

# Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

## **Relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura**

## **Ethnic-racial relations in Early Childhood Education: a systematic literature review**

## **Relaciones étnico-raciales en la Educación Infantil: una revisión sistemática de literatura**

Laura Pagnan Condini<sup>1</sup> & Jorge Luís Ferreira Abrão<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". *E-mail:* [laurapcondini@gmail.com](mailto:laurapcondini@gmail.com) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2510-954X>

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". *E-mail:* [jorge.abrao@unesp.br](mailto:jorge.abrao@unesp.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-3069-2285>

*Informações do Artigo:*

*Laura Pagnan Condini*

[laurapcondini@gmail.com](mailto:laurapcondini@gmail.com)

*Recebido em: 24/03/2022*

*Aceito em: 01/11/2022*

#### RESUMO

O racismo presente nas escolas leva a impactos subjetivos e sociais no desenvolvimento infantil e na construção da identidade e autoestima. O seguinte trabalho visa analisar como as publicações científicas têm abordado as relações étnico-raciais na Educação Infantil por meio de uma revisão integrativa de literatura de artigos nacionais publicados entre 2010 e 2020 no Portal Periódicos CAPES. Foram analisados 26 artigos, divididos em categorias que abordavam práticas pedagógicas, questões étnico-raciais pelo olhar da criança e análises de publicações. Os resultados indicam a presença de diversas práticas discriminatórias na Educação Infantil e a necessidade de ampliação de estudos.

#### PALAVRAS-CHAVE:

Educação infantil; Racismo; Relações raciais; Étnico-racial.

#### ABSTRACT

The racism present in schools leads to subjective and social impacts on child development and on the construction of identity and self-esteem. The following work aims to analyze how scientific publications have addressed ethnic-racial relations through a systematic literature review of national articles published between 2010 and 2020 in Portal Periódicos CAPES. Twenty-six articles were analyzed, divided into categories that addressed pedagogical practices, ethnic-racial issues through the eyes of the child, and analysis of publications. The results indicate the presence of several discriminatory practices in Early Childhood Education and the need to expand studies.

#### KEYWORDS:

Early childhood education; Racism; Racial relations; Ethnic-racial.

#### RESUMEN

El racismo presente en las escuelas lleva a impactos subjetivos y sociales en el desarrollo infantil y en la construcción de la identidad. El siguiente trabajo busca analizar como las publicaciones científicas abordan las relaciones étnico-raciales en la Educación Infantil por medio de una revisión integrativa de literatura de trabajos publicados entre 2010 y 2020 en el Portal Periódicos CAPES. Fueron analizados 26 artículos, divididos en categorías que abordaban prácticas pedagógicas, cuestiones étnico-raciales a través de la mirada infantil y análisis de publicaciones. Los resultados indican la presencia de diversas prácticas discriminatorias y la necesidad de ampliación de estudios.

#### PALABRAS CLAVE:

Educación infantil; Racismo; Relaciones raciales; Étnico-racial.

A infância é uma construção histórica e discursiva, associada a formas de intervenção social implicadas em práticas de regulação e controle. Apresenta-se de modo distinto em cada momento histórico e compreende determinados modos de ser e viver a infância, além de relações e posições estabelecidas entre adultos e crianças (Cruz & Sarat, 2016; Cruz et al., 2005). Para Ariès (1981), que analisou a sociedade europeia durante a industrialização, o surgimento da infância enquanto uma categoria diferenciada da adulta está atrelado ao advento da família nuclear moderna, resultado de mudanças sociais e históricas na esfera familiar, nas relações de intimidade e na distinção entre o espaço público e privado.

