

# A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru

The perception over ethnic-racial discrimination among children in Brazil, Colombia, and Peru

Silvia Helena Vieira Cruz<sup>1</sup>

Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza-CE, Brasil

## Resumo

O presente artigo faz um recorte de uma pesquisa maior que envolveu instituições educativas públicas do Brasil, Colômbia e Peru e procurou apreender em que medida e de que forma a discriminação era percebida por todos os segmentos da comunidade escolar. Tem como objetivo discutir as percepções de crianças com idade entre cinco a oito anos acerca da discriminação étnico-racial presente nesses contextos. Já há produções (como GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 1998; SILVA, 2002; DIAS, 2007; SOUZA e CROSO, 2007; OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; DUARTE, 2011) que investigam a existência de processos discriminatórios na educação de crianças; no entanto, em geral, não são trazidas as próprias perspectivas infantis. No presente trabalho, essa perspectiva é vista como direito da criança e possibilidade de ampliar o conhecimento acerca de tema ainda pouco visível nos contextos educativos. Para a escuta das crianças, foram utilizadas quatro estratégias que valorizaram as suas competências e consideraram a relação assimétrica de poder entre elas e os pesquisadores. Direta ou indiretamente, todos os grupos de crianças expressaram discriminação tendo como base o pertencimento étnico-racial. Enquanto algumas delas exprimiram a própria discriminação em relação a colegas, outras relataram situações discriminatórias de que já foram vítimas. Elas parecem se apropriar de algumas visões preconceituosas presentes na nossa sociedade ao identificarem os negros como

---

1 Doutora em Psicologia Escolar (Universidade de São Paulo – USP). Estágio de aperfeiçoamento na Fundação Carlos Chagas e pós-doutorado na Universidade do Minho (Portugal). É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) onde atua na área de Educação Infantil. E-mail: [silviavc@uol.com.br](mailto:silviavc@uol.com.br)

tendo características negativas e pertencerem a uma minoria. Não surpreende, portanto, que crianças negras tenham mostrado dificuldade de se identificarem como tais.

**Palavras-chave:** Discriminação étnico-racial, Discriminação em contexto educativo, Perspectiva de crianças, Pesquisa com crianças.

## Abstract

The paper is part of a larger research that involved public educational institutions in Brazil, Colombia and Peru and aimed to learn how discrimination was perceived by all school community segments. The objective is to discuss how children from five to eight years old perceive ethnic-racial discrimination in the school environment. There are studies (such as GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 1998; SILVA, 2002; DIAS, 2007; SOUZA e CROSO, 2007, OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; DUARTE, 2011) that investigate the existence of discriminatory processes in children's education; however, in general, children's perspectives are not shown. Here, this is considered as the children's right and as a possibility to broaden the knowledge on the theme, still little visible in educational contexts. In order to listen to the children, the analysis applied four strategies that value their competences and consider the power asymmetric relation between children and researchers. Either directly or indirectly, all groups of children expressed ethnic-racial discrimination. While some of them expressed their own discrimination towards classmates, others reported discriminatory situations in which they were the victims. They seemed to appropriate some prejudicial visions present in our society by identifying that black people own negative characteristics and belong to a minority. Therefore, it is not a surprise that black children have difficulty identifying themselves as such.

**Keywords:** Ethnic-racial discrimination, Discrimination in educational environments, Children's perspectives, Research with Children.

## Introdução

O presente artigo faz um recorte de uma pesquisa maior, que teve como objetivo apreender, de maneira exploratória, em

que medida e de que forma a discriminação é percebida nas instituições educativas a partir do ponto de vista dos sujeitos que dela participam e investigar de que maneira as práticas discriminatórias afetam os meninos e meninas (DUARTE, 2011).

A referida pesquisa foi realizada em três países da América Latina: Brasil, Colômbia e Peru. Em cada um deles, foram incluídas na pesquisa duas cidades, sendo uma grande e outra pequena, considerando a média nacional. Nessas cidades, foram ouvidos todos os segmentos das comunidades escolares (gestores, professores, familiares, profissionais de apoio, tais como vigias e faxineiros e as crianças dessas turmas) procurando apreender vários tipos de discriminação presentes nesses contextos (especialmente as que tinham raiz no pertencimento étnico-racial<sup>2</sup>, no gênero e na existência de deficiências). No entanto, o presente trabalho enfoca apenas as crianças e suas percepções acerca das discriminações étnico-raciais.

A legislação internacional tem enfatizado que todas as formas de discriminação constituem uma grave violação dos direitos humanos. Foi considerada como discriminação o que é explícito na Observação Geral 20 do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas:

Entende-se por discriminação toda distinção, exclusão, restrição ou preferência ou outro tratamento que direta ou indiretamente se baseie nos motivos proibidos de discriminação e que tenha por objeto ou por resultado anular ou diminuir o reconhecimento, gozo e exercício, em condições de igualdade, dos direitos reconhecidos pelo Pacto<sup>3</sup>.

---

2 Assumimos aqui a posição defendida por Barros *et al* (2012) de que “o termo *raça* somente pode ser corretamente utilizado em referência à ideia que fundamenta o racismo e não como uma categoria útil à classificação dos distintos grupos humanos” (p. 23).

