

**UNESPAR**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**ESTUDOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DA LEI 10.639/2003  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2024 PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL 4-5**

**SOLANGE MÁXIMA DA SILVA CARVALHO**

**2025**

**PARANAVAÍ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**ESTUDOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DA LEI 10.639/2003  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2024 PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL 4-5**

**SOLANGE MÁXIMA DA SILVA CARVALHO**

**PARANAVAÍ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**ESTUDOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DO PNLD 2024 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 4-5**

Dissertação apresentada por SOLANGE MÁXIMA DA SILVA CARVALHO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr.: ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAVAÍ  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carvalho, Solange Máxima da Silva  
Estudos para a Identificação da Lei 10.639/2003  
nos Livros Didáticos do PNLD 2024 para a Educação  
Infantil 4-5 / Solange Máxima da Silva Carvalho. --  
Paranavai-PR, 2025.  
117 f.: il.

Orientador: Adão Aparecido Molina.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente  
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do  
Paraná, 2025.

1. Educação Infantil 4-5 anos. 2. Educação para as  
Relações Étnico-Raciais. 3. PNLD. 4. Lei 10.639/2003.  
I - Molina, Adão Aparecido (orient). II - Título.

SOLANGE MÁXIMA DA SILVA CARVALHO

**ESTUDOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DO PNLD 2024 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 4-5**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – Presidente da Comissão Examinadora  
PPIfor - Unespar – Campus de Paranavaí

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Solange Bution Perin  
DTP/PPE - UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luísa da Silva Borniotto  
Unespar – Campus Paranavaí

Resultado: Aprovada

Data:

16/12/2025.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa é fruto de esforços coletivos, por isso quero expressar minha gratidão a todos que me apoiaram e me guiaram ao longo desta jornada.

A Deus, por me dar o fôlego da vida e a força para superar os obstáculos.

Ao meu orientador, Dr. Adão Ap. Molina, sou grata pela paciência, pela sabedoria e pela dedicação, cujas orientações foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À minha família, que sempre me apoiou e compreendeu as minhas ausências, seu amor e apoio foram fundamentais; e eu não teria conseguido chegar até aqui.

À minha irmã, Joana Máximo, que compartilhou seus conhecimentos e me inspirou a seguir em frente.

À banca de qualificação, Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin e Profa. Dra. Maria Luísa da Silva Borniotto, agradeço pelas valiosas contribuições, pelos encaminhamentos e pelas sugestões que enriqueceram este trabalho.

E a todas as mulheres negras que trilharam o caminho antes de mim. Sou grata à ancestralidade por me nutrir de inspiração e motivação. Seu legado me inspira, assim como inspira tantas outras como eu a continuar lutando por um futuro melhor.

CARVALHO, Solange Máxima da Silva. **Estudos para a identificação da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos do PNLD 2024 para a Educação Infantil 4-5**. 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2025.

## RESUMO

Esta pesquisa faz parte da linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar – da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí. Ela também está vinculada à Linha 3 – História da Infância e Educação Infantil no Brasil, do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – Gepehpe”. O texto apresenta estudos sobre as abordagens das relações étnico-raciais nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de livros coletados no ano de 2024, que foram distribuídos para os Centros de Educação Infantil (CMEIs) dos municípios que fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – Paraná. No Brasil, nem todas as crianças têm o mesmo tratamento, uma vez que vivemos em uma sociedade moldada pelo colonialismo e pelo escravismo, cujas heranças estão presentes até os dias atuais. Sendo o racismo estrutural e estruturante das relações humanas e sociais, nem as crianças estão isentas de sofrer violências físicas e simbólicas perpetradas pelos preconceitos. Desse modo, crianças negras estão sujeitas a sofrer com o racismo, especialmente no ambiente escolar. Cavalleiro (2000) destaca como isso tem afetado as crianças desde cedo, uma vez que são várias as consequências do racismo na infância, tais como: a rejeição da própria imagem, dificuldades de socialização e de aprendizagem, ansiedade, angústia e depressão. Nesse sentido, este estudo analisa como os livros didáticos recebidos pelo PNLD no ano de 2024 para a Educação Infantil 4-5 abordam em seus conteúdos temas sobre diversidade étnico-racial, de acordo com a Lei 10.639/2003. Para tanto, utilizamo-nos da perspectiva da psicologia histórico-cultural por meio de Vygotsky, uma vez que, para o autor, a infância é influenciada pelas interações sociais e culturais do contexto no qual está inserida. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo que buscou constatar se a Lei 10.639/2003 está sendo contemplada e se é possível efetivá-la a partir dos conteúdos encontrados nos livros didáticos. Embora o conteúdo analisado apresente alguns elementos que contemplam a Lei, ele a cumpre apenas de forma parcial, atendendo somente a alguns de seus princípios. Isso exige uma mediação pedagógica crítica e mais elaborada por parte dos professores, para garantir que aconteça, de fato, uma abordagem realmente antirracista, capaz de contribuir para uma identidade positiva da criança negra. O livro *É Tempo de Aprender – Volume II* apresenta recursos adequados para a Educação Infantil, porém carece de uma abordagem sistemática e intencional sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Somente assim poderá contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos em sala, colaborando para a constituição de conceitos antirracistas na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais. PNLD. Lei 10.639/2003.

CARVALHO, Solange Máxima da Silva. **Studies to identify Law 10.639/2003 in PNLD 2024 textbooks for early childhood education 4-5.** 118f. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – Paraná State University – Paranavaí Campus. Advisor: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2025.

### ABSTRACT

This research is part of the line of studies on Education, Teaching and Teacher Training of the Postgraduate Program - Academic Master's Degree in Teaching - Interdisciplinary Teacher Training - of the State University of Paraná (Unespar) – Paranavaí Campus. It is also linked to line three - History of Childhood and Early Childhood Education in Brazil of the “Study and Research Group on State, History, Policies and Education – Gepehpe”. This text presents studies on approaches to ethnic-racial relations in textbooks from the National Textbook Program (PNLD), based on books collected in 2024 that were distributed to Early Childhood Education Centers (CMEIS) in the municipalities that are part of the Paranavaí-Paraná Nucleus. In Brazil, not all children receive the same treatment, since we live in a society shaped by colonialism and slavery, and their legacies are present even today. Since racism is structural and inherent in human and social relations, even children are not exempt from suffering physical and symbolic violence perpetrated by prejudice. Therefore, Black children are subject to experiencing racism, especially in the school environment. Cavalleiro (2000) highlights how this has affected children from an early age, given the various consequences of racism in childhood, such as: rejection of one's own image, difficulties in socialization and learning, anxiety, anguish, and depression. In this sense, this study analyzes how textbooks received by the PNLD (National Textbook Program) in 2024 for early childhood education (ages 4-5) address themes of ethnic-racial diversity in their content, in accordance with Law 10.639/2003. To this end, we utilize the perspective of Historical-Cultural Psychology, through Vygotsky, since, according to the author, childhood is influenced by the social and cultural interactions of the context in which it is embedded. This is a qualitative bibliographic and documentary research that sought to ascertain whether Law 10.639/2003 is being contemplated and whether it is possible to implement it based on the content found in the textbooks. Although the analyzed content presents some elements that comply with the Law, it only partially fulfills some of its principles. This requires a more critical and elaborate pedagogical mediation on the part of teachers to ensure that a truly anti-racist approach takes place, one that is capable of contributing to a positive identity for Black children. The book *It's Time to Learn – Volume II* presents adequate resources for Early Childhood Education, but lacks a systematic and intentional approach to Afro-Brazilian History and Culture. Only in this way can it contribute to the learning and development of all students in the classroom, helping to build anti-racist concepts in early childhood education.

**Keywords:** Education for Ethnic-Racial Relations. PNLD. Law 10.639/2003.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> – Gráfico de coeficiente de Mortalidade Infantil no Brasil, 1930 a 2050.....                     | 60 |
| <b>Figura 2</b> – Representação de criança negra em situação de protagonismo associada à deficiência motora..... | 85 |
| <b>Figura 3</b> – Crianças negras representadas como coadjuvantes em situações de brincadeira.....               | 85 |
| <b>Figura 4</b> – Crianças pretas e pardas representadas de forma deslocada das atividades centrais.....         | 86 |
| <b>Figura 5</b> – Ilustração da canção Escravos de Jó no livro didático.....                                     | 88 |

## LISTA DE QUADROS

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Descrição do material..... | 83 |
| Quadro 2 - Capítulos e conteúdos..... | 84 |
| Quadro 3 – Imagens encontradas.....   | 86 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |   |
|------------|---|
| BNCC       | – Base Nacional Comum Curricular  |
| CECAN      | – Centro de Cultura e Arte Negra  |
| CMEI       | – Centro Municipal de Educação Infantil   |
| CLT        | – Consolidação das Leis do Trabalho   |
| CNCA       | – Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada                                  |
| CNE/CNE/CP | – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica                     |
| CUT        | – Central Única dos Trabalhadores   |
| DCNERE     | – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais |
| ECA        | – Estatuto da Criança e do Adolescente  |
| ERE/ERER   | – Educação para as Relações Étnico-Raciais                                      |
| FNB        | – Frente Negra Brasileira   |
| FUNABEM    | – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor                                       |
| IBGE       | – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                               |
| INEP       | – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira        |
| LDB        | – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| MEC        | – Ministério da Educação  |
| MNU        | – Movimento Negro Unificado   |
| NRE-PR     | – Núcleo Regional de Educação de Paranavaí                                      |
| ONU        | – Organização das Nações Unidas   |
| PCNs       | – Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PNAD       | – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                   |
| PNLD       | – Programa Nacional do Livro Didático   |
| PNE        | – Plano Nacional de Educação  |
| PPIFOR     | – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar       |
| RCNEI      | – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil                  |
| SAM        | – Serviço de Assistência ao Menor   |
| SEED-PR    | – Secretaria de Estado da Educação do Paraná                                    |
| SEPPIR     | – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial              |
| TEN        | – Teatro Experimental do Negro  |

UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1</b> – Dados sobre matrícula de crianças negras na educação infantil em 2000.....  | 69 |
| <b>Tabela 2</b> – Dados sobre matrículas de crianças negras na educação infantil em 2020..... | 69 |
| <b>Tabela 3</b> – Dados sobre matrículas de crianças negras na Educação Infantil em 2020..... | 70 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>2 HISTÓRICO DA CRIANÇA NEGRA NO BRASIL .....</b>  | <b>23</b>  |
| 2.1 AS CRIANÇAS NEGRAS SÃO VISTAS DE FATO COMO CRIANÇAS? .....   | 26         |
| 2.2 A LEI EUSÉBIO DE QUEIRÓS (1850), A LEI DE 1869 E A LEI DO VENTRE LIVRE (1871).....   | 39         |
| 2.3 A CRIANÇA NEGRA DEPOIS DA ABOLIÇÃO .....   | 47         |
| <b>3 PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA, PÓS-LDB E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b> | <b>50</b>  |
| 3.1 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA PARA CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL NO PERÍODO PÓS-ABOLIÇÃO .....  | 50         |
| 3.2 O CÓDIGO DE MENORES DE 1927, AS LUTAS POPULARES E AS MÃES-CRECHEIRAS.....  | 54         |
| 3.3 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO FINAL DO SÉCULO XX .....   | 58         |
| 3.4 A LEI N.º 10.639 DE 2003: OS MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA .....         | 65         |
| 3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NEGRA NO SÉCULO XXI .....   | 67         |
| 3.6 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....                         | 70         |
| <b>4 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD – E A REPRESENTATIVIDADE DA CRIANÇA NEGRA .....</b>                                   | <b>79</b>  |
| 4.1 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....   | 79         |
| <b>4.1.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos da coleta de dados .....</b>  | <b>80</b>  |
| <b>4.1.2 Metodologia da Análise dos Dados .....</b>  | <b>82</b>  |
| 4.2 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL..   | 89         |
| 4.3 O LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRESENÇA DA LEI 10.639/2003? .....  | 93         |
| 4.4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO.....   | 94         |
| 4.5 O LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO DA PESQUISA.....  | 96         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>100</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>104</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

"Tornar-se negro é um processo, uma escolha e uma construção. É assumir a responsabilidade de ser negro, de ser descendente de escravos, de ser herdeiro de uma cultura que foi negada, distorcida e apagada" (Gonzalez, 2020, p. 15).

Esta pesquisa faz parte da linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar – da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí. Ela também está vinculada à Linha Três – História da Infância e Educação Infantil no Brasil do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – Gepehe”. O texto apresenta estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de livros coletados no ano de 2024, que foram distribuídos para os Centros de Educação Infantil (CMEIs), dos municípios que fazem parte do Núcleo de Educação de Paranavaí-Paraná.

A produção deste trabalho permeia o campo da ERER, por este motivo a escrita da pesquisa também é marcada pela subjetividade, uma vez que corpos negros são atravessados pelo racismo desde o nascimento, e não seria diferente comigo. Este texto parte da escrita de si, e permito-me contar e contextualizar de onde meu trabalho parte, tendo como base minha própria história, a qual está carregada da minha *escrevivência*<sup>1</sup>.

Sendo uma mulher negra nascida na periferia, muitas vezes me foi negado o direito de falar e de ser ouvida, mas, assim como Gonzalez (2020b), clamo que o lixo fale e seja ouvido. E, para tanto, narro minha história como educadora, negra e pesquisadora para que esta pesquisa não faça ecos, e seja compreendida como uma ferramenta de emancipação para mim e para tantas mulheres negras que tiveram/têm sua trajetória atravessada pelo racismo desde a infância.

Tendo em vista que minha trajetória para pesquisar a ERER e, consecutivamente, a infância de crianças negras, é uma forma de buscar respostas para perguntas que fizeram parte da minha história. Sendo eu uma mulher negra,

---

<sup>1</sup> A escritora Conceição Evaristo, refere-se à *escrevivência* como a escrita que surge da vivência, da experiência de vida, dela mesma como autora, e também quanto ao povo negro, principalmente a *escrevivência* faz parte da escrita das mulheres negras.

professora e pesquisadora, durante a pesquisa, os aprofundamentos que tive no decorrer deste processo me fizeram refletir sobre o momento em que percebi ser uma pessoa negra. Parece óbvio, mas não é. Sei que quem olha meus traços — cabelos crespos, boca carnuda, pele retinta em um tom de marrom — vê o corpo de uma mulher negra. No entanto, para mim, perceber-me como uma pessoa negra demorou muito tempo. Ao conversar com meus pares, outras pessoas negras, a maioria delas relatam que se perceberam negras ao sofrerem racismo na infância. Assumir-me negra vem de um lugar de negação da minha própria imagem, de não querer pertencer ao grupo de pessoas negras, mas isso não é uma escolha.

A construção da raça e do racismo é um processo histórico e social, como afirma Munanga (1999, p. 23), “A raça não é uma categoria biológica, mas sim uma categoria social criada para justificar a dominação e a exploração de certos grupos”. Foi necessário passar pela experiência e pela vivência social para, de fato, me perceber enquanto mulher negra. Perceber-se enquanto pessoa negra em uma sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, racializada como o Brasil significa também tomar consciência dos atravessamentos que as pessoas negras sofrem e das desvantagens que enfrentam dentro deste sistema.

Segundo Munanga (2005), a ideia de raça na sociedade capitalista foi utilizada para criar uma hierarquia social, com os brancos no topo e os negros e indígenas na base. Ele afirma que “A raça é uma construção social que serve para justificar a desigualdade e a opressão” (Munanga, 2005, p. 12). Do mesmo modo, Almeida (2019), ao discutir sobre a mesma questão, destaca que o racismo é estrutural e estruturante das relações, o que significa que percebemos nas relações sociais que nem as crianças estão isentas de sofrer violências físicas e simbólicas perpetradas pelo racismo. Haja vista que o racismo faz com que uma pessoa negra passe a negar a si mesmo e a querer ser uma pessoa branca, conforme afirma Souza (2003, p. 23), ao postular que “o racismo é um processo que leva à negação da própria imagem, à negação da própria história e à negação da própria identidade”.

Para esclarecer o supracitado, recorremos às ideias de Cavalleiro (2000) quando registra que, desde pequenas, pessoas negras estão sujeitas a sofrer com o racismo em suas relações de convivência, especialmente no ambiente escolar. Assim, entendemos que até mesmo na Educação Infantil ocorre a reprodução do racismo.

Considerando que para Munanga (2005), o racismo é uma estrutura de poder que se manifesta em diferentes níveis da sociedade, desde a linguagem e a cultura



até as instituições e as políticas públicas. Como ele destaca, “o racismo é um problema estrutural que requer ações coletivas e políticas públicas para ser superado” (Munanga, 2005, p. 25).

Em 2010, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (Unespar), em uma aula sobre o tema Globalização, o professor mostrou a imagem do geógrafo e intelectual Milton Santos. Fiquei intrigada: “Ele é preto!”, pensei, enquanto o professor falava que era internacionalmente conhecido e havia ganhado o Prêmio Vautrin Lud em 1994, considerado o “Nobel da Geografia”, além de outros prêmios e nomeações acadêmicas. Milton Santos é um dos principais pesquisadores brasileiros do século XX, e confesso que me intrigou a imagem de um homem preto e intelectual. Isso me causou estranhamento: um homem retinto, nariz largo, lábios grossos e cabelos crespos na ciência. O corpo daquele homem negro retinto, cheio de africanidades, em um contexto científico, parecia-me não combinar, muito menos com uma fala intelectualizada.

Assisti ao documentário *Por uma outra globalização* (Santos, 2001) e, por muito tempo, fiquei perplexa ao ver um negro falando com vocabulário amplo e palavras bem articuladas. Não foi algo natural. Confesso que me inquietou. No curso de Geografia não tive professores negros. Durante os quatro anos da graduação participei de muitos eventos acadêmicos, e também não vi nenhuma pessoa negra como ministrante. Como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tive a oportunidade de participar de palestras e congressos em outras universidades, mas em nenhuma delas havia uma pessoa negra como palestrante. Ver o Milton Santos me fez refletir sobre minha vida escolar, e eu não tive professores negros.

Quando cheguei à docência, em 2010, comecei a buscar representações de pessoas negras nas ciências e na literatura, que até então eram desconhecidas por mim. O momento marcante foi quando estava passando pelo processo de transição capilar e uma aluna negra de 5 anos me disse “professora, seu cabelo é lindo, você parece uma princesa”. Naquele momento, compreendi a importância do meu corpo naquele espaço como uma representação positiva sobre pessoas negras; em especial, mulheres negras. Foi a partir de então que percebi a importância da Lei

10.639/2003<sup>2</sup> e que, depois de quase 14 anos na educação como professora da Educação Infantil e Fundamental I em escolas públicas, atendendo a crianças negras na infância, eu pouco sabia como trabalhar com os alunos. Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), tive como proposta de pesquisa da EREER na infância a Lei 10.639/2003 no livro didático da Educação Infantil (4-5 anos).

Pesquisar sobre assuntos referentes às relações étnico-raciais na educação, especialmente na infância, é um percurso delicado. Na trajetória de construção desta pesquisa, a orientação do professor Dr. Adão A. Molina no Programa de Mestrado PPIFOR–UNESPAR, Campus Paranavaí, foi extremamente relevante, pois ele possui vasta experiência em estudos sobre os Fundamentos da Educação e das Políticas Educacionais. Assim, definimos juntos a delimitação do tema a ser investigado e construímos um panorama das questões históricas, políticas e econômicas que permeiam a Educação e a Representação Étnico-Racial (ERER) na infância.

No programa de Mestrado, definimos o livro didático como objeto de estudo, considerando-o um material de apoio pedagógico presente nas práticas cotidianas do professor. Dessa forma, o livro didático despertou interesse como artefato de pesquisa por ser distribuído por uma política pública consolidada: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nossa pesquisa buscou investigar os aspectos historiográficos da construção da infância das crianças negras, e compreendemos que esta etapa da vida do sujeito passou por construções sociais e políticas. Para essa categoria, os nossos estudos partem da abordagem analítica da interseccionalidade<sup>3</sup> da infância/raça na historiografia e das políticas públicas para a Educação Infantil, passando pelas categorias jurídicas atribuídas às primeiras crianças negras no sistema da escravização (o filho da escravizada denominado de *ingênuo* nos documentos oficiais); o Código de Menores de 1927 (Brasil, 1927), que previa a categoria *menor*,

---

<sup>2</sup> A lei nº 10.639, de 2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas. A lei visa promover a inclusão, a valorização e o reconhecimento da contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira (Brasil, 2003).

<sup>3</sup> Interseccionalidade foi inicialmente formulada por Kimberlé Crenshaw na obra CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139–167. Veja: trazemos aqui este conceito na perspectiva de AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2018.

até chegar à Constituição Federal de 1988<sup>4</sup> (Brasil, 1988), com a criança como cidadã e sujeito de direitos.

O PNLD, instituído em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), embora não tenha uma lei específica, está fundamentado na Constituição Federal de 1988 (art. 208, VII), que estabelece como dever do Estado o fornecimento de material didático-escolar aos alunos do Ensino Fundamental. A inclusão do PNLD na Educação Infantil<sup>5</sup> ocorreu em 2017, tendo em vista que a pré-escola se tornou obrigatória no Brasil com a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade (Brasil, 2013).

Embora diversas discussões tenham surgido sobre a implementação do livro didático na Educação Infantil, nosso foco é analisar o material já produzido. Os livros, após serem escolhidos e distribuídos, permanecem disponíveis para professores e alunos durante quatro anos letivos, com a distribuição a cada quadriênio. Portanto, os livros que utilizamos neste estudo permanecerão incluídos em sala de aula até o ano de 2028, o que torna essencial uma análise crítica e metódica de seus conteúdos. O material pesquisado pode ser acessado por outros pesquisadores. Reconhecemos, assim, que esse material não é neutro; o currículo apresentado é uma construção social e política, e o livro didático se torna um artefato com conteúdo intencional.

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, não se origina das ideologias hegemônicas, mas dos resultados das lutas históricas dos movimentos negros, que, desde a colonização brasileira, buscam liberdade e dignidade humana. Nesse contexto, a educação se torna um espaço de luta pela identidade frente ao colonialismo, refletindo a construção histórica do ambiente escolar.

Cavalleiro (2000) e Gomes (2005) escrevem que a Lei 10.639/2003 foi estruturada a partir de três categorias derivadas dos pilares: a) reconhecimento; b) valorização; e c) reparação. Para as autoras, a presença dos conteúdos referentes à

---

<sup>4</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a norma jurídica suprema do país, promulgada em 5 de outubro de 1988 e reconhecida por instituir o princípio da dignidade da pessoa humana e assegurar direitos fundamentais, inclusive a prioridade absoluta à criança e ao adolescente (art. 227).

<sup>5</sup> Decreto n. 9.099/2017, que alterou o Decreto n. 7.084/2010, permitindo o atendimento dessa etapa da educação básica com materiais didáticos e pedagógicos específicos (Brasil, 2017).

lei promove o combate ao racismo e, assim, cria atitudes antirracistas e emancipatórias pelos sujeitos.

Na visão dessas autoras, mesmo as crianças pequenas não estão isentas de reproduzir o racismo, pois “as crianças negras desde muito cedo aprendem, pelo racismo, que sua cor e sua origem não são valorizadas socialmente. [...] A infância não está imune ao racismo” (Gomes, 2005, p. 61). Considerando que nosso foco é a Educação Infantil Contemporânea, é necessário realizar uma retomada histórica para entender como se construíram os conceitos de infância para as crianças negras<sup>6</sup>, que foram afetadas pelo regime escravocrata e como elas se tornaram crianças cidadãs.

Adiantamos que a Lei 10.639/2003 não estabelece uma obrigatoriedade específica para sua implementação na Educação Infantil. No entanto, a BNCC (Brasil, 2018), que serve como documento orientador, contextualiza a forma como as crianças interagem com o mundo social e físico, trazendo suas vivências cotidianas para as instituições educacionais. Esse processo é fundamental para a construção da autoimagem das crianças, impactando suas relações com os pares e com os demais, além de garantir o direito de ser e se conhecer (Brasil, 2018).

Dados do Censo Escolar apontam a crescente presença das crianças negras matriculadas na pré-escola (4-5 anos), sendo 38,1% em 2023, que sofreu um aumento para 43,7% em 2024 (Censo Escolar 2024, 2024). Os dados mostram que tem aumentado gradativamente o acesso das crianças negras à etapa escolar da Educação Infantil 4-5.

A LDB, em seu artigo 26-A, delibera sobre a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana e também propõe a reestruturação das práticas escolares, exigindo uma revisão crítica das relações étnico-raciais nas abordagens pedagógicas no ambiente escolar, o que promove uma educação antirracista e inclusiva, plural e democrática (Brasil, 1996).

Após 21 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, de lutas e embates políticos para a educação para a população negra, é pertinente investigar se os livros didáticos contemplam os conteúdos previstos na referida legislação. Para isso,

---

<sup>6</sup> Segundo Ribeiro (2017), o termo “negro” foi ressignificado pelo Movimento Negro, passando a carregar o legado das lutas travadas e um sentido político de valorização diante dos processos históricos enfrentados pelo povo negro, que é constituído por pessoas autodeclaradas pretas ou pardas segundo seus fenótipos (cabelo, cor da pele, boca, nariz). Optamos por utilizar o termo “criança negra” em nossos estudos em consonância com os debates contemporâneos sobre identidade racial e empoderamento.

autores como Quijano (2005), com sua teoria da colonialidade do saber, nos forneceram uma perspectiva crítica sobre a produção de material didático numa perspectiva descolonial.<sup>7</sup>

Os pesquisadores Bento (2002), Gomes (2003), Munanga (1999), Silva (2007a) e Souza (2015), juntamente com as diretrizes do Parecer CNE/CP 03/2004<sup>8</sup>, fundamentam nosso referencial teórico. Esses pesquisadores têm contribuído nas políticas de verificação de materiais didáticos, e suas pesquisas se desdobram para a desconstrução de distorções historicamente reproduzidas em obras já publicadas sobre a história, a cultura e a identidade da população negra brasileira. Assim, buscamos nesses pesquisadores o suporte teórico e crítico para analisar os livros didáticos.

Gomes (2005, p. 67) afirma que “a Lei nº 10.639 representa um avanço na luta contra o racismo, pois insere a população negra como sujeito da história e da cultura, e não apenas como tema transversal ou objeto de estudos folclóricos”. Para a autora, é necessário “romper com a política do silêncio, que invisibiliza a presença e a contribuição do negro na sociedade brasileira e no espaço escolar” (Gomes, 2005, p. 67).

Apple (2003) complementa, afirmando que o currículo escolar está vinculado à manutenção da hegemonia cultural e política, funcionando como instrumento de reprodução das relações de dominação. Desse modo, os conhecimentos legitimados no ambiente escolar refletem interesses de grupos privilegiados, excluindo saberes e experiências de estudantes pertencentes às classes populares e a grupos racializados.