Em contraste com o contexto europeu, em que instituições de Educação Infantil surgiram para a ampliação do trabalho industrial feminino e em decorrência da industrialização, urbanização e valorização da infância, no Brasil as creches eram majoritariamente filantrópicas e foram criadas como substituição à Casa dos Expostos, para que as mães não abandonassem seus bebês e, com a Lei do Ventre Livre, para o cuidado dos filhos recém-libertos de mães escravizadas (Nascimento, 2015). A partir dos anos 1920, o crescimento na demanda de mão de obra feminina, a urbanização intensa, a chegada de imigrantes europeus e a mobilização de operários resultaram em movimentos de reivindicação por melhores condições de trabalho, como a necessidade de instituições para os filhos dos trabalhadores. A infância deixou de fazer parte do âmbito privado familiar e tornou-se um problema social, cuja solução “circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação.” (Ujiie & Pietrobon, 2008, p. 291).

Baseado nos moldes europeus, o projeto de modernidade no Brasil era atrelado aos interesses dominantes e visava à manutenção de privilégios sociais – a submissão do sujeito à ordem pela “internalização” de costumes e valores sociais buscava construir um indivíduo autônomo, autossuficiente, universal e racional (Castro, 1996). Como reflexo, o atendimento à infância voltou-se à educação compensatória, equilibrando as supostas carências socioculturais da classe trabalhadora pela escolarização de crianças e pela constituição de sujeitos a partir da submissão e do autoritarismo. Nessa perspectiva, os problemas eram colocados sobre a própria criança e nos indivíduos considerados desviantes, e não na sociedade que cria as condições de vida para o desenvolvimento (Cruz et al., 2005; Oliveira & Rossetti-Ferreira, 2013). Os atendimentos nas creches possuíam fortes influências eugenistas e ofereciam uma assistência higienista através do saber médico, voltando-se aos cuidados de alimentação e higiene, visando o controle dos espaços públicos e partindo do

preconceito pela pobreza, tratando “as instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições privadas, desobrigando o Estado.” (Nascimento, 2015, p. 17442).

Com o processo de expansão de creches pautado em um discurso de controle presente durante os governos militares, a crítica à educação compensatória e às supostas habilidades naturais da mulher para o exercício do cuidado revelaram o caráter preconceituoso, assistencialista e discriminatório presente nas escolas. A mobilização de movimentos sociais evidenciou as desigualdades sociais entre famílias de classe média, que contavam com disponibilidade de empregadas domésticas, e a segregação social de famílias pobres, que utilizavam equipamentos públicos de Educação Infantil (Rosemberg, 1999). Para Kuhlmann (2010), a educação não significa necessariamente uma emancipação, visto que as instituições são destinadas à pobreza e representam uma concepção educacional assistencialista, dirigida para a submissão das famílias e das crianças de classes populares.

A abertura política no período pós-ditadura intensificou a pressão de movimentos sociais por políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças, acarretando em avanços na legislação (Nascimento, 2015), como na Constituição Federal de 1988 (1988), que determina a passagem das crianças de objeto de tutela para sujeitos de direito, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; Lei n.8069, 1990), que estabelece a aplicação dos direitos a todas as crianças, sem discriminação de qualquer ordem, como raça, etnia, cor, religião ou situação familiar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (2003), estabelece que a finalidade da Educação Infantil é propiciar o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos, incluindo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil é determinada como a primeira etapa da educação básica, explicitando a função educativa como parte intrínseca da mesma função de cuidado à criança. O reconhecimento das instituições como

pertencentes ao sistema educacional e não vinculadas aos órgãos de assistência social significou uma grande valorização da creche, considerando que o cuidado era concebido como atividade ligada ao corpo e destinado às crianças mais pobres, segregadas em espaços com ausência de investimento público e de profissionalização da área, enquanto o educar, como atividade intelectual, era reservado às crianças de elite (Arelaro, 2017).

Embora existam mudanças legislativas, a imagem da creche ainda possui uma indefinição social e educacional quanto ao seu desempenho (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999), sendo negativamente associada a atividades voltadas aos cuidados físicos da criança e relacionada a situações de miséria e desestruturação familiar, pois sua incorporação aos sistemas educacionais não significou a superação de uma concepção educacional assistencialista (Nascimento, 2015), já que as limitações de políticas públicas não criaram condições necessárias para a melhora quantitativa e qualitativa dos serviços (Aragão, 2007).

