 1,1% em 2014 e 1,2% em 2015 (2016, p. 378). Os percentuais são bastante tímidos dada a urgência do combate ao racismo e não indicam em quais etapas da educação básica as formações ocorreram.

Em relação aos materiais, as pesquisas apontam que, na educação infantil, os livros de literatura de temática africana e afro-brasileira e os brinquedos, entre outros instrumentos próprios das experiências nesta etapa do ensino formal, são terreno fértil para construir novos imaginários sobre ser uma pessoa negra. Em pesquisa realizada com crianças de 3 anos, a educadora Sara da Silva Pereira (2019) registrou o **potencial destes materiais** como apoio à afirmação da identidade e da construção de autoimagem positiva.

Um episódio encantador ocorrido durante a interação das crianças com os objetos foi quando Bruna, ao ver uma boneca Abayomi que foi usada como personagem na contação, não se conteve, abraçou-a e conversou com ela. Perguntou-nos seu nome e dissemos que ela ainda não tinha. Solicitamos que a menina desse um nome para o brinquedo e ela, prontamente, falou seu próprio nome: “Buna, Buna! O nome dela é Buna! Sou eu!”. Disse que a boneca se parecia com ela.

(PEREIRA, 2019, p. 80-81)

Com base na constatação de que o racismo é material e não somente simbólico, é necessária a presença de um “Estado em ação”, que aporte recursos para atender devidamente às demandas da educação infantil. Nesta direção é que se insere a discussão dos municípios como detentores da responsabilidade legal prioritária pelas matrículas da educação infantil *versus* o potencial de arrecadação dos municípios.

Apesar de os municípios serem os responsáveis pela educação infantil no país, independentemente da unidade federativa em que se encontram, a situação tributária desses entes apresenta disparidades consideráveis. Isso se reflete em desigualdade nas condições de oferta da educação infantil – seja em termos de acesso, seja de qualidade do serviço disponibilizado às crianças –, com sérios prejuízos à população mais pobre.

Quando as desigualdades sociais e regionais não são levadas em conta, a maior prejudicada é a população negra, que está na base da pirâmide social. Vê-se, portanto, que os recursos de complementação da União para equalizar o financiamento à educação infantil precisam considerar, além das diferenças sociais e regionais, as diferenças raciais. E estas, por sua vez, demandam estratégias próprias de gestão educacional, formação de docentes e alocação de recursos.

Quando as desigualdades sociais e regionais não são levadas em conta, a maior prejudicada é a população negra, que está na base da pirâmide social.

A política para a infância brasileira, especialmente para a creche, sustenta e provoca a desigualdade racial, porque um número considerável de crianças negras não consegue acessar o sistema e garantir uma matrícula, ainda que seus responsáveis desejem e precisem de uma vaga. Assim, não é a desigualdade entre raças dentro das creches públicas que se deve questionar, mas qual a cor/raça predominante fora da escola.

Em se tratando de gestão educacional, duas questões precisam ser equacionadas: 1) a criação de bancos de dados de demanda por creches nos municípios, de modo a dimensionar com precisão as questões levantadas acima; e 2) a qualidade do dado que os municípios precisam produzir, incluindo-se nos formulários um campo para a identificação racial da criança, o que demanda, por si só, um trabalho de discussão mais efetivo sobre identidade racial.

O que se quer defender, afinal, é que o Estado reconheça a necessidade de se instituir um princípio de justiça social no aporte de recursos financeiros, insumos materiais e humanos, por meio de um princípio da diferença, conforme cunhado pelo filósofo John Rawls (1981): se houver o desejo de se “esboçar o sistema social de tal modo que ninguém obtenha vantagens ou

prejuízos por conta do seu lugar arbitrário na distribuição dos dons naturais, ao seu ponto de partida na sociedade”. Afinal, “a distribuição natural não é justa, nem injusta, como tampouco é injusto que as pessoas nasçam numa determinada posição social. (...) O que pode ser justo ou injusto é o modo pelo qual as instituições ajam em relação a eles” (RAWLS, 1981, p. 97).

Afinal, “a distribuição natural não é justa, nem injusta, como tampouco é injusto que as pessoas nasçam numa determinada posição social.

