

# O CURRÍCULO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA E NEGRA

## THE CURRICULUM FOR THE FIRST CHILDHOOD AND RACIAL IDENTITY OF THE CHILD AND BLACK

## EL CURRÍCULO PARA LA PRIMERA INFANCIA Y LA IDENTIDAD RACIAL DEL NIÑO Y NEGRA

\*Tarcia Regina da Silva

\*\*Adelaide Alves Dias

\*\*\*Ana Luiza Nogueira de Amorim

**Resumo:** A cor para as crianças e negras tem se constituído em um elemento de exclusão, desde a creche. As pesquisas nos permitem inferir que ainda são poucas escolas que oportunizam práticas pedagógicas que ofertam elementos para que as crianças e negras construam positivamente a sua identidade, tendo orgulho do seu pertencimento racial. Mas, as poucas propostas pedagógicas e intervenções dos pesquisadores que têm assumido esse papel desestabilizando a colonialidade do saber têm fortalecido as formas de as crianças vivenciarem a questão racial. Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo apontar alguns caminhos que podem favorecer a construção da identidade das crianças e negras no ambiente da creche. Elucidamos que o termo raça, nessa pesquisa, é compreendido como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder. Dessa maneira, partimos do princípio que as propostas educacionais precisam trazer para a sua centralidade a diferença possibilitando que as crianças desde a mais tenra idade possam respeitá-las bem como, celebrá-las. Logo, o/a educador/a tem um papel fundamental nesse processo, entretanto também destacamos que essa é uma questão que precisa ser assumida pelas escolas e redes municipais de educação, possibilitando desde a primeira infância que as crianças e negras possam construir positivamente a sua identidade.

**Palavras-chave:** Primeira infância. Identidade racial. Currículo.

### 1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade é uma história marcada pela intolerância à diferença. Assim, como Garcia (1995), entendemos que um dos grandes desafios que se colocam para a humanidade, na atualidade, é construir uma sociedade em que o diferente não seja considerado “bárbaro”, mas seja respeitado em sua diferença e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural. Desde muito cedo as crianças e negras reconhecem que vivem numa sociedade marcada pelas diferenças, e a diferença que traz no seu corpo, a sua cor, marca a desigualdade de tratamento a ela destinado. Nesse contexto, reconhecemos que “[...] nenhuma criança que possui a marca da diferença pede tolerância, não há nada a

---

\*Doutorado em Educação (UFPB/PB). Docente dos Cursos de Licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UPE/PE). E-mail: tarcia.silva@upe.br. ORCID: 0000-0002-4392-3468.

\*\*Doutorado em Educação (UFF/RJ). Professora Titular do Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB/PB). E-mail: adelaide.ufpb@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3989-9338.

\*\*\*Doutorado em Educação (UFPB/PB). Professora do Centro de Educação (UFPB/PB). E-mail: analuisaamorim@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-5555-9245.

Ánuces: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.243-260, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.5157.

tolerar. Há que tornar a diferença uma positividade, uma afirmação” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 37).

Assim, neste artigo partimos do conceito de raça, compreendida como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder (GOMES, 2005) que na América Latina, através do processo de colonização, foi utilizada para estabelecer uma hierarquia racializada (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009a, 2009b). De criança como sujeito histórico e de direitos que vai construindo a sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009) e recorreremos à utilização do conceito de diferença, pois ele pode ser entendido como um conceito engajado na aceitação do outro e na oposição às tentativas de avaliá-lo sob o olhar hegemônico. A diferença tem sido associada, sobretudo, às relações de poder e autoridade que geram desigualdades, (SILVA, 2015).

Pensando nisso, nos questionamos: como as práticas pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos tem tratada a questão da diferença?; como o currículo para essa faixa etária pode trazer para a sua centralidade a questão racial? Compreendendo que o currículo é composto pelas vivências proporcionadas às crianças em um espaço educativo e se desdobram em torno do conhecimento, compreendemos que não existe um currículo único para as crianças de 0 a 3 anos. Uma vez que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 01).

Ou seja, cada prática que se desdobra do currículo só pode ser possível em um contexto específico. Por isso, defendemos que cada instituição de Educação Infantil precisa organizar sua proposta curricular de acordo com os interesses, especificidades e necessidades das crianças e da comunidade escolar (AMORIM, 2011). Outra clareza que temos é a de que um currículo para a Educação Infantil é diferente de uma escolarização antecipada. Primeiro, porque a concepção de Educação Infantil que temos é que ela tem um fim em si mesmo, não se caracterizando como uma etapa preparatória, muito menos de antecipação da escolarização futura. Segundo, porque entendemos a criança como ser social e produtora de cultura, como um sujeito histórico que vive o momento presente, não se caracterizando como um vir a ser.