Munanga (1999, p.26) corrobora, apontando que o racismo no Brasil se manifesta pela “existência do preconceito, pela ideologia da democracia racial e pelo mito da mestiçagem como fator de unidade nacional”, o que dificulta a formulação de políticas públicas eficazes no combate às desigualdades raciais. Assim, buscamos

---

<sup>7</sup> Aníbal Quijano, na obra *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), discute sobre colonialidade científica. De forma crítica, o autor questiona a colonialidade do saber, do poder e do ser, propondo epistemologias alternativas centradas nos saberes marginalizados pelas lógicas eurocêntricas.

<sup>8</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004. Seção 1, p. 11.

compreender se o livro didático destinado à Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos aborda os conteúdos da Lei 10.639/2003.

Diante do exposto, definimos como tema de nosso estudo realizar uma investigação para saber se os livros didáticos recebidos pelo PNLD no ano de 2024, para a Educação Infantil (4 e 5 anos), abordam em seus conteúdos temas da História e da Cultura da África e também da Cultura Afro-Brasileira, de acordo com a Lei 10.639/2003.

É comum ver estereótipos<sup>9</sup> de pessoas negras sendo reproduzidos em materiais didáticos em forma de representações distorcidas. Por isso, consideramos importante esta verificação. Por conseguinte, levantamos uma questão que buscaremos responder a partir dos nossos estudos, a saber: os livros didáticos recebidos pelo PNLD no ano de 2024 estão abordando temas sobre diversidade étnico-racial e a importância de práticas pedagógicas antirracistas descritas na Lei 10.639/2003 em seus conteúdos?

Partimos do pressuposto de que os livros didáticos recebidos pelo PNLD no ano de 2024 para a Educação Infantil (4 e 5 anos) devem tratar de temas étnico-raciais, conforme determina a Lei 10.639/2003. Dessa forma, seus conteúdos devem promover práticas pedagógicas antirracistas e contribuir para a constituição precoce do reconhecimento e da valorização da identidade e das alteridades. Desse modo, contribuirão para gerar comportamentos antirracistas na escola; comportamentos estes que promoverão o desenvolvimento psicossocial das crianças. Para isso, definimos como objetivo geral analisar como os livros didáticos recebidos pelo PNLD no ano de 2024 para a Educação Infantil (4 e 5 anos) abordam em seus conteúdos temas sobre diversidade étnico-racial de acordo com a Lei 10.639/2003.

E, como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Evidenciar, por meio de um histórico da criança negra no Brasil, como o racismo estrutural se manifesta na escola, tornando-se um dos desafios para o professor nas discussões das questões antirracistas;
- Estabelecer um panorama da Educação Infantil no Brasil e estudar o que determina a Lei nº 10.639/2003 para o ensino da história e cultura afro-brasileira e

---

<sup>9</sup> “Os estereótipos são crenças sobre as características pessoais, geralmente traços de personalidade, mas também comportamentos, de um grupo de pessoas. São crenças supergeneralizadas, frequentemente imprecisas, que resultam da simplificação e da categorização social” (Hewstone, Stroebe e Jonas, 2008, p. 160).

africana nas escolas de Educação Infantil, problematizando a construção da identidade da criança negra (preta/parda) sob a perspectiva da BNCC e da educação antirracista à luz da Teoria Histórico-Cultural;

- Analisar se os conteúdos dos livros didáticos colaboram para as práticas pedagógicas antirracistas com crianças de 4 e 5 anos.

O livro didático analisado apresenta alguns elementos que contemplam a Lei nº 10.639/2003, mas cumpre apenas de forma parcial alguns dos princípios dessa lei. Isso exige uma mediação pedagógica crítica e mais elaborada por parte dos professores para garantir que aconteça, de fato, uma abordagem realmente antirracista, capaz de contribuir para uma identidade positiva da criança negra.

Para sintetizar, é válido dizer que o livro *É Tempo de Aprender – Volume II*<sup>10</sup> apresenta recursos adequados para a Educação Infantil, porém carece de uma abordagem sistemática e intencional sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Somente assim poderá contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos em sala, colaborando para a constituição de conceitos antirracistas na Educação Infantil.

---

<sup>10</sup> O livro apresenta versão digital, disponível em: Doceru.com <https://doceru.com/doc/5n81ss5>.

## 2 HISTÓRICO DA CRIANÇA NEGRA NO BRASIL

Esta seção realiza um histórico sobre a criança negra no Brasil, evidenciando uma construção histórica do racismo estrutural que se manifesta nas relações sociais em geral. Mas é sobretudo na escola onde as relações humanas entre as crianças se multiplicam, aumentando também as questões relacionadas às contradições sociais que nascem da diversidade do povo brasileiro. Essa condição manifesta a necessidade de se promover uma cultura antirracista no ambiente escolar.

O objetivo desta seção é, portanto, evidenciar, por meio de um histórico da criança negra no Brasil, como o preconceito institucionalizado se manifesta na escola, tornando-se um dos desafios para o professor nas discussões das questões étnico-raciais e antirracistas. Desse modo, a pesquisa se desenvolve no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na infância, em especial daquelas que se reproduzem na escola a partir daquilo que é socialmente produzido pelas relações humanas e sociais.

Partimos do princípio de que a infância é um conceito historicamente construído. Por essa razão, cada período elabora diferentes concepções de infância como forma de enxergar a criança, de acordo com as necessidades materiais e estruturais que buscam suprir as demandas geradas pelas relações sociais em cada período histórico.

Por essa razão, consideramos de fundamental importância revisitar a história da infância da criança negra no Brasil, pois compreendemos que o racismo estrutural impacta profundamente a vida das crianças negras desde os primeiros anos. Vale lembrar que o racismo se estabelece nas dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas. Desse modo, ao revisitarmos as percepções de infância atribuídas às crianças negras, buscamos elucidar como o próprio conceito de infância não contemplou essas crianças. Assim, compreender a construção histórica da infância nos ajuda a refletir sobre a Educação Infantil (EI) atualmente e sobre a importância da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e sua inserção nos livros didáticos.

Diante da temática sobre a infância negra e as particularidades que a diferem da infância das crianças brancas, foi preciso revisitar historicamente como esse constructo se constituiu ao longo dos tempos na organização da cultura brasileira. Portanto, realizamos algumas considerações sobre a infância negra no Brasil,



trazendo a abordagem do racismo estrutural e de como ele impacta a vida das crianças negras ainda na infância, pois o racismo atravessa pessoas negras por diversos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

O Brasil tem seus conceitos de infância atrelados ao pensamento da cultura ocidental, especificamente ao pensamento europeu. Compreendemos, nessa perspectiva, que o conceito de infância é uma construção histórica relativamente recente, fundamentada nas concepções do pensamento europeu, especialmente a partir da historiografia francesa do século XX.

Nos séculos XVII e XVIII, as ideias sobre infância passaram a ganhar força com a publicação da clássica obra *História Social da Infância e da Família*, de Philippe Ariès (1981). A obra foi um marco na historiografia das pesquisas sobre a infância ao tratá-la como uma etapa específica da vida do sujeito, que se diferenciaria da vida adulta, constituindo, portanto, um novo universo para a criança, com características específicas para organizar sua vida e determinar a necessidade de educação, também específica para um indivíduo em processo de desenvolvimento para a vida adulta. Segundo Ariès (1981, p. 25), “a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas”.

Esse movimento histórico contribuiu para o surgimento de uma “infância moderna”, marcada por práticas educativas sistematizadas, disciplinadoras e voltadas à moldagem do sujeito. Começaram a emergir concepções sobre a afetividade nas relações familiares, no qual o cuidado e a proteção passaram a ser valorizados. Ainda, o “lar familiar” passou a ter o papel de espaço de acolhimento e de desenvolvimento emocional para as crianças nobres e ricas para além de suas funções econômicas.

Partindo dos princípios sobre a infância de Ariès (1981), tem-se a construção da infância moderna, que, conforme o autor, está intrinsecamente ligada à redefinição dos papéis sociais da família<sup>11</sup> e à expansão da educação formal. Lahire (2002) corrobora o exposto acima, afirmando que a escola, nesse contexto, configura-se como um instrumento privilegiado de separação entre crianças e adultos, instaurando a concepção da infância como a etapa da vida em que os sujeitos precisavam do

---

<sup>11</sup> O termo aqui empregado de “papeis sociais da família” vem da concepção do sociólogo francês Bernard Lahire disponível em sua obra *O homem plural: os papéis sociais da família na construção das disposições escolares* (2002).

acolhimento e da instrução da família e da escola para seu desenvolvimento emocional, intelectual e espiritual, para além de suas necessidades materiais.

A Escola dos *Annales*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, propôs lançar luz sobre temas historicamente marginalizados pela pesquisa em oposição à ênfase tradicional em eventos políticos e grandes personagens. Nesse contexto, a inclusão da infância como categoria de análise histórica inseriu-se na ampliação do campo historiográfico proposto pelos *Annales*.

A partir dessa compreensão, o conceito de infância foi constantemente reproduzido e ressignificado pela sociedade, pois está sujeito às transformações históricas, culturais e sociais. Assim, os estudos sobre a infância exigem uma abordagem crítica e contextualizada. A infância não é, portanto, um dado estado meramente biológico do sujeito ou um conceito universal, mas uma construção social que varia conforme o tempo e o espaço.

Entende-se que a infância passou a ser reconhecida, ao longo do tempo, como uma fase distinta da vida, com características próprias e diferentes da vida adulta. Assim, o conceito de infância, com suas particularidades, foi sendo construído de forma social, cultural, política e econômica ao longo dos séculos até os dias atuais.

Nos dias de hoje, essa fase da vida é compreendida como um período que exige proteção, cuidado e acesso à educação. A sociedade, como um todo, deveria reconhecer a infância como uma etapa de vulnerabilidade, na qual os indivíduos ainda não desenvolveram plena autonomia, sendo, portanto, necessário garantir-lhes tratamento diferenciado. Isso inclui a formulação de legislações que assegurem seus direitos fundamentais, especialmente à proteção, ao cuidado e à educação. Mas, e as crianças negras, como foram vistas historicamente por uma sociedade branca e de cultura europeia?

Na subseção que se segue, realizamos uma discussão com o objetivo de evidenciar como se deu a construção histórica e política acerca da percepção sobre a criança negra no Brasil, pois chegamos ao século XXI e ainda temos questões e dívidas históricas a serem resolvidas, em especial no que se refere à educação e à inclusão das crianças negras na sociedade.

## 2.1 AS CRIANÇAS NEGRAS SÃO VISTAS DE FATO COMO CRIANÇAS?

A nossa pesquisa, que trata sobre o livro didático na Educação Infantil, relaciona-se com a presença da Lei n. 10.639/2003, EREER na infância. Contudo, antes de iniciarmos essas discussões sobre as questões étnico-raciais, é preciso compreender como a percepção de infância de crianças negras e brancas atravessa a história de formas diferentes.

Gomes (2005) escreve que o racismo institucionaliza um *silenciamento da infância negra*, e esse silêncio se inicia no ambiente familiar e se prolonga nos espaços escolares, nos quais, muitas vezes, essas crianças não se veem representadas, não são escutadas nem reconhecidas como sujeitos de direitos. A autora destaca que o “silêncio”<sup>12</sup> “não é o da paz, mas o do não reconhecimento da fala, da escuta e da existência do outro como sujeito” (Gomes, 2005, p. 61).

Santos (2024) corrobora com as autoras supracitadas, em sua obra *Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas*<sup>13</sup>. Ela discute como o racismo atravessa, desde muito cedo, a vida de bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. A autora observa que, em diversos contextos escolares, bebês e crianças negras ainda são associadas a ideias como “sujeira”, “mau cheiro” ou “desordem”, revelando a persistência de representações desumanizadas historicamente construídas sobre os corpos negros.

Segundo a autora, o racismo é reproduzido nas interações entre professoras, crianças brancas e crianças negras, o que acaba por estruturar as percepções sobre as relações vivenciadas pelas crianças negras, afetando diretamente as experiências e as possibilidades das infâncias negras (Santos, 2024). Assim, compreendemos que os corpos de crianças negras continuam sendo alvo de estigmas racistas desde muito cedo, inclusive no espaço escolar.

Para refletirmos sobre a infância negra no Brasil, trazemos à tona o caso de Miguel Otávio Santana da Silva, ocorrido em 2020, que evidencia a forma como a sociedade enxerga, ou ignora, a infância de crianças negras. Miguel, menino negro de cinco anos, filho da empregada doméstica Mirtes Renata, morreu após cair do nono

---

<sup>12</sup> Ver: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

<sup>13</sup> Ver: SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus, 2024.

andar de um prédio no Recife (PE), no dia 2 de junho de 2020. O caso gerou comoção nacional e internacional. Sua mãe, Mirtes, era empregada doméstica no apartamento da família Corte Real. Ela havia levado Miguel para o trabalho, como de costume, pois o menino fazia companhia para a filha da patroa e, muitas vezes, Mirtes não tinha com quem deixá-lo.

Sari Corte Real, a patroa, solicitou que Mirtes saísse para passear com os cachorros da casa. Mirtes deixou Miguel aos cuidados de Sari Corte Real, pois o menino, sendo legalmente uma criança, demandava supervisão e cuidado. Enquanto estava sob a responsabilidade de Sari Corte Real, Miguel sentiu falta da mãe. Sari deixou o menino sozinho no elevador. Segundo depoimento prestado em 15 de setembro de 2021, Sari afirmou que tentou convencer Miguel a sair do elevador, mas precisou retornar para cuidar da própria filha, deixando-o sozinho (UOL, 2021). Miguel apertou diversos botões no elevador, saiu em um corredor onde ficavam os aparelhos de ar-condicionado do prédio e sofreu um acidente fatal ao cair de 35 metros de altura. Quatro anos depois, o caso ainda não foi totalmente concluído pela Justiça (Cardoso, 2024).

O que se vê aqui é um retrato da percepção de infância construída ao longo da história do Brasil para crianças negras. Essa percepção foi moldada por um processo de colonialidade e mais de 350 anos de escravidão. Segundo Santos (2024), há um consenso social de que “a criança negra pode de se cuidar sozinha”, mesmo em situações em que necessita de cuidados.

Como destaca Quijano (2005, p.117) “a colonialidade do poder é a mais generalizada e duradoura forma de dominação nas Américas. Está baseada na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão de poder”. A percepção sobre o que é infância para crianças negras, como no caso de Miguel, traz reflexões explícitas: por que uma criança negra não seria vista como alguém que necessita de cuidado, enquanto uma criança branca seria naturalmente percebida como frágil e digna de proteção?

De acordo com Mbembe (2018), ao relatar a história das relações que representam a modernidade, é necessário abordar o processo de escravização e as estruturas políticas, sociais e econômicas previstas no *sistema de plantation*; a condição de escravização resulta na “perda do lar, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político” (Mbembe, 2018, p. 27).

Este estudo busca analisar as relações constituídas na infância de crianças negras na diáspora, tomando como referência as experiências históricas produzidas pelo sistema de *plantation*. É nesse contexto que o Estado brasileiro, desde o período colonial, manifesta sua ação política e jurídica sobre os corpos das crianças negras, estruturando formas específicas de controle, exploração e desumanização.

Não abordaremos, neste trabalho, as infâncias de crianças nascidas em situação de liberdade, como as alforriadas ou aquelas que viviam em comunidades quilombolas. Nosso foco recai sobre aquelas que nasceram sob a coerção direta do regime escravista, isto é, sob a pressão contínua do cárcere, do trabalho forçado e da negação sistemática de direitos.

Mattoso (1988) afirma que a escravização dos povos africanos na diáspora brasileira foi formalmente instituída a partir de 1549, quando o rei Dom João III autorizou que cada proprietário de engenho adquirisse até 120 pessoas cativas provenientes da Ilha de São Tomé e da Guiné. Essa autorização representa uma das primeiras configurações jurídicas oficiais do tráfico; isto é, a legitimação estatal da compra e venda de pessoas escravizadas. A partir desse marco, consolidou-se a base legal e econômica que sustentaria, por séculos, a exploração dos corpos negros, incluindo o das crianças, cuja existência era administrada como parte do patrimônio dos senhores.

Segundo Conrad (1985), a legislação imperial considerava os escravizados como bens móveis, conforme disposto no Código Comercial de 1850<sup>14</sup>, o que os tornava sujeitos a alienações, doações, penhoras e heranças. A formalização contratual das transações envolvendo pessoas escravizadas, realizada em cartórios, também servia como base para o recolhimento de tributos. Entre os impostos mais comuns estava o chamado “imposto do selo”, aplicado aos documentos oficiais. Esse tributo funcionava como um indicativo de legalidade das transações e demonstrava como o Estado lucrava diretamente com a regulamentação e a circulação de pessoas escravizadas, reforçando a estrutura jurídica e econômica que sustentava o sistema escravista.

Gorender (2011) corrobora o autor supracitado; segundo ele, esse tributo tinha a função de autenticar a escritura e garantir a arrecadação fiscal do Estado,

---

<sup>14</sup> BRASIL. Código Comercial do Império do Brasil. **Decreto nº 737, de 25 de junho de 1850**. O Código Comercial brasileiro estabelecia normas para as atividades comerciais e, em seu Título I, considerava os escravizados como bens móveis, o que legalizava sua comercialização no mercado interno.

funcionando como uma forma de validação estatal das práticas escravistas. Dessa maneira, compreendemos que o Estado não apenas deliberava sobre a escravização da criança negra, mas também lucrava com essa prática. Partindo dessa análise, é possível refletir sobre as implicações históricas, sociais e econômicas que envolveram a escravização, especialmente no que diz respeito à infância das crianças negras. A escravidão não apenas negava sua humanidade, mas também se beneficiava economicamente de sua subjugação.

Dentre as poucas imagens de crianças negras na diáspora no período colonial, destaca-se a pintura *Família Brasileira*, do artista francês Jean-Baptiste Debret (1834). Nessa obra, o artista retrata uma cena doméstica no Brasil do século XIX, revelando aspectos da estrutura social escravocrata que se consolidou socialmente como forma de manutenção do poder. A obra retrata o cotidiano de uma família branca de classe senhorial, que está rodeada por pessoas negras escravizadas; entre elas, incluem-se também crianças que rastejam pelo chão em volta de seus senhores.

De acordo com Oliveira (2012), a composição de Debret mostra o alicerce das hierarquias raciais e sociais, traduzindo em imagem o sistema escravocrata e patriarcal vigente no Brasil imperial, que moldou a sociedade brasileira. Por consequência, o caso do menino Miguel e de sua mãe Mirtes é um recorte da infância negra que foi instituída de forma ideológica pelo racismo, o qual afasta as crianças negras, desde pequenas, da própria infância.

As imagens produzidas por viajantes europeus como Debret foram fundamentais para consolidar um imaginário sobre o Brasil, no qual a escravidão era representada como elemento harmônico da vida cotidiana, o que contribuiu para a legitimação simbólica dessa ordem social (Oliveira, 2012, p. 98).

Essas ideias naturalizam uma hierarquia social entre brancos e negros, estendendo-se também ao âmbito da infância, mantendo a hierarquia social inclusive na divisão social das crianças. Ao discutir as representações sociais da criança negra, Resende Júnior (2021) esclarece que, para refletirmos sobre a historiografia da infância negra, destacam-se duas correntes de estudos que se consolidaram ao longo do tempo no campo da pesquisa.

Para esse autor, a primeira vertente remonta à perspectiva de Gilberto Freyre, que, ao analisar as relações entre senhores e escravizados, aponta para uma lógica

de subalternidade, mesmo reconhecendo a contribuição africana para a formação da família brasileira. Carvalho *et al.* (2012) complementam afirmando que Freyre não atribuiu protagonismo à população negra, tampouco apresentou uma figura africana que refletisse sobre sua própria condição. Segundo Freyre (2003, p. 405), “o negro foi patogênico, mas a serviço do branco, como parte irresponsável de um sistema articulado por outros”. Para o autor, o negro se encontrava à margem da estrutura social, atuando de forma patogênica e sempre em função do branco.

Esse pensamento apontado pelo autor supracitado perpetua a violência simbólica, o que se torna evidente ao propor diferenças nas relações entre senhores e escravizados no Brasil em comparação a outros contextos escravagistas. “Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América” (Freyre, 2003, p. 435).

O autor reafirma a ideia da miscigenação racial atrelada à servidão e à dívida. Em sua perspectiva, o senhor seria uma figura benevolente, marcada pela brandura, representado como um patriarca amigável com seus escravizados, que, por sua vez, seriam retratados como sujeitos conformados com sua condição social. As mulheres escravizadas, nessa lógica, teriam se relacionado de bom grado com os senhores. Assim, sustenta-se o mito da democracia racial.

A segunda abordagem da historiografia sobre as crianças negras se consolida a partir de novas interpretações críticas das concepções de Freyre (2003). Entre as décadas de 1960 e 1970, a Escola Paulista influenciou fortemente a produção historiográfica ao centrar sua análise nos conflitos sociais e na exploração senhorial como elementos estruturantes da formação das classes.

Alguns pesquisadores dessa vertente retomaram o debate sobre a escravidão, criticando duramente a visão amenizada proposta por Freyre (2003) e buscando uma ótica revisionista da obra *Casa-Grande & Senzala* (1933), generalizando o questionamento e propondo novos olhares sobre o sistema escravista brasileiro. Nessa vertente, destacam-se os pensadores Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Emília Viotti. Esses autores realizaram críticas à romantização da escravidão freyriana, explicando a real relação de subserviência da população negra em relação à população branca.

Queiróz (1998) e Cardoso (1977) basearam suas análises no marxismo e nos estudos de Max e Weber ao examinarem a lógica econômica e as relações sociais. Segundo Mattos (2004), as ideias marxistas que não tenham sido diretamente

atreladas especificamente na ideia de raça e racismos nos ajudam a compreender os conflitos sociais e políticos e dominação da classe dominante. Para essas discussões, os estudos de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães<sup>15</sup> são de bastante relevância. Para esses pesquisadores, a escravidão era o alicerce do processo de acumulação capitalista, sustentando os pilares do mercado e do lucro. A necessidade de produção em larga escala para exportação exigia um regime de trabalho compulsório, controlado por coerção e repressão (Cardoso, 1977; Queiróz, 1998).

Cardoso (1977) afirma ainda que a infraestrutura do sistema escravocrata brasileiro era sustentada por três pilares: a acumulação de capital, o uso da mão de obra escrava e a estrutura patrimonialista. Tais elementos organizavam os papéis sociais e consolidavam identidades de classe baseadas na opressão. Dessa forma, os escravizados eram retratados com pouca representação diante da estrutura macroeconômica, sendo reduzidos a vítimas do sistema.

Esse pensamento vai ao encontro da “coisificação do escravizado”, conceito discutido por Prado Júnior (1961) ao destacar a violência, a repressão e a alienação como pilares de um sistema que impedia o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos escravizados (Proença, 2007; Queiróz, 1998).

Na percepção de Prado Júnior (1961), as condições extremamente opressoras da escravidão privaram os cativos da capacidade de construir significados sociais próprios, comprometendo inclusive os vínculos familiares. Dessa forma, “os escravizados internalizam os valores e as representações de seus senhores, levando à submissão como o caminho mais seguro para alcançar a liberdade” (Proença, 2007, p. 4). Nesse cenário, a obediência surgia como resultado direto das dinâmicas violentas entre senhores e escravizados.

O estudioso Moura (1988), ao investigar a estrutura social dos quilombos, especialmente o de Palmares, trouxe à tona novas possibilidades de análise sobre as relações entre escravizados e as rupturas com o sistema de cativeiro. Essa abordagem confronta a lógica opressiva ao atribuir um caráter heroico aos quilombolas e valorizar suas experiências sociais como elementos centrais para uma nova leitura da escravidão.

Ainda assim, em ambas as abordagens supracitadas, a infância escravizada permaneceu invisibilizada. Para os freyrianos, as crianças cativas eram vistas como

---

<sup>15</sup> Ver mais em: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.



parte do sistema paternalista sob a suposta proteção dos senhores; para os revisionistas, essas crianças eram absorvidas por um sistema brutal que não reconhecia a infância como uma fase distinta.

Segundo Queiróz (1998),

A historiografia sobre a escravidão passou, a partir dos anos 1980, a valorizar demasiadamente 'um caráter consensual que nega[ria] a coisificação [dos cativos]'. Ao enfatizar, quase exclusivamente, as possibilidades de negociação e resistência, tais interpretações correm o risco de obscurecer a violência estrutural e a lógica mercantil que regiam a escravidão no Brasil. Essa abordagem, embora importante para a recuperação da agência dos escravizados, tende a suavizar a brutalidade do regime escravista. Corre-se, assim, o risco de uma romantização das relações sociais do período, encobrindo a opressão sistemática imposta aos cativos. É necessário, portanto, reconhecer as estratégias de sobrevivência dos escravizados sem perder de vista o caráter essencialmente desumanizador da escravidão (Queiróz, 1998, p. 108).

O Brasil, na segunda metade da década de 1980, vivia o período de pós-ditadura militar (1964–1985), passando por uma rearticulação dos movimentos sociais, como o movimento operário, que ganhou força com a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, consolidando a organização sindical no país. O movimento negro também se fortaleceu nesse contexto. O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, segundo Domingues (2005), combatia o racismo estrutural no Brasil e o mito da democracia racial difundido pelas ideias freyrianas. Organizações como o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) desempenharam papel fundamental na promoção da consciência étnico-racial e na valorização da cultura afro-brasileira.

Essas mobilizações reivindicavam a redemocratização e a ampliação dos direitos civis e sociais, influenciando diretamente as pesquisas historiográficas no Brasil a partir da década de 1980. Pesquisadores como Sidney Chalhoub, Beatriz Nascimento, João José Reis, Sílvia Lara, Leila Algranti, Robert Slenes, Lélia Gonzalez e Kátia de Queirós Mattoso passaram a adotar novas abordagens em suas investigações historiográficas. Essas abordagens incluíam uma visão mais crítica em relação às fontes e ao próprio objeto de pesquisa, contribuindo significativamente para o entendimento da sociedade escravista colonial e imperial.

Desse modo, as novas concepções da historiografia se caracterizaram por uma renovação metodológica, com o uso crítico das fontes e forte influência do

marxismo. A partir dessa perspectiva, os sujeitos escravizados, antes vistos apenas como objetos da estrutura econômica e social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos históricos. Assim, diversas realidades do cativo puderam ser revisitadas sob uma ótica mais crítica, incluindo a infância das crianças negras. Surgiram então novas questões para a interpretação das experiências vividas pelos escravizados, valorizando o protagonismo e a agência desses indivíduos no cotidiano, ainda que em uma condição de autonomia relativa.