Aplicado à oferta de educação infantil, o princípio da diferença proposto por Rawls implica considerar os diferentes territórios em que esse bem social é distribuído e, ao planejá-lo, fazer isso de modo a alterar a desigualdade e, “concedendo mais a quem tem menos”, buscar a equidade na oferta do serviço e na qualidade desta oferta. Em outras palavras, produzir programas e políticas que assegurem a permanência das crianças em serviços de educação infantil de qualidade, proporcionar ações de lazer e de estímulo intelectual, além de acesso a bens culturais significativos. ♥

09

AVANÇOS NECESSÁRIOS PARA A EQUIDADE RACIAL

EM 2001, A **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)** REALIZOU A TERCEIRA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA – **A CONFERÊNCIA DE DURBAN**. ENTRE OS PRINCIPAIS OBJETIVOS, DESTACA-SE O **ACOMPANHAMENTO DO COMBATE AO RACISMO**. O BRASIL, COMO MEMBRO PARTICIPANTE, PRODUZIU UM RELATÓRIO CUJO CONTEÚDO RECONHECEU PUBLICAMENTE QUE **A PROBLEMÁTICA RACIAL SE CONFIGURAVA COMO ENTRAVE PARA A CONSOLIDAÇÃO DEMOCRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO PAÍS**.

COMO DESDOBRAMENTO DO RELATÓRIO DA CONFERÊNCIA DE DURBAN,

os governos passaram a incluir, em suas políticas públicas, planos e estratégias para tratar do racismo e da discriminação racial, representando certo avanço do ponto de vista das políticas públicas. Passados 20 anos da conferência, embora tenhamos avançado, ainda persistem muitos problemas de desigualdade social no Brasil, marcados pela diferença racial, que é vista por parte da elite econômica como natural e não como elemento da perpetuação de um modelo econômico estruturado pelo racismo.

Desta maneira, o convite para a produção deste estudo foi bastante desafiador, pois, embora os temas do racismo estrutural e das desigualdades sociais sejam objeto de trabalho deste grupo de pesquisadores, sabia-se de antemão que a correlação entre o fenômeno e o desenvolvimento infantil não tem sido a tônica principal dos levantamentos realizados no Brasil, sejam eles qualitativos ou quantitativos. Somada à variável “idade” da população enfocada, a consideração do atributo raça mostra-se um saber imprescindível e uma decisão política necessária à análise de qualquer ação pública voltada à garantia dos direitos da infância, podendo impactar o destino de gerações.

Outro aspecto importante a se recuperar nestas considerações finais diz respeito ao compromisso necessário à pactuação de um contrato social que admita, de um lado, o privilégio de ser branco e, portanto, reconheça a branquitude como parte da estrutura social que sustenta o racismo. Assim, o primeiro resultado esperado da necessária reformulação do contrato social é a inclusão da criança negra como sujeito deste contrato.

Certamente este material não esgota nem se propõe a esgotar o tema do racismo na infância e suas consequências no desenvolvimento infantil. Acreditamos, porém, que tal iniciativa destaca o necessário compromisso social de quem se propõe a discutir a infância. No Brasil são majoritariamente pessoas brancas que o fazem. São elas que atualmente estão nos grupos de pesquisas, instituições, entre outros espaços, de produção e disseminação de conhecimento. Portanto, para que se avance nesse campo, é necessário o compromisso de pessoas desse grupo étnico-racial. Elas podem colaborar na elaboração e efetivação de políticas que extrapolem a assistência e as soluções pontuais e que caminhem para a alteração da estrutura que sustenta o racismo.

Esse processo de comprometimento da pessoa branca com o que se convencionou chamar no Brasil, especialmente no último ano, de antirracista foi detalhado pela escritora Grada Kilomba (2019), que se inspirou na produção do historiador Paul Gilroy (2001). Para Gilroy, pessoas brancas podem expressar cinco mecanismos/fases em relação à questão racial: recusa, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação.

A recusa é a fase em que muitos brasileiros ainda se encontram, porque não admitem o privilégio de ser branco em uma sociedade na qual o racismo estrutural está fortemente sedimentado. Outros se encontram no reconhecimento e assim se comprometem com a discussão e o entendimento de como o racismo opera em diferentes frentes. Acreditamos que estas reflexões podem colaborar para que cada vez mais pessoas cheguem à próxima etapa, pois a superação do racismo só será alcançada quando se atingir a fase da reparação, ampla e irrestrita. Esta etapa significará, também, que a infância negra não deixará de ser considerada nas políticas públicas produzidas.