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2003) preveja que os profissionais da Educação Infantil sejam qualificados, a crença de que há uma aptidão natural para mulheres cuidarem de crianças leva a uma formação insuficiente, resultando em uma falta de preparo especializado, principalmente no cuidado de crianças de até 3 anos de idade, além de condições de trabalho precárias, de baixa qualificação e alta rotatividade de funcionários. A carência de recursos materiais e humanos impede a realização de um atendimento de melhor qualidade – nesse sentido, a realidade de creches envolve uma razão adulto/criança inadequada, disponibilidade de poucos brinquedos e materiais pedagógicos, problemas de infraestrutura e falta de orientação para o trabalho educativo e para o projeto de formação em serviço de professores, que são mal remunerados e não possuem uma carreira específica (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993).

Deste modo, o cuidado na Educação Infantil não pode se restringir à manutenção de condições de higiene, alimentação e segurança, mas deve abarcar também o cuidado com os

aspectos subjetivos, como o processo de construção da identidade das crianças (Dias, 2007). Para Garcia e Santos (2019), ao reconhecer a criança como um sujeito de direitos que não só reproduz, mas produz cultura, a Educação Infantil deve propiciar ambientes em que as crianças possam se reconhecer positivamente e construir relações de respeito e valorização das diferenças étnico-raciais.

Promovida pelas instituições de Educação Infantil de maneira complementar e auxiliar à família, a socialização primária, que ocorre dos 0 aos 7 anos, torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas e a interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse sentido, a constituição social do sujeito tem como um dos resultados a identidade, fruto da percepção de si mesmo, advinda da compreensão de como é visto pelos outros, permitindo a identificação de seu próprio corpo por meio de um contínuo sentimento de individualidade a partir de dados biológicos e sociais, possibilitando a construção da identidade (Cavalleiro, 2004).

Resultado de um processo colonialista e racista, as desigualdades decorrem do modo pelo qual o poder articula as identidades, sendo necessário refletir sobre como as instituições fazem uso delas para oprimir ou privilegiar. Por intermédio de processos socializadores, há uma valorização de indivíduos e narrativas brancas, e invisibilização e desvalorização da população negra. A identidade que é estruturada durante o processo de socialização da criança tem como base o racismo, a precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre negros, levando à internalização de representações preconceituosas (Cavalleiro, 2004). Na educação, os valores, as atitudes e as crenças em relação à raça e à etnia podem permear o *currículum*, a organização da escola e a prática profissional (Street-Porter, 1978).

A educação brasileira reflete uma longa história de racismo e exclusão. No século XIX, leis como o decreto nº 1.331, de 1854, que negava o acesso de escravizados nas escolas,

e o decreto nº 7.031, de 1878, que permitia o acesso escolar aos negros somente no período noturno, demonstram estratégias que visavam dificultar o acesso e a permanência estudantil da população negra nos sistemas escolares, acarretando em processos de evasão escolar (Ministério da Educação, 2004).

Ao longo do século XX, reivindicações e propostas do Movimento Negro apontavam para a necessidade de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e de políticas de reparações voltadas para a educação da população negra, como a garantia de permanência e o sucesso na educação escolar. A aprovação da lei nº 10.639, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (DCNERER; Brasil, 2004) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI; Brasil, 2010) são importantes marcos que estabelecem como obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, resgatando historicamente a contribuição da população negra na construção e formação da sociedade brasileira e especificam que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve se comprometer com o rompimento das relações de dominação, inclusive a étnico-racial (Dias, 2014; Gomes, 2005; Ministério da Educação, 2004, 2009; Vergne, 2019). A compreensão acerca do contexto histórico que negou e nega o direito, a valorização e a representatividade de crianças negras possibilita a superação da discriminação, do preconceito e de injustiças históricas que levam à exclusão (Dias, 2012; Garcia & Santos, 2019).