Nesse sentido, entendemos a Educação Infantil como uma etapa que têm objetivos e especificidades próprias. E se na faixa etária de 4 e 5 anos essa visão de escolarização não cabe mais, na educação das crianças de 0 a 3 anos ela é ainda mais inadequada. Pois, nessa

faixa etária, as crianças precisam ser acolhidas, cuidadas e educadas no sentido do desenvolvimento de suas múltiplas linguagens, do convívio coletivo e da interação com outros sujeitos. Assim, ao pensarmos em currículo para a Educação Infantil, pensamos em experiências de aprendizagem que se desdobram em torno dos conhecimentos e entendemos que as propostas curriculares para as creches precisam orientar a organização e o planejamento de atividades que permitam às crianças explorar e construir significados acerca do mundo em que vivem.

Dessa maneira, embora se perceba uma crescente preocupação para se reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo, os currículos, entendidos não apenas como um conjunto de conhecimentos, mas como um artefato social e cultural que produz inclusões e exclusões, organizam-se de forma conflituosa, centralizando-se numa perspectiva cultural eurocêntrica, onde se busca a formação de um único modelo de ser e existir.

Seguindo essa trilha, a escola não consegue oportunizar as crianças e negras que a compõem a chance de afirmar sua identidade, de ter orgulho do seu pertencimento racial. Poucas são as escolas e as professoras/es que permitem que a criança e negra tenha na escola um espaço para a sua realização plena. Assim, urge a necessidade de oportunizar para os bebês e as crianças pequenas práticas pedagógicas que considerem a questão racial como um dos significativos elementos para a formação da identidade da criança e negra, bem como, da criança e branca.

## **2. O DIREITO A DISCUSSÃO RACIAL NO CURRÍCULO PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**

As crianças que frequentam a Educação Infantil precisam de um ambiente educativo que promova o seu desenvolvimento integral. Ou seja, que pense no seu desenvolvimento físico, psicológico, social, emocional e cognitivo (BRASIL, LDB, 1996, art. 29). Por isso, o desafio que ainda se coloca para a área é garantir o direito à educação para as crianças de 0 a 3 anos em instituições que eduquem e cuidem de maneira indissociável, reconhecendo suas especificidades e seus direitos a uma Educação Infantil de boa qualidade.

Do ponto de vista legal, a educação desta faixa etária é responsabilidade das creches, que desde a publicação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – passaram a fazer parte do sistema educacional. O que não ocorria antes, pois a vinculação das creches, na maioria dos municípios brasileiros, estava atrelada à Assistência ou ao Bem-estar. A partir dessas mudanças, afirma-se que as creches são instituições

educativas que educam e cuidam de maneira indissociável as crianças de 0 a 3 anos de idade. Entretanto, as mudanças legais e normativas não significaram mudanças na prática. Não podemos negar que a marca dessa história ainda se faz presente no contexto das creches e muitos estudos têm apontado a permanência do viés assistencialista e a prevalência de ações de cuidado sem a devida mediação pedagógica.

Embora a passagem da creche para o setor educacional seja um avanço no sentido de garantir os direitos das crianças a uma Educação Infantil de boa qualidade, uma vez que a vinculação ao bem-estar significava uma preocupação, apenas, com as questões de cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação, a efetivação desse direito na prática ainda se constitui um grande desafio, principalmente no que diz respeito a melhoria do trabalho pedagógico realizado nas creches.

As superações desses entraves se encaminham em diferentes frentes: melhoria na infraestrutura das instituições, elaboração da proposta pedagógica e curricular, formação e valorização docente, entre outras. Poderíamos nos debruçar sobre qualquer um desses desafios, pois todos são igualmente importantes. No entanto, no limite deste texto, focalizaremos nosso olhar para o currículo no trabalho com as questões étnico-raciais. Nesse sentido, reconhecemos que “[...] as raças são na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49).

De acordo com Hédio Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, desde a creche, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer mais do que isso. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária.

Nessa direção, fundamentado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990), superando a visão reducionista de pensar o racismo apenas no âmbito escolar, Hédio Silva Júnior (2012) discorre sobre as formas de otimização das práticas educativas de maneira que os valores e atitudes tenham como orientação a formação de cidadãos aptos a conviverem naturalmente com a diferença humana. Para a realização desse feito, desde a creche, ele aponta dois ângulos:

O primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a Educação Infantil

como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a Educação Infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros. (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71).