A recusa é a fase em que muitos brasileiros ainda se encontram, porque não admitem o privilégio de ser branco em uma sociedade na qual o racismo estrutural está fortemente sedimentado.

No que diz respeito à superação do racismo estrutural, especialmente no campo educacional que afeta o desenvolvimento infantil, apontam-se, para a conclusão deste texto, algumas estratégias, ações de enfrentamento e de combate às práticas racistas na educação infantil.

PESSOAS BRANCAS E QUESTÃO RACIAL

As cinco fases do comprometimento antirracista, segundo Kilomba (2019) e Gilroy (2001):



Com isso, pretende-se contribuir para a reflexão sobre políticas públicas na primeira infância que colaborem na erradicação do racismo e favoreçam o pleno desenvolvimento de todas as crianças, com especial atenção às crianças negras.

Acreditamos que o conjunto de sugestões a seguir pode colaborar para a formulação de políticas públicas afirmativas, que auxiliem na redução das desigualdades, considerando o recorte cor/raça e sua relação com a infância e a educação infantil.

AÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EQUIDADE RACIAL

Políticas Públicas

- Criação de um programa federal que incentive as escolas de educação infantil a adotar práticas que promovam a equidade racial, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas publicações já produzidas pelo Ministério da Educação (MEC).
- Formulação de políticas afirmativas de combate à desigualdade racial, conforme determina o Estatuto da Igualdade Racial e o compromisso internacional assumido pelo Brasil na Conferência de Durban, dando atenção prioritária à garantia dos direitos da criança negra, em especial ao acesso desta população à educação infantil gratuita de qualidade.

Gestão Pedagógica

- Elaboração de propostas curriculares que explicitem o Art. 8º, inciso IX, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), visando assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”; incorporação do conteúdo dessas propostas curriculares aos programas de formação de professores, projetos pedagógicos, planos de trabalho das instituições educacionais e dos professores, bem como em outros instrumentos que norteiam os sistemas de ensino e as unidades educacionais.

- Implementação, pelas secretarias de Educação, da Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica, orientando a reserva de um terço da jornada do professor para atividades extraclasse de educação antirracista.
- Implementação, pelas secretarias de Educação, de um programa de monitoramento das ações de formação realizadas nas escolas de educação infantil, instituindo dinâmicas de autoavaliação, tendo como referência também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Formação de Profissionais da Educação

- Oferta regular de formação continuada contemplando a educação das relações étnico-raciais.
- Oferta de cursos, para a equipe gestora das escolas e as secretarias de Educação, sobre a coleta de dados relativos à cor/raça da criança na educação infantil, em articulação com instituições que dominem o tema. A incompreensão da importância deste tipo de mapeamento e o desconhecimento de como fazê-lo levam à falta de qualidade do dado apurado, bem como à ausência desse dado.

Financiamento da Educação

- Controle da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), especialmente em relação aos 50% do Valor Anual Total por Aluno (VAAT) a ser destinado à educação infantil, de modo que se considerem as desigualdades raciais e sociais, conforme disposto na lei do novo Fundeb.
- Controle da distribuição dos recursos complementares previstos no novo Fundeb às redes públicas que demonstrarem evolução em termos de redução das desigualdades.
- Criação de um Fundo Público Municipal para a eliminação das desigualdades raciais, mantido por recursos provenientes do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) progressivo e do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) – no caso do IPTU, penalizando gestores municipais que ofereçam renúncia desse imposto à população.

Destinação de Recursos

- Previsão e execução orçamentária para a compra de material didático-pedagógico, de acordo com as normativas desta etapa educacional, a serviço da educação das relações étnico-raciais, como bonecas e bonecos negros; brinquedos e jogos pedagógicos em número suficiente para as crianças matriculadas nas creches e pré-escolas públicas; e livros infantis com temática afro-brasileira e indígena, que valorizem o pertencimento racial das crianças.
- Com base no princípio da equidade, destinação de mais recursos às unidades de educação infantil que atendem crianças negras e de famílias de baixa renda, a fim de que possam desfrutar de bens culturais e oportunidades de lazer a que não teriam acesso normalmente. ♡

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA EQUIDADE RACIAL



POLÍTICAS PÚBLICAS

Que promovam a **equidade racial**, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e publicações do Ministério da Educação (MEC).