O processo de expansão da Educação Infantil não ocasiona necessariamente em uma democratização da educação, mas pode significar uma realocação, no sistema educacional, de segmentos sociais excluídos, levando a uma “morte educacional anunciada”, em que crianças pobres e negras frequentam alternativas de pior qualidade (Dias & Bento, 2012), e ao “pessimismo racial”, que caracteriza a descrença na capacidade intelectual da criança negra (Rosemberg, 1999). O ideal de branqueamento presente em espaços educacionais faz com

que identidades brancas sejam valorizadas em detrimento de aspectos físicos, culturais e religiosos da negritude, que são negados, folclorizados e subalternizados, alimentando o racismo institucional que dificulta o acesso e a permanência de crianças negras em escolas. As desigualdades raciais afetam a constituição da subjetividade infantil, estabelecendo relações hierarquizadas nos espaços das creches e pré-escolas, que reproduzem o racismo estrutural e institucional (Garcia & Santos, 2019).

Tendo o silêncio como um mecanismo para que esses padrões sociais discriminatórios não sejam contestados (Cavalleiro, 2001), o mito da democracia racial e o ideal do branqueamento se fazem presentes na educação, gerando relações étnico-raciais desiguais e fazendo com que as primeiras experiências da criança negra no contexto escolar sejam vividas como algo prejudicial e como um fator negativo na constituição de sua autoimagem (Oliveira & Abramowicz, 2010). De acordo com Cavalleiro (2004), há uma linguagem não verbal no ambiente escolar expressa por meio de comportamentos sociais e disposições (formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz) que remetem à construção e reprodução de padrões e valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo o conhecimento a respeito do grupo negro. Assim, a discriminação, na Educação Infantil, pode manifestar-se por meio do tratamento diferente em relação a crianças negras, que recebem menos carinho e contato físico dos cuidadores, resultando em um sentimento de rejeição ao seu próprio grupo racial na intenção de serem mais aceitas e desejadas.

As imagens, recursos visuais, painéis decorativos e materiais didáticos presentes na Educação Infantil constituem representações do que é tido pela sociedade como padrão, em que narrativas brancas são valorizadas. Conforme Santiago (2014), as histórias contadas, as posturas de legitimação ou não de um pertencimento afro-brasileiro representam um importante papel na reprodução e manutenção do padrão racial imposto, assim como a construção do não dito direciona as subjetividades não hegemônicas à não aceitação social.



Deste modo, os padrões que sustentam a discriminação são reforçados a partir da reafirmação de espaços constituintes do que é considerado padrão e aceitável e do que deve ser rejeitado.

Ao longo da história brasileira, o desenvolvimento de práticas de inferiorização da população negra tem feito parte de um projeto político explícito, planejado e embasado num suposto argumento científico, e o contexto escolar teve o papel de reforçar o ideal eugênico, garantindo a manutenção da hegemonia eurocentrada (Garcia & Santos, 2019). Apesar de diversas publicações apontarem para ações cotidianas racistas e discriminatórias na Educação Infantil, que podem trazer grandes danos à formação psíquica e social da criança, há pouca produção científica acerca de temas relacionados a questões raciais na Educação Infantil (Carvalho & França, 2019).

Considerando como a discriminação e o racismo permeiam as instituições educacionais e os decorrentes impactos subjetivos e sociais, o seguinte trabalho, fruto de iniciação científica realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), visa refletir e analisar como as publicações científicas têm abordado as relações étnico-raciais na Educação Infantil por intermédio de uma revisão integrativa de literatura.