3 Trata-se do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, e ratificada pelo Brasil, em 24 de janeiro de 1992.

Também Gomes (2005), tratando especificamente da discriminação racial, chama a atenção para o fato de que ela se traduz em práticas:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (p. 55).

O interesse em investigar a discriminação em instituições educativas frequentadas por crianças teve origem na constatação da invisibilidade deste tema nesses espaços, onde, costumeiramente, é afirmada a sua inexistência. Como alerta Clade (2013),

Aunque las prácticas discriminatorias sean gravísimas en el continente, prevalece una tendencia a la invisibilidad y negación del racismo, del sexismo y de las múltiples formas de discriminación, así como de sus consecuencias. Esto profundiza la desigualdad y las violaciones de los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales (p. 28).

Também é importante registrar que a referida pesquisa se embasa na crença de que a superação de qualquer tipo de discriminação é imprescindível para a garantia dos direitos humanos de todas as pessoas, desde a infância, e de que o maior conhecimento acerca de como a discriminação se manifesta, e é percebida, é um passo necessário para o seu combate.

Na verdade, o próprio fato de ser criança já tem se mostrando um motivo de discriminação na sociedade adultocêntrica em que vivemos. Vários autores têm mostrado que a educação oferecida às crianças pequenas é mais excludente (no Brasil, ainda

não chega a 20% das crianças de 0 a 3 anos) e de pior qualidade<sup>4</sup> que a destinada a crianças maiores e jovens. Ao mesmo tempo, como Rosemberg (1999, 2006, por exemplo) denuncia, é preciso considerar que no processo de expansão da Educação Infantil no nosso país, que aconteceu com baixo investimento governamental, as crianças pobres e, especialmente, as negras foram vítimas de maior exclusão, uma vez que a educação a elas oferecida era sustentada no trabalho de professoras leigas, usando estruturas físicas “adaptadas” e caracterizadas pela falta de proposta pedagógica, material didático, etc.; claramente, uma educação assistencialista, isto é, baseada numa ideia preconceituosa acerca das populações “assistidas” e descomprometida com a qualidade, conforme aponta Kuhlmann Jr. (1998). Assim, investigar como as crianças percebem as discriminações de que são vítimas significa procurar entender melhor discriminações que se entrecruzam e se somam.

## **Discriminação étnico-racial na educação de crianças**

No Brasil, começa a haver uma produção significativa de trabalhos que investigam a existência de processos discriminatórios na educação de crianças. Nesse contexto, chama a atenção o fato de que há grande predominância da produção focada na discriminação étnico-racial. No entanto, pesquisas sobre discriminação na primeira infância com recorte racial são relativamente recentes. Vale destacar, em particular, o livro organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT (2011), que traz textos de especialistas que tratam da diversidade racial na primeira infância no Brasil.

---

4 O já clássico levantamento realizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) e a pesquisa que avaliou a qualidade da Educação Infantil em seis capitais brasileiras (CAMPOS, M. M. et col., 2011) são ótimas referências para se constatar os inúmeros problemas que comprometem a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas brasileiras.

Os estudos das últimas décadas sobre relações raciais na educação infantil buscaram investigar a prática pedagógica e o discurso das professoras sobre as relações raciais (como CAVALLEIRO, 1998, e OLIVEIRA, 2004). Tais estudos evidenciaram que a abordagem das diferenças, atribuídas ao pertencimento racial na educação infantil é vista como assunto de menos importância pela comunidade escolar, sob a justificativa de que as crianças não perceberiam tais diferenças e, conseqüentemente, não haveria discriminação no ambiente escolar e nas relações sociais estabelecidas.

Entretanto, estudos como o de Cavalleiro (1998) apontam que, já na primeira infância,

(...) crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, como por exemplo, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo. (p. 11).

Certamente, as vivências em outros contextos também tiveram influência na constituição e manutenção desse tipo de atitude. No entanto, há fortes indícios de que as experiências vividas dentro da própria instituição escolar ao longo da educação infantil contribuam fortemente para os sentimentos de superioridade detectados por essa autora entre as crianças brancas, especialmente as que correspondem ao ideal de beleza que prevalece na nossa sociedade. De fato, a mesma pesquisadora ressalta que constantemente as professoras se baseavam na cor da pele de seus alunos para diferenciar uma criança da outra: a “branquinha”, “aquela de cor”, “o japonêsinho” eram expressões comumente utilizadas. Oliveira (2004) constatou igualmente atitudes discriminatórias por parte de professora, que expressam ideias negativas acerca das crianças negras. Também Dias (2007, p. 276) aponta o

tratamento diferenciado dado às crianças negras por professoras, assim como o fato de que “[...] as crianças brancas manifestam sentimentos de rejeição em relação às pessoas negras, adultas ou crianças, e que essa rejeição se concretiza no momento em que é necessário tocar”, inclusive nos momentos de brincadeiras. Corroborando a existência de práticas diferenciadas na educação das crianças pequenas, Oliveira e Abramowicz (2010) relatam o relativo pouco contato físico das professoras com as crianças negras (como pegar no colo e beijar) e o menor número de elogios pela sua beleza (enquanto as crianças louras eram chamadas de “princesas” e “lindas”), comportamento que as autoras denominaram de “menor paparicação”.