Entretanto, não é essa a realidade em que vivemos. Nesse sentido, encontramos-nos frente à questão de como reconstruir a escola garantindo a todos o direito à educação, desde a mais tenra idade, bem como garanti-la como um espaço de valorização das diferenças e singularidades.

No contexto da Educação Infantil, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2009) argumenta que os espaços frequentados pelas crianças pequenas são espaços privilegiados para a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo. Nesse contexto, os bebês e as crianças pequenas necessitam ser estimuladas desde seus primeiros momentos na escola a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos raciais na construção da história e da cultura brasileira, pois desde cedo, elas têm condições de aprender e conhecer diferentes realidades, compreendendo que a experiência social do mundo ultrapassa a nossa experiência local, sendo o mundo formado por uma variedade de civilizações, histórias, grupos sociais e raciais.

Corroborando a assertiva, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 4), proclamada pela UNESCO, enfatiza que “[...] toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural. [...] a diversidade cultural é fator de existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”. A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) reconheceu a identidade cultural como direito fundamental da pessoa humana.

A Constituição Federal (1988) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) reconhecem a criança como sujeito de direito. Enquanto sujeitos, torna-se urgente considerar as suas diferenças, garantindo-lhes as mesmas condições de tratamento e de educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) destacam a necessidade do “[...] combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 10); e no artigo 8º, § 1º, ressaltam a exigência de que as propostas pedagógicas proponham ações que:

[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (DCNEIs CNE, 2009).

Reconhecemos o papel da educação na reeducação das relações étnico-raciais, contra esse cenário de preconceito e discriminação racial que se apresenta nas creches. Conseqüentemente, temos que organizar para as crianças de 0 a 03 anos práticas pedagógicas de emancipação e solidariedade, nas quais as políticas para a infância assumam a viabilidade de oportunizar que as garantias legais se efetivem como direitos, garantindo o acesso a práticas de cidadania, de respeito à cultura e ao conhecimento, pois tal acesso articula-se intimamente com a circulação do poder.

É preciso trabalhar no caminho da justiça social que almejamos, buscando dar visibilidade à cultura e à história da população negra que, durante séculos, ficou silenciada na educação formal, negando às crianças e negras o direito de afirmação da sua identidade étnico-racial.

### **3. ALGUMAS PESQUISAS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NAS CRECHES**

As práticas vivenciadas nas creches podem possibilitar a criança e negra, a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença. Cavalleiro (2010) afirma que o processo de socialização vivenciado nas escolas brasileiras colabora para que as práticas do racismo e seus derivados sejam utilizados como armas para estabelecer diferenças nas relações. Assim, as escolas se constituem em mais uma instituição social em que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Dessa maneira, as crianças têm sua energia, que deveria estar voltada para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimento e socialização, pulverizada em repetidos e inócuos esforços para se sentirem aceitos no cotidiano escolar.

Assim, os espaços educativos como um todo, particularmente a creche, precisam constituir-se como territórios qualificados onde são incorporados a educação em/para os direitos humanos, a partir da interculturalidade, bem como os desejos e valores de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. Ainda não é essa educação que muitos bebês e crianças pequenas recebem nas creches.

A dissertação de Fabiana de Oliveira (2004) – “Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?” –, foi realizada em uma escola do município de São Carlos/S.P. e escolhida intencionalmente por atender a um grande número de crianças negras, tinha como objetivo analisar o cotidiano das creches, enfatizando as dinâmicas que envolviam a criança negra. A partir da observação dessas crianças, foi possível verificar o que as práticas produziam e revelavam sobre a questão racial, evidenciando que, apesar do discurso de que todas as crianças são iguais, havia diferenciação na ‘paparicação’ das crianças brancas e negras demonstrando a lógica do mito da democracia racial.