### **Método**

De acordo com Ferreira (2002), a metodologia Estado da Arte consiste em pesquisas com caráter bibliográfico e descritivo que objetivam realizar levantamento e discussão acerca de produções acadêmicas e científicas produzidas em determinados contextos e épocas, compreendendo de que formas e em que condições elas têm sido produzidas. Partindo de um tema que se busca investigar, pesquisa-se “à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.” (Ferreira, 2002, p. 258).

O mapeamento foi realizado através do levantamento bibliográfico e busca sistematizada de artigos acadêmicos e científicos nacionais publicados entre os anos de 2010 a 2020 na base de dados Portal Periódicos CAPES. Utilizou-se o protocolo do aplicativo State of Art Through Systematic Review (StArt; Lapes, 2020), desenvolvido e fornecido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LaPES), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que apresenta a duplicidade de artigos e analisa a existência e a frequência do uso de palavras-chaves definidas nos artigos selecionados. A exploração do material foi realizada sob análise do conteúdo (Bardin, 2011).

As pesquisas para coletas dos materiais foram feitas na base de dados Portal Periódicos CAPES com a seguinte combinação de descritores: “relações raciais” OR “racismo” OR “étnico-racial” AND “educação infantil” OR “pré-escola” OR “creche”, com o recorte temporal de 2010 a 2020. A soma total dos resultados foi de 115 artigos. Foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações, selecionando os que se adequavam aos critérios de inclusão (artigos que têm por objetivo discutir questões étnico-raciais no contexto da Educação Infantil) e de exclusão (não ter acesso ao texto completo do artigo, publicações que não estão no recorte temporal determinado, publicações que não abordam a temática ou que abordam, mas de forma secundária).

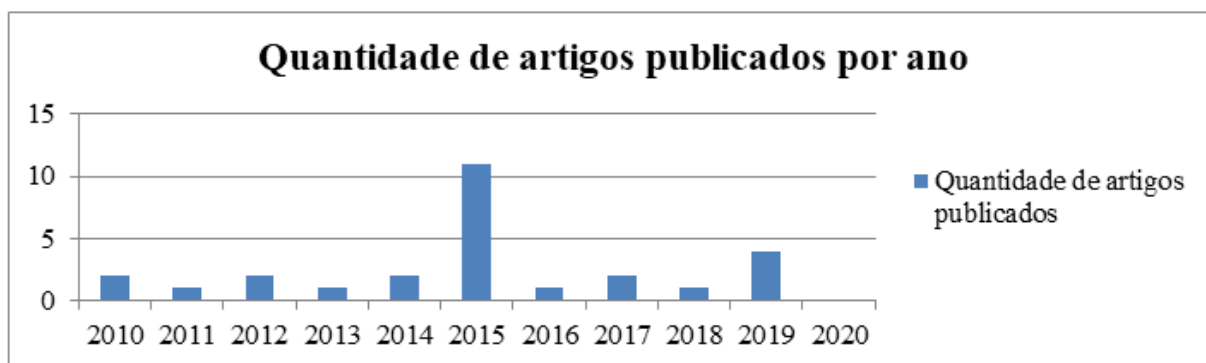
Assim, foram excluídos 81 artigos (3 duplicados e 78 rejeitados pelos critérios de exclusão) e 34 publicações foram selecionadas para leitura integral e agrupamento de acordo com categorias temáticas (Bardin, 2011). A partir disso, 7 artigos foram rejeitados, pois tratavam-se de resumos ou não abordavam a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil como foco principal - totalizando, então, 26 artigos aceitos para a presente revisão de literatura.

## Resultados

Os artigos coletados na base de dados Portal Periódico CAPES foram majoritariamente publicados em revistas e periódicos voltados para a área da educação. Considerando o período analisado na pesquisa (2010 a 2020), há uma predominância de 1 ou 2 artigos publicados por ano, com exceção de 2019, com 4 publicações, e de 2015, com 11 artigos, conforme demonstrado na Figura 1.