GESTÃO PEDAGÓGICA

Que responda às **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



FORMAÇÃO CONTINUADA

Dos **professores** sobre relações étnico-raciais.



FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

De modo a considerar as **desigualdades raciais** e sociais, e destinação de **mais recursos às unidades de educação** infantil que atendem crianças negras e famílias de baixa renda.



PREVISÃO E EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA

Para a compra de **material didático-pedagógico** a serviço da educação das relações étnico-raciais.



SAIBA MAIS

Leia resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

Entenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

Conheça a lei do novo Fundeb.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>

Consulte a Lei no 11.738/2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm

Acesse o Estatuto da Igualdade Racial.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm

Leia o relatório do Brasil sobre a Conferência de Durban.

http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, L. **Gênero e processo de socialização em creches comunitárias.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 93, p. 12-21, maio 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/844/851>>. Acesso em: 1° abr. 2021.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** [São Paulo]: TV Boitempo, 13 set. 2016. Canal YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew-5DlGrU>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAÚJO, M. de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais.** 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AQQFT4/1/marlene___tese_final_08.05.17.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, J. **“O Debate Constitucional sobre as ações afirmativas”.** Geledés, 3 dez. 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BARBOSA, W. do N. **Neocolonialismo: um conceito atual?** Sankofa, ano 4, n° 8, f. 7-11, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88803/91686>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BÉCARES, L.; NAZROO, J.; KELLY, Y. **A longitudinal examination of maternal, family, and area-level experiences of racism on children's socioemotional development: Patterns and possible explanations.** Social Science & Medicine, v. 142, p. 128-135, Oct. 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953615300770/pdf?md5=e30a73b88ca8dfdd409449a493928385&pid=1-s2.0-S0277953615300770-main.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas.** In: _____ (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 98-117. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lei Ordinária,** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 jan. 2021.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Ordinária,** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 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. **Lei Ordinária,** Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7°, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Emenda, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n° 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Lei Ordinária,** Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Lei Ordinária**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____; Ministério da Educação; Fundação Orsa; Fundo das Nações Unidas para a Infância; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Ação Educativa. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<https://uni.cf/3zuyj8d>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **MEC-CNE-CEB**, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dc-nei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Legislação**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 6 maio 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. – Brasília, DF: **Inep**, 2016.

_____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Legislação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso 06 de Mai.2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade**. 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. PNAD 2015: crianças menores de 4 anos que frequentavam creche e moravam em domicílios com rendimento per capita maior. **Agência IBGE Notícias**, 29 mar. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9417-pnad-2015-criancas-menores-de-4-anos-que-frequentavam-creche-moravam-em-domicilios-com-rendimento-per-capita-maior>>. Acesso em: 6 mar. 2021.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **IBGE/PNAD**. (Série histórica) 2012-2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. **Estudos & Pesquisas**. Informação demográfica e socioeconômica, nº 40. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. **Estudos & Pesquisas**. Informação demográfica e socioeconômica, nº 43. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: MEC-Inep, 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE Notícias**, 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em 13 jan. 2021.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID-19. **Agência IBGE Notícias**, 4 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CARDOSO, C. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58134/R%20-%20D%20-%20CINTIA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 abr. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Preventing Adverse Childhood Experiences**: Leveraging the Best Available Evidence. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3DFIsmB>>. Acesso em: 1º abr. 2021.

CIVILETTI, M. V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 76, p. 31-40, fev. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1052/1060>>. Acesso em: 9 mar.2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXLIX, nº 224, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26-30. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11963&Itemid=>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

CYPEL, S. Introdução. _____(Org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil**: da gestação aos 3 anos. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011. p. 12-17. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Fundamentos_do_desenvolvimento%20infantil.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DAVIS, D. A.; TEMPESTA, G. A.; ALMEIDA, M. E. T. de. **Racismo obstétrico: a política racial da gravidez, do parto e do nascimento**. Amazônica, v. 12, nº 2, p. 751-778, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2V3ti7A>>. Acesso em: 30 jun. 2021. Texto originalmente publicado em Dána-Ain Davis (2018). *Obstetric Racism: The Racial Politics of Pregnancy, Labor, and Birthing*, **Medical Anthropology**, 38:7, 560-573, DOI: <10.1080/01459740.2018.1549389>.