É compreensível, portanto, que as crianças negras manifestem, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de possuírem cabelo liso, com frequência querendo se comparar com os personagens das histórias infantis<sup>5</sup>, expressando a imagem negativa que a criança negra pode fazer de si, o que leva à negação de sua condição racial como denuncia Silva (2002, p. 98). De acordo com essa autora,

As falas das professoras foram reveladoras de uma imagem da criança negra carregada de estigmas indelévels e de estereótipos negativos relacionados ao seu pertencimento racial e social. A ocorrência dessas falas também nos pareceu confirmar uma suposta superioridade do modelo comportamental social da criança branca. No papel de importantes agentes privilegiados na mediação do processo educacional e no desenvolvimento da criança, essas professoras, muitas vezes, e mesmo sem perceber, conferiram às crianças negras a incerteza de sua aceitação e uma auto referêcia negativa.

---

5 Não se pode esquecer que a aprovação e valorização do outro é um componente importante na etapa final do processo de constituição do eu pela criança (WALLON, 2007).

Assim, o professor da Educação Infantil, tendo ou não clareza delas, se depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, mas algumas vezes utiliza práticas do senso comum que podem até mesmo reforçar o racismo.

Tais trabalhos são importantes para tirar da invisibilidade e possibilitar a discussão acerca de processos que representam a violação de um direito básico da criança<sup>6</sup>, afeta profundamente o seu bem-estar e tem alto poder de influenciar negativamente a construção da sua identidade.

De fato, autores clássicos comprometidos com uma visão de homem como ser histórico que se constitui na interação com o seu meio físico e social já apontaram fartamente a influência das experiências vividas pelas pessoas na apropriação de conhecimentos, habilidades, valores. Não se pode perder de vista que as crianças pequenas estão num momento de muitas aprendizagens e, portanto, de desenvolvimento, particularmente intenso e que nessa etapa da vida estão em curso processos de individuação, fundamentais para a formação da personalidade infantil (WALLON, 2007). Nas últimas décadas, somam-se as contribuições dos Estudos Sociais sobre a Infância (na tradição anglo-saxônica), ou Sociologia da Infância (na tradição francófona), que têm contribuído fortemente para que se compreenda a infância como uma construção social e uma variável da análise social que não pode ser divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica (PROUT e JAMES, 1991, *apud* PINTO, 1997). Assim, atualmente já existe o consenso de que

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando

---

6 Lembrar que, entre outros dispositivos legais, o Estatuto da criança e do adolescente – ECA (BRASIL, 1990), em seu Artigo. 5º estabelece que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.



segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 21)

Nesse contexto, não se pode desconsiderar que, apesar do direito à educação ainda ser negado a tantas crianças brasileiras, uma parte significativa delas frequenta creches e, principalmente, pré-escolas. Assim, é fundamental compreender melhor aspectos da experiência escolar que a elas é oferecida e interferem positiva ou negativamente na sua autoestima e identidade em construção.

### **A escuta de crianças sobre discriminação étnico-racial**

Ouvir as crianças, procurando apreender seus pontos de vista acerca de temas que lhes dizem respeito não era uma prática usual. Na verdade, a inclusão do ponto de vista das crianças em estudos recentes se coloca na contramão do desdém dominante até pouco tempo acerca da opinião das crianças na nossa sociedade. Pela sua importância, não é demais lembrar que o pediatra e pedagogo polonês Janusz Korczak, em meados da década de 1920, já alertava:

Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (1986, p. 71)

Quando eram incluídas, as perspectivas das crianças eram tomadas correntemente de modo indireto.

De fato, desde meados do século XX, a criança firmou-se como objeto de estudo, sendo construído um variado arsenal

de estratégias (em grande parte desenvolvidas pela Psicologia) para investigar o seu mundo subjetivo, avaliar as suas habilidades específicas, medir seu desempenho em diversas tarefas. Mas os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências etc. das crianças geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (geralmente seus familiares ou professores) para obter essas informações — revelando a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomadas como *sujeitos*. (CRUZ, 2008, p. 12-13)

Apenas recentemente, na contracorrente dessa visão, vem sendo reconhecido que, entre as várias competências das crianças, está a possibilidade de perceber aspectos da sua realidade, discriminar seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhe afetam e expressá-los em primeira mão.

No Brasil, esse interesse em captar a perspectiva das crianças iniciou-se lentamente, sendo difícil identificar pesquisas focadas na escuta da criança antes dos anos 1990<sup>7</sup>. É a partir de então que alguns trabalhos principiaram a busca por conhecer a criança concreta, contextualizada social e culturalmente. Segundo Rocha (1999), é a partir de então que é possível identificar produções nas quais as diferentes linguagens da criança começavam a ser tomadas como fonte de análise e, para tanto, buscavam explorar metodologias pouco convencionais.