Grinberg (2019), ao tratar sobre essas questões, explica a condição do trabalho escravo na sociedade colonial brasileira. Conforme ele entende,

O sistema escravista foi a espinha dorsal da sociedade colonial, assim como da sociedade imperial. É difícil – na verdade impossível – estudar a história do Brasil sem mencionar a escravidão, por essa razão as relações sociais desenvolvidas durante o sistema escravista vêm sendo abordadas em diferentes perspectivas como: política, economia, cultura, macro e micro histórias; utilizando-se de diversos temas e objetos, tais como fugas, revoltas, quilombos, religião, irmandades, condições de trabalho e vida, guerras, família, comércio, tráfico atlântico e interno, criminalidade, direito e justiça, alforria, cultura material, relação senhor e escravizado, saúde e doença, escravização indígena, relação entre africanos e descendentes, plantations, produção de açúcar e café, padrões de posses de escravizados, questões raciais, escravidão urbana, fronteira e relações internacionais, cotidiano, abolicionismo e abolição, libertos, cidadania, pós-abolição, memória, patrimônio, educação antirracista, arte, movimentos sociais, consciência histórica e História Pública (Grinberg, 2019, p. 149).

Por conseguinte, a pesquisa de fontes primárias com a análise de censos, de inventários *post-mortem* e de batismos traz dados quantitativos e qualitativos, traçando e mapeando índices demográficos e permitindo perceber a formação de outras formas de trabalho, além da ocupação como escravizado. A formação de núcleos familiares de pessoas escravizadas, mesmo naquele período, também é objeto dessas discussões. Mas, acima de tudo, é necessário um olhar crítico sobre essas fontes. Como nosso objeto de pesquisa é diretamente relacionado à presença da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos para a Educação Infantil, a historiografia da criança negra nos leva a buscar a compreensão da construção da infância dessas crianças enquanto sujeitos na historiografia.

A História Social, de acordo com Thompson (1981), nos permite pensar os sujeitos escravizados como protagonistas históricos. No entanto, é preciso cuidado ao

adaptar essas categorias, originalmente pensadas para a classe operária inglesa, ao contexto da escravidão brasileira. Chalhoub (1990) busca criticar a historiografia reducionista, segundo a qual o escravizado é tratado como objeto passivo, defendendo uma abordagem que considere suas ações, resistências e vivências.

A autora supracitada traz à tona uma abordagem da historiografia acerca da infância negra e da compreensão do sistema escravagista de forma crítica para estudos contemporâneos. Nessa perspectiva, ela busca dar voz e protagonismo aos sujeitos historicamente marginalizados, como a infância escrava.

A infância negra durante o período escravista não pode ser compreendida apenas pela ótica da opressão e da submissão, mas deve ser vista como um espaço de resistência e construção de identidades, onde crianças escravizadas atuavam como sujeitos históricos, agentes ativos na dinâmica social de suas comunidades (Chalhoub, 1990, p. 78).

A partir do supracitado, é importante perceber que, durante o período de escravização no Brasil, houve lutas e organização da população negra escravizada para tentar ocupar os seus espaços na organização social e material da sociedade brasileira. Todavia, pesquisar sobre crianças negras escravizadas é uma tarefa bastante difícil, haja vista que, por tratar-se do tráfico de pessoas, muitos registros e documentos históricos foram apagados e/ou extraviados. Por essas razões, ainda temos muitas lacunas na história e na historiografia dessas crianças.

Os estudos do projeto *Slave Voyages*<sup>16</sup> apontam que o Brasil é o país da América Latina com o maior número de pessoas escravizadas entre os séculos XVI e XIX. Estima-se que nesse período cerca de 5,5 milhões de homens, mulheres e crianças foram raptadas do continente Africano e vieram para o Brasil.

De acordo com Resende Júnior (2021), no período do Brasil Imperial, a metade dos escravizados que chegavam nos navios eram compostos por crianças de até 14 anos. Sobre o exposto, Gomes (2005b) infere que, ao serem separadas de suas famílias durante o tráfico atlântico, essas crianças eram privadas de vínculos culturais e afetivos com suas comunidades de origem. Desse modo, o processo

---

<sup>16</sup> O projeto *Slave Voyages* "The Trans-Atlantic Slave Trade Database" é um projeto de pesquisa digital colaborativo, acadêmico e internacional, que tem como dados sobre o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. Seus arquivos abrangem informações sobre o comércio atlântico de escravizados já compilada, que foram reunidas desde os anos 1990 e atualmente são mantido por instituições como Emory University (EUA), Harvard University (EUA), Universidade de Sussex (Reino Unido), entre outros centros de pesquisa. O objetivo é reunir e disponibilizar de forma pública e digital.

escravocrata atuava de modo sistematizado com a finalidade de destruição das memórias e da identidade dos povos africanos que eram escravizados na diáspora.

Munanga (2003) concorda e complementa os autores supracitados, afirmando que, neste processo, as crianças, devido ao apagamento das tradições africanas de origem, eram inseridas desde cedo nos hábitos religiosos, linguísticos e comportamentais da cultura dominante, o que caracteriza uma aculturação, porque passavam a participar da cultura do seu senhor na condição de escravizadas. Assim, a criança escravizada deixava de ser vista como “inútil” do ponto de vista produtivo e passava a integrar, de forma mais sistemática, o ciclo de trabalho produtivo, em especial nas fazendas, onde compunham a força de trabalho para a produção material.

O ingresso precoce em atividades laborais ou em um aprendizado forçado revela como o sistema anulava qualquer possibilidade de uma infância plena e protegida. Como destaca Mattoso, “o escravo era visto antes de tudo como uma peça útil, com valor econômico” (Mattoso, 1988, p. 137). Mbembe (2018, p. 28) concorda com essa ideia, afirmando que “como instrumento de trabalho, o escravo tem um preço. Como propriedade, tem um valor. Seu trabalho responde a uma necessidade e é utilizado”.

A partir da ideia de infância como construção social, entendemos que essa concepção atravessa as crianças negras e brancas de formas distintas ao longo da história do Brasil, pois ele foi o cenário da escravização de pessoas negras vindas do continente africano, tendo suas bases econômicas construídas na exploração de mão de obra escrava, que se justificava no conceito de raça. Entendemos que “raça é um conceito que tem como função básica naturalizar e justificar hierarquias sociais. Ela é uma construção social e histórica que transforma diferenças em desigualdades” (Almeida, 2020, p. 15). Nesse sentido, o racismo e o processo de escravidão impactaram a forma como a infância das crianças negras foi construída.

Trazemos aqui os estudos da pesquisadora Kátia de Queirós Mattoso, apresentados na obra *O filho da escrava: o pequeno escravo no Brasil* (1988). A pesquisadora traz à tona questionamentos sobre as crianças já nascidas no Brasil que eram filhos das mulheres escravizadas. A criança que nascia de um ventre de uma mulher escravizada, o *Partus ventrem sequitur*, já tinha sua condição de escravizado legitimada pela hereditariedade do escravo. Essa era a norma do *partus*; isto é, o filho do ventre escravo continua escravo. O filho nasceria escravizado, independentemente

da condição do pai (que poderia inclusive ser livre ou branco). “O princípio regulador é que, *partus sequitur ventrem*, como dispunha o Direito Romano. Por forma que o filho da escrava nasce escravo; pouco importando que o pai seja livre ou escravo” (Mattoso 1988, p. 53).

As pesquisas de Mattoso analisam as práticas sociais, econômicas e culturais da escravidão sobre as crianças negras nascidas de mães escravizadas, que ela chamou de filhas de mulheres escravizadas. Seus estudos tiveram base na análise documental a partir de fontes primárias, como documentos históricos, entre eles inventários *post-mortem* do estado da Bahia.

A pesquisadora observou 493 desses inventários, datados de 1860 a 1888, a fim de verificar os registros de crianças negras nascidas antes e depois da Lei do Ventre Livre. Mattoso (1988) observa que há uma distinção entre a criança negra que é filha de mulher escravizada e que, para essas crianças, não eram aplicados os mesmos critérios atribuídos às crianças brancas ou livres, pois sua realidade estava moldada conforme os interesses econômicos do sistema escravista.

Ela afirma ainda que, entre os séculos XVIII e XIX, o sistema escravista estava plenamente consolidado no Brasil e se sustentava na exploração do trabalho de pessoas escravizadas para obter o lucro máximo por meio da exploração do trabalho. Não obstante, tratava-se de um modelo de exploração da mão de obra altamente lucrativo, sustentado pelos interesses da elite oligárquica da referida época, que possuía total respaldo político para atender aos interesses da classe dominante. Nesse contexto, as práticas da época demonstravam que a criança, filha de uma mulher negra escravizada, deixava de ser vista como criança a partir dos sete anos, sendo considerada uma força de trabalho efetiva, integrada às rotinas e às exigências destinadas aos adultos escravizados (Mattoso, 1988).

Sobre essas questões da criança negra, temos também a visão de Martins (2016), esclarecendo que o nascimento e os primeiros quatro anos de vida da criança negra escravizada entre os séculos XVIII e XIX eram vistos como algo irrelevante, pois nessa fase da vida as crianças negras ainda não trabalhavam para gerar lucro para seus senhores. Assim, elas não possuíam qualquer valor para o sistema escravista.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que as ideias de infância estariam atreladas com a proposta de proteção e de cuidado para com as crianças, e elas não alcançam meninas e meninos negros, sendo prevalente os valores forjados

no contexto da escravidão colonial<sup>17</sup>. Nesse sentido, a sociedade brasileira vigente naquele momento reproduzia formas de exclusão e de desumanização. Um dos símbolos mais marcantes dessa lógica era o uso das mulheres negras escravizadas como amas de leite. Assim que uma mulher branca tinha sua gravidez alcançada, era necessário encontrar uma ama de leite, que eram mulheres negras com recém-nascido.

Essas mulheres, muitas vezes privadas de alimentar os próprios filhos, eram forçadas a amamentar bebês brancos, cumprindo uma função essencial para a reprodução do leite, porém sem o reconhecimento dessa função de amamentar como parte de sua humanidade ou maternidade. “As mulheres negras escravizadas [...] eram tanto trabalhadoras quanto instrumentos de reprodução de força de trabalho, o que fazia com que seus corpos fossem absolutamente funcionais à lógica da acumulação capitalista” (Davis, 2016, p 26).

A autora supracitada revela que as amas de leite escravizadas, ao serem anunciadas para venda nos jornais do Rio de Janeiro, que circulavam na década de 1870, não mencionavam que a escravizada levaria consigo as crianças que havia dado à luz; ou seja, os seus próprios filhos. Dessa forma, podemos supor que essas crianças eram, muitas vezes, descartadas pelos senhores, pois bebês muito pequenos não tinham valor no mercado ou serventia para o trabalho. Algumas dessas crianças eram fruto de relações entre seus senhores e suas escravizadas. Davis (2016) corrobora afirmando: “O horror da escravidão para as mulheres negras era agravado pelo fato de que seus filhos não eram seus, mas propriedade dos senhores, que podiam vendê-los a qualquer momento” (Davis, 2016, p. 23).

Mattoso (1988) afirma ainda que, ao analisar 86 certidões de batismo da cidade de Salvador, datadas de 1870-1877, de crianças até 12 anos, sendo estas filhas de escravas, nenhuma constava o registro do nome do pai, e 41% não traziam também o nome da mãe. As crianças negras que sobreviviam aos primeiros anos de vida seriam cuidadas por terceiros; e essas condições colocavam a vida da criança negra em situação de total descaso.

---

<sup>17</sup> A escravidão colonial no Brasil foi um mecanismo de produção de desigualdades sociais, políticas e raciais profundamente enraizadas na sociedade. Ver: CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Corroborando as ideias da autora supracitada, recorremos a Martins (2016) que, ao tratar de questões relativas às crianças negras no mesmo período, afirma que a taxa de mortalidade dessas crianças era de 45% no grupo de 0 a 4 anos de idade.

Mais de 90% das amas de leite escravizadas, anunciadas nos jornais do Rio de Janeiro no período da década de 1870, não estavam com seus filhos e filhas, e aquelas que estavam eram empurradas para o trabalho logo após o parto, sendo enviadas à roça para trabalhar normalmente com seus bebês amarrados às suas costas. Para as crianças maiores, cavavam buracos no chão colocando seus bebês apenas com a cabeça para fora, para evitar que engatinhassem ou fossem atacados por animais. A estimativa moderna sobre a mortalidade infantil dos escravos brasileiros aponta a taxa em 350 por mil, no período de 1821 a 1868; registra-se, também, que entre 1851 e 1867, verificou-se 'grande mortalidade infantil', 'grande incidência de mortes de recém-nascidos', com o número de mortos do grupo de 0 a 4 anos chegando a 45% do total (Martins, 2016, p. 10).

A infância para crianças negras nesse período é sistematicamente desconsiderada. As crianças maiores de 4 anos já eram tratadas como força de trabalho em potencial, realizavam trabalhos como catar gravetos e auxiliar nos serviços domésticos. Segundo Mattoso (1988, p. 39), “a partir dos sete anos, o pequeno escravo deixa de ser considerado criança e passa a ser um ‘escravo à *part entière*’, isto é, um escravo completo”. Essa prática revelava a lógica cruel do sistema escravista, que visava preparar a criança desde cedo para o trabalho forçado, tratando sua infância como etapa de formação da força de trabalho. Gilroy<sup>18</sup> (2021) ratifica, afirmando que a violência no sistema escravista era legitimada pelo capataz, que fazia valer as ordens dos seus senhores. A ideia de infância para crianças negras foi atravessada por diferentes contextos de exclusão, desumanização e negação de direitos, refletindo as estruturas sociais de um Brasil colonial legitimadas pelo Estado.

De acordo com a autora supracitada, a partir dos 12 anos as crianças negras já eram tratadas como adultos e expostas a condições desumanas de trabalho e até a castigos físicos. Nessas condições, ocorriam altíssimas taxas de mortalidade. A própria lógica do sistema escravista negava a essas crianças o direito à infância, pois lhes negava, antes de tudo, a própria humanidade. Esse sistema social/econômico/político, produzido pela classe dominante e amparado pelo Estado,

---

<sup>18</sup> Mais informações na obra: GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Renato da Silveira. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

segundo Mbembe (2018), está organizado para justificar e manter as desigualdades sociais, incluindo a desigualdade racial.

## 2.2 A LEI EUSÉBIO DE QUEIRÓS (1850), A LEI DE 1869 E A LEI DO VENTRE LIVRE (1871)

Como partimos inicialmente do princípio de que a infância é socialmente construída, a legislação brasileira do século XIX sobre a escravidão revela a complexidade dos debates em torno da infância escravizada, especialmente no que se refere ao direito dos senhores ao trabalho dessas crianças. A existência dessas crianças já trazia consigo o trabalho como forma compulsória, o que ocorria desde o seu nascimento pela própria condição de ser filho da mulher escravizada. Desse modo, a criança estava sujeita às formas legalizadas de controle social. Nesse contexto, destacam-se três leis que foram fundamentais na construção legal e simbólica da infância negra no Brasil. Essas três leis foram implementadas no processo de construção da infância negra: a Lei Eusébio de Queirós (1850), a Lei de 1869 e a Lei do Ventre Livre (1871).

A partir disso, verificamos que as crianças negras passaram a ser marcadas por duas condições: a objetificação como mão de obra sob domínio legal e, ao mesmo tempo, o início da responsabilização jurídica da infância, já que leis específicas passaram a regulamentar sua existência dentro do regime escravista, delimitando juridicamente o que seria uma infância para esses sujeitos.

A Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850), por sua vez, proibiu o tráfico atlântico de escravizados, encerrando oficialmente a entrada de africanos escravizados no Brasil. Com o fim do tráfico externo, houve um aumento do “nascimento doméstico” de escravizados (crianças crioulas), o que intensificou os debates sobre o controle do ventre das mulheres negras escravizadas.

De acordo com Pretta (2023), no Censo de 1872, entre 1872 e 1875, nasceram aproximadamente 164 mil filhos de escravas, que foram considerados livres em decorrência da Lei do Ventre Livre. O Estado, ao regulamentar os filhos de um ventre escravizado, mantinha, assim, o controle de um elemento estratégico dentro da economia e da organização social do cativeiro. Percebe-se assim que, mesmo libertas, essas crianças permaneciam no mesmo local de antes, o que não alterava significativamente as suas condições de infância.



Fonseca (2008) confirma essa questão e acrescenta ao afirmar que essas crianças permaneciam com suas mães; e elas, por sua vez, pertenciam aos seus senhores. Por consequência, as crianças beneficiárias da lei, ao serem mantidas com os senhores de suas mães, permaneciam imersas no cotidiano da escravidão, o que marcava todas as etapas de suas vidas.

A Lei de 1869, menos conhecida pela historiografia, trouxe um avanço específico no campo do direito de família dentro do regime escravista: ela proibiu a venda separada de escravizados pertencentes à mesma família nuclear (pais e filhos menores de 15 anos). Embora com baixa aplicação prática e sem punição clara aos infratores, essa norma expressava uma tentativa tímida de humanizar as relações no interior das senzalas, especialmente em resposta à crescente pressão do movimento abolicionista e da opinião pública internacional.

Seguindo esse processo parcial de libertação de escravizados, a Lei do Ventre Livre, ou Lei Rio Branco (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871), declarava livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da data da lei. Os nascidos sob esta lei permaneciam sob tutela do Estado ou dos senhores das mães, o que mantinha a criança inserida na lógica do cativo, ainda que juridicamente considerada livre.

Dentre os artigos mais relevantes preconizava-se o seguinte:

§1.º- Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. Art. 2.º- O governo poderá entregar a associações, por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes em virtude do Art. 1.º- §6º. §1.º- As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas: 1.º A criar e tratar os mesmos menores; 2.º A constituir para cada um deles um pecúlio, consistente na quota que para este fim fôr reservada nos respectivos estatutos; 3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação. §2.º- A disposição deste artigo é aplicável às Casas dos Expostos, e às pessoas a quem os juizes de órfãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim (Brasil, 1871).

Segundo Mattoso (1988), as crianças negras menores de sete anos mencionadas nos documentos, como testamentos e inventários *post-mortem*, eram descritas com seus nomes e, em seguida, os senhores se referiam a elas como “crioulo” ou “crioula”, “cabra” ou “cabrinha”, “pardo” ou “pardinha”, “mulatinho” ou “mulatinha”. Percebe-se assim que permaneciam os vínculos dessas crianças com diferentes formas de poder e de controle que as mantinham ligadas ao mundo do trabalho como forma de sobrevivência.

Sobre essa questão, Zero (2003) acrescenta que, com esse comportamento em relação às crianças, elas nasciam livres, mas permaneciam classificadas como filhas de escravas. Como consequência da lei, o Estado criou uma nova categoria jurídica – a dos “ingênuos”. A Lei do Ventre Livre instituiu a figura do “filho livre da mulher escrava”, ou seja, o ingênuo, para se referir a essas crianças menores de oito anos de idade.

O Relatório do Ministro da Agricultura de 1885<sup>19</sup> revela que, embora cerca de 400 mil crianças ingênuas (nome atribuído aos filhos livres de mulheres escravizadas) tivessem sido registradas, apenas 118 foram oficialmente entregues ao Estado em troca da indenização prevista, representando menos de 0,5% do total (Conrad, 1978). Desse modo, a criança, mesmo que nascesse livre, continuava sujeita à exploração econômica e simbólica por meio de um sistema tutelar do senhor. Sendo assim, a legislação não representou uma ruptura efetiva com o sistema escravista, mas atrelou a condição do trabalho ou a indenização do Estado como forma de indenizar o senhor pela sobrevivência da criança negra sob novas formas legais.

As Casas dos Expostos, também conhecida como Roda dos Expostos, eram instituições criadas para acolher crianças abandonadas. Essas instituições estavam vinculadas à Igreja Católica e à Santa Casa de Misericórdia. Elas desempenharam um papel significativo na assistência à infância no Brasil entre os séculos XVIII e XX.

De acordo com Berute (2006), o §2º do Art. 2º da referida Lei do Ventre Livre, na ausência de associações específicas ou estabelecimentos criados para o acolhimento dessas crianças, a responsabilidade por sua educação e cuidado poderia ser atribuída às Casas dos Expostos ou às pessoas designadas pelos Juízes de

---

<sup>19</sup> Naquele momento, Antônio Carneiro da Rocha, Ministro dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, no início de 1885, ocupando o cargo de 6 de junho de 1884 até 6 de maio de 1885 no Gabinete Dantas.

Órfãos<sup>20</sup>. Isso evidencia como o Estado se utilizava dessas instituições para manter o controle sobre a população infantil negra; mesmo após a promulgação de leis que teoricamente visavam à sua liberdade.

Em 7 de dezembro de 1876, após cinco anos da promulgação, divulgação e aplicação da Lei 2.040, ainda era parte do cotidiano no Império encontrar maneiras de burlá-la. Como essa legislação tratava somente da liberdade dos filhos de escravas, os que lutavam por liberdade imaginavam e acreditavam que

Todos os filhos do ventre escravo seriam livres, e que o debate estava superado após sua promulgação, mas como se de ventre livre tivesse nascido não aconteceu. Ainda que em muitas localidades os registros cartorários até fizessem menção à lei, demonstrando que havia ciência a seu respeito, nem por isso deixou-se de negociar, transacionar com a criança negra, como se ela ainda vivesse na condição servil (Martins, 2003, p. 60).

Martins e Vicenzi (2003) afirmam que as crianças negras e pardas nascidas livres, após a Lei do Ventre Livre, foram submetidas a condições que limitavam sua liberdade, pois elas ficavam sob a tutela dos senhores para que trabalhassem após a idade determinada. Assim, a criança nascida de mulher escravizada perdia sua autonomia e as possibilidades de inclusão social.

Ela destaca que as ações desenvolvidas por aqueles que estavam no poder contribuíram para manter essas crianças em situação de vulnerabilidade. A leitura dessas leis evidencia como o Estado brasileiro, mesmo sob pressão para a abolição, preservou os interesses dos senhores de escravizados, evitando transformações sociais. A infância escravizada passou a ser disputada no plano legal como um bem valioso e estratégico para a manutenção do sistema escravocrata em sua fase final.

Conforme Berute (2006), os chamados ingênuos eram submetidos a um regime de tutela que mascarava a continuidade da exploração. Os senhores mantinham a posse da criança até os oito anos de idade e podiam, ao final desse período, entregá-la ao Estado ou mantê-la sob sua guarda até os 21 anos em troca dos serviços do menor.

Nesse contexto, o trabalho forçado da criança continuava sendo explorado na prática sob o pretexto da “formação” e da “educação moral”. O autor argumenta ainda

---

<sup>20</sup> Os Juizes de Órfãos eram autoridades do sistema judicial colonial. Ver: HESPANHA, António Manuel. **Cultura jurídica europeia**: síntese de um milénio. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

que essa “lei manteve o jovem negro no circuito do trabalho compulsório, criando uma forma de sujeição jurídica distinta, mas igualmente opressiva” (Berute, 2006, p. 63).

O papel do Estado brasileiro nesse processo foi o de garantir que a transição da escravidão à liberdade ocorresse sem afetar de forma significativa os interesses da classe senhorial. Em vez de assumir a responsabilidade direta pela criação e educação dos ingênuos como previa a lei, o Estado delegou essa função aos próprios senhores, que continuaram a exercer controle sobre os corpos e o tempo de vida dessas crianças.

Além disso, os mecanismos de fiscalização e tutela estatal eram praticamente inexistentes, o que perpetuou a lógica da exploração privada com a chancela pública. Assim, o Estado atuou como mediador passivo e como legitimador das desigualdades, garantindo estabilidade à ordem escravista em nome de uma abolição gradual e “civilizada”, que começara com o nascimento das crianças filhas de escravas a partir dessa lei.

Fonseca (2008) entende que havia uma preocupação por parte do governo quanto aos custos com indenizações e à necessidade de criar instituições que acolhessem esses menores. O senador José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque Malheiros, mais conhecido como Senador Malheiros, defendia que a educação dessas crianças deveria incluir não apenas aspectos morais e religiosos, mas também a aprendizagem de ofícios manuais para que pudessem se sustentar futuramente. Esse senador é citado, frequentemente, em estudos sobre educação no período do Império e no início da República no Brasil no que se refere às discussões sobre a educação de crianças pobres, órfãs ou abandonadas.

Sobre as questões da lei, Martins e Vicenzi (2003) argumentam que a legislação da época, embora aparentasse conceder benefícios aos filhos de mulheres escravizadas, na realidade reforçava as obrigações dessas crianças para com os senhores caso eles lhes proporcionassem criação e educação até a idade de 8 anos, como determinava a lei. Esses autores analisaram o texto da escritura de doação registrada entre 1876 e 1882 na Vila de Palmeira, envolvendo a escravizada Romana e seu filho ingênuo Januário; documento elaborado após a Lei do Ventre Livre de 1871.

Eles verificaram a doação de Romana, de 24 anos de idade, e de seu filho Januário feita a um menor de idade chamado Antônio Antunes Portella sob a justificativa de gratidão por favores recebidos. A menção na escritura de que o menor

Antônio "possa gozar dela (Romana) como propriedade que fica sendo de hoje em diante e para todo o sempre pertencendo" e que também possa usufruir das "regalias" relativas ao ingênuo Januário revela a permanência das relações de posse e tutela mesmo após a promulgação da lei (Martins e Vicenzi, 2003).

Essa análise é um recorte das declarações dos serviços prestados pelos ingênuos e também estão presentes nas pesquisas de Mattoso (1988), que corrobora o anteriormente dito e evidencia que a lei era usada pelos senhores como uma tentativa de legitimar a posse e o uso do trabalho dessas crianças. Para tanto, criavam estratégias para manter o controle sobre a força de trabalho da criança negra, mesmo após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871. Desse modo, o trabalho dos ingênuos dos 8 aos 21 anos interessava e se tornava mais lucrativo do que a indenização oferecida pelo Estado.

[...] possa o dito menor (Antonio) gozar dela (da escrava - Romana) como propriedade que fica sendo de hoje em diante e para todo o sempre pertencendo, podendo gozar mais das regalias que pela lei de vinte e oito de setembro de mil oitocentos e setenta e um, é facultativo na parte relativa ao ingênuo (Januário) [...]. Ele como assim o disse e requeresse lhe lavrasse a presente escritura de doação [...] está conforme sua intenção, visto como este ato é espontâneo e sem a menor coação. (Escritura digitalizada nos livros de Notas 1-4 da vila de Palmeira nos anos de 1876-1882. Imagem 27, de 676 possíveis<sup>21</sup> (Martins e Vicenzi 2010, p. 61).

A menção na escritura de que o menor Antônio "possa gozar dela (Romana) como propriedade que fica sendo de hoje em diante e para todo o sempre pertencendo" e que também possa usufruir das "regalias" relativas ao ingênuo Januário evidencia a tentativa de legitimar a posse e o uso do trabalho do ingênuo, ignorando as disposições legais que visavam à gradual extinção da escravidão. De acordo com Martins e Vicenzi (2003, p. 58), "Observa-se, entre o primeiro e o segundo artigo da Lei do Ventre Livre, que são reforçadas de forma bastante explícita, mais do que o benefício recebido pelo menor, no caso a liberdade, as obrigações da criança para com aqueles que lhe oportunizariam a criação e a educação"

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/>. O FamilySearch é um site gratuito de pesquisa genealógica fomentado pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. O site disponibiliza fontes primárias digitalizadas como registros civis, eclesiásticos e censitários de diversos países, incluindo o Brasil. Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Essas ideias apontam para o fato de aquilo que já mencionamos anteriormente: a Lei do Ventre Livre não libertou os nascidos após a sua promulgação, tendo em vista que a própria condição de “livres” não os libertava da necessidade de vínculo com o Estado ou com os senhores de escravizados.