As educadoras, conhecidas por pajens, apontaram como seu papel mais frequente no cotidiano da creche o de cuidar das crianças e ser complemento de mãe, observando-se que suas práticas ainda estão ligadas à visão assistencialista da Educação Infantil. Ao observar a paparicação em momentos específicos da rotina da creche, Oliveira (2004) explicita que, apesar das relações entre pajens/criança evidenciarem um processo de diferenciação, o discurso circulante era que todas as crianças eram iguais. Assim, na hora da chegada, o contato físico era destinado principalmente às crianças brancas. As crianças brancas eram elogiadas por sua beleza, e as meninas brancas eram chamadas por princesas ou filhas. Em toda sala havia uma criança denominada furacão, o vilão da sala. Dessa feita, toda sala tinha um furacão negro. As crianças negras, em geral, eram excluídas da maioria dos momentos de paparicação e o poder disciplinar se fazia evidenciar a partir da norma, demonstrando que havia uma micropenalidade dentro da creche.

Entretanto, diante dessas constatações, o estudo destaca que a exclusão das crianças negras da paparicação não é uma coisa negativa, pois a relação se configura como um aparelho de captura e controle. Assim, excluídas, as crianças negras ficam livres “[...] deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona” (OLIVEIRA, 2004, p. 93).

[...] podemos dizer que, de alguma maneira, como um aspecto positivo, as crianças negras estariam livres deste tipo de “afeto” (ser carregada no colo, ser beijada, por exemplo) que é quase um abraço de urso, pois acolhe e mata. Mata as crianças que não pertencem a uma ordem hegemônica de estética e saúde “dominante” a qual excluiu os diferentes, mas também, mata aquelas crianças brancas pertencentes à ordem dominante do corpo, já que é um tipo de afeto desnecessário para o processo educativo, pois é realizado para diferenciar as crianças; é um abraço racista que ama “a si próprio”. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES; 2010, p. 76-77).

Outra pesquisa interessante sobre a questão racial com crianças pequenas é a apresentada no ano de 2014 por Flávio Santiago – “O meu cabelo é assim... igualzinho ao da bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na

Educação Infantil” –, cujo objetivo principal foi apresentar a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. Seu grande destaque é como o processo de colonização adultocêntrico tenta impedir que percebamos as resistências e transgressões infantis frente a racialização. Nesse sentido, o autor apresenta tais questões que são amplamente analisadas.

A pesquisa que utilizou os princípios da etnografia foi realizada em um Centro de Educação Infantil da Região Metropolitana de Campinas/S.P., no período de agosto a dezembro de 2012. O autor, que se apresenta como gordo, baixo, homem, efeminado, branco e *gay*, revela as minúcias da sua inserção no campo, explicitando que a sua presença na creche promoveu um mal-estar no ambiente que antes parecia homogêneo: “[...] A minha presença destoava do padrão pré-fixado pelos mecanismos normativos presentes na sociedade; o meu corpo se tornava estranho, incomum, o outro, aquele que deveria ser apagado em prol da manutenção das normas e regras estabelecidas”. (SANTIAGO, 2014, p. 43).

O autor desvela as vicissitudes vividas dentro da instituição e a partir do preconceito e discriminação experienciados e sentidos, inclusive cogitando a possibilidade de mudar de campo de pesquisa, resolve ficar como um movimento de resistência. O autor redimensiona sua pesquisa que tinha como objetivo inicial apresentar, através das falas e percepções das crianças negras, o impacto da racialização na produção das culturas infantis para compreender como os discursos dos meninos e meninas negras frente à temática se expressavam através dos atos de resistência – assim como o seu ato de resistir – ao racismo vivenciado na instituição.

Diante desse panorama, o autor faz uma descrição e análise do movimento de resistências das crianças pequeninhas negras que se apresentam através dos choros, muitas vezes, desenfreados, das expressões corpóreas, das negações ao chamado da professora, das mordidas, das brigas, escapamento fisicamente das relações de racialização, silêncios, olhares, entre outras para protestarem contra as práticas raciais que as sufocam. O autor destaca que muitas crianças se permitem serem mordidas para receber carinho e atenção das professoras.

Os sons que ecoam pelos corredores da Educação Infantil nos dizem muito mais do que barulhos, nos mostram a força que as crianças pequeninhas projetam a fim de resistirem à violência dos enquadramentos sociais racistas. As crianças pequeninhas resistem em favor da vida, procurando deslegitimar a lógica racista presente em muitas ações realizadas pelos/as docentes. Por meio de seus atos, elas procuram mostrar que querem ser reconhecidas de outras formas, que muitas vezes não correspondem às preestabelecidas pelos enquadramentos sociais. (SANTIAGO, 2014, p. 43).