### Figura 1

*Descrição da Quantidade de Artigos Publicados por Ano entre o Período Considerado para a Coleta de Dados (2010 a 2020) no Portal Periódicos CAPES*



Conforme proposto por Bardin (2011), após a seleção dos artigos, foi realizada a leitura flutuante dos títulos e resumos e o levantamento das principais temáticas, possibilitando o agrupá-los em categorias, analisando publicações cujos conteúdos e discussões possuíam aspectos em comum e dialogavam entre si. Dessa forma, foram criadas três categorias: práticas pedagógicas (17 artigos), relações étnico-raciais na escola pelo olhar da criança (7 artigos) e análises de publicações (2 artigos). A partir da leitura integral das publicações, evidenciaram-se as temáticas mais presentes nos estudos, que foram destacadas conforme a frequência em que apareciam e pela maior relevância que apresentaram para o desenvolvimento da pesquisa.

**Tabela 1***Relação Entre As Categorias Temáticas, Quantidade De Artigos E Principais Assuntos*

Categoria	Quantidade de artigos	Principais temáticas
Práticas pedagógicas	17 artigos	Legislação e implementação da Lei 10.639/2003
		Formação docente
		Materiais didáticos, imagens e recursos presentes nas escolas
Questões étnico-raciais pelo olhar da criança	7 artigos	Prática cotidiana do professor
		Relação adulto/criança
Análises de publicações	2 artigos	Relação criança/criança
		Necessidade de ampliar estudos
		Escassez de estudos sobre educação infantil

**Discussão****Práticas Pedagógicas**

A partir do convívio com o outro, a criança desenvolve habilidades, representações e significados do mundo e do que a cerca, constituindo-se cidadã (Silva & Silva, 2015). Considerando que a constituição histórica da Educação Infantil é marcada por processos discriminatórios e racistas (Passos, 2012), faz-se necessário refletir sobre como essas práticas atravessam as instituições de educação, especialmente em um momento que é primordial na construção da identidade do sujeito (Cavalleiro, 2004). Além disso, deve-se ressaltar a importância e a influência da interação no meio social para o desenvolvimento infantil, para noções de respeito, pertencimento e autoestima. À vista disso, essa categoria

analisa as práticas pedagógicas realizadas nos espaços escolares acerca das relações étnico-raciais, focando nas práticas dos docentes e funcionários da escola. Destacam-se temas de maior relevância que surgiram com frequência nos artigos selecionados, como a importância e a implementação da legislação, reflexões sobre a formação profissional, o uso de materiais e imagens presentes nas escolas e a prática cotidiana e ações pedagógicas do educador.

### ***Legislação e Implementação da Lei 10.639***

Os artigos selecionados apresentam o caminho histórico de luta de movimentos sociais que levou à criação de uma legislação que visa garantir o direito a uma educação de qualidade, apresentando a importância da inclusão, no currículo da Educação Infantil, de temas que reconheçam o pertencimento étnico-racial, a constituição da sociedade brasileira e que colaborem positivamente com a construção da identidade das crianças (Dias, 2015).

Os marcos legais discutidos com maior frequência são a lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2003), e a Resolução nº 5, de 2009, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e explicita a responsabilidade da Educação Infantil para com a educação das relações étnico-raciais e com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Marques & Dornelles, 2019). A legislação mais mencionada é a lei nº 10.639, de 2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). Fruto de diversas conquistas históricas, a DCNERER aparece como um grande avanço para a educação e respalda a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas, brinquedos e materiais didáticos que abordem a diversidade racial (Alexandre, 2015).

Porém, apesar da importância de políticas públicas, há uma distância significativa entre a legislação e as práticas nas instituições, além disso, os dispositivos legais não são

suficientes para assegurar uma mudança na educação, que continua colaborando para a manutenção de processos hierarquizantes e discriminatórios (Dias, 2015), além da dificuldade de professores em introduzir essa temática no currículo escolar (Alexandre, 2015). Para a implementação das legislações e diretrizes, os educadores devem ter consciência da sociedade que pretendem construir (Pinho & Santos, 2019) e, portanto, devem reconhecer a criança como sujeito ativo e de direitos, assim como enfrentar práticas racistas e do imaginário social que se fazem presentes nas instituições de Educação Infantil, como o mito da democracia racial e a negação do preconceito (Passos, 2012).