Mattoso (1988) corrobora esse fato ao destacar que a legislação de 1871 teve um caráter mais simbólico do que efetivo. Ela afirma que “a criança filha da escrava, mesmo sendo considerada livre, não tinha acesso à liberdade real” (Mattoso, 1988, p. 137). Conforme ela entende, o discurso jurídico da liberdade coexistia com práticas sociais profundamente arraigadas na lógica da servidão, produzindo uma geração de ingênuos que, embora legalmente livres, eram tratados como escravizados até a maioridade. Sendo assim, o ingênuo ficaria à disposição do trabalho e à permanência em ambientes servis (Conrad, 1975). Nesse sentido, a legislação não rompia com a lógica escravista, mas a estendia sob nova roupagem.

Apesar disso, a procura por indenizações foi mínima, o que levou à ampliação das instituições de acolhimento para abranger também órfãos e crianças pobres de diversas origens. Assim, como observa Fonseca (2008), a educação dessas crianças negras foi rapidamente diluída entre os problemas sociais da infância desvalida, sendo este o espaço onde se discutiriam suas questões até o final do século XIX. A solicitação ao Juiz dos Órfãos do referido direito ao trabalho do ingênuo em testamentos e inventários era recorrente após a Lei do Ventre Livre. A criança negra era muitas vezes desligada de seu vínculo familiar, e seu trabalho poderia servir como bem para seus irmãos nascidos do senhor.

Em 1872 falecera, em Salvador, Diogo Correia da Rocha, de seu estado viúvo, sem filhos, originário de Pernambuco e, segundo tudo indica, pequeno feirante na praça de Salvador. Ao falecer, Diogo deixou quatro escravos e a seguinte situação: uma moça africana nagô chamada Joaquina, já liberta, mãe de Inês, mulatinha que Diogo reconhece como sua filha legítima e universal herdeira. Contudo, por parte de mãe, Inês tem três outros meio-irmãos que são escravos de seu pai. No seu testamento, Diogo dá liberdade gratuita à meia irmã, a crioula Leopoldina, mas obriga os dois outros meio-irmãos de sua filha, os crioulos Felis e Cosme, ambos oficiais de pedreiro, a trabalharem para a irmã Inês, dando-lhe 320 réis por dia até que esta complete seus quinze anos, após o que os dois crioulos ficam livres. Quanto ao quarto escravo, o crioulo Benedito, oficial de calafate, este poderá ficar livre se no prazo de dois anos pagar à herdeira Inês a quantia de 400\$000 réis (Mattoso, 1988, p. 50).

A figura do “filho da escrava livre” faz emergir a hipocrisia de um sistema que se pretendia progressista, mas que manteve inalteradas as bases da dominação social e racial. A suposta liberdade dos ingênuos era, na verdade, um instrumento de controle social, que prolongava a vida útil do regime escravista sob novas roupagens legais. Conforme Berute (2006), Mattoso (1988) e Martins (2003), os processos de abolição no Brasil não significaram um rompimento com o passado, mas uma transição controlada que beneficiou os detentores do poder ao transformar crianças negras em sujeitos explorados e destinados ao trabalho.

Segundo Mattoso (1988), a autora complementa essa visão ao explicar que, em grandes propriedades agrícolas com senzalas e comunidades negras, as crianças negras ficavam sob os cuidados de mães substitutas ou eram incorporadas à própria comunidade. No perímetro urbano, era incomum encontrar propriedades com mais de dez escravizados. Quando existiam, geralmente pertenciam a donos de roças próximas à cidade ou a pequenos empreendimentos manufatureiros. Assim, a criança muitas vezes era criada por homens negros que estavam a serviço da família, ou até mesmo por mulheres brancas, porém estas não faziam o papel materno; os serviços prestados pela criança, contudo, já constavam do testamento ou do inventário familiar.

De modo que não é raro encontrar crianças em tenra idade que são cercadas por escravos do sexo masculino, como é o caso, por exemplo, dos dois cabrinhas Leôncio, de 7 anos, e Zenon, de 4 anos, que vivem em companhia de sua senhora Maria Senhorinha Gomes de Oliveira, e do escravo angola Ângelo, já idoso. Aqui, a mulher branca é a única figura feminina, mas seria temeroso querer ver nela uma referência ao retrato materno. Há, também, a situação oposta, onde esses filhos de mães escravas desconhecidas são rodeados por mulheres mais ou menos jovens, mais ou menos velhas (Mattoso, 1988, p. 47).

O retrato da infância para crianças negras, no final do século XIX, era de total abandono. Havia então um alto índice de mortalidade entre as crianças menores de 4 anos, e as que sobreviviam iam sendo destruídas pelo próprio vínculo familiar e sendo incorporadas ao trabalho. O Estado se preocupou em indenizar os senhores pelas crianças que sobrevivessem e, ao mesmo tempo, negou efetivamente o acesso à educação. Nesse sentido, a lei do Ventre Livre não garantiu de fato a liberdade e o direito à educação para as crianças negras; apenas foi uma continuidade da perpetuação dos interesses da classe dominante em favor da reprodução e perpetuação do racismo atrelado ao capital.

## 2.3 A CRIANÇA NEGRA DEPOIS DA ABOLIÇÃO

Mesmo depois da abolição, a população negra teve dificuldades em se emancipar, tendo em vista as condições materiais nas quais se encontrava após perder os laços de pertencimento com seus senhores. Os pesquisadores Cardoso (1977), Davis (2016) e Fernandes (2008) esclarecem essas questões: todos afirmam que, após a abolição da escravidão em 1888, o Brasil adotou políticas que aprofundaram a marginalização da população negra. Na visão desses autores, o país deveria se modernizar sob os moldes ocidentais e, para isso, seria necessário “ocidentalizar” sua população.

Seyferth (2002) corrobora essa tese afirmando que, para além da migração, acreditava-se que, com o tempo, o sangue branco prevaleceria através da mestiçagem, promovendo um “embranquecimento” cultural e biológico da população brasileira. Em sua percepção, foi incentivada a vinda de imigrantes europeus, principalmente italianos, alemães e espanhóis, com o objetivo de “melhorar” a raça nacional, conforme os ideais eugênicos e racistas que circulavam no pensamento das elites da época. Esse autor explica que:

A ideologia do branqueamento expressa uma forma de eugenia socialmente aceita, segundo a qual a miscigenação e a imigração europeia serviriam como instrumentos para o melhoramento da população brasileira, promovendo o desaparecimento gradual dos traços considerados inferiores das populações negras e indígenas (Seyferth, 2002, p. 36).

A Lei nº 528, de 28 de junho de 1890<sup>22</sup>, promulgada no início da República, estabeleceu subvenções para imigrantes europeus, oferecendo apoio financeiro e logístico para sua chegada e inserção no mercado de trabalho; recursos que nunca foram estendidos aos ex-escravizados em nosso país. Um dos principais instrumentos desse processo foi o projeto de branqueamento, que visava “clarear” a composição racial do país ao longo do tempo por meio da mestiçagem e da imigração europeia.

Segundo a autora supracitada, a nação brasileira foi construída simbolicamente como branca, mesmo sendo composta majoritariamente por pessoas negras, indígenas e mestiças. Nesse contexto, foi incentivada a vinda de imigrantes

---

<sup>22</sup> O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, regularizou o serviço da introdução e da localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil (Brasil, 1890).



europeus, principalmente italianos, alemães e espanhóis, com o objetivo de melhorar a raça nacional, conforme ideais eugênicos e racistas que circulavam no pensamento das elites da época.

Naquele mesmo ano, Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda em exercício 1890, ordenou que fossem queimados todos os documentos dos escravizados<sup>23</sup>. De acordo com Costa (2010), o objetivo dessa ação era limpar os arquivos da vergonha nacional. Todavia, isso contribuiu para a negação de qualquer reivindicação que viesse a acontecer por parte dos ex-escravizados ao sistema do passado escravocrata. A partir desse ato, o Estado inviabilizou o acesso aos direitos civis e indenizações por parte dos libertos, reforçando a exclusão histórica dos afrodescendentes.

Enquanto os afrodescendentes permaneciam sem políticas ou incentivos do Estado Nacional, as ideias eugenistas ganhavam representação em outros países e se espalhavam pelo Brasil como uma possibilidade de mudar a realidade racial do país. De acordo com Skidmore (2012), no início do século XX, as ideias eugenistas vinham ganhando força na esfera internacional e, dentre as ideias racialistas<sup>24</sup>, defendiam a inferioridade intelectual e moral da população negra, sustentando também a inferioridade nos traços raciais da população negra como cor da pele, textura do cabelo e outros traços africanizados.

Como destaca Oliveira (1989), em 1911, em Londres, aconteceu o Congresso Universal das Raças<sup>25</sup>, no qual João Batista de Lacerda (diretor do Museu Nacional) apresentou a previsão de que, com a política de miscigenação e de imigração europeia para o Brasil, os negros desapareceriam da população brasileira em cem anos; ou seja, em 2011. Seu discurso se baseava no progresso pautado na substituição racial. Segundo Carvalho (2012, *et al.*), outro que seguia a lógica eugenista era Raimundo Nina Rodrigues<sup>26</sup>, um dos fundadores da antropologia

---

<sup>23</sup> Ver: COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 7. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

<sup>24</sup> O ideário racialista defende a ideia de que existem diferenças externas e corporais entre os seres humanos, e que essas diferenças determinam uma superioridade ou uma inferioridade de alguns grupos em relação a outros.

<sup>25</sup> Ver: OLIVEIRA, Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves. O Congresso Universal das Raças. In: ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 jul. 2025.

<sup>26</sup> Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um médico e antropólogo brasileiro, nascido em Vargem Grande, no Maranhão, e mais tarde radicado na Bahia. Sua obra é marcada por um discurso cientificista que, embora tenha contribuído para a legitimação da medicina e da psiquiatria no Brasil, também é criticada por seus vieses racistas.

criminal no Brasil, acreditava que a inferioridade mental do negro era um fato incontestável.

De acordo com MacDonald (2006), mesmo após a abolição formal da escravidão, a lógica da exclusão racial se manteve ativa e institucionalizada, sendo reconfigurada por novas estratégias de dominação para a manutenção do poder da classe dominante. O que se pode perceber é que a igualdade jurídica preconizada pela legislação nacional, na maioria das vezes, não se traduz em equidade social. Nesses termos, a educação é usada como instrumento de distinção e de disciplinamento, como nota Schaub (2002), criando a ilusão de mobilidade social baseada no mérito, sem considerar as desigualdades estruturais historicamente impostas à população negra.

Ao retomarmos a estrutura política, econômica e social acerca da criança negra, percebemos como ela passou pelo processo de exclusão social e econômica, sendo até mesmo privada da convivência com a família de origem. Esses efeitos permanecem presentes nas desigualdades que ainda são percebidas nas relações da infância contemporânea. Percebemos, assim, que o processo de escravização no Brasil não foi apenas um fenômeno social e cultural, mas um modelo de organização econômica profundamente enraizado nas práticas institucionais e nos mecanismos de arrecadação pública, legitimando a mercantilização da vida da criança negra sob a legalidade do Estado, que se omitia em prol da classe dominante. O constructo da infância negra e do lar familiar é tão recente que o caso do menino Miguel, que abordamos no início desta seção, ainda faz parte do cotidiano brasileiro.

Na próxima seção, trataremos sobre a Educação Infantil no Brasil para entender as discussões sobre as relações étnico-raciais e as visões sobre a cultura africana e afro-brasileira que a BNCC e os livros didáticos para a educação pré-escolar de crianças com 4 e 5 anos de idade apresentam para o trabalho docente. A ideia nessa abordagem é verificar nas seções seguintes se os conteúdos apresentados contribuem para a constituição da identidade da criança negra e de uma cultura escolar antirracista.

### **3 PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA, PÓS-LDB E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Esta seção apresenta um panorama sócio-histórico da Educação Infantil no Brasil a partir da sua inclusão na Educação Básica brasileira, determinada pela LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo da discussão é mostrar que, a partir da sua regulamentação, a Educação Infantil brasileira, em especial a pré-escola, atualmente destinada às crianças de quatro e cinco anos, passou a compor a política nacional de educação, incorporando em seu currículo as determinações gerais para a educação, inclusive as discussões sobre questões relacionadas ao convívio coletivo e social das crianças.

#### **3.1 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA PARA CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL NO PERÍODO PÓS-ABOLIÇÃO**

Compreender a infância e a Educação Infantil no Brasil na contemporaneidade requer uma análise do contexto histórico, político e socioeconômico que as constituíram. A trajetória da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às políticas públicas, é marcada por contradições que refletem as estruturas sociais brasileiras, particularmente no período pós-abolição. Esse contexto consolidou uma estrutura educacional racialmente excludente.

Munanga (1999) e Maringoni (2011) reforçam que, após a abolição, as pessoas negras foram lançadas à marginalização, sem acesso à terra, ao trabalho assalariado ou à educação, o que levou à formação das primeiras favelas urbanas. Para Felipe (2019), as lutas por liberdade foram substituídas pelas lutas por dignidade. Gomes (2005) afirma que o Censo de 1906 revelou que cerca de 65% da população com mais de 15 anos era analfabeta, sendo a maioria negra. Essa exclusão foi naturalizada por um projeto de sociedade baseado na exclusão racial e na negação de direitos à população negra.

De acordo com Carvalho (2001), a Lei de 15 de outubro de 1827,<sup>27</sup> conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras e sancionada por Dom Pedro I, previu a criação de escolas nas cidades, vilas e lugarejos do Império, trazendo algumas

---

<sup>27</sup> Lei de 15 de outubro de 1827 que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1827.

inovações para a instrução primária da época, sistematizando o currículo básico com ensino de leitura, a escrita, aritmética e doutrina cristã. Apesar do avanço formal da educação nesse período, Saviani (2008) destaca que a estrutura de ensino instituída por essa legislação atendia aos interesses das elites imperiais, mantendo excluídos os pobres, as mulheres, os negros e os povos indígenas.

Retornamos a Carvalho (2001) quando ela explica que os modelos higienistas<sup>28</sup> orientavam a educação da época, excluindo aqueles que não pertenciam à lógica da classe dominante. A lei não previa mecanismos de acesso à escolarização e permitia exclusões sociais e raciais, refletindo o contexto escravocrata vigente.

Do mesmo modo, Cunha (2000) infere que, embora a legislação não proibisse explicitamente a entrada de crianças negras nas escolas, normas sociais e regulamentos locais operam a exclusão de forma sistemática. Crianças escravizadas eram impedidas de frequentar a escola, e até mesmo os negros libertos enfrentavam grandes barreiras para o acesso à educação.

Sobre essa questão, Carvalho (2001) e Fonseca (2008) ainda registram que as províncias de São Paulo e Rio de Janeiro instituíram a Lei n.º 1, de 14 de janeiro de 1837<sup>29</sup>, que, em seu artigo 3º, proibia expressamente a presença de “escravos e pretos africanos, mesmo que livres ou libertos” nas escolas públicas. Regulamentos municipais também restringiam o acesso à educação somente a “livres de cor branca” (Carvalho, 2001, p. 73). Silva (2007a) reforça que o Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, consolidava uma escolarização voltada às elites, negando às crianças negras a condição de sujeitos educáveis.

Conforme se pode observar a partir do registro abaixo, retirado da Lei n.º 1, de 14 de janeiro de 1837, que, no seu artigo 3º, reza que “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Brasil, 1837).

Munanga (1999) reafirma que a abolição da escravidão não representou a inserção da população negra como sujeitos de direitos, mas a continuidade da exclusão por outros meios. Com a promulgação da Lei dos Sexagenários (1885)<sup>30</sup> e

<sup>28</sup> Ver: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da escola primária republicana (1889–1930). São Paulo: Autêntica, 2001.

<sup>29</sup> BRASIL. **Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837**. Regula o ensino primário e secundário no Império.

<sup>30</sup> BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Concede liberdade aos escravos sexagenários. A Lei dos Sexagenários concedia liberdade aos escravizados com mais de 60 anos.

da Lei Áurea (1888),<sup>31</sup> segundo Maringoni (2011), um total de 723.419 negros libertos foram lançados à marginalização, sem acesso à terra, à educação e ao trabalho assalariado, excluídos de possibilidades de sobrevivência foram ocupando morros e formando assim as primeiras “favelas”. Para Felipe (2019), as lutas por liberdade foram substituídas pelas lutas por dignidade humana.

Ao tratar das questões relacionadas às políticas de atendimento à infância desvalida no Brasil, recorreremos ao histórico das primeiras instituições que tiveram um caráter caritativo e filantrópico e foram criadas a partir do final do século XVIII; mais intensamente no século XIX, ainda sem a intervenção do Estado e com a falta de políticas públicas para o atendimento dessa parcela específica da sociedade.

Isso significa que o atendimento às crianças naquele período não tinha um caráter político propriamente dito, pois elas ficavam à mercê de instituições confessionais, como a Santa Casa de Misericórdia, que, desde o período colonial, amparava as crianças abandonadas. Somente mais tarde, ainda no século XIX, o Estado passou a assumir essas tarefas, construindo as primeiras instituições específicas para o atendimento das crianças.

De acordo com Rizzini (2002), as primeiras instituições que ofertaram a institucionalização de amparo e assistência para crianças foram os orfanatos, asilos e Santas Casas de Misericórdia, onde as crianças eram deixadas para serem cuidadas. Assim, o Brasil atualizou o sistema das Rodas dos Expostos, inspirado em modelos europeus, como os da França e de Portugal. As Rodas eram compartimentos giratórios instalados nas fachadas das Santas Casas de Misericórdia, onde os bebês eram deixados anonimamente quando eram abandonados.

Todavia, cabe lembrar que a autora supracitada alerta que o uso da Roda dos Expostos no Brasil, no período de escravização, ia para além do simples abandono, pois era comum que crianças negras fossem deixadas pelos senhores de escravos para serem criadas e, posteriormente, com certa idade, prontas para o trabalho, fossem retiradas e vendidas como escravas, os chamados ingênuos. Outra prática comum era o aluguel das amas-de-leite para essas instituições, configurando práticas de exclusão e desigualdade, especialmente em relação às crianças negras, pobres ou filhas de escravizados.

---

<sup>31</sup> BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil.

Segundo Rizzini (2002), as casas para órfãos ofertavam uma educação catequética, onde as crianças eram enclausuradas. As instituições de Artes e Ofícios, apesar de terem um caráter assistencialista, também se propunham ao ensino de ofícios. Segundo a autora, para os meninos, o ensino dos ofícios era voltado para o trabalho técnico, mecânico e agrícola, e, para as meninas, para as prendas domésticas visando ao futuro casamento.

A autora aponta que, nestas instituições, corriam diferentes tratamentos de acordo com a etnia das crianças que eram ali atendidas.

A Santa Casa da Misericórdia, irmandade que, desde o período colonial, assumiu a assistência aos enfermos e crianças expostas e órfãs em todo o país, mantinha, no Rio de Janeiro e em Salvador, recolhimentos com atendimento diferenciado para “meninas indigentes” e “órfãs filhas de legítimo matrimônio”. Além desse divisor social, recorreu-se também ao divisor racial. O Colégio da Imaculada Conceição acolheu em espaços separados as “órfãs brancas” e as “meninas de cor”, fundando em 1854 o estabelecimento “Órfãs Brancas do Colégio Imaculada Conceição”, e em 1872, o Orfanato Santa Maria. Enquanto que o primeiro tinha por finalidade ‘formação religiosa, moral e prática de boas empregadas domésticas e donas-de-casa’, o segundo se restringia à “formação de empregadas domésticas e semelhantes” (Rizzini e Rizzini, 2004).

A partir do supracitado, é possível perceber que, mesmo no atendimento às crianças órfãs e abandonadas, havia uma separação étnica que tendia a reproduzir nos orfanatos e nas casas de atendimento à infância o status social, definindo, a partir dos estratos sociais, a condição da criança, que também se mantinha como parte da estrutura social vigente. Esse comportamento caracteriza o preconceito e o racismo estrutural existente na época contra as crianças negras.

Segundo Paschoal e Machado (2012), no Brasil, no início do século XIX, que foi influenciado pelo Iluminismo e pelos ideais da Revolução Francesa, o pensamento ocidental passou a valorizar o progresso, a razão e a civilização como fundamentos da organização social e educacional. A Educação Infantil para as crianças pobres ainda estava vinculada às práticas assistencialistas e a instituições como os asilos. Não obstante, as transformações sociais, como a crescente urbanização e a industrialização, impulsionaram mudanças gradativas na Educação Infantil no século XX.

Rizzi (2004) coaduna com os autores supracitados, afirmando que a pedagogia que emergia nesse período passou a defender a importância de um ensino

“voltado à formação útil” do indivíduo, não apenas no sentido moral-religioso, mas também no preparo para o trabalho e para o cumprimento do dever cívico, questionando, assim, a predominância do ensino religioso e propondo uma educação mais voltada à razão, à disciplina e à utilidade pública. Eram os princípios iluministas que passavam a guiar os currículos das instituições públicas; os pobres teriam que se adequar ao novo modelo de sociedade e de Estado-nação que estava emergindo.

Os primeiros jardins de infância públicos no Brasil surgiram no início do século XX, inspirados nas ideias pedagógicas de Friedrich Fröbel, mas distantes da realidade da maioria da população. Conforme aponta Rosemberg (1991), esses espaços estavam restritos aos centros urbanos e às capitais, como Rio de Janeiro e São Paulo, e geralmente eram anexados a escolas normais ou universidades formadoras de professoras. Rosemberg (1991) e Kramer (2003) destacam que a localização geográfica dos jardins de infância revelava uma lógica instrumentalizada da infância, que ignorava as necessidades das crianças negras, pobres e periféricas.

### 3.2 O CÓDIGO DE MENORES DE 1927, AS LUTAS POPULARES E AS MÃES-CRECHEIRAS

Segundo Rosemberg (1991), no século XX, começaram a surgir ideias de proteção e de cuidado da infância na sociedade republicana brasileira. Essas concepções foram subsidiadas pelas resoluções dos congressos internacionais da época; as pautas sobre assistência social, médico-higienista e jurídica corroboraram para a construção de políticas públicas para a infância pobre e abandonada. Destacam-se, neste cenário, o Congresso Internacional de Assistência à Infância (Bruxelas, 1913), o Congresso de Proteção à Infância (Paris, 1905 e 1921) e as conferências organizadas pela União Internacional para o Bem-Estar da Infância, em Genebra (1920).

Como resultado dessas conferências, foi redigido o documento “Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924)”. Essas movimentações internacionais em torno da elaboração de leis para a proteção e assistência à infância também foram intensas e culminaram na criação do primeiro Juízo de Menores do país, na cidade do Rio de Janeiro, e na aprovação do Código de Menores, em 1927, idealizado por Mello Mattos.

O Código de Menores consolidou a noção de criança por meio das denominações de menor e de suas subcategorias, menor abandonado e menor infrator, sendo estes sujeitos de intervenção do Estado. Para as crianças negras, o Código de Menores ainda trazia medidas punitivas para as famílias que praticavam capoeira, que era considerada um ato de vandalismo. Veja o que preconiza a lei no seu Art. 78: “Os vadios, mendigos, capoeiras, que tiverem mais de 18 anos e menos de 21, serão recolhidos à Colônia Correcional, pelo prazo de um a cinco anos” (Brasil, 1927). Essa medida legitimava a perseguição contra as crianças que estivessem em companhia de suas famílias que praticassem capoeira e, com isso, o Estado criminalizava a cultura afro-brasileira.

Segundo Campos e Haddad (1992), as políticas voltadas à infância eram marcadas por uma visão de privação cultural. Essa perspectiva, amplamente aceita até os anos 1980, rotulava crianças pobres como carentes de valores, saberes e capacidades, ignorando suas práticas e culturas próprias. A consequência foi a naturalização da exclusão e o reforço de estigmas sociais. As crianças negras foram fortemente afetadas pelo processo de aculturação.

Conforme observa Campos e Haddad (1992), essa abordagem pela privação cultural<sup>32</sup>, amplamente difundida por documentos oficiais até os anos 1980, atribuía às crianças oriundas de camadas populares uma condição de carência e atraso, ignorando os saberes e práticas culturais presentes em seus contextos familiares e comunitários. Essa negação parte da construção histórica herdada das ideias higienistas.

Tudo isso contribuiu com aquilo que complementa Rizzi (2004), quando coloca que o histórico das crianças pobres foi marcado também pela estigmatização e pela criminalização da própria pobreza, que se intensificou sobremaneira durante o período dos 20 anos da Ditadura com o Regime Militar no Brasil, que se desencadeou a partir de 1964, estendendo-se até o ano de 1985.

Essa autora afirma que a categoria de "menor abandonado" era usada para justificar o assistencialismo e a criação de instituições como o SAM (Serviço de

---

<sup>32</sup> Os conceitos de aculturação e cultura aqui empregados dizem respeito, respectivamente, à imposição de uma cultura dominante sobre grupos subalternizados e ao reconhecimento da cultura como construção coletiva e situada. Paulo Freire (1996) aborda de forma crítica a negação dos saberes populares nas práticas educativas; Geertz (2008) e Vygotsky (2007) defendem a cultura como uma teia de significados produzida socialmente; e ela se destaca como elemento central no desenvolvimento humano.



Assistência ao Menor) e a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Tais entidades, embora justificadas sob o discurso da proteção, acabaram desempenhando um papel de contenção social e repressão. Essas instituições acolhiam majoritariamente filhos de mulheres negras, chefes de família e trabalhadoras domésticas que, diante da falta de recursos, viam-se forçadas a entregar seus filhos ao cuidado do Estado.

O inquérito estatístico do Juízo de Menores de 1939 demonstra que cerca de 80% dos pedidos de internação vinham de mulheres sem companheiros e de baixa renda, revelando o recorte de classe e gênero presente nas práticas institucionais da época.

Cerca de 80% eram empregadas domésticas. Menores de idade também solicitavam internação e não eram poucos. Foram quase 600 pedidos, sendo apenas 21% do sexo feminino, o que sugere a requisição de internação para si próprio, pois os pedidos (de adultos) geralmente partiam de mulheres, principalmente das mães (Mello e Osmar, 1939, p.103 *apud* Rizzi, 2004, p. 31).

O texto supracitado não possui de forma explícita o recorte de raça, mas deixa claro o abandono ao qual a população brasileira se encontrava naquele momento, principalmente no que se refere às pessoas negras e à ausência do Estado, o qual se mantinha isento da responsabilidade pelo “controle” e pela regulação das condições para as crianças mais pobre, recaindo sobre as mulheres, especialmente as mães, a falta de condições de trabalho e de cuidado com estas crianças, o que reflete tanto na naturalização do abandono da maternidade frente à precariedade das condições sociais dessas famílias.