Santiago (2014) analisa essas formas de resistência como um fazer artístico e criador dessas crianças que utilizam essas estratégias como armas contra os enquadramentos coloniais da segregação racial. Entretanto, tais ações não são vistas pelas creches e pré-escolas como elementos singulares no cotidiano das mesmas. Assim, o choro é tido como rebeldia, as mordidas como expressão da agressividade e o silêncio como patologias psíquicas. São os gritos de vida que ecoam nessas ações, “[...] são armas de uma guerrilha a favor da vida, transmutações concretas de resistência pela não pasteurização dos sujeitos” (SANTIAGO, 2014, p. 94). Após as análises e experiências no campo, o autor sugere:

[...] que pensemos em construções de pedagogias da infância preocupadas em não reproduzirem o adultocentrismo e o racismo presentes na sociedade, de modo a nos questionarmos sobre a possibilidade de “escutas e olhares invertidos” que nos ajudem a compreender as linguagens infantis, e também problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na Educação Infantil. Ainda, partindo destas inquietações, proponho um convite à construção de pedagogias descolonizadoras, que não forneçam subsídios para a construção de uma racialização e reprodução das desigualdades classe, gênero e sexualidade. (SANTIAGO, 2014, p. 94).

Seguindo a proposta de realizar uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais, Alessandra Guerra da Silva Oliveira (2015) realiza a sua pesquisa de mestrado: “Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil”, com crianças de 2 e 3 anos numa escola da rede municipal da cidade de São Carlos/SP. A escolha da escola deu-se ao fato de a mesma ser ganhadora em 2008 do prêmio “Educar para a Igualdade Racial”. Entretanto, a professora da sala de aula onde a pesquisa foi realizada não estava desenvolvendo projetos relacionados à temática, tampouco, estava na escola na época do prêmio.

Para realizar a intervenção que envolveu a oralidade, a corporeidade e vivências com a cultura afro-brasileira e africana, a pesquisadora realizou 17 encontros que envolveram contação de histórias com personagens negros apresentados de forma positiva, uso de instrumentos musicais, bonecos/as negros/as, músicas, roupas de inspiração africana e apresentação de objetos.

Ao brincarem e conhecerem a história e a cultura afro-brasileira e africana, as crianças demonstraram curiosidade e interesse, utilizando o aprendido em outras práticas sociais. Logo, começaram a orgulharem-se de seus corpos e cabelos, movimentar-se e dançarem ao som do berimbau ou batuque do tambor. Durante a contação das histórias com personagens negros, percebeu-se o aumento da autoestima, bem como da identificação e valorização da identidade étnico-racial, o que fez que com que as crianças solicitassem, a cada novo encontro, mais uma contação. Tal fato nos faz destacar a importância de vivenciarmos desde

cedo experiências para que crianças negras e não negras possam conviver e experienciar a diversidade.

Dessa forma, realçamos que contrariamente a ideia que é amplamente divulgada de que as crianças nessa faixa etária não reproduzem práticas de discriminação racial e de preconceitos, as pesquisas evidenciam que as crianças diferenciam-se pela cor desde os três anos de idade; a heteroatribuição das crianças é feita utilizando uma gradação de cores; que o ideal do branqueamento ainda ocupa lugar privilegiado nas interações; a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial; e, as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola. Mas, na contramão, o fomento da temática racial nas escolas, desde a creche, tem produzido bons resultados, contribuindo para que os bebês e as crianças pequenas questionem seus conceitos sobre a cor da pele, o lápis “cor da pele”, os personagens negros, sobre eles e os outros, sobre o que é bonito e feio, revelando, desmistificando, fortalecendo e modificando as formas de as crianças vivenciarem a questão racial. E porque são crianças, elas também resistem, demonstrando através do choro, da mordida, do grito, da timidez, da rebeldia, do olhar, a sua luta solitária contra a violência racial.

#### **4. PENSANDO EM ESTRATÉGIAS PARA ASSEGURAR O RESPEITO AS CRIANÇAS E NEGRAS NA CRECHE**

As propostas de educação para crianças de 0 a 3 anos que visam o fomento da educação das relações étnico-raciais, precisam considerar as diferenças como “[...] o coração da proposta educativa das crianças, sem hierarquias nem centro” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 213). Logo, a diferença seria assumida de maneira positiva rompendo com a lógica até hoje em vigor, onde ela se constitui em mero apêndice, ou seja, não ameaça a organização eurocêntrica, hegemônica e excludente que se faz presente nesse ambiente.