Tais metodologias precisam explorar adequadamente as várias possibilidades de expressão das crianças, permitindo-lhes utilizar algumas das suas “cem linguagens”. Se queremos, realmente, ouvir as crianças, é preciso, como alerta Karlsson (2008),

---

7 A dissertação de Cruz (1987), que, através de uma pesquisa etnográfica, acompanhou a evolução das representações de escolas em crianças que viviam a sua primeira experiência escolar, foi um trabalho inédito nesse sentido.

(...) levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver numa ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas. (p. 163-164)

À percepção da criança como competente e para se comunicar e ao desejo de escutar o que ela tem a dizer, vem se somando o reconhecimento de que ela deve ser ouvida. Na definição contemporânea dos direitos fundamentais da criança, está incluído o direito assegurado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989: o seu artigo 12º afirma que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que as afetam e de ver essa opinião sendo tomada em consideração. Entre as justificativas apontadas para que as crianças sejam envolvidas nas discussões dos adultos sobre como melhorar as suas vidas, está a constatação de que assegurar que aqueles que diretamente vivenciam a situação focada tenham as suas vozes ouvidas aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas (SAVE THE CHILDREN, 2003). Portanto, ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito não é uma concessão que lhes fazemos, mas se constitui um direito das crianças e isso pode ajudar aos adultos a tomarem melhores decisões.

De fato, vários autores também têm destacado o fato de que as crianças podem acrescentar informações novas e importantes, que ampliam o nosso conhecimento sobre a realidade. Trata-se, portanto, de reconhecer uma contribuição insubstituível, já que, como reforça Rocha (2008), a escuta das crianças torna possível conhecer e confrontar um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. Pinto e Sarmiento (1997, p. 25) também

ênfatisam essa possibilidade: “[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

Várias pesquisas realizadas com crianças pequenas (como Andrade, 2007; Cruz, 1987, 1997, 2002, 2004 e 2008; Campos e Cruz, 2006; Oliveira, 2001) já indicaram que elas expressam de forma clara as suas percepções acerca das suas vivências na pré-escola e que essas percepções acrescentam informações que permitem ampliar o conhecimento acumulado e entender melhor os contextos que elas frequentam. Portanto, a possibilidade de aprofundar ou chegar a novos conhecimentos acerca da infância pode favorecer, inclusive, a alteração de concepções equivocadas que têm se mantido ao longo do tempo (LEITE, 2008).

Em síntese, a escuta das crianças acerca da discriminação nos espaços educativos que elas frequentam foi apoiada no pressuposto de que as suas falas revelam ao mesmo tempo as suas apropriações sobre esse tema e como ele está presente nos ambientes mais significativos para elas; na crença de que as crianças são capazes de discriminar os seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhes dizem diretamente respeito e, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas, elas podem comunicar suas experiências, inclusive as relativas a situações de discriminação; por fim, foi considerado que esse exercício de escuta poderia ampliar o conhecimento e a compreensão acerca do tema discriminação, pois acrescenta informações novas, oriundas de outro ponto de vista.

## **Estratégias utilizadas na presente pesquisa**

Como já referido, a pesquisa maior da qual o presente trabalho é um recorte, foi realizada em duas cidades localizadas nos três países envolvidos (Brasil, Colômbia e Peru). Nessas cidades,

foram pesquisadas escolas públicas com turmas de crianças com aproximadamente cinco e sete anos, isto é, crianças que frequentavam o final da pré-escola ou o segundo ano do ensino fundamental (ou escola primária, no caso dos outros países).

Os dados trazidos a seguir foram construídos basicamente através das quatro dinâmicas que foram realizadas com as crianças, tanto nos grupos com idade aproximada de seis como as que tinham por volta de sete anos. Tais dinâmicas ou estratégias foram elaboradas especificamente para a presente pesquisa, com exceção da última (História para completar), que já vem sendo usada por vários pesquisadores. Cada uma delas procurou considerar as peculiaridades do pensamento infantil, valorizar as suas várias linguagens e atenuar a relação desigual de poder entre as crianças e os adultos e o fato social da dependência destas frente àqueles. A fim de verificar a necessidade de ajustes, foram realizadas várias aplicações pilotos dessas estratégias.

Vale salientar que houve um cuidado especial em relação às questões éticas envolvidas nesse tipo de pesquisa. Para cada uma das estratégias utilizadas eram dadas explicações às crianças sobre a proposta de atividade e elas eram esclarecidas de que não precisariam aceitar o convite que estava sendo feito, isto é, não haveria nenhum problema se preferissem permanecer com a sua professora e demais colegas. Depois desse esclarecimento, eram realizados os sorteios de crianças, sendo perguntado a cada criança sorteada se realmente queria participar dessa atividade<sup>8</sup> e os pesquisadores se mantiveram atentos ao longo de toda a atividade desenvolvida com elas, cuidando da possibilidade delas preferirem abandoná-la. Como é comum, foi mantido o anonimato das crianças e das escolas participantes.