Como complemento às políticas de atendimento à infância no Brasil e às formas de exclusão das crianças pobres e negras, Rosenberg (1991) escreveu que a implementação dos primeiros jardins de infância seguiu uma lógica fortemente elitista e excludente. Em sua visão, embora inspirados em propostas pedagógicas progressistas, apoiadas nas concepções pedagógicas de Fröbel<sup>33</sup>, eles não alcançaram as populações periféricas, cuja maioria era composta de crianças pobres e negras.

---

<sup>33</sup> Friedrich Fröbel (1782–1852) foi um pedagogo alemão conhecido por ser o criador do conceito de “jardim de infância” (*kindergarten*), valorizando o brincar como forma essencial de aprendizagem na infância.

Esses jardins começaram a ser implementados, porém restritos a centros urbanos, especialmente em capitais como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, e quase sempre vinculados às instituições com cursos de formação de professoras, como as escolas normais e posteriormente as universidades; o que dificultava as crianças periféricas terem acesso a estas instituições.

A autora supracitada destaca que os jardins de infância do início do século XX não tinham como objetivo central a democratização do acesso à Educação Infantil, mas ao aperfeiçoamento da formação das futuras professoras, utilizando as crianças como meio de aprendizagem didática. Dessa forma, os direitos da criança à educação foram vinculados às instituições de formação docente e não promoveram um avanço com relação à inserção das crianças marginalizadas à educação.

No que se refere ao trabalho de mulheres e mães trabalhadoras das classes menos privilegiadas nas primeiras décadas do século XX, Kuhlmann Jr. (2000) registra que, na Era Vargas, se populariza<sup>34</sup> o conceito das mães trabalhadoras que deixam seus filhos aos cuidados de terceiros durante sua jornada de trabalho; e essa condição aumentava na medida em que aumenta o número de mães trabalhadoras nas indústrias. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)<sup>35</sup>, promulgada em 1943, incluiu, no artigo 389, a obrigatoriedade de que empresas com ao menos trinta mulheres empregadas oferecessem um espaço adequado para guardar e assistir os filhos durante o período de amamentação, estendendo esse acolhimento até os seis meses da criança (Brasil, 1943).

Essas discussões sobre os direitos da criança e da mãe trabalhadora alavancaram as reivindicações para o acesso às creches e pré-escolas; o que também passa a ideia de creches e pré-escolas como assistência para as famílias pobres, principalmente na figura das mulheres trabalhadoras. A população negra, excluída dos direitos sociais, buscava formas alternativas de cuidado, como as creches comunitárias. Rosemberg (1999) aponta que esse tipo de atendimento era realizado de forma precária e assistencialista, e o acesso à educação infantil permaneceu restrito às elites.

---

<sup>34</sup> A Era Vargas foi um período da história do Brasil que durou entre os anos de 1930 a 1945. Esse período foi marcado pela ascensão do governo de Getúlio Vargas (1882-1954), com características autoritárias e populistas. O período da Era Vargas foi dividido em três fases, sendo elas Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

<sup>35</sup> BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho** (Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943).

Nos anos 1970 e 1980, surgiram os movimentos por creches liderados por mulheres, sobretudo negras, que reivindicavam o direito ao cuidado e à educação dos filhos. As mães-crecheiras se reuniram para a criação dos primeiros CMEIs, estabelecendo-os ainda que sem o respaldo do Estado, que passou a adotar preceitos cada vez mais liberais.

Kramer (1995) e Pinto (2001) afirmam que vários segmentos da sociedade, durante as últimas três décadas do século XX, começaram a pressionar o Estado para a constituição de políticas de garantia para a infância. A situação de precariedade e a ausência do Estado, principalmente nas periferias urbanas, fizeram com que, no ano de 1979, o UNICEF, em suas ações humanitárias, incentivasse a criação de creches comunitárias no Brasil.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e do ECA (Brasil, 1990), além das influências dos organismos internacionais das Nações Unidas, que promoveram eventos como a “Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança” de 1989 e a “Conferência Mundial de Educação para Todos” de 1990, a infância, em especial as crianças pobres, passou a ser objeto das agendas internacionais e dos governantes políticos (Molina, 2011).

Esse reconhecimento da infância e da necessidade de políticas públicas que atendessem ao público infantil é resultado de um longo processo que incluiu, em especial, o movimento das mães trabalhadoras no decorrer do século XX no Brasil. Contudo, houve também a intervenção dos organismos internacionais, que se mobilizaram por políticas públicas ao redor do mundo, visando diminuir, por meio de políticas sociais, as desigualdades geradas pelo capitalismo nos países pobres.

### 3.3 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO FINAL DO SÉCULO XX

Segundo Kramer (2003), a Educação Infantil brasileira foi se construindo social e politicamente nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e foi seguindo normativas globais das conferências internacionais das quais o Brasil era signatário; porém, o país ainda tinha como desafio superar as realidades socioeconômicas nacionais.

Nesse período, estudos sobre a infância se desenvolveram no Brasil em diferentes áreas do conhecimento, em especial nos programas de pós-graduação em

educação, tendo em vista que a criança passou a ser objeto de compreensão e de atuação dos cursos de Pedagogia nas universidades de todo o país (Molina, 2011).

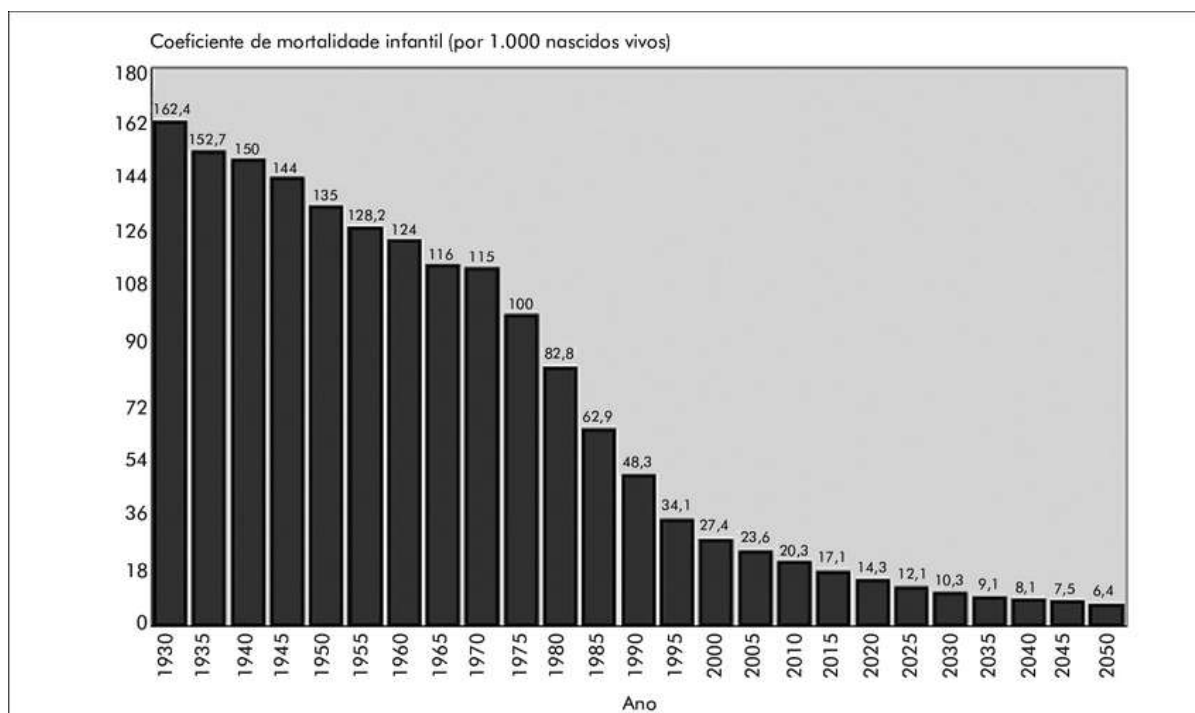
Kramer (1995b) apresenta essas questões afirmando que estudos no campo da antropologia, da sociologia, da psicologia e da educação passaram a sustentar uma concepção mais crítica, que entende a criança como sujeito histórico e social, inserida em seu grupo cultural, produtora e portadora de significados. Essa virada teórica marca um movimento de aculturação que valoriza o saber da criança em sua relação com o contexto sociocultural de origem, rejeitando a lógica da homogeneização.

Discutindo sobre a mesma questão, Rosemberg (1999) corrobora o exposto acima, afirmando que as diretrizes formuladas pelas agências internacionais exerceram influência no que tange à concepção integral da infância e à articulação entre cuidado e educação. A atuação de agências como a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou princípios voltados à proteção integral da criança, que direcionaram a política de atendimento para as crianças.

Assim, documentos internacionais como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) estabeleceram diretrizes universais que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, como educação, saúde e proteção social (UNICEF, 1989), o que passou a ser contemplado no Brasil pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Não obstante, cabe destacar também que, em relação ao atendimento à infância para manutenção da vida e ao controle da mortalidade infantil, o país ainda enfrentava, desde o ano de 1930, um índice bastante expressivo, que veio diminuindo gradativamente ao longo de cada cinco anos, conforme se pode observar no gráfico que se segue:

**Figura 1 – Gráfico de coeficiente de Mortalidade Infantil no Brasil, 1930 a 2050**



Fonte: Divisão de População do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais do Secretariado das Nações Unidas, **World Population Prospects: The 2004 Revision** e **World Urbanization Prospects: The 2003 Revision**, disponível em: <http://esa.un.org/unpp>, acessado em 25 de janeiro de 2006 & IBGE, **Evolução e Perspectivas da Mortalidade Infantil no Brasil, 1999**.

O gráfico acima mostra que o Brasil, em 1930, tinha um alto índice de mortalidade infantil e assim passou a se comprometer com as agências internacionais e a estabelecer metas para a infância. Esses compromissos influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas, influenciando a Constituição Federal de 1988, que consolidou, de forma concreta, a noção de criança como sujeito de direitos e o papel do Estado e da família no que diz respeito ao acesso à educação.

As discussões internacionais culminaram na criação do ECA<sup>36</sup>, em 1990, que incorporou os princípios da proteção integral e dá prioridade às crianças, sem discriminação. Posteriormente, foi fortalecido pela LDB, Lei nº 9.394/1996, que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e definiu-a como direito da criança e dever do Estado.

Rosemberg (1999) e Kramer (2003) afirmam que o Brasil teve que se adequar às perspectivas internacionais acerca da criança e da infância e passou a assumir

<sup>36</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e estabelece os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, assegurando-lhes proteção integral e prioridade absoluta conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1990).

compromissos frente às agências internacionais, e assim o país se comprometeu a garantir o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e à proteção contra qualquer forma de negligência ou violência, comprometendo-se com as ações concretas para assegurar o desenvolvimento integral das crianças; porém o país não possuía infraestrutura suficiente para concretizar essas tarefas.

Como apontam Kramer (2003), Campos e Haddad (1992) e Kuhlmann Jr. (2000), surgiram as concepções de valorização do conhecimento que as crianças trazem de seus contextos de origem. Nos novos referenciais teóricos, começa também a emergir uma exigência ética e política para a construção de práticas educacionais.

O Brasil assumiu compromissos internacionais com a equidade educacional nas conferências mundiais, destacando-se a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>37</sup>, realizada em Jomtien, na Tailândia, (UNESCO, 1990). Nesta conferência, foi colocada em questão a necessidade de garantir o acesso universal à Educação Básica de qualidade, com ênfase na ampliação da Educação Infantil e no combate às desigualdades de gênero, raça e renda.

Na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (ONU, 1993), realizada em Viena, na Áustria, segundo Rosemberg (1999), países periféricos como o Brasil assumiram a educação como um direito humano fundamental, sendo ressaltada a urgência de enfrentar todas as formas de exclusão e discriminação nos sistemas educacionais, em especial aquelas baseadas na origem étnico-racial.

Esses compromissos contribuíram diretamente para a formulação de políticas públicas, influenciando a Constituição Federal de 1988, que consolidou, de forma concreta, a noção de criança como sujeito de direitos, definiu o papel do Estado e da família no que diz respeito ao acesso à educação; e criou o ECA, em 1990, que incorporou os princípios da proteção integral e deu prioridade às crianças. Posteriormente, foi fortalecido pela LDB (Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a definiu como direito da criança e dever do Estado.

O ECA (Brasil, 1990) estabelece, no Art. 16, os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade, reconhecendo e universalizando o direito à crença e ao culto

---

<sup>37</sup> UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

religioso (inciso III) e à participação na vida familiar e comunitária (inciso V). Esses dispositivos representam um avanço legal importante, pois garantem o reconhecimento da diversidade étnica de todas as crianças, diferente daquilo que estabelecia o Código de Menores (Brasil, 1927), representando um avanço expressivo em termos de direitos das crianças e dos adolescentes, sem nenhuma distinção étnica.

O ECA inclui, de forma equitativa, as crianças negras, historicamente marginalizadas. O Art. 54, inciso VI, dispõe sobre a obrigatoriedade do Estado em assegurar a Educação Infantil como modalidade de ensino, reafirmando o direito à educação desde os primeiros anos de vida. No Art. 58, § único, estabelece que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990). Assim, o Brasil teve de adequar-se à legislação e aos contextos internos e externos, reconhecendo a importância da valorização da identidade cultural e da produção simbólica das infâncias em sua pluralidade étnica.

Campos e Haddad (1992) apontam a ausência de uma política articulada e de financiamento contínuo para creches e pré-escolas, mesmo diante das conquistas legais trazidas pela Constituição Federal Brasil 1988 e pelo ECA. Conforme apontado, o não comparecimento do Estado fez com que ocorresse fragmentação das ações entre os setores de saúde, da assistência e da educação; além disso, a constante criação e extinção de programas e órgãos governamentais dificultou a implementação de políticas eficazes e articuladas.

Essa desarticulação é uma herança que ainda hoje marca a atuação das estratégias fragmentadas e desiguais. Assim, instituições particulares de cunho confessional, comunitárias e filantrópicas acabam por atender as crianças em creches e pré-escolas, principalmente as de mães trabalhadoras no final do século XX, mascarando o que era dever do Estado, garantido por lei nesse período.

Rosemberg (1991) destaca que a trajetória da Educação Infantil no Brasil está profundamente entrelaçada com a história das populações negras. Em 1967, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), conduzida pelo IBGE<sup>38</sup>, focava

---

<sup>38</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão oficial de estatísticas do Brasil, responsável pela produção e análise de informações demográficas, sociais, econômicas e geográficas, fundamentais para subsidiar políticas públicas e pesquisas científicas (IBGE, 2023).

principalmente em indicadores como renda, escolaridade e ocupação. Conforme ela escreveu, foi apenas nos anos 1980 que a variável raça/cor passou a ser incluída de forma mais consistente em decorrência das pressões das agências internacionais (Banco Mundial, UNICEF<sup>39</sup> e ONU<sup>40</sup>),

Molina e Lara (2005) coadunam com Rosemberg (1991); ambos problematizam o fato de que o Brasil passou a depender de financiamento internacional para promover a Educação Básica. Porém, esse financiamento se deu em função dos compromissos que o Brasil assumiu nas conferências das quais foi signatário, assim como houve pressão por parte da população com a participação dos movimentos de pessoas negras, que denunciavam as condições precárias das periferias urbanas às quais estavam submetidas.

As pesquisas de Fúlvia Rosemberg, na obra *Raça e educação infantil: os primeiros anos e a negação das diferenças* (1991), indicam o apagamento estatístico da população negra, especialmente das crianças negras, nas políticas educacionais. Os dados mostram uma disparidade entre crianças negras e brancas quanto ao acesso, ao ingresso e à permanência na Educação Básica. A pesquisadora ressalta que as dificuldades relacionadas à ausência de infraestrutura, bem como a formação de professores, comprometeram a implementação da Educação Infantil no Brasil. Além disso, a política de credenciamento de instituições que já forneciam esse atendimento mascarou os dados quanto ao fornecimento dessa modalidade de ensino pelo Estado.

Rosemberg (1991) analisou dados da PNAD e revelou como a ausência de informações raciais contribuía para manter invisível a desigualdade no acesso à Educação Infantil. A pesquisadora apontou que muitas crianças negras estavam fora da pré-escola ou ingressaram nela tardiamente, com idades entre 7 e 9 anos, o que revelava um atraso escolar associado não apenas à renda, mas também à cor da pele, fator importante que não foi considerado.

No limiar do século XXI, o Brasil, que herdou suas contradições sociais econômicas e políticas desde o período colonial, tinha como desafio propor políticas públicas para as infâncias das crianças negras. Candau (2012) considera que o país, seguindo os preceitos de também garantir os direitos sociais de *equidade* para esta

---

<sup>39</sup> UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.



população, frente às agências internacionais, assumiu as políticas afirmativas compensatórias.

A Conferência de Durban (2001), realizada na África do Sul, representou um marco internacional ao colocar o combate ao racismo estrutural no centro das políticas públicas. Como signatário da conferência, o Brasil assumiu o compromisso de adotar ações afirmativas e ampliar a produção de dados étnico-raciais em seus registros. Em 2005, a coleta de dados de raça/cor nas PNADs passou a ser sistemática e baseada na autodeclaração, reforçado por normativas como no Plano Nacional de Educação (PNE), no Decreto nº 4.228/2002<sup>41</sup>, depois que orienta a coleta e o uso do quesito raça/cor nos sistemas de ensino para combater as desigualdades.

Para Silva (2007a), nas três últimas décadas houve muitos investimentos por parte do Governo Federal nas áreas sociais e educacionais com o objetivo de implementar uma política compensatória no sentido de dar às pessoas negras acesso à educação e melhores condições de vida. Estas políticas afirmativas fazem parte de um contexto mundial, sendo a Conferência de Durban um importante marco histórico nesse contexto, e que se tornou oficialmente conhecida como Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.

Esse evento foi organizado pelas Nações Unidas e aconteceu de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, onde se reuniram representantes de diversos países, ONGs e outros grupos da sociedade civil para discutir e encontrar soluções para questões relacionadas ao racismo e à discriminação em nível global. Ou seja, as relações étnico-raciais tornaram-se uma das preocupações deste milênio. Também fizeram parte das discussões questões como o impacto contínuo da escravidão e do colonialismo, que ainda estão presentes nos contextos de vários países.

A Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Das Relações Étnico-Raciais (DCNERES), bem como as leis 10.639/2003 e 12.288/2010, que reforçaram o papel da educação na valorização da cultura afro-brasileira e no enfrentamento ao racismo.

---

<sup>41</sup> O Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e reafirma os compromissos do Brasil com a universalização do atendimento à Educação Infantil, estabelecendo metas para a ampliação da oferta em creches e pré-escolas (Brasil, 2002).

### 3.4 A LEI N.º 10.639 DE 2003: OS MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Segundo Oliveira (2009), os movimentos sociais negros passaram a denunciar não só o racismo, mas também as condições precárias às quais o Estado submetia essa parcela da população, excluída e invisibilizada das políticas públicas. Na década de 1930, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), lideranças como Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite passaram a defender a educação como meio fundamental de ascensão da população negra.

A FNB organizou escolas de alfabetização e formação cívica, reafirmando o papel da educação na luta antirracista. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, combinou arte e militância, promovendo ações educativas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira. Posteriormente, a criação do MNU, em 1978, com a participação de intelectuais como Lélia Gonzalez e Hamilton Cardoso, fortaleceu as lutas por políticas públicas antirracistas. Gonzalez (2020a) destaca que esses movimentos priorizaram a educação como pilar estratégico, promovendo epistemologias negras e afro-latino-americanas.

De acordo com Almeida (2019), o reconhecimento institucional do racismo foi um momento significativo para os movimentos negros, haja vista que, até então, o Brasil negava tal fato socialmente. O reconhecimento oficial ocorreu durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em novembro de 1995, no Palácio do Itamaraty, durante a cerimônia de lançamento do programa “Brasil: Ação Afirmativa”. O Presidente FHC reconheceu publicamente que “É inútil fingir que não há racismo no Brasil. Há, sim. E precisamos combatê-lo com ações concretas” (Cardoso, 1995). Essa declaração foi importante, pois havia a negação oficial desse fato e, assim, abriu espaço para o debate sobre as condições em que vivia a população negra, bem como para a criação de políticas públicas voltadas à igualdade racial.

Como resultado desse compromisso e da pressão dos movimentos sociais, o governo federal aprovou a Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003). Essa lei, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996), tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras.

De acordo com Silva (2007a), o CNE passou a destacar a educação das relações étnico-raciais como um dos eixos da política curricular brasileira. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, definidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 (Brasil, 2004a) e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2004b), estabelecem que a promoção dessas relações deve estar integrada aos projetos político-pedagógicos das escolas e ser considerada nos processos de avaliação e supervisão institucional.

Sobre essa resolução, Silva (2007b) afirma o seguinte:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007b, p. 490).

Na visão da autora supracitada, a história da educação no Brasil está profundamente marcada por práticas de negação cultural e pela imposição de valores eurocêntricos sobre os povos originários. Desde o período colonial, a escolarização dos indígenas não visava à valorização de seus saberes, línguas ou cosmovisões, mas à sua assimilação forçada a um modelo considerado superior pelos colonizadores. Nessa perspectiva, a educação pode ser vista como um instrumento de colonização, que impõe saberes e práticas de uma classe dominante sobre as culturas e demais classes consideradas subalternas: “A colonialidade é, antes de tudo, uma forma de classificação social” (Quijano, 2005, p. 84).

Nesse processo de colonialidade na educação, o resultado foi a colonização do ser, do saber e dos espaços, marginalizando tudo que não contribuía para a classe dominante, onde as epistemologias, a ciência e os modos de vida das classes subalternas são marginalizados ou apagados.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a Educação Básica e se democratiza o acesso ao ensino

superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012, p. 99).

Assim, a educação, segundo Gomes (2012), pode ser entendida como a reprodução da sociedade que a classe dominante pretende para seus próprios interesses. “A educação é um dos principais instrumentos de reprodução das relações sociais de dominação” (Quijano, 2005, p. 84). Sendo assim, a educação também pode ser entendida como um mecanismo que reproduz as estruturas sociais existentes, incluindo as desigualdades de classe, perpetuando as relações de poder e dominação e contribuindo para a manutenção da ordem social estabelecida pelos interesses de uma determinada classe que detém o poder.

A inclusão dessas temáticas na LDB (1996) representa não apenas o avanço de uma política reparadora, mas também o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira e o combate à invisibilização histórica da população negra nos currículos escolares. Para Gonçalves (2005) e Silva (2007a), a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira significa um passo decisivo na construção de uma pedagogia comprometida com a justiça social, uma vez que a educação das relações étnico-raciais é fundamental para a constituição de uma sociedade democrática.

### 3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NEGRA NO SÉCULO XXI

As agências internacionais passaram a monitorar os dados e os resultados obtidos pelo Brasil quanto ao ingresso e à permanência dos alunos da Educação Básica com base também nos critérios raça/cor. As últimas três décadas no Brasil foram de extrema importância no que se refere à implementação e regulamentação da Educação Infantil no país.

A Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela presidente da República Dilma Rousseff, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), acrescentando que a Educação Básica é obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos e determina que

a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tendo por “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013). Ainda fica estabelecido que essa modalidade de ensino será oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2013).

Seguindo os avanços da Educação Infantil, em 11 de novembro de 2016, foi sancionada a Emenda Constitucional n.º 59, que torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos, sendo o Estado obrigado a ofertar essa etapa educacional.

No Brasil, a classificação racial ou a cor da pele é geralmente feita por meio de autodeclaração, ou seja, a própria pessoa declara sua cor ou raça. No caso de crianças, a declaração da cor ou raça é feita pelos pais ou responsáveis, em situações como no Censo Demográfico, no Sistema Único de Saúde (SUS), na matrícula escolar ou no acesso ao Sistema de Assistência Social, por exemplo. Nessas situações, a cor ou raça da criança é declarada pelo responsável pelo domicílio.

No contexto da educação, a declaração da cor ou raça da criança pode ser importante para fins de políticas públicas e de ações afirmativas, como o acesso a programas de inclusão e de apoio a estudantes de grupos sub-representados. No caso escolar, a autodeclaração permite mapear o acesso à escolarização em diferentes níveis de pessoas negras.

Em relação aos direitos das crianças negras, Rosemberg (1991) afirma que, nas últimas décadas, o Brasil apresentou avanços no combate à mortalidade infantil e na ampliação do acesso à Educação Infantil. No entanto, os dados revelam que crianças negras ainda enfrentam desigualdades significativas nesses dois indicadores.

No que diz respeito à mortalidade infantil, Jaccoud (2002) e Felipe (2019) apontam que crianças negras têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de vida em comparação às brancas. Nos anos 2000, a mortalidade infantil entre filhos de mulheres negras era 47% maior do que entre filhos de mulheres brancas. Em 2010, essa desigualdade persistia: a taxa para crianças negras era de 29,1 por mil nascidos vivos, enquanto para as brancas era de 15,2 (IPEA, 2011). Fatores como pobreza, acesso precário aos serviços de saúde e racismo estrutural contribuem para essa disparidade.

Na percepção de Santos (2024), a violência do preconceito institucionalizado começa na gestação, com a desumanização da mulher negra na hora do parto. Essa violência ainda atravessa a vida da criança, quando ela passa a frequentar o ambiente escolar. Depois, percorre a vida adulta, pois isso é o que nos revelam os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em seus levantamentos sobre mortes violentas em ações policiais.

Para a autora supracitada, essa violência, socialmente construída contra os corpos negros, é alimentada por imaginários racistas, que estão presentes na mídia, nos atendimentos de saúde e nas formas como os corpos negros são lidos e admitidos socialmente.

**Tabela 1 – Distribuição de Mortes por Intervenção Policial (2022) segundo Raça/Cor da vítima**

| Categoria (Raça/Cor)    | % de Mortes por Intervenção Policial – 2022<br>Segundo Fórum Brasileiro de Segurança Pública | % da População Brasileira – IBGE 2022 |
|-------------------------|--|---------------------------------------|
| Negra (pretos + pardos) | 83,1%  | 56%                                   |
| Branca                  | 16,6%  | 43%                                   |
| Amarela                 | 0,2%   | 0,4%                                  |
| Indígena                | 0,0%   | 0,7%                                  |
| total                   | 100%   | 100%                                  |

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023. São Paulo, 2023, p. 65. IBGE. Censo Demográfico 2022: População por cor ou raça. Brasília, 2023.

No campo da Educação Infantil, os avanços são mais positivos. Dados recentes demonstram que crianças negras passaram a ser maioria nas creches brasileiras. Em 2024, pela primeira vez, as matrículas de crianças pretas e pardas (40,2%) superaram as de crianças brancas (38,3%) nas creches do país (INEP, 2024). Esse avanço se deu principalmente nas redes públicas, onde as políticas de inclusão e acesso gratuito tiveram papel fundamental.