Entretanto, reconhecemos que o professor não pode assumir esse papel solitariamente. Logo, essa é uma questão que precisa ser incorporada pela gestão da escola, redes municipais, pelos professores e a comunidade rompendo com a lógica que se apresenta muito comumente, quando a discussão é assumida por apenas uma professora, ou um pequeno grupo que tem identificação com a temática. Essa é uma questão que precisa ser assumida no coletivo.

Assim, o Projeto Político-pedagógico que é fruto da reflexão entre a equipe gestora, os profissionais da escola e os pais sobre a escola que se quer precisa em consonância com os documentos oficiais assegurar a centralidade da diferença no cotidiano da escola, viabilizando que o espaço e as práticas educacionais sejam permeados pelo reconhecimento, valorização e celebração da mesma. De acordo com Barbosa (2010, p. 07), a organização do Projeto

Político-pedagógico auxilia a organização da escola para a construção das estratégias significativas para que os bebês e as crianças pequenas possam compreender e apresentar-se ao mundo.

Considerando que a inserção dos bebês e das crianças pequenas nas creches representa a expansão do convívio dessa criança com o mundo, logo, deve ser permeado por práticas que considerem o seu desenvolvimento integral, ou seja, nas suas variadas dimensões, entre elas destacamos: a expressivo-motora, afetiva, linguística, estética, ética, cognitiva e sociocultural, bem como, no reconhecimento da criança em sua multiplicidade e indivisibilidade. Ainda de acordo com Barbosa (2010), propor intervenções nas turmas com bebês e crianças pequenas representa organizar ações de construção de um contexto e de um percurso de vida. Centrada nessas perspectivas, discorreremos sobre algumas questões pertinentes para a discussão proposta.

A construção de um contexto considera a organização do ambiente, do tempo e da rotina (BARBOSA, 2010). Forneiro (1998) salienta a diferença entre espaço e rotina explicitando que na sua concepção o espaço está relacionado com a questão física, enquanto ambiente, extrapola essa perspectiva se traduzindo na junção entre o espaço e as relações que são produzidas nele. Barbosa (2010) afirma que num primeiro momento a professora organiza o ambiente para receber as crianças e as famílias, e essas relações que vão se estabelecendo emana vida a esse ambiente, contextualizando-o. Logo, o que era apenas material passa a ser social e vice-versa, o contexto se estrutura a partir da “[...] organização do ambiente, usos do tempo, seleção e oferta de materiais, seleção e proposta de atividades e organização da jornada cotidiana” (BARBOSA, 2010, p. 07).

Barbosa (2010, p.08) salienta que os “[...] ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural”. Dessa maneira, expressam o projeto de mundo que enquanto educadores/as, nós propomos. Considerando que ainda vivemos numa sociedade excludente, a organização de muitos ambientes nas creches promove a invisibilidade da criança e negra, bem como, apresentam imagens distorcidas e muitas vezes preconceituosas e estereotipadas da população negra.

É comum encontrarmos na organização do ambiente um único modelo estético-corpóreo de criança. Assim, educar para a promoção e valorização da diferença representa trazer para o ambiente das creches “[...] belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças” (SILVA JÚNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 20).

Na composição desse ambiente ainda elucidamos a premência do atendimento as necessidades dos bebês e das crianças pequenas ofertando-lhe situações desafiadoras num contexto seguro. Considerando a disponibilização nesses espaços de espelhos, brinquedos, tapetes, rolinhos, lápis, pincéis, almofadas, tapetes emborrachados, argila, massa de modelar, jogos de encaixe, entre outros, consideramos imprescindível a oferta de bonecas e bonecos negros/as de forma equivalente aos demais bonecos e bonecas existentes representando a diversidade de tons de pele, tipos de cabelo e pluralidade fenotípica que representa a população negra. Destacamos essa questão por observarmos comumente que os/as bonecos/as negros/as até estão presentes nas creches, entretanto de forma quantitativamente inferior, reforçando estereótipos ou ainda com traços fenotípicos que não correspondem à população negra, quando não estão expostas de maneira que as crianças pouco os/as visibilizam, ficando por trás das bonecas consideradas “mais bonitas”.

Na constituição desse ambiente podemos valorizar os livros de literatura infantil relacionados com as questões étnico-raciais. A leitura e a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos exige a utilização de variadas estratégias da mesma maneira que solicita a seleção de livros com boas ilustrações, bom texto adequado à faixa etária e que também apresentem repetições. De acordo com Kirchof, Bonin e Silveira (2015), a literatura que trata das questões étnico-raciais pode ser classificada em três tendências: na primeira, a questão racial é representada através de situações de racismo que correspondem ao conflito narrativo das histórias. Em uma segunda tendência, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais. Na terceira tendência, por fim, agrupam-se títulos que discorrem sobre a diversidade de forma celebratória.