DIAS, L. R. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Revista Brasileira de Educação (RBE), Rio de Janeiro, v. 17, nº 51, p. 661-749, set.-dez. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DIAS, L. R. **Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP, v. 9, nº 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1139/423>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DORNELLES, L. V.; MARQUES, C. M. **Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil**. Propuesta Educativa, año 24, nº 43, p. 113-122, jun. 2015. Disponível em: <<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-art-Leni-Vieira-Dornelles-CirceyMara-Marques.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. **Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, p.1-19, 17 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e228514.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FARO, A.; PEREIRA, M. E. **Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 16, nº 3, p. 271-278, set.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n3/09.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FRAGA, J. A. A.; VARELA, D. S. da S. **A relação entre a desnutrição e o desenvolvimento infantil**. Revista da Associação Brasileira de Nutrição - RASBRAN, [S. l.], v. 4, nº 1, p. 59-62, 2014. Disponível em: <<https://www.rasbran.com.br/rasbran/article/view/129>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FREYRE, G. **Casa-grande & Senzala**. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3gLOBSK>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GIBBONS, F. X. et al. **Perceived Discrimination and Substance Use in African American Parents and Their Children: A Panel Study**. Journal of Personality and Social Psychology, v. 86, nº 4, p. 517-529, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Wills/publication/8646926_Perceived_Discrimination_and_Substance_Use_in_African_American_Parents_and_Their_Children_A_Panel_Study/links/5595f1c208ae5d8f39310bb8/Perceived-Discrimination-and-Substance-Use-in-African-American-Parents-and-Their-Children-A-Panel-Study.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Ucam, 2001. Título original: The black Atlantic.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. da. **As Ações Afirmativas e os Processos de Promoção da Igualdade Efetiva**. In: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council. Seminário Internacional as minorias e o direito, 2001, Brasília. Brasília: CJF, 2003. p. 85-153. Disponível em: <<https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/cadernos-cej/seminario-internacional-as-minorias-e-o-direito/view/++widget++form.widgets.arquivo/@download/Volume+24+-+SEMINARIO+INTERNACIONAL+AS+MINORIAS+E+O+DIREITO+-+COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/praticas_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

_____. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIZZO, B. S. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28820/000772697.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: Luperj, 1988.

IMPERIO. Lei Feijó (Lei de 7 de novembro de 1831). Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. **Assembléa Geral**. Rio de Janeiro: Palacio, 1831. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2021.

IMPERIO. Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871). “Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. **Assembléa Geral**. Rio de Janeiro: Paço do Senado, 1871. Disponível em: <<https://bit.ly/3ml7c5W>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MANENTI, C. **Perto do fim da escravidão, 60% dos negros trazidos ao país eram crianças**. UOL, 13 abr. 2015. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/04/13/perto-do-fim-da-escravidao-60-dos-negros-trazidos-ao-pais-eram-criancas.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MATTOSO, K. de Q. **O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre)**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 8, nº 16, p. 37-55, mar./ago.1988. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3674>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MOREIRA, D.; BATISTA SOBRINHO, A. **Casamentos inter-raciais: o homem negro e a rejeição da mulher negra**. In: COSTA, A. de O.; AMADO, T. (Org.). **Alternativas escassas**: saúde, sexualidade e reprodução na América Latina. São Paulo: Prodir/FCC; Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MUNANGA, K. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 8 set. 2010. Entrevista. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD; CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined**. WORKING PAPER 15, p. 1-21, June 2020. Disponível em: <[46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/06/wp15_health_FINALv2.pdf](https://netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/06/wp15_health_FINALv2.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NUNES, M.F.R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica: Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-91ad47b6-17d5-4335-939e-93a86f4bf505>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004, 112 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2555/DissFO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PAULUZE, Thaiza. **Em três anos, policiais mataram ao menos 2.215 crianças e adolescentes no país.** Folha de S.Paulo, São Paulo, 14 dez. 2020. Cotidiano. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-ao-menos-2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PEREIRA, S. da S. **A literatura Infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças:** “Eu So Peta, tenho cacho, so linda, ó!”. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PINHEIRO, L.; TOKARSKI, C.; VASCONCELOS, M. **Vulnerabilidades das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil.** Nota Técnica, ONU Mulheres Brasil, Ipea, n° 75, jun. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200609_nt_disoc_n_75.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PLUCIENNIK, G.A.; LAZZARI, M.C.; CHIRARO M.F.. **Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil:** parentalidade em foco. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; 2015.