---

8 Tal consentimento não substitui a autorização dos responsáveis pelas crianças, prevista pela legislação sobre a realização de pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2012). No entanto, como alguns autores (como KRAMER, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) chamam a atenção, o cuidado com a anuência das crianças é uma expressão de uma postura ética em relação a elas.

As observações e falas das crianças foram registradas em cadernos de campo e gravações (em alguns casos, também foi incluída a videogravação).

A seguir, são sintetizadas as quatro dinâmicas que foram realizadas com as crianças:

### ***Apresentação dos pesquisadores e das crianças***

Em pequenos grupos (dois meninos e duas meninas), após os pesquisadores se apresentarem e dizerem o objetivo da pesquisa, eles solicitavam às crianças que realizassem desenhos de si mesmas naquela escola. Depois que todas terminavam, cada uma mostrava os desenhos para os colegas e fazia alguns comentários, a partir de solicitações feitas pelos pesquisadores: o que gostava/não gostava de fazer na instituição; quem eram os seus melhores amigos; se já havia acontecido ali uma coisa que seus colegas fizeram que ele gostou muito, ficou muito alegre; e se já havia acontecido alguma coisa que seus colegas fizeram que ele não gostou, ficou muito triste. No caso de ser relatada alguma forma de discriminação, era perguntado às crianças o que pensavam sobre o que aconteceu e o que foi feito a respeito.

### ***Apresentação da instituição pelas crianças***

Aproximadamente quatro crianças da turma foram sorteadas para mostrar todo o lugar. Cada uma dessas crianças sorteadas escolhia um colega para realizar junto com ela essa atividade. Em cada ambiente mostrado pela dupla de crianças, foi solicitado que elas dissessem o que costumemente faziam lá e se já havia acontecido ali alguma coisa que lhes deixou feliz ou alguma coisa que lhes deixou triste. No caso de ser relatado um fato que expressasse algum tipo de discriminação, os pesquisadores indagavam o

que pensavam sobre o ocorrido e sobre a reação dos colegas e dos adultos da escola diante do fato.

### ***Fotografias, feitas pelas crianças***

Quatro crianças foram sorteadas para que cada uma fotografasse quatro amigos ou amigas. As crianças sorteadas escolhiam um colega para fazer isso com ela. Após as fotos das duplas serem feitas, os pesquisadores mostravam para a dupla cada uma das fotos feitas, perguntavam por que escolheram aquele colega para fotografarem e lhes pediam que falassem um pouco sobre ele: como ele é, o que gostavam/não gostavam dele, o que era bom/não era bom fazer com ele. Por fim, perguntavam se havia algum(a) colega de quem não tirariam fotos; caso positivo, pediam uma explicação para isso.

### ***Histórias para completar***

Em um pequeno grupo composto por dois meninos e duas meninas, os pesquisadores contavam alguns inícios de quatro histórias e pediam às crianças que inventassem a continuação delas, enfatizando que não havia uma sequência certa ou errada, o importante era que elas inventassem uma continuação, da maneira que quisessem. Ao final, após as contribuições do grupo, os pesquisadores passavam a referir-se diretamente à realidade vivida pelas crianças na sua escola, indagando sobre o tema abordado nesse contexto. Entre as quatro histórias havia uma que procurava captar especificamente a percepção das crianças acerca da discriminação étnico-racial:

João é um menino que tem X anos [era atribuída a idade predominante no grupo] e é negro. Todos os dias a mãe de João o leva para a sua creche/pré-escola/escola [o nome

como as crianças conheciam a instituição que frequentavam]. Ele gosta muito de jogar futebol. Hoje ele estava no recreio e queria jogar futebol, mas ninguém quis jogar com ele.

As crianças eram convidadas a dar seguimento a essa história. Após ouvir as crianças, os pesquisadores procuravam saber a opinião delas sobre as sugestões dadas. Caso não houvesse nenhuma referência à discriminação do personagem, os pesquisadores perguntavam: “E se a continuação dessa história fosse assim: Um de seus colegas disse ao João: ‘Sai daqui, seu negrinho!’?” Depois de ouvir as opiniões das crianças, o pesquisador procurava saber o que o grupo achava dessa situação. Por último, indagava: “Como será que o João ficou, como ele se sentiu?”.

Dessa forma, foi possível perceber se alguma discriminação ao personagem pelo fato dele ser negro era expressa espontaneamente e como o grupo lidava com isso. Caso contrário, havia ainda a possibilidade de apreender a reação das crianças a uma atitude discriminatória, introduzida pelo pesquisador.

### **O que as crianças expressaram sobre a discriminação étnico-racial**

A estratégia que se mostrou mais sensível para captar as percepções das crianças sobre os vários tipos de discriminação presentes no contexto escolar (e também, especificamente, em relação à discriminação étnico-racial) foi o constituído pelas pequenas histórias, às quais as crianças eram, em grupo, convidadas a completar. No entanto, as demais estratégias utilizadas foram adequadas não só para apreender as percepções das crianças em relação ao foco da pesquisa, como possibilitaram que elas trouxessem seus pontos de vista sobre outras questões referentes à sua vida escolar (como a importância das brincadeiras e da amizade entre colegas, a valorização da natureza e da beleza das instalações



físicas e o desagrado em relação a boa parte das atividades que lhes são propostas).