A escolha desses livros para a utilização com as crianças de 0 a 3 anos oportuniza que a diversidade étnico-racial, chegue até as creches apresentando “[...] modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 69). É uma excelente estratégia para que as crianças possam entrar em contato com a cultura do povo africano.

Ao considerarmos a organização da rotina para as crianças de 0 a 3 anos, destacamos a importância da repetição que permite aos bebês e as crianças pequenas compreender e sentir-se segura quanto à dinâmica do universo em que vive, bem como, possibilita que ela preveja aquilo que vai ser proposto. É sabido que ações como o acolhimento, as refeições, as ações de higiene, as brincadeiras, a hora do sono, o momento do parque constituem parte dessa rotina.

São atividades que permitem a criança de 0 a 3 anos “[...] adquirir conhecimentos e habilidades e a realizar interações que instituem e ampliam seu repertório motor, emocional, social e cognitivo” (BARBOSA, 2010, p. 09).

Considerando essas atividades, elegemos o momento do banho como uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de ações de valorização da identidade da criança e negra. O acolhimento à criança está imbricado no respeito à sua cultura, à corporeidade e à estética. Nessa tessitura, Gomes (2003) evidencia que o corpo e cabelo são tomados pela cultura na construção da representação social e da beleza do negro/a na sociedade brasileira, incidindo na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro. Assim, ela reconhece que se nós aprendemos a reproduzir essas representações negativas acerca do cabelo e do corpo na sociedade, poderemos também aprender a superá-las no ambiente escolar: “Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas” (GOMES, 2002, p. 50).

Gomes (2002) reconhece que tanto o cabelo crespo quanto o corpo negro são expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil, favorecendo a construção social, cultural, política e ideológica da beleza negra. Logo, esses não podem ser considerados simplesmente dados biológicos. Assim, falar de cabelo é entrar numa zona de tensão, pois socialmente o cabelo da comunidade negra é considerado como “ruim”, enquanto o da branca é tido como “bom”.

Essas considerações nos instigam a considerar a forma como esse cabelo dos meninos e negros e meninas e negras são manipulados na creche nos momentos das atividades de higiene, destacando a necessidade de a criança ter a oportunidade da estrutura do seu cabelo ser valorizada, de ter o incentivo para que ele possa ser apresentado de variadas formas desenvolvendo assim, uma variedade de penteados e o uso de artefatos para o enriquecimento da sua imagem.

Salientamos a importância de que essas ações sejam propostas para os meninos e negros, pois socialmente temos observado que a estes resta o cabelo raspado, com máquina, bem baixinho, fato evidenciado nas pesquisas de Dias (2007) e Amaral (2013, p. 175-176) “[...] com o intuito de discipliná-los e/ou moldá-los de modo mais similar ao pertencimento racial do grupo branco, os meninos perdem os cabelos, resolvendo assim de modo mais fácil a necessidade de aceitação e assimilação da norma branca”.

A construção do cotidiano nas creches no qual a presença das crianças nas atividades propostas nem sempre se caracteriza pela participação da sua totalidade, pode ser contemplado pela oferta de variadas atividades que traduzam a herança afro-brasileira, tais

*Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.243-260, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.5157.

como: as músicas e danças como o samba, maculelê, frevo, capoeira, tambor de mina, umbigada; oferta de instrumentos como: agogô, berimbau, tambor, atabaque; oferta de variados alimentos; oferta de tecidos e/ou imagens. Essas são apenas algumas das poucas possibilidades que vislumbramos que podem ser propostas no compromisso com o fortalecimento de uma educação antirracista desde o berçário.

## **5. UBUNTU, EU SOU PORQUE NÓS SOMOS**

Assentimos que a raça utilizada como elemento fulcral da classificação e do controle social ainda repercute na escola e nas práticas pedagógicas. Mas, as creches podem se revelar como espaços de resistência organizando práticas que contribuam para a descolonização do saber. Sabemos que os bebês humanos necessitam dos adultos para que suas necessidades básicas de sobrevivência sejam atendidas, entretanto, ao mesmo tempo, eles possuem uma enorme potencialidade para se desenvolver e interagir com as pessoas com as quais convivem. Ancoradas em uma perspectiva sócio-histórica, compreendemos que as crianças nessa faixa etária precisam dos adultos, uma vez que aprendem com o outro, através das interações que estabelecem, em um ambiente culturalmente significativo (VYGOTSKY, 1991; 1993).