**Tabela 2 – Dados sobre matrícula de crianças negras na Educação Infantil em 2000**

| Crianças matriculadas na Educação Infantil | Percentual conforme IBGE 2000 |
|--|-------------------------------|
| Negras                                     | 44,8%                         |
| Branças                                    | 55,2%                         |

Fonte: IBGE, 2000.

**Tabela 3 – Dados sobre matrículas de crianças negras na Educação Infantil em 2020**

| <b>Crianças matriculadas na Educação Infantil</b> | <b>Percentual conforme IBGE 2020</b> |
|---|--------------------------------------|
| Negras  | 57,1%                                |
| Branças   | 42,9%                                |

Fonte: IBGE, 2020.

Segundo a nota técnica divulgada pelo BIB (2024), observa-se um aumento significativo na população de crianças negras e uma diminuição na população de crianças brancas entre 2000 e 2020; ou seria um aumento na declaração de que as crianças são pretas/pardas? Todavia, este é um questionamento para pesquisas futuras, pois aqui apenas apresentamos dados fornecidos pelas pesquisas que tratam sobre desigualdade racial na educação do Brasil.

A autodeclaração é um método subjetivo e pode variar dependendo da percepção e da identidade das pessoas. Além disso, a classificação racial ou a cor da pele pode ser influenciada por fatores culturais, sociais e históricos. Cavalleiro (2000) e Santos (2024) enfatizam que as instituições de Educação Infantil reproduzem e reforçam os estigmas do racismo quando não reconhecem ou enfrentam as bases racistas desses julgamentos, o que perpassa o cuidado, as interações e as expectativas projetadas sobre bebês e crianças negras.

Essas autoras postulam que a Educação Infantil precisa assumir uma postura antirracista de forma intencional, capaz de desconstruir práticas que historicamente negaram a humanidade e a dignidade aos bebês e crianças negras. Essas práticas se perpetuaram ao longo do tempo, reforçando estereótipos e consolidando o racismo nas escolas.

### 3.6 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante as primeiras décadas do século XXI, após a promulgação de vários documentos ainda no final do século XX, que passaram a considerar a criança e a infância como objetos de reflexões e conhecimento, houve também, na área da Educação, um aumento expressivo de pesquisas sobre a criança e a infância nos programas de pós-graduação no Brasil. Essa preocupação com a infância como fase específica e importante na vida das crianças gerou também políticas públicas

governamentais voltadas para esse público específico no âmbito da Educação Infantil (Molina, 2011).

A LDB (1996) estabelece que a educação deve assegurar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Esse princípio, quando articulado à realidade brasileira, marcada pela escravização e pelo racismo estrutural, exige que as relações étnico-raciais estejam presentes no currículo desde a Educação Infantil, promovendo o reconhecimento, a valorização e a construção da identidade das crianças no espaço escolar.

Essa LDB serviu de base para a formulação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), documento que compreende a criança como “sujeito histórico e social, integrante de uma família e de uma cultura, marcada pelo meio em que vive, mas também capaz de transformá-lo” (Brasil, 1998, p. 21).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo MEC em 1998 (Brasil, 1998), ainda no final do século XX, foi o primeiro documento a tratar especificamente das possibilidades de um currículo único, apresentando questões que poderiam servir como referência comum para as crianças pequenas em creches e pré-escolas. Embora seja considerado um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o documento se caracteriza mais como material de apoio didático-pedagógico, pois não possui caráter mandatório, constituindo-se, portanto, em um instrumento orientador que auxilia os professores na preparação de atividades e práticas educativas (Molina, 2011).

Nas considerações apresentadas pelo RCNEI, percebe-se que a criança é compreendida não apenas como uma categoria biológica, mas como um sujeito social inserido em uma fase específica do desenvolvimento biopsicossocial, marcada por contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Essa visão rompe com perspectivas naturalistas e reconhece a infância como uma construção social e histórica, atravessada por relações de poder e de significação (Brasil, 1998). Ao adotar essa concepção ampliada de infância, o documento contribui para uma compreensão mais complexa do desenvolvimento humano e do papel das práticas educativas.

Tendo em vista que as relações étnico-raciais são estabelecidas e reproduzidas no cotidiano social, torna-se fundamental articulá-las ao debate sobre infância e escolarização. Nesse sentido, trazemos à tona em nossos estudos a



necessidade de pensar a criança e a EREER no ambiente escolar a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski (2007).

Essa teoria contribui de modo essencial para compreender que o desenvolvimento infantil é indissociável da inserção cultural e das interações sociais, sendo o professor o mediador desses processos no espaço educativo. Como afirma o autor, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente” (Vigotski, 2007, p. 103). Assim, reconhecer a centralidade da interação social significa compreender que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro e por meio da apropriação de práticas culturais.

De acordo com Bittencourt (2008), a teoria histórico-cultural proposta por Vigotski oferece uma abordagem da aquisição do conhecimento que se diferencia das concepções que privilegiam a maturação biológica, como a de Jean Piaget.<sup>42</sup> Vigotski (2007) enfatiza a origem social dos conceitos e estabelece a distinção entre conceitos espontâneos (do senso comum) e conceitos científicos, demonstrando que ambos se interpenetram durante o processo de aprendizagem.

Em contextos escolares, os conceitos científicos não substituem os espontâneos, mas os reelaboram e transformam os esquemas intelectuais previamente adquiridos. Desse modo, a aprendizagem não é vista como resultado exclusivo da maturação, mas como um processo culturalmente mediado que amplia o repertório simbólico e as funções psíquicas superiores da criança.

Segundo a autora supracitada, Vigotski (2007) compreende a comunicação social como o meio pelo qual o ser humano progride na formação de conceitos, uma vez que “a linguagem humana, sistema simbólico por excelência que possibilita a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual” (Bittencourt, 2008, p. 93). Dessa forma, o ato de aprender vincula-se diretamente às práticas de linguagem e às interações simbólicas que estruturam o contexto educativo.

Gomes (2017) e Candau (2008) corroboram essa compreensão ao defender que a criança deve ser reconhecida como sujeito social de direitos e que as interações

---

<sup>42</sup> Jean Piaget foi um psicólogo e epistemólogo suíço cuja teoria é sobre o desenvolvimento cognitivo é denominada de epistemologia genética. Para o autor, a aprendizagem ocorre a partir da interação ativa da criança com o meio por intermédio de processos de assimilação e acomodação que resultam na construção do conhecimento. Ver: PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

culturais desempenham papel decisivo em seu processo formativo. Isso significa admitir que as relações étnico-raciais também são constitutivas do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a aplicação da Lei 10.639/2003 na Educação Infantil, sustentada pelos fundamentos da teoria histórico-cultural, favorece práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, o diálogo intercultural e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o tecido social brasileiro. Assim, o ensino mediado por essa perspectiva assume dimensão ética e política, transformando a ação docente em um espaço de resistência e valorização das diferenças.

Apesar desse avanço conceitual, o RCNEI apresenta um tratamento ainda superficial das relações étnico-raciais, restringindo-se a afirmar a importância de que a criança “conviva com a pluralidade de costumes, valores e crenças” (Brasil, 1998, p. 35). Essa inserção no Referencial reflete uma abordagem multiculturalista que reconhece a diversidade, mas não enfrenta de forma explícita as desigualdades produzidas pelo racismo nem suas formas de reprodução no espaço escolar, o que evidencia a necessidade de aprofundar esse debate nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Pensar a Educação Infantil, portanto, implica assumir que a criança é um sujeito histórico, social e cultural, capaz de marcar e transformar o mundo em que vive. Segundo Gomes (2003), a educação para as relações étnico-raciais deve ultrapassar a lógica da tolerância e promover o reconhecimento da contribuição dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Isso significa colocar a questão racial como eixo estruturante do currículo, e não apenas como um tema periférico. Cavalleiro (2000) complementa essas ideias quando afirma que as relações multirraciais são percebidas pela criança desde cedo, pois elas percebem em si e no outro as diferenças quanto à aparência; e como o racismo advém das convivências primárias (famílias, e comunidade onde vive), ele se reproduz por meio das relações escolares entre adultos e crianças.

A elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCNERE para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009) representa a consolidação de um percurso histórico da Lei nº 10.639/2003. Depois da lei, veio, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

(2004), que foram aprovadas pelo CNE por meio do (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004).<sup>43</sup>

O plano para a implementação das diretrizes curriculares nacionais<sup>44</sup> busca operacionalizar as diretrizes curriculares de 2004, promovendo ações concretas voltadas à formação docente, revisão de materiais didáticos e valorização das identidades negras no currículo. No que se refere à Educação Infantil, o plano reconhece que "a infância é momento fundamental para o desenvolvimento de valores positivos em relação à diversidade étnico-racial" (Brasil, 2013, p. 44), exigindo práticas pedagógicas que combatam o racismo desde os primeiros anos escolares.

Ainda que avance ao institucionalizar o enfrentamento das desigualdades raciais na Educação Básica, o desafio permanece na efetiva implementação e monitoramento dessas ações nos contextos escolares. O Plano Nacional de Implementação das DCNERE e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresenta orientações para cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e para as modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, entre outras) no sentido de implementar as DCNERE, determinando assim a equidade racial e o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme exigido pela Lei nº 10.639/2003 no currículo.

No que diz respeito à Educação Infantil, o plano enfatiza a importância da valorização da identidade étnico-racial desde a primeira infância. Segundo o plano, é fundamental que as instituições educativas promovam vivências que fortaleçam a autoestima de crianças negras e indígenas, assegurando ambientes acolhedores, com materiais didáticos, brinquedos, músicas e imagens que representem positivamente a população negra, desfazendo assim os estereótipos. O plano orienta também que a formação docente contemple a abordagem das relações étnico-raciais de modo que educadoras e educadores estejam preparados para identificar e

---

<sup>43</sup> A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<sup>44</sup> O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma política pública do MEC que visa à superação das desigualdades e do racismo nas escolas brasileiras, promovendo a inclusão e o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino.

combater o racismo, bem como para reconhecer e valorizar os diferentes pertencimentos culturais presentes nas infâncias brasileiras (Brasil, 2013).

O subcapítulo 7.1.1 desse plano reconhece que a Educação Infantil é uma fase fundamental para a construção de identidades positivas e o combate precoce ao racismo. As diretrizes recomendam que as instituições de Educação Infantil, em seu texto, proponham como ações para a implementação da Lei 10.639/2003: 1) que valorizem a diversidade étnico-racial por meio de práticas pedagógicas que acolham e respeitem as diferentes culturas presentes no cotidiano das crianças; 2) que utilizem materiais didáticos, brinquedos, livros e músicas que representem a população negra e africana de forma positiva, evitando estereótipos; 3) que promovam vivências que fortaleçam a autoestima das crianças negras, contribuindo para a construção de identidades étnico-raciais saudáveis; 4) que formem professor(es) da Educação Infantil para que compreendam a importância da abordagem antirracista desde os primeiros anos da escolarização (Brasil, 2013).

Sobre as questões supracitadas até aqui, em relação à proposta trazida para o combate ao racismo na Educação Infantil, Oliveira (2009) escreve que essa estrutura de governo representou a tentativa de transversalizar o debate racial nas políticas sociais, incluindo ações específicas para crianças negras. Gomes (2005) complementa a questão, afirmando que reconhecer as crianças negras como sujeitos de direito implica não apenas incluí-las no discurso pedagógico, mas também garantir condições para o fortalecimento de suas identidades e culturas.

Esses autores concordam que, ao instituir a Lei nº 10.639/2003 e a publicação das DCNRE (Brasil, 2004), o Estado sinalizou o compromisso com a valorização da diversidade desde a infância. No entanto, como alerta Silva (2007a), a distância entre o plano legal e a prática cotidiana ainda é grande, especialmente em instituições de Educação Infantil que reproduzem modelos eurocentrados e silenciam as experiências afro-brasileiras.

A tentativa de estabelecer um currículo nacional mínimo como referência para o trabalho educacional na Educação Básica levou o MEC, em 2018, a lançar a versão definitiva da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A partir dessa Base Nacional Comum, as escolas de todo o país devem definir seus parâmetros mínimos de ensino e aprendizagem, seguindo a legislação nacional e estadual e adequando-os às orientações das secretarias municipais de educação, no caso das instituições de Educação Infantil.

É necessário ressaltar que a BNCC é um documento que reflete interesses políticos e segue agendas internacionais. Assim, a Base está permeada por disputas políticas, ideológicas e epistemológicas que atravessaram todo o seu processo de elaboração. Segundo Costa e Molina (2021), esse processo não ocorreu de maneira linear ou consensual; ao contrário, foi marcado por transições de governo, rupturas institucionais e reconfigurações das políticas públicas de educação. O movimento inicial de formulação da BNCC remonta ao ano de 2013, no âmbito do MEC, e ganhou visibilidade nacional com a divulgação do documento preliminar em 2015, que convocou a sociedade, os professores e pesquisadores à participação coletiva.

Entretanto, como destacam Costa e Molina (2021), o contexto político de 2015 e 2016 foi determinante para os rumos do documento. A crise institucional que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff gerou um cenário de instabilidade e descontinuidade nas políticas educacionais, afetando diretamente as comissões e equipes responsáveis pela BNCC (Costa e Molina, 2021).

Nas versões subsequentes, a Base passou a enfatizar o alinhamento curricular entre as esferas federais, estaduais e municipais, reforçando a definição de conteúdos mínimos e o desenvolvimento de competências e habilidades, o que representou um afastamento do compromisso com a formação integral e crítica do sujeito.

Os estudos publicados pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE)<sup>45</sup> (Brasília, 2024) corroboram com as pesquisas de Costa e Molina (2021), afirmando que ocorreram retrocessos quanto à implementação de políticas públicas voltadas a Lei 10.639 nos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Sobre essa afirmação:

[...] Trata-se de questões centrais que a educação brasileira, e em especial nós educadores/as, temos de enfrentar, sobretudo depois de mais de 6 anos de absoluto retrocesso durante os governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro (2016-2022). A edição e a promulgação da Lei 10.639 é resultado não da vontade de um governo que, à época, foi sensível a uma pauta encampada pelo conjunto dos movimentos sociais negros e também, em certa medida e como desdobramento, do movimento educacional brasileiro. Essa agenda é, na verdade, produto de anos de luta e resistência, sobretudo, do movimento negro

---

<sup>45</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), fundada em 1990, é a entidade representativa dos profissionais da educação pública brasileira, reunindo atualmente sindicatos e outros segmentos da educação, reunindo assim cerca de 55 entidades de todo o país. Informações institucionais podem ser consultadas no site oficial: <https://www.cnte.org.br>.

de nosso país que, de forma exponencial, se espalhou e contagiou todo o restante da sociedade. Não por acaso, a eleição do primeiro presidente operário do país foi sensível a essa demanda (Brasília, 2024, p. 8).

Assim, compreendemos que, em uma sociedade capitalista, a diluição de determinados conteúdos no currículo escolar atende a interesses políticos de um momento histórico específico que, em geral, tende a perpetuar o regime socioeconômico e político existente. Nesse sentido, sendo a Lei 10.639/2003 fruto de movimentos sociais, ocorre o interesse pela diluição dela, haja vista que essa lei não atende aos interesses de reprodução da classe dominante.

Na BNCC (Brasil, 2018), a diversidade cultural aparece como um princípio curricular associado à formação ética. As DCNERE (Brasil, 2013) já previam a inclusão dessa temática na Educação Básica, orientando tanto a elaboração das propostas curriculares quanto a formação de professores. Entretanto, observa-se uma contradição importante: apesar dessas diretrizes, as DCNERE tiveram pouco impacto no currículo da Educação Infantil definido pela BNCC (2018). No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, o objetivo EI03EO06 propõe que as crianças “manifestem interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (Brasil, 2018, p. 43). Embora relevante, essa formulação permanece genérica e limitada, não enfrentando de maneira explícita a problemática das relações étnico-raciais na infância.

O texto evidencia uma preocupação com a construção da identidade desde a infância, dialogando com a concepção vigotskiana de desenvolvimento como processo mediado pela interação social, porém não propõe de forma contundente a mediação do professor. Nesse sentido, a BNCC, embora avance em relação ao RCNEI, ainda corre o risco de reduzir a temática a atividades pontuais, descoladas de uma perspectiva crítica e emancipatória.

No campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (EI03ET06), que orienta as crianças a relatar fatos importantes sobre o nascimento, a história de suas famílias e de suas comunidades, há espaço fértil para incluir narrativas afro-brasileiras e indígenas, desconstruindo estereótipos e fortalecendo a identidade das crianças.

Entretanto, como alertam Gomes (2003) e Munanga (2005), a simples inserção da diversidade nos documentos oficiais não garante uma prática antirracista.

Para Munanga (2005), não basta descrever ou celebrar diferenças culturais; é necessário enfrentar o racismo como fenômeno estrutural, que atravessa as relações sociais e educativas no Brasil.

Por esses motivos, trabalhar as relações étnico-raciais na Educação Infantil torna-se um ato ético e político. Significa garantir às crianças o direito de crescerem em um ambiente de respeito, dignidade e valorização de suas identidades, construindo desde cedo uma educação comprometida com o combate ao racismo nas relações sociais.

É sobre essas questões que trataremos na próxima seção, quando discutimos a representatividade da criança negra nos livros didáticos para a Educação Infantil de crianças com 4 e 5 anos de idade que frequentam a pré-escola.

## 4 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD – E A REPRESENTATIVIDADE DA CRIANÇA NEGRA

Esta seção realiza uma discussão sobre o Plano Nacional do Livro Didático, em especial aqueles destinados ao trabalho docente com crianças de quatro e cinco anos nas escolas de Educação Infantil das redes municipais de educação no Brasil. O objetivo dessa discussão é problematizar a construção da identidade da criança negra (preta/parda) sob a perspectiva da BNCC e da educação antirracista à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Os estudos aqui realizados estão voltados para a identificação da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos do PNLD 2024 para a Educação Infantil (4-5 anos). Em função disso, primeiro será realizada uma contextualização sobre o PNLD e a ampliação dos livros didáticos para o trabalho na pré-escola com crianças de quatro e cinco anos, para, na sequência, verificar nos livros didáticos se existe alguma proposta para o combate ao racismo na Educação Infantil.

Na sequência, esclarecemos como definimos as fontes para os estudos desta seção e como foram realizadas as discussões sobre o livro didático para a pré-escola com o objetivo de compreender as possíveis contribuições do material estudado para a constituição da identidade da criança negra na idade pré-escolar.

### 4.1 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta subseção, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Nela, explicamos os procedimentos técnicos e analíticos que orientaram cada etapa do estudo, no qual verificamos se ocorre ou não a existência de conteúdos da Lei 10.639/2003 no livro didático da Educação Infantil 4-5. O livro analisado pertence à coleção didática *1, 2, 3: é tempo de aprender – Pré-escola*, volume II (Queiróz, 2020).

Na sequência, elucidamos o percurso teórico, os processos investigativos e a legitimidade dos resultados alcançados. Por conseguinte, descrevemos o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados, os critérios de seleção das fontes e o enfoque teórico que sustentou as interpretações realizadas no decorrer das análises.



#### 4.1.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos da coleta de dados

Em relação à pesquisa, este estudo se caracteriza como pesquisa básica<sup>46</sup>, cujo intuito é contribuir para o aumento do conhecimento sobre práticas educativas na pré-escola. Trata-se também de uma investigação exploratória com fontes bibliográficas e documentais e de natureza qualitativa que, de acordo com May (2004), enfatiza a compreensão dos fenômenos sociais, buscando capturar a complexidade e a subjetividade das experiências humanas.

Em relação às fontes documentais, foram estudados os documentos da legislação vigente, a saber: Lei 10.639 (Brasil, 2003), BNCC (Brasil, 2018) e PNLD (Brasil, 2017), articulando esses documentos com os conteúdos encontrados nos livros da coleção *“1,2,3 é tempo de aprender” Pré-escola*, volume III (Queiróz, 2020), haja vista que esse volume está contemplado no trabalho para a Educação Infantil 4-5.

Seguindo a orientação de Cooper (1998), a busca foi realizada em fontes acadêmicas confiáveis, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, utilizando os portais Scielo, Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES, além de repositórios de literatura cinzenta, como anais de eventos e publicações institucionais.

A organização estrutural-metodológica desta pesquisa foi dividida em três etapas principais, sendo elas:

Primeira etapa: revisão bibliográfica. Nesta fase, foi realizado um levantamento teórico de obras relevantes à temática da educação antirracista na infância, com especial atenção às contribuições do movimento negro para a educação, às práticas pedagógicas voltadas à superação do racismo e à valorização das infâncias negras. Entre os referenciais adotados, destacam-se as obras *Racismo e Educação* (Hasenbalg, 1979), *Educação para as Relações Étnico-Raciais* (Gonçalves e Silva, 2013), *O Movimento Negro e a Educação* (Munanga, 2015) e *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar* (Cavalleiro, 2000).

Segunda etapa: levantamento de produção acadêmica. Foram realizadas pesquisas sistemáticas nos portais SciELO, CAPES e Banco de Teses e Dissertações

---

<sup>46</sup> De acordo Gil “a pesquisa básica tem como finalidade ampliar os conhecimentos científicos, sem a preocupação de utilizá-los em aplicações práticas de forma imediata” (Gil, 2008, p. 42).

do Portal CAPES com o objetivo de identificar publicações atuais e relevantes que dialogassem com o objeto de pesquisa.

Utilizamos os descritores no buscador “relações étnico-raciais na infância”, “Lei 10.639 na Educação Infantil” e “Lei 10.639 na infância”. As produções localizadas foram comprovadas à luz do referencial teórico previamente previsto, contribuindo para a fundamentação das categorias de análise adotadas na etapa seguinte.

Terceira etapa: análise do livro didático. A última etapa consistiu no recolhimento e na análise dos conteúdos presentes na coleção didática *1, 2, 3: é Tempo de aprender – Pré-escola*, volume II (Queiróz, 2020). O objetivo foi verificar a presença e o tratamento conferido às temáticas relacionadas às relações étnico-raciais em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

A análise foi estruturada em três categorias derivadas dos pilares da referida lei, conforme proposto por Gomes (2005b) e Cavalleiro (2000): reconhecimento, valorização e acessórios. Cada categoria foi operacionalizada da seguinte forma:

- Reconhecimento: Identificação da presença de personagens, autores ou contextos históricos afro-brasileiros; visibilidade da criança negra nos textos, imagens e narrativas.
- Valorização: Presença de conteúdos que promovam a autoestima da criança negra, celebrem a cultura afro-brasileira e incluam sugestões de práticas pedagógicas afirmativas, como literaturas infantis, músicas e atividades relacionadas.
- Reparação: Verificação de práticas ou textos que promovam o combate ao racismo, à discriminação e aos estereótipos, além de conteúdos que abordem criticamente a história da escravidão e o papel do povo negro na formação social e cultural brasileira.

Durante a análise, buscamos observar as informações contidas no material que apresentava textos normativos relacionados à Lei nº 10.639/2003, bem como sugestões de leitura literária (livros indicados, autores, contos, poemas ou músicas) que pudessem contribuir para o trabalho com a temática racial na Educação Infantil.

Os achados foram organizados e quantificados para verificar a frequência e a intencionalidade pedagógica com que os temas aparecem nos volumes analisados. Em seguida, os dados foram interpretados à luz dos marcos legais e dos referenciais teóricos adotados na pesquisa, com base nos pressupostos da educação antirracista e da justiça curricular (Silva, 2007a; Munanga, 2015; Cavalleiro, 2000).

Nessa etapa visamos compreender se e como o livro didático colabora para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar da Educação Infantil, reconhecendo que os materiais didáticos também contribuem na instrumentalização das mediações do currículo das práticas pedagógicas.

Para os diálogos e debates acerca do racismo neste texto, partimos da concepção de Silvio Almeida na obra *Racismo Estrutural* (2019). A partir desse autor, entendemos o racismo nas seguintes considerações: a) como estrutural, cujas marcas operam de forma estruturante nas relações sociais; b) que o conceito de raça é socialmente construído e tem sido historicamente utilizado como mecanismo de dominação e opressão; c) que as categorias raciais não são uma questão biológica, mas uma construção social que reflete relações de poder e hierarquias sociais; d) que o racismo é um fenômeno sistêmico, exigindo políticas públicas e ações coletivas para seu enfrentamento.

Espera-se que esta pesquisa possa ser caracterizada como um tema de recorte original e de relevância social, possibilitando continuidade em estudos futuros, inclusive em nível de doutoramento. Espera-se ainda que ela contribua com o Programa de Pós-Graduação, auxiliando novos pesquisadores e servindo como parâmetro para professores que desejem pesquisar a Lei 10.639 e temas étnico-raciais no livro didático. Ademais, espera-se que possa promover debates e discussões sobre a necessidade de formação de professores da Educação Básica, destacando a importância da representatividade positiva de crianças negras nas escolas desde a Educação Infantil.

#### **4.1.2 Metodologia da análise dos dados**

Nossa análise seguiu uma abordagem qualitativa e documental, conforme Bardin (2011) e Lüdke e André (1986), com o objetivo de identificar de que forma a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, prevista na Lei nº 10.639/2003, está presente no livro *É Tempo de Aprender – Volume II* (Queiróz, 2020).

A escolha do livro do aluno como artefato de estudo se deu pois este aparece como recurso pedagógico de uso individual no cotidiano dos estudantes. Ele está diretamente presente nas interações e atividades, tais como a leitura de imagens, o folheio, a exploração das páginas, a interpretação de situações ilustradas, a ampliação

do vocabulário e a construção da autonomia no manuseio, no folhear e na pesquisa de imagens, de acordo com a proposta da professora.

O processo metodológico envolveu a análise textual do sumário e do conteúdo; a observação visual de ilustrações e fotografias; e a interpretação crítica à luz de referenciais teóricos sobre educação das relações étnico-raciais, como Munanga (2005), Cavalleiro (2000) e Gomes (2012).

#### Quadro 1 – Descrição do material

|   |
|---|
| <p>Título: 1, 2, 3... É Tempo de Aprender – Volume II<br/>         Autora: Nina Queiróz<br/>         Editora: Editora LTDA – Curitiba<br/>         Ano de publicação: 2020<br/>         Número de total páginas: 157<br/>         Número de páginas analisadas: 124<br/>         Número de capítulos: 6<br/>         Número de atividades: 89<br/>         Faixa etária: Pré-escola I (4-5 anos)<br/>         Coleção: 1, 2, 3... É Tempo de Aprender<br/>         Tipo de obra: Livro do Estudante – Educação Infantil<br/>         Aprovação: PNLD – Educação Infantil<br/>         Observação: cada capítulo é acompanhado de glossário e o material possui encartes para atividades de recorte.</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Segundo Queiróz (2020), a autora do livro didático, Nina Queiróz, é licenciada em Ciências Biológicas pela PUC-PR e mestre em Educação pela UFPR. Atua como professora e formadora na área da Educação Infantil, com foco em metodologias lúdicas e aprendizagem significativa. O livro foi ilustrado pela equipe de arte e design da Editora LT, responsável pela identidade visual de toda a coleção.