Além das falas das crianças expressas nas atividades previstas como estratégias de acesso às suas percepções sobre o tema em foco, também foram consideradas na análise realizada algumas informações obtidas através de entrevistas com adultos (profissionais da escola ou familiares) ou por ocasião das observações realizadas nas instituições e nas turmas das quais as crianças faziam parte.

A discriminação étnico-racial foi identificada com menor ou maior intensidade entre crianças brasileiras, colombianas e peruanas. Em todas as cidades incluídas na presente consulta houve grupos que, ao interagirem com a primeira história apresentada, assim justificaram o fato dos colegas não quererem brincar com João, o personagem central: “Porque ele é negro!”, “Porque era negrinho!”.

Houve grupos em que a discriminação não apareceu diretamente, mas de forma indireta: em Fortaleza, por exemplo, um menino afirmou que achava João feio “porque bateu no outro”, fato que não foi mencionado pelo pesquisador, mas suposto por ele mesmo, o que pode expressar a apropriação de ideias negativas sobre as pessoas negras presentes na nossa sociedade.

Em Bogotá, durante a atividade de tirar fotos dos colegas, duas crianças fizeram referência à discriminação étnico-racial ao justificarem por que excluiriam um dos colegas dessa atividade: uma delas apontou a discriminação de que foi vítima, relatando que um colega lhe fala “coisas feias, [...], como negra”. Outra criança expressou discriminar colegas a partir do seu pertencimento étnico-racial ao dizer que não tiraria fotos de um menino “[...] porque ele é moreno e eu não gosto das crianças de cor”.

Como as pessoas, geralmente, desejam fugir da identificação com um grupo subalterno, é compreensível que as crianças negras ou mulatas tenham dificuldade em se assumir como tal. Assim,

em Cartagena (Colômbia), um menino apontado como negro por um colega não aceitou essa classificação e reagiu alterando-a para “moreno”<sup>9</sup>. Em outra escola da mesma cidade, quando uma menina afirmou que um colega era “negrinho”, a outra logo a corrigiu: “Negrinho não, moreno. O sol é que lhe faz negrinho, porque o sol queima”, observação que corrobora o que foi citado por Silva e Dias (2011, p. 24):

(...) uma menina se recusava a brincar no parque, alegando que, se ficasse ao sol, poderia ficar preta, e ela não queria. Ser negro significava algo ruim, negativo, a ponto de ela se recusar a brincar com os colegas no parque e ela não queria. Ser negro significava algo ruim, negativo, a ponto de ela se recusar a brincar com os colegas no parque.

A visão negativa acerca dos negros que parece circular nessas cidades provavelmente contribui para aumentar a dificuldade das crianças se identificarem como negras. Na Colômbia, isso foi explicitado de maneira mais clara. Em Cartagena, durante a primeira atividade desenvolvida com as crianças, o desenho de si e de colegas, houve fortes referências a dois meninos descritos como negros, que eram classificados como “que gritam muito”, “não fazem caso, não prestam atenção”, que “são maus”, “chutam e batem”. Já numa escola de Bogotá, alguns meninos afirmaram que consideram que “as crianças de cor [...] muitas vezes são crianças sujas que não se banham e aborrecem muito”.

A atribuição de valor negativo a uma das características físicas do negro, o seu tipo de cabelo, apareceu em Baixa Grande (Brasil) quando, ao descrever uma amiga, uma menina afirmou

---

9 Conforme foi constatado por Trinidad (2011), as crianças negras tendem a utilizar a palavra “moreno” como eufemismo para se identificarem. Vale registrar que na cidade de Cartagena, fomos orientados por educadores locais a não usarmos a expressão “negro” para caracterizar o personagem da história para completar por ser considerado um termo pejorativo; assim, seria mais indicado “negrinho”, a fim de minimizar a carga negativa da palavra.

que ela tem “cabelo bom”. Ao ser questionada pela pesquisadora, ela explicou que “cabelo bom” é o liso, o que é coerente com uma expressão ainda muito corrente no Brasil, “cabelo ruim”, para referir-se ao cabelo crespo. Como apontam Silva e Dias (2011, p. 20), o tipo de cabelo do negro é foco de um dos estereótipos negativos que são “[...] difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima”. Assim, é fácil compreender que as crianças preferam ter cabelos lisos.

Chama a atenção que a própria existência da diferença percebida entre o grupo dominante e as pessoas negras seja apontada pelas crianças como um fator importante para a discriminação. Assim, crianças de Fortaleza esclareceram de uma forma muito natural que o motivo da discriminação do personagem era o fato dele ser **diferente** dos demais: ninguém quis brincar com o menino “[...] porque os amigos do João é branco! O branco não brinca com o negro, porque o branco só brinca com a pessoa branca”.