Dessa maneira, é por meio de educadores/as comprometidos/as com uma nova humanidade, com a compreensão de que a nossa sociedade ainda vive sob a égide de uma racialidade hierarquizada, que o sonho de romper esse lastro de injustiça social se tornará realidade. Entretanto, esse é um processo em movimento contínuo e em um momento inicial de construção. Mas a infância não espera. Assim, as práticas pedagógicas no sentido da valorização das diferenças precisam ser constantes, intensas. Exigem uma urgência. É essa construção que, segundo Fanon (2008), irá mudar a ordem do mundo.

Concluimos que nenhuma criança e negra nem suporta e nem merece o preconceito e a discriminação racial que ainda são vítimas nas escolas, desde as creches. Assim, esse artigo caminhou no sentido de coadunar com uma expressão utilizada pelos zulus, *Ubuntu*, “eu sou porque nós somos”. Estamos juntos na construção de uma escola para todos/as. Mais humanidade na creche! Mais respeito, celebração e valorização das diferenças!

## THE CURRICULUM FOR THE FIRST CHILDHOOD AND RACIAL IDENTITY OF THE CHILD AND BLACK

**Abstract:** Color for children and blacks has been an element of exclusion, since day care. Research allows us to infer that there are still few schools that offer pedagogical practices that offer elements for children and blacks to positively build their identity, taking pride in their racial belonging. But the few pedagogical proposals and interventions of researchers who have taken on this role destabilizing the coloniality of knowledge have strengthened the ways children experience the racial issue. In this sense, this article aims to point out some ways that may favor the construction of the identity of children and blacks in the nursery environment. We elucidate that the term race in this research is understood as a social, political and cultural construction fruit of unequal social relations of power. In this way, we assume that educational proposals need to bring the difference into their centrality, making it possible for children from a very young age to respect and celebrate them. Therefore, the educator has a fundamental role in this process, however we also emphasize that this is an issue that needs to be taken up by schools and municipal education networks, enabling early childhood that children and blacks can positively build their identity.

**Keywords:** Early childhood. Racial identity. Curriculum.

## EL CURRÍCULO PARA LA PRIMERA INFANCIA Y LA IDENTIDAD RACIAL DEL NIÑO Y NEGRA

**Resumen:** El color para los niños y las negras se ha constituido en un elemento de exclusión, desde la guardería. Las investigaciones nos permiten inferir que todavía son pocas escuelas que oportunizan prácticas pedagógicas que ofrecen elementos para que los niños y las negras construyan positivamente su identidad, teniendo orgullo de su pertenencia racial. Pero las pocas propuestas pedagógicas e intervenciones de los investigadores que han asumido ese papel desestabilizando la colonialidad del saber, han fortalecido las formas de que los niños vivan la cuestión racial. En ese sentido, este artículo tiene como objetivo apuntar algunos caminos que pueden favorecer la construcción de la identidad de los niños y negras en el ambiente de la guardería. El resultado es que el término raza, en esa investigación, es comprendido como una construcción social, política y cultural fruto de relaciones sociales desiguales de poder. De esta manera, partimos del principio que las propuestas educativas deben traer a su centralidad la diferencia posibilitando que los niños desde la más tierna edad puedan respetarlas así como, celebrarlas. Por lo tanto, el educador / a tiene un papel fundamental en este proceso, pero también destacamos que esa es una cuestión que necesita ser asumida por las escuelas y redes municipales de educación, posibilitando desde la primera infancia que los niños y las negras puedan construir positivamente su situación Identidad.

**Palabras clave:** Primera infancia. Identidad racial. El currículo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 27-38.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 75- 96.

AMARAL, A. C. T. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)– Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

AMORIM, A. L. N. de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Críticas**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 21 nov. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf)>. Acesso em: 08 de jun. 2017.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 16 de abr. 2017.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.

MORUZZI, A. B.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jul. 2015. Disponível <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336/1974>>. Acesso em: 28 de out. 2016.

OLIVEIRA, A. G. da S. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

SANTIAGO, F. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 73-102.

SILVA JÚNIOR, H. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA JÚNIOR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. CONVENÇÃO sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais. UNESCO, 2005. Disponível em: <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf> >. Acesso em: de 10 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: Tomo II**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-42.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC 2009b.

Recebido em junho de 2017.

Aprovado em agosto de 2018.