PRIEST, N. et al. **A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people.** Social Science & Medicine, v. 95, p. 115-127, Oct. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Yvonne-Kelly-3/publication/234121473_A_systematic_review_of_studies_examining_the_relationship_between_reported_racism_and_health_and_wellbeing_for_children_and_young_people/links/5ab3530da6fdcc1bc0c2117e/A-systematic-review-of-studies-examining-the-relationship-between-reported-racism-and-health-and-wellbeing-for-children-and-young-people.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça.** Tradução de: Valmireh Chacon. Brasília: UnB, 1981. Título original: A theory of justice.

RIBEIRO, C. A. C. **Mudanças nas famílias dos jovens e tendências da mobilidade social de brancos e negros no Brasil.** Novos Estudos, Cebrap, São Paulo, v. 39, n° 2, p. 257-279, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/nec/v39n2/1980-5403-nec-39-02-257.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ROCHA, V. G. da. **A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá – PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ROSEMBERG, F. **Criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais.** In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/319164/1/Santiago_Flavio_M.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, M. L. da. **Racismo e os efeitos na saúde mental.** In: BATISTA, L. E.; KALCKMANN, S. (Org.). Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo. São Paulo: Instituto de Saúde, 2005. p. 129-132. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/sec_sau_sp_saudepopngra.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, M. R. de L.; PRATES, I. **Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente.** In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp: CEM, 2015. p. 163-192.

SOARES, G. A. **Esperanças e desventuras de escravos e libertos em Vitória e seus arredores ao final do século XIX.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 26, n° 52, p. 115-140, dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v26n52/a06v2652.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras.** Texto para discussão, Brasília, n° 769, p. 4-26, nov., 2000. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2295/1/TD_769.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. Disponível em: <<https://psicanalisespolitica.files.wordpress.com/2014/10/tornar-se-negro-neusa-santos-souza.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TEIXEIRA, D.; SILVA JR., H. **Direitos da criança e do adolescente e a promoção da igualdade racial.** São Paulo: CEERT, 2016. Disponível em: <<https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/direitos-da-crianca-e-do-adolescente-e-a-promocao-da-igualdade-racial.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

THEODORO, M. L. **Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira.** Inclusão Social, Brasília, v. 3, n° 1, p. 79-82, out. 2007/mar. 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1622/1828>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

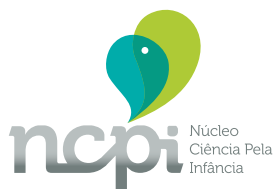
TODOS PELA EDUCAÇÃO; MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021.** São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://bitly.com/iAexA>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

VAZ, D. V. **Background familiar, retornos da educação e desigualdade racial no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, nº 177, p. 845-864, jul./set. 2020. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6700/pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2021.




VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970).** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 67, p. 3-16, nov. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1215/1220>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

WILLIAMS, D. R. **Stress and the Mental Health of Populations of Color: Advancing Our Understanding of Race-related Stressors.** Journal of Health and Social Behavior. v. 59 (4), p. 466-485, 2018. Disponível em: <https://scholar.harvard.edu/files/davidrwilliams/files/williams_dr_pearlin_paper_stress_mental_hlth_jhsb_2018.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

WILLIAMS, D.R.; WILLIAMS-MORRIS, R. **Racism and Mental Health: The African American Experience.** Ethnicity & Health, v. 5, Issue 3-4, p. 243-268, 2000.



ncpi@ncpi.org.br
+55 (11) 3330-2888 / 3330-2828

 /nucleocienciapela infancia
 /nucleocienciapela infancia
 /company/nucleocienciapela infancia



www.ncpi.org.br



 Center on the Developing Child
HARVARD UNIVERSITY

 FUNDAÇÃO
Maria Cecília
Souto Vidigal

 HARVARD UNIVERSITY
DAVID ROCKEFELLER CENTER
FOR LATIN AMERICAN STUDIES
BRAZIL

Insper

 MEDICINA
USP

 PORTICUS