A mesma concepção parece guiar crianças de contextos bem distantes, como Bogotá, na Colômbia, e Urubamba, no Peru: na primeira, alguns meninos afirmaram que consideram que “[...] as crianças de cor são diferentes” e na segunda, algumas crianças disseram que havia lá uma criança *rara*, Ana, porque é negra (“até lhe dizem ‘Ana negra!’; ela fica triste e chora”), sendo que, para essas crianças, *raro* é ser diferente; por isso, os companheiros “[...] não gostam de jogar com negrinhos porque [eles] são branquinhos”.

Outro componente que aparentemente influencia a rejeição de pessoas negras pelas crianças é o fato de elas as perceberem como pertencendo a uma minoria com a qual não possuem muito contato. Em Fortaleza, por exemplo, um menino disse que a discriminação do personagem da história aconteceu “[...] porque muitos são brancos e ele é negro”. De fato, nessa escola há poucos

negros, o que possivelmente também acontece na comunidade em que mora, nas proximidades. Vale mencionar que um dos grupos da mesma escola, ao conversar sobre a última história (que trata de uma criança que era rejeitada porque era considerada estranha), disse que “[...] um menino estranho é diferente, desconhecido **e negro**”, reforçando essa ideia (na verdade, não se trata de um diferente neutro, mas com alguma nuance de negativo, pois justifica a sua rejeição pelos colegas).

O contrário também pode ser constatado: numa das instituições de Bogotá, dois grupos de crianças consideraram que a cor da pele não era impedimento para fazer amizades e compartilhar brincadeiras. Vale destacar que nesse contexto havia estudantes negros, o que dava às crianças oportunidade de conhecê-los e conviver com eles. Embora não possa ser apontado como fator determinante, é provável que essa convivência, que possibilita às crianças a construção de suas próprias opiniões sobre essas pessoas, seja importante para diminuir o peso dos preconceitos que circulam.

De fato, ao explicar as suas opiniões, exemplificar e confirmar o quanto a discriminação existe, as crianças recorrem a experiências pessoais (“[...] eu vi lá perto da minha casa!”), evidenciando o quanto os contextos em que vivem influenciam a construção de uma visão que considera natural a segregação entre brancos e negros.

Outra fonte de experiências que alimentam e interferem na forma das crianças se relacionarem com esse tema é a mídia. Um bom exemplo disso é fornecido pelos comentários de uma criança de Baixa Grande (Brasil) acerca do conhecimento que teve, através da televisão, de casos de punição por discriminação racial. Ele disse: “[...] já vi muitas pessoas sendo presa porque xingou uma pessoa de negro lá em São Paulo; (...) isso aí é racismo, é crime”, conclui. Assim, por meio da televisão o garoto tomou conhecimento

da legislação existente e de casos em que ela foi aplicada, o que parece ter forte influência na sua posição acerca desse tema.

Vale registrar também que todos os grupos mostraram-se bastante sensíveis aos sentimentos que a situação de discriminação provoca em João, o personagem da história, dizendo que o personagem ficou “triste, chateado”, sofreu e chorou. Tais sentimentos parecem influenciar o julgamento delas sobre a situação de discriminação, pois afirmaram que “[...] ele fica triste, é ruim falar assim com ele”; dizem que isso “[...] é feio, **porque** João não gosta que lhe gritem”; “[...] é mal gritar **porque** sempre ele fica triste”. Portanto, parece que mais importante do que a discriminação não ser correta ou justa é o fato de que provoca sofrimento. Movidas possivelmente por esse sentimento de solidariedade com a criança personagem da história, reprovam a atitude de quem falou para ele ir embora (“[...] o colega que disse isso é muito mal, mal, mal”; “[...] são muito malvados”; “[...] isso é muito feio”), e mostraram-se empenhados em ajudá-lo, dizendo que iriam “dizer para a mãe dele”, “falar para a professora” e “brincar com ele”.

## Considerações finais

As crianças expressam as informações, costumes, valores, etc. de que se apropriaram ao longo de suas experiências pessoais e escolares. Se suas experiências aconteceram em ambientes mais preconceituosos e discriminadores, isso provavelmente irá aparecer nas suas opiniões. Como afirma Krochik (1995, p. 20), “[...] incorporamos os objetos aos quais devemos reagir preconceituosamente através de nossas relações com pessoas com as quais dependemos, e os incorporamos por medo do que aconteceria, caso assim não o fizéssemos”. No entanto, a forma como essas opiniões se manifestam parece ser peculiar à etapa do desenvolvimento das

crianças, onde ainda estão construindo suas opiniões. Assim, foi possível perceber mudanças de posições a partir das conversas com os colegas, mediadas pelos pesquisadores: uma criança, por exemplo, perguntou: “Posso mudar de ideia?” e expressou uma visão mais igualitária, ao ser discutida a exclusão de meninas de brincadeiras consideradas tipicamente masculinas. Assim, as crianças não parecem ter a rigidez característica do preconceito do adulto.

Um aspecto que chama a atenção e já referido é que todos os grupos mostraram-se sensíveis aos sentimentos dos personagens das histórias que completaram. Todos expressaram pena diante da situação de discriminação vivida por eles e afirmaram que eles ficariam tristes, chorando, etc. Assim, a consciência das consequências da discriminação pareceu influenciar bastante o julgamento negativo que foi feito pelas crianças a respeito das ações discriminatórias apresentadas.