No que diz respeito à organização da obra, as atividades e os conteúdos estão estruturados em seis capítulos que seguem os campos de experiência da BNCC (2018): *O eu, o outro e o nós*; *Corpo, gestos e movimentos*; *Traços, sons, cores e formas*; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Com base nesses campos, os capítulos são assim organizados:

**Quadro 2 – Capítulos e conteúdos**

| <b>Capítulo (título)<br/>Páginas analisadas</b>   | <b>Campo de Experiência<br/>(BNCC – EI) (2018)</b>   | <b>Proposta central dos<br/>conteúdos nas atividades.</b>   | <b>Código<br/>BNCC<br/>(2018)</b>                            |
|---|--|---|--|
| <b>Capítulo 1</b><br>Nomes e mais nomes<br>Páginas analisadas<br>9;10;11;12;13;14;15;<br>16;17;18;19;20;<br>22;23;23 e 25.                                      | O eu, o outro e o nós;<br>Escuta, fala, pensamento<br>e imaginação; Corpo,<br>gestos e movimentos.   | Identidade (nome, família),<br>características físicas,<br>oralidade, cantigas, vogais,<br>jogo do crachá, consciência do<br>nome e quantidade de letras.         | EI03EO01,<br>EI03EO02;<br>EI03EF01,<br>EI03EF02;<br>EI03CG01 |
| <b>Capítulo 2</b><br>Brincando com as<br>letras<br>Páginas analisadas<br>27;28;29;30;31;32;33<br>;34;35;36;37;38;39;4<br>0;41;42;43;<br>44;45;46;47 e 48.       | Escuta, fala, pensamento<br>e imaginação; Traços,<br>sons, cores e formas;<br>Corpo, gestos e<br>movimentos.   | Consciência fonológica (rimas,<br>sílabas), vogais, letras<br>iniciais/finais, alfabeto móvel,<br>parlendas, sequência de<br>letras, atividades de<br>pontilhado. | EI03EF01,<br>EI03EF02;<br>EI03ET01,<br>EI03ET02;<br>EI03CG02 |
| <b>Capítulo 3</b><br>Nosso corpo<br>Páginas analisadas<br>51;52;53;54;55;56;57<br>;58;58;60;61;62;<br>63;64;65 e 66.  | Corpo, gestos e<br>movimentos; O eu, o<br>outro e o nós; Escuta,<br>fala, pensamento e<br>imaginação.  | Partes do corpo, funções e<br>movimentos, higiene e<br>autocuidado, imagem corporal,<br>jogos de contagem com partes<br>do corpo, atividades motoras<br>finas.    | EI03CG01,<br>EI03CG03;<br>EI03EO01;<br>EI03EF02              |
| <b>Capítulo 4</b><br>Transitando pelo<br>Brasil<br>Páginas analisadas<br>69;68;70;71;72;73;74<br>;76;76;77;78;79;80;8<br>1;82;83;84;85 e 86.                    | Espaços, tempos,<br>quantidades, relações e<br>transformações; O eu, o<br>outro e o nós; Escuta,<br>fala, pensamento e<br>imaginação.                                  | Meios de transporte, regras de<br>trânsito, noção de direção,<br>gráficos simples, semelhanças<br>e diferenças, contagem e<br>sequência.                          | EI03ET01,<br>EI03ET02,<br>EI03ET03;<br>EI03EO02;<br>EI03EF01 |
| <b>Capítulo 5</b> Números<br>e formas<br>Páginas analisadas<br>89;88;89;90;91;91;93<br>;94;95;96;97;98;99;1<br>00;101;102;<br>103;104;105 e 106.                | Espaços, tempos,<br>quantidades, relações e<br>transformações; Traços,<br>sons, cores e formas.  | Comparações (maior/menor),<br>localização (direita/esquerda),<br>sequência numérica até 10,<br>formas geométricas, medidas,<br>relação número-quantidade.         | EI03ET01,<br>EI03ET02,<br>EI03ET04                           |
| <b>Capítulo 6</b><br>O mundo em que<br>vivo<br>Páginas analisadas<br>109;110;111;112;<br>113;114;115;116;<br>117;118;119;120;<br>121;122;123;124;<br>125 e 126; | O eu, o outro e o nós;<br>Espaços, tempos,<br>quantidades, relações e<br>transformações; Traços,<br>sons, cores e formas;<br>Escuta, fala, pensamento<br>e imaginação. | Observação do entorno,<br>ambiente, animais e plantas,<br>convivência social,<br>classificação, sequências,<br>pequenos projetos<br>investigativos.               | EI03EO01;<br>EI03ET02;<br>EI03ET03;<br>EI03EF01              |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Seguimos com a quantificação das imagens (fotografias e ilustrações) que representam crianças negras. Nessa etapa da análise, buscamos não apenas contabilizar essas presenças, mas também examinar o grau de protagonismo atribuído a elas.

**Figura 2 – Representação de criança negra em situação de protagonismo associada à deficiência motora**



Fonte: Livro 1, 2, 3... É Tempo de Aprender – Volume II (Queiróz, 2020).

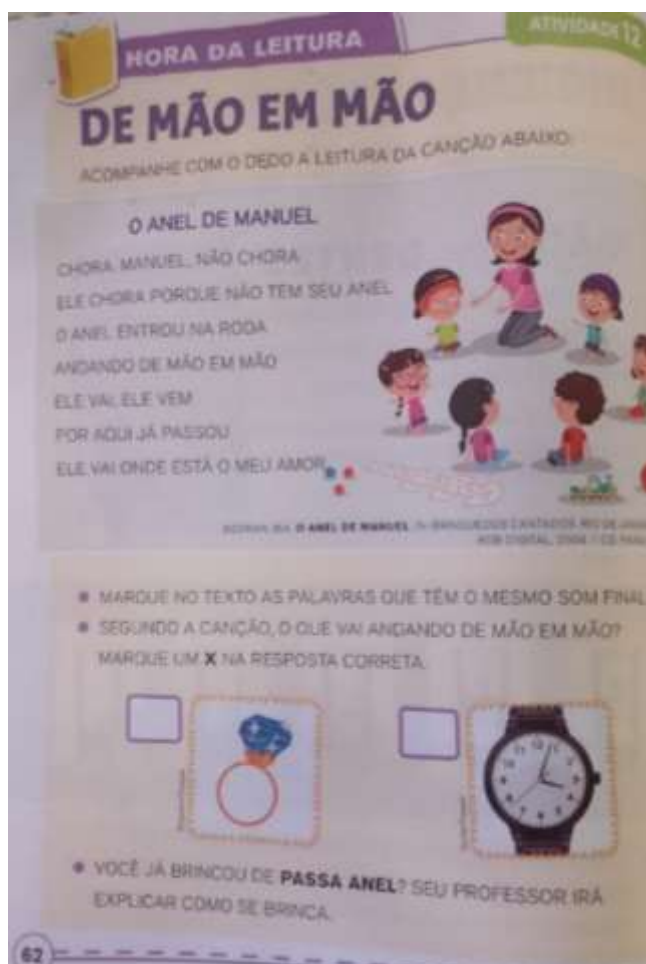
**Figura 3 – Crianças negras representadas como coadjuvantes em situações de brincadeira**



Fonte: Livro 1, 2, 3... É Tempo de Aprender – Volume II (Queiróz, 2020, p. 31).

As Figuras 2 e 3 ilustram padrões recorrentes identificados durante a análise das imagens do livro didático. Observa-se que, quando há protagonismo da criança negra, este aparece associado a situações específicas, como a deficiência motora (Figura 2). Em outros contextos, especialmente nas atividades de brincadeira, as crianças negras figuram predominantemente como coadjuvantes (Figura 3). Já na Figura 4, verifica-se que crianças pretas e pardas aparecem deslocadas das atividades centrais, assumindo protagonismo apenas em situações de conflito. Esses achados reforçam que a presença visual da criança negra no material ocorre de forma limitada e pouco diversificada do ponto de vista pedagógico.

**Figura 4 – Crianças pretas e pardas representadas de forma deslocada das atividades centrais**



Fonte: Livro 1, 2, 3... É Tempo de Aprender – Volume II (Queiróz, 2020, p. 62).

De acordo com Filé (2023), as imagens exercem um papel formativo essencial na constituição do olhar infantil e na construção das identidades. O autor destaca o

conceito de “educação do olhar”, que propõe uma abordagem crítica das imagens a partir de seus significados raciais e culturais. Quando a escola reproduz representações homogêneas ou predominantemente eurocêntricas, reforça um “regime de visualidade” que invisibiliza sujeitos negros. Assim, ao incorporar imagens positivas e plurais de crianças negras, o professor amplia o repertório simbólico dos estudantes e combate visões estereotipadas desde os primeiros anos de escolarização.

Essa perspectiva é reforçada por Souza (2025) em sua dissertação sobre literatura infantil e identidade negra. O autor argumenta que a representação positiva de personagens e imagens negras na literatura e nos livros didáticos é decisiva para o fortalecimento da autoestima das crianças e para o reconhecimento da negritude como parte constitutiva da identidade nacional.

Nessa mesma direção, Barbosa e Guimarães (2022) analisam sequências didáticas que utilizam literatura infantil com protagonismo negro e demonstram que o uso intencional de imagens afirmativas em materiais pedagógicos contribui significativamente para uma educação antirracista. Para as autoras, o olhar da criança sobre o mundo é moldado por aquilo que ela vê e lê; desse modo, quando as imagens representam diversidade racial de forma equilibrada e respeitosa, favorecem o reconhecimento e a construção da própria identidade.

**Quadro 3 – Imagens encontradas**

| <b>Categoria</b>              | <b>Quantidade</b> | <b>Percentual</b> | <b>Observações</b>                    |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------------------------|
| Total de imagens com crianças | 118               | 100%              | Ilustrações e fotografias diversas    |
| Crianças brancas              | 90                | 76%               | Maioria das imagens                   |
| Crianças negras               | 19                | 16%               | Presença minoritária                  |
| Crianças pardas               | 9                 | 8%                | Ocorrência pontual                    |
| Crianças negras protagonistas | 4                 | 3%                | Em brincadeiras e atividades musicais |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

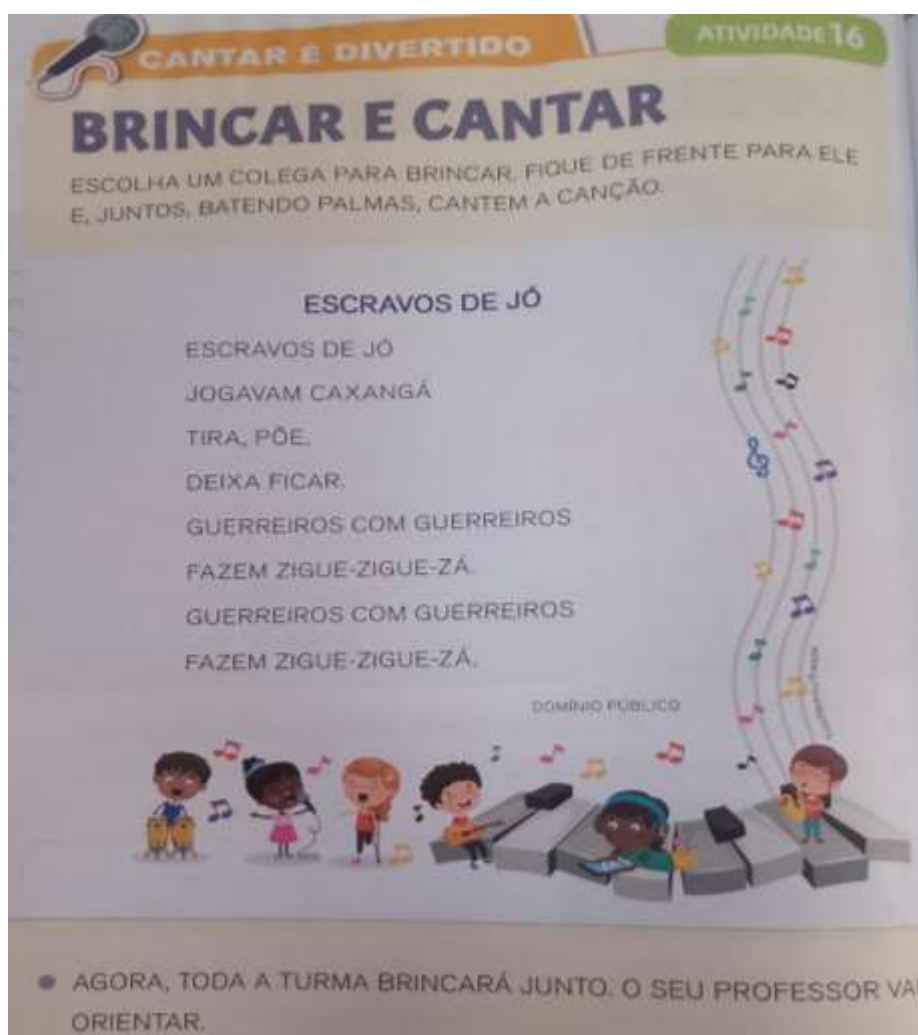
A partir da quantificação dos dados apresentados no quadro acima, passamos agora a realizar uma análise qualitativa desses resultados, tendo em vista o referencial



teórico anteriormente apresentado, ao qual recorreremos para compreender como o livro didático apresenta a representatividade da criança negra.

O livro demonstra uma diversidade apenas parcial, com predominância de figuras de crianças brancas. Textualmente, apenas a cantiga “Escravos de Jó” (Figura 5), na página 80 do capítulo 4, cujo título é “Transitando pelo Brasil”, remete à cultura afro-brasileira. Essa cantiga representa uma herança cultural afro-brasileira, mas aparece totalmente deslocada em uma atividade isolada, sem qualquer reforço ou menção visual ou histórica de que faz parte desse repertório, o que enfraquece sua potência formativa para a constituição da identidade das crianças negras.

**Figura 5 – Ilustração da canção Escravos de Jó no livro didático**



Fonte: Livro 1, 2, 3... É Tempo de Aprender – Volume II (Queiróz, 2020, p.84).

Segundo Gomes (2012), a efetiva implementação da lei exige a incorporação do protagonismo negro na história e na cultura escolar. Diante disso, os resultados apresentados no Quadro 3 apontam que o livro não contempla adequadamente esse protagonismo, permanecendo restrito a uma abordagem superficial, pouco articulada com os fundamentos da Lei nº 10.639/2003.

A presença da cantiga “Escravos de Jó” é positiva, porém aparece de forma isolada e sem qualquer contextualização histórica. Munanga (2005) e Cavalleiro (2000) destacam que a representatividade visual e textual é fundamental para desconstruir estereótipos e fortalecer identidades. Assim, Santos (2024) também corrobora essa visão ao afirmar que é imprescindível desconstruir a percepção de desumanização historicamente produzida pela ausência de representações negras em materiais didáticos e espaços escolares.

Não por acaso, embora apresente alguns elementos da cultura negra, o livro não articula esses conteúdos de forma integrada, faltando elementos históricos e visuais que fortaleçam a centralidade da presença negra na história e na sociedade brasileira, contribuindo para a constituição da identidade das crianças com referências positivas e plurais da cultura negra como parte da cultura brasileira.

Nesses aspectos, o livro cumpre apenas de forma parcial os princípios da Lei nº 10.639/2003 e exige uma mediação pedagógica crítica e mais elaborada por parte dos professores, para garantir que aconteça, de fato, uma abordagem efetivamente antirracista, capaz de contribuir para uma identidade positiva da criança negra.

Para sintetizar, é válido dizer que o livro *É Tempo de Aprender – Volume II* apresenta recursos adequados para a Educação Infantil, porém carece de uma abordagem sistemática e intencional sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Somente com essa intencionalidade poderá contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, promovendo a constituição de conceitos antirracistas na Educação Infantil.

#### 4.2 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Seguindo as tendências das agendas das políticas mundiais e, ao mesmo tempo, atendendo aos apelos dos movimentos sociais da comunidade negra, que buscam a representatividade positiva da população negra no âmbito social, desde a década de 1990, os sindicatos e as entidades de educadores do país têm se

mobilizado para incluir nas pautas da educação os temas étnico-raciais. Uma dessas iniciativas foi promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que realizou, em julho de 1996, o I Encontro Nacional de Trabalhadores em Educação Antirracista.

Após muitos embates sociais e políticos, a Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB (Brasil, 1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa lei visa promover o reconhecimento e a valorização da herança cultural africana e afro-brasileira, abordando aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que envolvem a população negra no país.

Duas décadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a CNTE aponta, em seus cadernos de pesquisa, que muitas redes de ensino no Brasil ainda não implementaram nos currículos a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, conforme determina a legislação. Assim, a abordagem do tema permanece, em grande parte, sob responsabilidade dos professores, que muitas vezes não possuem formação adequada para tal tarefa. Como forma de apoiar a implementação da lei, o Governo Federal propôs uma política nacional de formação docente para o trabalho com temas étnico-raciais. Dessa forma, no ano de 2008, mais de 40 mil professores passaram por processos de formação (Brasília, 2024).

A CNTE também aponta diversos desafios a serem superados para a efetivação da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo e nas práticas cotidianas. Um deles é que a formação docente ainda é insuficiente e deveria ocorrer de forma continuada. Outra questão levantada é a necessidade de incluir, nos conteúdos dos livros didáticos, temas pertinentes à referida lei. Esse último ponto motivou a elaboração da proposta desta pesquisa, na qual buscamos verificar se o livro didático da Educação Infantil está oferecendo conteúdos referentes à Lei nº 10.639/2003. Assim, o livro didático torna-se o material que está, de fato, consolidado na Educação Infantil.

Em 2017, a Educação Infantil passou a ser incluída no PNLD, que visa fornecer materiais didáticos adequados e de qualidade para as escolas públicas, auxiliando os professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. A inclusão da Educação Infantil faz parte do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) como forma de subsidiar o desenvolvimento das literâncias e numerâncias na Educação Infantil. Essa inclusão tem sido discutida por professores e pesquisadores,

especialmente porque implica a introdução de um novo tipo de material pedagógico na rotina da Educação Infantil, etapa historicamente marcada por práticas mais lúdicas, exploratórias e centradas nas interações e brincadeiras.

O PNLD foi estabelecido pelo MEC por meio da Resolução nº 38, de 25 de outubro de 2003, como parte da política educacional de ampliação das ações voltadas à distribuição de material didático aos alunos da Educação Básica das escolas públicas. O Programa tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de modo sistemático, regular e gratuito. Essa gratuidade se estende às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estadual e municipal, bem como às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos desde que conveniadas com o Poder Público.

Segundo Batista (2001), a criação do Decreto-Lei nº 91.542<sup>47</sup>, de 1985, contribuiu para criar as condições necessárias para a distribuição do livro didático, a partir das quais boa parte do traçado atual do PNLD foi instaurada.

[...] o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros (Batista, 2001, p. 11).

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, consubstanciou as condutas de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, que anteriormente eram contempladas pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, juntamente com a nova nomenclatura, também teve seu escopo expandido com a possibilidade de inclusão de outros materiais de auxílio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

---

<sup>47</sup> O Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, instituiu o PNLD no Brasil, que é um programa do MEC responsável pela seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de Ensino Fundamental com o objetivo de universalizar e melhorar o ensino (Brasil, 1985).

A aplicação do PNLD acontece de maneira alternada. São atendidos em ciclos diferentes, sendo estes quatro segmentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aqueles segmentos que não forem atendidos em um determinado ciclo recebem livros a título de complementação, correspondentes às novas matrículas registradas, ou à reposição de livros danificados, ou que não foram devolvidos.

As escolhas dos livros são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em princípios éticos e educacionais. Posterior a esse julgamento, por parte da equipe de especialistas, foi escrito um documento: o Guia de Livros Didáticos, publicação oficial do Programa, enviado às escolas. Essa publicação assinala e sugere os principais pontos a serem levados em consideração na adoção de um livro, no qual são dispostas as obras avaliadas e aprovadas, apresentando-se as características, as abordagens e os pontos fortes e fracos de cada uma delas.

No fim desse processo, as coleções que forem selecionadas para adoção são compradas pelo Governo e enviadas aos alunos matriculados na rede pública de ensino no Brasil. O MEC exerce a função de intermediário entre as equipes docentes e as de produção editorial, tendo contribuído desde quando teve início o processo de avaliação das obras didáticas, em 1996. Os papéis de julgadores da qualidade do material didático têm atuado como grandes incentivadores na melhoria desse material, oferecido pelas empresas editoriais.

Em 2023, o PNLD disponibilizou R\$ 52.834.411,43 na aquisição de livros e materiais didáticos para a Educação Infantil (Brasil, 2024; FNDE, 2024). Este material foi entregue, atendendo cerca de 3,27 milhões de alunos em mais de 45 mil escolas públicas em todo o Brasil. Portanto, a distribuição desse material didático é uma política pública consolidada.

Mas a questão que levantamos aqui é: se vivemos em uma sociedade estruturada pelo racismo, será que as escolhas desses materiais contemplam a educação para as relações étnico-raciais? E ainda, tendo em vista que a educação é um processo amplo e complexo da construção de saberes culturais e sociais e é na Educação Infantil que são formulados os primeiros embriões dos valores humanos (Lima, 2005), será que a educação para as relações étnico-raciais e especificamente a Lei 10.639/2003 estão sendo contemplada nesses materiais didáticos para a Educação Infantil?

### 4.3 O LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRESENÇA DA LEI 10.639/2003?

Segundo os dados do IBGE, 55% da população brasileira é preta e parda; ou seja, são pessoas negras (IBGE, 2020). Na seção sobre o Pacto Interfederativo e a Implementação da BNCC, igualdade, diversidade e equidade, menciona-se que "o Brasil é um país caracterizado pela sua autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais" (Brasil, 2018, p. 15).

É preciso considerar que nem todas as crianças brasileiras são vistas e/ou tratadas como iguais no ambiente escolar, uma vez que, no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso "mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais" (Gomes, 2005, p. 148).

Essa visão supracitada também aparece na percepção de Almeida (2019) ao explicar que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais. Por isso, nem mesmo as crianças estão isentas de sofrer violências físicas e simbólicas decorrentes do racismo. Trata-se, portanto, de um problema complexo a ser enfrentado, considerando que o racismo não se origina na escola, mas na própria sociedade e nas famílias, desdobrando-se no contexto educativo por meio das relações escolares desde a Educação Infantil.

Cavalleiro (2000) afirma que crianças negras vivenciam rejeição da própria imagem, dificuldades de socialização, falta de autoconfiança, dificuldades de aprendizagem, ansiedade, fobia, depressão e a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar; consequências diretas da experiência do racismo.

Gomes (2005) reforça que, por essa razão, é fundamental trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERE) desde a Educação Infantil, uma vez que é direito da criança negra ser, conhecer-se e construir sua identidade de forma positiva. Ressalta ainda que, se a criança não for ensinada a romper com preconceitos e a reconhecer sua identidade no ambiente em que está inserida, tenderá a reproduzir os padrões discriminatórios aprendidos ao longo de sua convivência social.

Para a autora o preconceito racial e a discriminação se proliferam nas escolas, uma vez que

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (Cavalleiro, 2000, p. 35).

A Lei n.º 10.639/2003 dimensiona o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, tornando-o obrigatório na Educação Básica; e, no Parecer CNE/CP 003/2004, dá início a amplas discussões de como combater a discriminação racial no espaço escolar em seus diferentes níveis de ensino.

Uma educação para as relações étnico-raciais objetiva divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que enfatizem a pluralidade étnico-raciais, possibilitando que as crianças respeitem e valorizem as identidades e alteridades. Em uma sociedade de práticas racistas só é possível combater a mesma pela educação antirracista, que valoriza a pluralidade.

#### 4.4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO

Na BNCC (Brasil, 2018), documento que norteia o currículo e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, seus textos preliminares apresentam a criança como um sujeito histórico, que constrói sua identidade à medida que interage e se apropria dos conhecimentos. Assim, o currículo assegura, ainda que de forma implícita, o direito da criança de ser e conhecer-se durante o processo de ensino e aprendizagem.

O campo de experiência “O eu, o outro e o nós” se refere às práticas pedagógicas e aos conteúdos voltados à promoção da identidade da criança. Dessa forma, entende-se a relevância de investigar se no livro da Educação Infantil há o tratamento da Lei 10.639/2003. Cabe destacar também que o livro didático constitui um material pedagógico que fica à disposição de professores e alunos durante o ano letivo; e cuja coleção permanece em circulação por quatro anos.

Apesar das discussões em torno da implementação do livro didático na Educação Infantil, o fato é que, em alguns CMEIs, o livro acaba sendo o material disponível para uso durante as aulas. Por ser um material consumível, os professores acabam utilizando-o para atividades de folhear, recorte e leitura de imagens.

Entretanto, o foco desta pesquisa recai sobre identificar a presença de conteúdos que possibilitem o trabalho com a Lei 10.639/2003, evitando estereótipos comumente vistas em outros materiais. Isso porque é comum observar estereótipos relacionados a pessoas negras sendo reproduzidos em materiais didáticos por meio de representações distorcidas.

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média (Silva, 2007a, p. 24).

A situação exposta no excerto acima nos mostra que, em décadas anteriores, foi possível verificar nos livros didáticos, de maneira geral, a representatividade da criança negra de forma estereotipada, desconsiderando essas crianças e seus direitos de aprendizagem garantidos pela Constituição, que assegura tais direitos a toda e qualquer criança brasileira.

Munanga (2005) afirma que, como professores, devemos, por meio da tomada de consciência do racismo e reconhecendo que ele se manifesta nos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos, visuais e audiovisuais, compreender que esses materiais frequentemente carregam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e às culturas não oriundas do mundo ocidental.

O preconceito na escola e no cotidiano das relações entre os alunos, bem como entre alunos e professores no espaço escolar, é algo que se perpetua até os dias atuais. Levando-se em consideração que o livro didático está no cotidiano escolar, nossa investigação verificou se ocorreram mudanças na percepção quanto à implementação da Lei 10.639/2003 nesse conteúdo.

Sobre essa questão, o CNTE registra que “hoje, o desafio se coloca, inclusive, no campo da formulação e da edição de livros didáticos sobre o tema, de modo que sejam instrumentos de apoio nas redes de ensino para a implementação da Lei 10.639” (Brasília, 2024, p. 10).

Tendo em vista que a população negra representa mais da metade da população brasileira, e que a Lei 10.639/2003 é uma das lutas pela representação dessa parcela da população, seria legítimo verificar se esse material, comprado com



recursos públicos, está contemplando as reivindicações históricas dos movimentos sociais que representam essa população. Apesar de trazer orientações específicas, o documento possui legalidade frente à organização das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica em todo o país, inclusive na Educação Infantil, que marca o recorte especial da nossa pesquisa.

#### 4.5 O LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO DA PESQUISA

Para a análise do livro didático relacionado à Lei 10.639/2003, buscamos fundamentos teóricos e metodológicos nas perspectivas da Teoria Histórico-Crítica e da perspectiva Decolonial, que reconhece a presença da violência, da submissão e da imposição cultural sobre os povos colonizados pela cultura eurocêntrica, buscando a sua desconstrução.

Segundo Bittencourt (2008), ao adotarmos o olhar histórico-crítico como instrumento de análise, compreendemos o livro didático como um produto social vinculado às condições materiais de produção e de reprodução do conhecimento. Ao realizarmos esses estudos, entendemos que o livro é um fragmento do currículo e das representações simbólicas produzidas no tempo presente, para o qual esse livro foi destinado. A partir disso, dialogamos também com a abordagem Decolonial e antirracista.

Na visão de Mbembe (2018) e de Gomes (2017), é possível reconhecer que esse artefato participa das disputas simbólicas que definem quais vozes, quais saberes e quais identidades ganham visibilidade no currículo escolar. Essa análise nos possibilita a compreensão das determinações históricas que estão ligadas ao nosso objeto de estudo e de análise.

Compreendemos, assim, o livro didático não apenas como um instrumento de ensino, mas como um artefato social complexo, atravessado por relações de poder, interesses econômicos e disputas simbólicas. Para orientar a análise sistemática desse material, tomamos como referência a obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), que se constitui em um aporte teórico-metodológico relevante por articular dimensões sociológicas, econômicas e culturais na compreensão do livro didático.

A autora concebe esse artefato como um produto da indústria cultural, social e simbólica e, simultaneamente, como uma mercadoria inserida em um sistema de

produção e de circulação, regido pela lógica do mercado editorial. Segundo Bittencourt (2008), a estrutura pedagógica, social, política e econômica do livro didático está fundamentada em três eixos centrais:

a) A natureza do livro como produto. A autora destaca que o artefato possui caráter mercantil, estando sujeito às dinâmicas de oferta, demanda e consumo. Sua produção e circulação são condicionadas por fatores econômicos, como preço, estratégias editoriais e interesses comerciais das empresas responsáveis por sua publicação.

b) A dinâmica de consumo do conteúdo simbólico no processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, Bittencourt enfatiza o papel dos sujeitos envolvidos na utilização do livro didático, destacando a centralidade do professor como agente decisor na escolha e na aplicação do material.

Isso evidencia que, embora seja produzido com finalidade pedagógica, o livro é, antes de tudo, uma mercadoria, e as editoras precisam convencer o professor a escolhê-lo em detrimento de obras concorrentes. Assim, o professor é o “cliente” que define a compra, enquanto o aluno assume a posição de “consumidor compulsório”, utilizando um material que não escolheu. As editoras, por sua vez, investem em estratégias de marketing voltadas ao professor, criando aquilo que Bittencourt (2008) denomina “mecanismos de sedução”.

c) O papel determinante do poder público. Sobre essa questão, Bittencourt (2008) evidencia que o Estado exerce influência decisiva em todo o circuito de produção, seleção e distribuição dos livros didáticos, atuando como regulador e como principal comprador dessas obras. A centralidade estatal manifesta-se tanto na definição curricular (PCNs e BNCC) quanto no financiamento e na implementação de políticas públicas, como o PNLD.

Ao estabelecer critérios de avaliação, aprovação e distribuição, o Estado interfere de maneira indireta, porém determinante, nos conteúdos e formatos das publicações. Desse modo, o livro didático ultrapassa sua função pedagógica e assume caráter político e ideológico, inserido nas dinâmicas de poder e de controle simbólico do processo educativo.

O artefato desta pesquisa insere-se no contexto da Educação Infantil do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí (NRE-PR), órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). O NRE-PR é responsável pela coordenação pedagógica, administrativa e técnica das instituições de ensino

pertencentes a 21 municípios da região noroeste do estado: Alto Paraná, Amaporã, Cruzeiro do Sul, Guaíraçá, Inajá, Itaguajé, Jardim Olinda, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Nova Esperança, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranapoema, Paranaíba, Santa Inês, Santo Antônio do Caiuá, São Carlos do Ivaí, São João do Caiuá, Tamboara, Terra Rica e Uniflor (Núcleo Regional de Paranaíba, 2025).

A coleção selecionada para análise é 1, 2, 3 – *É tempo de aprender: pré-escola I: Educação Infantil*, volume II, de autoria de Nina Queiróz (Queiróz, 2020), publicada pela Editora do Livro Técnico Ltda, de Curitiba-PR. Uma particularidade da obra é o seu caráter regional, pois a coleção foi produzida e distribuída especificamente no Estado do Paraná, o que reforça sua aproximação com as realidades escolares locais.

O estudo de materiais didáticos também integra uma das linhas de pesquisa do PPIFOR/UNESPAR – Campus Paranaíba, que investiga políticas públicas e materiais didáticos com ênfase na análise de práticas pedagógicas e de instrumentos de ensino utilizados no contexto escolar.

Selecionamos o Volume II da coleção por corresponder à etapa obrigatória da Educação Infantil, conforme estabelecido pela legislação educacional brasileira, e por ser o material adotado pelos CMEIs de Paranaíba no âmbito do PNLD 2024. Essa etapa é reconhecida como a primeira da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2009, p. 12).

A obrigatoriedade da Educação Infantil é garantida pela LDB (Brasil, 1996), que assegura atendimento gratuito, e pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da matrícula nas redes de ensino para crianças de 4 a 17 anos (Brasil, 2009).

De acordo com Gomes (2017), a Educação Infantil não constitui apenas uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, mas representa um espaço de formação humana integral, no qual se constroem identidades, valores e sentidos de pertencimento. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental compreender como o livro didático aborda a diversidade étnico-racial, contribuindo para fortalecer práticas pedagógicas antirracistas, humanizadoras e comprometidas com a equidade.

Candau (2008) e Bittencourt (2008) corroboram essa compreensão ao defenderem que o livro didático é um artefato cultural e político capaz de expressar e

de reproduzir valores simbólicos que influenciam a formação das identidades infantis e do imaginário social sobre as relações étnico-raciais.

A partir dessa concepção, nossa análise do Volume II da coleção *1, 2, 3 – É tempo de aprender* buscou-se identificar em que medida o material expressa valores culturais, simbólicos e políticos alinhados às políticas públicas de Educação Infantil e aos princípios da Lei nº 10.639/2003, promovendo o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira e o respeito às identidades das crianças.

Dessa leitura e da análise da obra foi possível apreender que, embora o livro didático analisado apresente alguns elementos que contemplam a Lei nº 10.639/2003, ele cumpre apenas de forma parcial alguns dos princípios dessa lei. Isso exige uma mediação pedagógica crítica e mais elaborada por parte dos professores para garantir que aconteça de fato uma abordagem realmente antirracista, que seja capaz de contribuir para uma identidade positiva da criança negra.

Para sintetizar, é válido dizer que O livro *É Tempo de Aprender – Volume II* apresenta recursos adequados para a Educação Infantil, porém carece de uma abordagem sistemática e intencional sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Somente assim poderá contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos em sala, contribuindo para a constituição de conceitos antirracistas na Educação Infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a presença da Lei nº 10.639/2003 no livro didático do PNLD 2024 destinado à Educação Infantil (4-5 anos) com foco na obra *1, 2, 3: É Tempo de Aprender – Volume II*. Fundamentada em uma abordagem qualitativa e documental, a investigação buscou compreender de que maneira, após 21 anos de sua promulgação, a referida lei é incorporada, ou não, aos materiais pedagógicos destinados às crianças pequenas.

Considerando que, segundo o IBGE (2020), crianças negras representam 57,1% das matrículas na Educação Infantil, essa análise tornou-se ainda mais necessária, uma vez que esses sujeitos, as crianças negras, constituem a maioria da população atendida nessa etapa.

Ao longo desta investigação, adotou-se o entendimento de que os livros didáticos não são instrumentos neutros, mas produtos culturais que expressam valores, escolhas políticas e concepções de sociedade. Assim, compreender como a infância negra é representada, ou invisibilizada, nos materiais didáticos nos permite avaliar em que medida o Estado brasileiro tem cumprido sua responsabilidade legal e ética na promoção de uma educação antirracista desde os primeiros anos de escolarização das crianças.

A pesquisa, portanto, situa-se no entrecruzamento entre políticas curriculares, produção editorial e debates sobre raça, identidade e representatividade na formação das crianças. Sendo assim, durante o processo de investigação, quando recorremos à história da criança negra no Brasil, foi possível compreender que a historiografia da criança negra na diáspora brasileira se construiu marcada por um longo percurso de exclusão, resistência e reconstrução identitária.

Foi possível constatar que, desde o período da escravização, as infâncias negras foram sistematicamente negadas em sua humanidade por um Estado que legitimou sua utilização como força de trabalho, invisibilizando essas crianças dos registros oficiais e negando-lhes o direito à educação e ao reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. As infâncias negras foram tratadas como propriedades de uma classe dominante que usufruía de seus corpos e de seu trabalho como instrumentos de produção.

No século XX, com a intensificação das lutas sociais, da denúncia do racismo estrutural e da pressão internacional, movimentos sociais negros passaram a reivindicar o direito à educação como instrumento de emancipação e de equidade. Foram muitas as instituições envolvidas em torno de movimentos sociais e de reivindicações sobre os direitos das pessoas negras e o combate ao preconceito institucionalizado e institucional.

Entidades como Instituto Alana, o Geledés – Instituto da Mulher Negra e o MNU, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNT), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), entre outras, passaram a atuar dentro e fora das instituições escolares, propondo práticas educativas que valorizassem a cultura afro-brasileira.

Foi nesse contexto que a Lei nº 10.639/2003 se inscreveu como resultado de uma conquista política e pedagógica, resultante de articulações coletivas e reforçada durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban (2001). Assim, a lei não é apenas uma norma legal, mas uma resposta ética e histórica às omissões do Estado brasileiro diante da população negra ao reconhecer a necessidade de incluir sua história e cultura no currículo escolar.

A efetivação dessa legislação é reafirmada nas DCNTEREs (2014), que postulam que a temática afro-brasileira deve estar presente desde a Educação Infantil; etapa em que se constroem valores, identidades e vínculos afetivos na formação dos sujeitos.

Vale lembrar que é nesse período que as crianças desenvolvem formas de perceber o outro e a si mesmas, mediadas pelo convívio social e pelas práticas institucionais. No entanto, parte dessas diretrizes foi diluída na versão de 2018 da BNCC, evidenciando desafios persistentes para a implementação efetiva da lei, sobretudo no que se refere à presença simbólica e imagética da cultura afro-brasileira nos materiais didáticos.

No estudo, nosso olhar analítico recai sobre o livro *É Tempo de Aprender – Volume II*, e foi guiado pelos referenciais pedagógicos de Paulo Freire (1996), Nilma Lino Gomes (2012) e Munanga (2005), que defendem a educação como prática libertadora e humanizadora. A análise revelou ausências e lacunas nas representações visuais e textuais referentes à Lei nº 10.639/2003: sujeitos negros aparecem de forma marginal, sem protagonismo e frequentemente descontextualizados, sem referências históricas, culturais ou sociais.

O estudo percorreu a historiografia da criança negra no Brasil, abordando a construção social de suas infâncias e os marcos legais que sustentam a Educação Infantil. Assim, demonstrou-se que o livro didático não é um campo neutro, mas um artefato político e cultural que pode e deve ser analisado criticamente para revelar as suas contradições. A análise buscou interpretar os sentidos e os significados das representações sociais presentes no material, valorizando a dimensão simbólica dos dados e da sua relação com a implementação da Lei nº 10.639/2003.

O livro *É Tempo de Aprender – Volume II*, embora alinhado à BNCC (2018) e adequado à faixa etária para crianças de 4-5 anos de idade, ainda carece de uma abordagem sistemática da História e da Cultura Afro-Brasileira. Não há indicação de literaturas específicas para crianças negras, tampouco de atividades que valorizem a ancestralidade africana ou que promovam alguma representatividade da criança negra para a internalização e consolidação de conceitos antirracistas nas crianças. Esse vazio pedagógico deixado pelos conteúdos desse livro didático analisado compromete o direito das crianças negras à identificação positiva com esse material escolar.

A título de consideração final, vale reforçar que o livro didático enviado às escolas pelo PNLD não deve ser considerado como único material de apoio complementar às determinações da BNCC e também nem como único guia a ser utilizado pelo professor como material didático-pedagógico.

Diante disso, é essencial que os professores envolvidos com a educação das crianças pequenas e a sociedade em geral observem criticamente o material didático e as políticas que o regem, propondo melhorias que contemplem a diversidade racial brasileira no sentido de criar condições para a superação do racismo.

As discussões e as pesquisas sobre a Lei 10.639/2003 nos livros didáticos fomentados pelo PNLD podem elucidar sobre a inserção de autoras e de autores da literatura infantil afro-brasileira nos planejamentos pedagógicos, o que constituirá ação central para complementar e ressignificar os livros didáticos.

Escritores como Conceição Evaristo, Kiusam de Oliveira, Heloisa Pires Lima, Joel Rufino dos Santos, Sônia Rosa, Valéria Belém, Lázaro Ramos, Geni Guimarães, entre outros, produzem obras que retratam a negritude com sensibilidade, ancestralidade e protagonismo, ampliando o repertório cultural das crianças. Essas produções, articuladas ao livro didático, criam oportunidades para uma educação mais plural, antirracista e humanizadora.

A formação continuada de professores é indispensável para que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 ultrapasse o cumprimento formal e se converta em prática pedagógica consciente. A docência antirracista exige estudo, reflexão e compromisso ético, pois é na mediação docente que imagens, narrativas e experiências se tornam aprendizagens transformadoras.

Com mais de 475 anos de diáspora no Brasil, sendo 350 deles sob escravização, e mesmo após 137 anos da abolição, o povo negro segue enfrentando os efeitos persistentes do racismo estrutural. Nesse cenário, o desafio colocado à Educação Infantil é o de fazer da Lei nº 10.639/2003 uma prática viva e cotidiana, presente nas palavras, nas brincadeiras, nas histórias e nas imagens, que permitam que todas as crianças, especialmente as crianças negras, reconheçam-se como parte essencial da história e da cultura brasileiras. Somente assim será possível consolidar uma educação que promova justiça, equidade e verdadeira valorização da diversidade.

Isso nos leva a afirmar que a formação continuada de professores e o conhecimento pedagógico e específico de conteúdos antirracistas devem ser utilizados como meio de superar as lacunas existentes nos livros e os comportamentos racistas e discriminatórios, que geralmente acontecem na escola e, em especial, fora dela em diferentes segmentos da sociedade.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Amanda Basílio; GUIMARÃES ROSTAS, Márcia Helena Sauáia. A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, 2022. Disponível em: <https://share.google/0fuKq0Oq46PFvg9L0>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O Programa Nacional do Livro Didático: uma política pública de educação**. Brasília: INEP, 2001.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: identidade e racismo. In: SILVA, Petronilha B. G. (Org.). **Racismo no Brasil: percepções, desafios e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. p. 45–52.
- BERUTE, Gabriel. **Infância e escravidão: a formação social do sujeito escravizado**. São Paulo: Editora PUC-SP, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837**. Regula o ensino primário e secundário no Império. Rio de Janeiro, 1837.
- BRASIL. Código Comercial do Império do Brasil. **Decreto nº 737, de 25 de junho de 1850**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-737-25-junho-1850-566631-publicacaooriginal-90529-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Proíbe o tráfico de africanos para o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim581.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm). Acesso em: 17 maio 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Manda executar a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-566868-publicacaooriginal-81279-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 1.310, de 28 de janeiro de 1869**. Proíbe a separação judicial de famílias escravas. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1869. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-566868-publicacaooriginal-81279-pl.html>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos no Império desde a data desta lei. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Concede liberdade aos escravos sexagenários. A Lei dos Sexagenários concede liberdade aos escravizados com mais de 60 anos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm). Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890**, regulariza o serviço da introdução e da localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 16.272, de 20 de dezembro de 1923**, que aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes, representou um marco inicial na institucionalização das práticas de controle e cuidado com a infância vulnerável no Brasil republicano. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. **Código de Menores. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1927. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. **Getúlio Vargas (1930-1945)**. Centro de Referência de Acervos Presidenciais. Brasília: Arquivo Nacional. Gov.br. Disponível em: <http://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/getulio-vargas>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Presidência da República: Casa Civil, 1943. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil. Brasília: MEC, 1985. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Acesso em: 18 nov. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 18 nov. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**, dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e reafirma os compromissos do Brasil com a universalização do atendimento à Educação Infantil, estabelecendo metas para a ampliação da oferta em creches e pré-escolas Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4228.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.678.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 maio 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/arecer-cp-2004>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e altera os arts. 208, 211 e 212 da Constituição Federal, ampliando a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Diário Oficial da União, 27 jan. 2010. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-publicacaooriginal-123120-pe.html?utm\\_source](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-publicacaooriginal-123120-pe.html?utm_source). Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB 9394/96 e estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade. Brasil: MEC/SEB, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 9.099/2017**, altera o Decreto n. 7.084/2010, permitindo o atendimento dessa etapa da Educação Básica com materiais didáticos e pedagógicos específicos. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/253.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre o igual e o diferente**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Direitos humanos, educação e diversidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1977.

CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso na Reunião de Trabalho “**Marcha contra o racismo, pela igualdade e a vida**”, Palácio do Planalto, 20 nov. 1995. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1995-1/96%20-%20Reuniao%20de%20Trabalho%20Marcha%20contra%20o%20racism%2C%20pela%20igualdade%20e%20a%20vida%20-%20Palacio%20do%20Planalto%20-%20Brasilia%20-%20Distrito>

%20Federal%20-%2020-11-1995.pdf/view?utm\_source. Acesso em: 24 nov. 2025.

CARDOSO, Rafael. Caso Miguel completa 4 anos sem conclusão: “tortura grande”, diz mãe. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 2 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-06/caso-miguel-completa-4-anos-sem-conclusao-tortura-grande-diz-mae>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da escola primária republicana (1889–1930). São Paulo: Autêntica, 2001.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura; HOFFMANN, Susana (org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. Brasília: MEC/SECADI; UNESCO, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CENSO ESCOLAR 2024. **O que os novos dados revelam sobre a Educação Infantil no Brasil**. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024. Acesso em: 18 nov. 2025. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/censo-escolar-2024-o-que-os-novos-dados-revelam-sobre-a-educacao-infantil-no-brasil/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Cadernos de Educação**. Brasília, DF: CNTE, Ano XXVII, n. 31, jan./jun. 2024. Edição Especial. Disponível em: [https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/01/cadernos\\_de\\_educacao\\_n.27\\_2014\\_final\\_web.pdf](https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/01/cadernos_de_educacao_n.27_2014_final_web.pdf). Acesso em: 14 nov. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO. **Declaração e Plano de Ação de Durban**. Durban, África do Sul, 2001.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850–1888**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

CONRAD, Robert. **Tumbeiros**: o tráfico escravista para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 7. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. **Estudos, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015–2017)**. Campo Mourão: FECILCAM, 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. São Paulo: Cortez, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

DAVIS, Ângela Y. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBRET, Jean-Baptiste. Família brasileira (Une famille brésilienne). In: **Voyage pittoresque et historique au Brésil**. Paris: Firmin Didot, 1834.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 9, n. 17, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/>. Acesso em: 17 maio 2025.

FELIPE, Delton Aparecido (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégia de ensino de história de cultura afro-brasileira. Maringá: Editora Mondrian, 2019.

FILÉ, Valter. Educação do olhar e Lei 10.639/2003. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 2, p. 364–377, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73862>. Acesso em: 19 nov. 2025.

FONSECA, Marcus Vinícius da. Educação e exclusão da população negra no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 287-311, jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRÖBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Renato da Silveira. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**: pesquisa qualitativa e participação cidadã. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação, identidade negra e formação de professores**: diálogos com o multiculturalismo crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas e educação: o desafio da diversidade e da equidade. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Direitos humanos, educação e diversidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**: repensando a escola. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GONÇALVES, Maria Aparecida Silva Bento; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: CARNEIRO, Sueli; GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p. 13-37.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GRINBERG, Keila. **História dos escravos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HASENBALG, Carlos. **Racismo e Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

HESPANHA, António Manuel. **Cultura jurídica europeia**: síntese de um milénio. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

HEWSTONE, Miles; STROEBE, Wolfgang; JONAS, Klaus. **Psicologia social**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1900**. Rio de Janeiro: IBGE, 1906. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225474>. Acesso em: 17 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 11 nov. 2025.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar 2024: Resumo Técnico. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 11 nov. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Desigualdades raciais e de gênero no Brasil**: 1995–2009. Brasília: IPEA, 2011.

JACCOUD, Luciana (org.). **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

KRAMER, SÔNIA. A infância e sua singularidade: um desafio para a Educação Infantil. In: KRAMER, S. (Org.). **Infância e Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Pré-escolas alternativas**: a invenção da infância e da Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 109, p. 6-25, jul. 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/SEC, 2005. p. 47-66.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINGONI, Gilberto. História – O destino dos negros após a Abolição. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, ano 8, n. 70, p. 34-42, 2011. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23). Acesso em: 16 nov. 2025.

MARTINS, José Vicente; VICENZI, Daniel. Estudo sobre escravidão infantil no Brasil. In: **Revista História Social**, 2003.

MARTINS, Bárbara Canedo Ruiz. **O trabalho infantil da criança negra na escravidão brasileira (século XIX)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.



MARTINS, Maria Claudia de Oliveira; VICENZI, Renilda. Crianças de cor: os (des)rumos dos filhos do ventre livre. **Revista Catarinense de Ciências Humanas**, v. 3, n. 5, p. 1–20, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcch/a/4Y6QYQ9W5h8Y9Q9F6Q9F6Q9/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

MATTOS, Hebe. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005**: aspectos históricos e metodológicos. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2011.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 19-32.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Editora 34, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **O Movimento Negro e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão racial no Brasil**: teorias e políticas (1870–1930). São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Eduardo. **Imprensa negra no Brasil**: resistência e identidade. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Imagens da nação**: viajantes estrangeiros no Brasil do século XIX. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 35-56, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PAIXÃO, Marcelo. **A inserção ocupacional dos negros no Brasil: obstáculos e perspectivas**. Brasília: IPEA, 2006.

PINTO, Leda Leal da Silva. **Movimento de mulheres por creches em São Paulo: as mães crecheiras e a institucionalização do cuidado infantil**. São Paulo: PUC-SP, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PNLD. **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação. Brasília, 2024.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PRETTA, Livia. **Censo de 1872: o retrato do Brasil da escravidão**. Prerrogativas, [s. l.], 15 maio 2023. Disponível em: <https://www.prerrogativas.org.br/censo-de-1872-o-retrato-do-brasil-da-escravidao/>. Acesso em: 17 maio 2025.

PROENÇA, Maria de Lourdes; QUEIRÓZ, Domício (Eds.). **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

PROENÇA, Juliana. Escravidão, alforria e representações sociais. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 53, p. 1–22, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

QUEIRÓZ, Nina. **1, 2, 3 – é tempo de aprender: pré-escola I: Educação Infantil**, volume II. Curitiba: Editora LT, 2020.

QUEIRÓZ, Nina. **1, 2, 3 – é tempo de aprender: pré-escola I: Educação Infantil**, volume III. Curitiba: Editora do Livro Técnico Ltda., 2020.

RACIONAIS MC'S. Um homem na estrada. In: **Sobrevivendo no inferno** [CD]. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RESENDE JÚNIOR, José Ricardo Marques. “**Crianças pretas passeiam em total liberdade**”: um estudo sobre infância e escravidão: Pelotas e Rio Grande (1820–1870). 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8077>. Acesso em: 17 maio 2025.

RIBEIRO, Djamila (Org.). **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2017. p. 65-76.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil**: revisitando a história. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula/Editora PUC-Rio, 2002.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROMERO, José Maurício; VIANNA, Hélio. **Estudos sobre modernização e exclusão da população negra**. Rio de Janeiro: editora histórica, 1943.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação Infantil: os primeiros anos e a negação das diferenças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 25–34, maio 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1039>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e a criança pequena no Brasil dos anos 1990. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 25-40, jul. 1999.

SANTOS, Milton. Participação em: TENDLER, Silvio (Dir.). **Por uma outra globalização**. São Paulo: VideoFilmes, 2001. Documentário (DVD), 60 min.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAUB, Jean-Frédéric. **Lições da história**: raça e política. Tradução de Lara Vergnaud. Princeton: Princeton University Press, 2019.4

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117–149, 2002. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i53p117-149. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, Petronilha B. G. Educação das relações étnico-raciais. In: BRASIL. MEC. SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2007a. p. 487-491.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489–506, set./dez. 2007b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 18 maio 2025.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870–1930). Tradução de Donaldson M. Garschagen. Prefácio de Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SOUZA, Neusa Maria Meireles. **Decolonialidade e Educação**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

SOUZA, Jonathan Gonçalves Dutra de. **Literatura infantil e a construção identitária – na formação de crianças negras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-05062025-083200/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração e Plano de Ação de Durban**. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Durban, África do Sul, 2001.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1989.

UOL. Em 1º depoimento, Sarí Corte diz que tentou fazer Miguel sair do elevador. **UOL Notícias**, São Paulo, 15 set. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/09/15/em-1-depoimento-sari-corte-diz-que-tentou-fazer-miguel-sair-do-elevador.htm>. Acesso em: 17 maio 2025.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERO, Arethusa Helena. Ingênuos, libertos, órfãos e a Lei do Ventre Livre. **Anais da Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica**, 2003. Disponível em: [https://www.abphe.org.br/arquivos/2003\\_arethusa\\_helena\\_zero\\_ingenuos-libertos-orfaos-e-a](https://www.abphe.org.br/arquivos/2003_arethusa_helena_zero_ingenuos-libertos-orfaos-e-a). Acesso em: 17 maio 2025.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALVES, Adriana. **Lutas por creches nas periferias**: a pedagogia do cuidado das mães Crecheiras. São Paulo: Cortez, 2022.

BEZERRA DA SILVA. A favela nunca foi reduto de marginal. *In*: BEZERRA DA SILVA. **Malandro Rife**. Rio de Janeiro: Tapeçar, 1980. Faixa 3.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Nota Técnica**. O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil. BID, 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **A escola e a marginalidade social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

ENGUITA, Mariano F. **Escola e democracia**: teorias da reprodução versus teorias da resistência. Campinas: Papirus, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 145-162.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970a.

GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência em educação**: uma pedagogia para a oposição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KEMER, Tânia Regina. **Educação e relações étnico-raciais**: entre silêncios e resistências. São Paulo: Cortez, 2006.

KREUTZ, Célia Mara. **Educação missionária e processos de aculturação dos povos indígenas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MARCÍLIO, Maria Lúcia. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MOREIRA, Patrícia Cristina Fincatti. Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1 (3), p. 131–135, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38736>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Instituições de Educação Infantil no Brasil**: uma história de desigualdades. Brasília: MEC/INEP, 2001.

SOUZA, Neusa Maria Meireles. Educação Decolonial: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-15, 2018.