Mas as escolas têm dado oportunidades para esse tipo de tomada de consciência? As diversas formas de discriminação de que são vítimas crianças e adultos no ambiente escolar são transformadas em oportunidades para isso? E, uma vez que o desconhecido pode provocar rejeição, que medidas são tomadas para tornar conhecidos os diferentes e valorizar tais diferenças?

Na verdade, as escolas não parecem preparadas para acolher bem a todos, com as suas diferenças. Exemplo disso é que as crianças deficientes não encontram sequer uma estrutura física que favoreça a sua inserção, pois em boa parte delas não há acessibilidade. Outro exemplo da dificuldade da escola conviver com as diferenças é a forte presença da religião católica em muitas das instituições que deveriam ser laicas, o que invisibiliza a existência e dificulta a expressão de outras religiões.

De um modo geral, a escola tem-se constituído num espaço de reprodução das discriminações presentes na sociedade, muitas

vezes negando as diferenças que constituem as pessoas, não considerando e muito menos valorizando as diferentes origens, raças/etnias, religiões, etc. Mesmo as crianças e jovens que fazem parte de grupos hegemônicos não têm respeitadas as suas preferências e ritmos de aprendizagem. Predomina a homogeneização e a competição, premiando-se os que, nessas condições, conseguem melhor desempenho.

Outra característica da escola que precisa ser transformada é a falta de oportunidades que as crianças têm de se expressar, de serem consideradas em relação a assuntos que lhes dizem diretamente respeito. Essa falta de oportunidades e de estímulo à participação é uma forma de discriminação das próprias crianças e leva a uma diminuição dessa sua capacidade. Assim, a escola reproduz a desvalorização dessa categoria geracional presente na sociedade, o que tem consequências negativas tanto para a qualidade do trabalho pedagógico (que deixa de se beneficiar com a inclusão do ponto de vista das crianças) como para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

Por outro lado, sabe-se da importância da escola enquanto espaço para gestar possíveis transformações. Em relação à discriminação, é necessário que sejam oferecidas reais oportunidades para profissionais e estudantes refletirem sobre esse tema no contexto da educação como direito humano. É preciso entender melhor e debater os motivos da discriminação e como ela se manifesta e se mantém no cotidiano escolar. Além disso, as falas das crianças e as observações do cotidiano das instituições apontam o imperativo de formação continuada que aborde também outros temas, tais como a mediação de conflitos, a promoção de um ambiente mais afetivo e solidário, a importância das brincadeiras para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

## Referências

ANDRADE, Rosimeire C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BARROS, Z. dos S. et al. **Educação e Relações Étnico-raciais**. Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. CEAO/UFBA, 2012.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA. Lei Federal nº 8.069/1990.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 08 de jul. de 2013.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, W. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CAMPOS, Maria M.; CRUZ, Sílvia H. V. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria M. et al. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 142, jan./abr. 2011, p. 20-54.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado). 1998. 228f. São Paulo, Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 1998.

CENTRO de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

CLADE, **Consulta sobre la discriminación em la educación em la primera infância**: um estudio desde la perspectiva de la comunidade educativa em escuelas de Brasil, Perú e Colombia – Informe regional. São Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE, 2013



CRUZ, Sílvia H. V. **A representação de escola em crianças da classe trabalhadora**. 1987. 2 v. São Paulo, Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1987.

CRUZ, Sílvia H. V. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**. São Paulo, v.8, n.1, 1997, p. 91-111.

CRUZ, Sílvia H. V. Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. **Educação em Debate** (UFC), Fortaleza, n. 44, 2002, p. 20-35.

CRUZ, Sílvia H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. **27ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (Minas Gerais), 2004.

CRUZ, Sílvia H. V. A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da Primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 2 v. Tese (Doutorado). São Paulo, Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2007, v. 1-2.

DUARTE, Carolina de Paula T. A abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Sílvia H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

KORCZAC, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002, p. 41-59.

KROCHIK, José L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa - onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.26, n. 2, ago.2010, p. 209-226.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 112p. Dissertação (Mestrado). São Carlos (SP). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2008.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: **As crianças – contextos e identidades**. Braga (Portugal): Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997.

ROCHA, Eloisa A. Candau. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloisa A. Candau. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa nº 107**. p. 7-40, julho/1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em 08 de jul. de 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga (Portugal): Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 2007.

SAVE THE CHILDREN. **So you want to consult with children?** A toolkit of good practices. Londres (Inglaterra): Save the Children, 2003.

SILVA JR., Hédio; DIAS, Lucimar Rosa. A diversidade e as desigualdades. In: BENTO, Maria Aparecida S.; SILVA JR., Hédio (Orgs.) **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

SILVA, Vera Lúcia N. da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadores infantis**: suas implicações no cotidiano escolar da criança negra. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2002.

SOUZA, Ana Lúcia S.; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais no Brasil**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003. São Paulo: Ação Educativa, CEAFFRO e CEERT, 2007.

TRINIDAD, Cristina T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida S. (org.) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

Enviado em: 02/09/2014. Aprovado em: 10/11/2014