Rosemberg (2014) destaca como o racismo brasileiro não é limitado ao preconceito racial interpessoal e simbólico – dessa forma, apesar da necessidade de dispositivos, legislações e ações afirmativas no combate ao preconceito, essas medidas são insuficientes para as desigualdades estruturais de acesso a bens materiais, devendo-se, ainda, considerar desigualdades regionais, econômicas, de gênero e de idade para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas e eficientes.

### ***Formação Docente***

Os princípios delineados nos documentos oficiais e legislações deveriam orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores e funcionários presentes na Educação Infantil (Passos, 2012). Entretanto, há uma falta de preparo dos profissionais (Caroline Silva, 2015), como dificuldades na maneira de tratar as relações étnico-raciais na infância e como entendê-las, evidenciando a presença de lacunas teóricas na formação (Araújo, 2015).

Há um predomínio de uma visão da criança pensada como um pré-sujeito e das atividades voltadas à Educação Infantil como vocações femininas (Silva, 2011), além da execução de práticas pedagógicas acerca de relações étnico-raciais somente porque “a lei pede”, havendo um desconhecimento das lutas históricas dos movimentos sociais, das legislações, políticas e da compreensão da importância de se trabalhar o assunto. As

narrativas dos educadores tendem a reduzir as relações étnico-raciais a preconceitos interpessoais passíveis de correção por meio de atitudes moralizantes, o que expõe a fragilidade de algumas análises teóricas diante da complexidade da temática (Araújo, 2015).

Apesar dos avanços nas discussões, os cursos de formação inicial e continuada ainda apresentam resistência e não dão a devida importância ao abordar relações étnico-raciais (Dias, 2015; Passos, 2012). Os educadores sem formação adequada apresentam dificuldade em combater seus preconceitos (Agra, 2010) e em articular um trabalho pedagógico com a problemática racial, que acaba diluída em outras questões de discriminação (Alexandre, 2015). A criação de espaços pedagógicos e de ações educativas que possibilitam o encontro com diferenças são essenciais para a promoção de uma educação antirracista (Dias, 2012) – porém, para que esse cenário seja possível, é preciso que as discussões atravessem a formação dos professores e o cotidiano das escolas (Marques & Dornelles, 2019).

### ***Livros, Materiais Didáticos, Imagens e Recursos Presentes nas Escolas***

Tendo em vista a importância do processo de construção da identidade na infância, é relevante que a criança possa encontrar objetos de identificação semelhantes a ela (Caroline Silva, 2015) e, no espaço escolar, que a diversidade racial esteja presente nas imagens, livros e recursos pedagógicos utilizados pelos professores e que circulem na instituição (Pinho & Santos, 2019; Silva & Souza, 2013). Porém, há uma “falta de lugar para que as crianças negras se vejam representadas nas imagens expostas nas paredes, nos livros infantis, nos brinquedos e em outros materiais pedagógicos presentes na escola” (Marques & Dornelles, 2019, p. 104).

As publicações ilustram as relações étnico-raciais a partir das imagens produzidas pelas instituições infantis, considerando que os discursos imagéticos detêm um poder de escolher o que é valorizado e o que deve ser ocultado. Há a criação de um padrão considerado normal e almejado, dado pelo uso da imagem de criança ideal que é cultuada por meio da

presença de imagens predominantemente brancas no espaço escolar, enquanto o corpo negro é invisibilizado na decoração, exibido com pouca frequência e de forma estigmatizada e estereotipada. Assim, é reforçada a cultura do branqueamento, o silenciamento das diferenças e a discriminação das características fenotípicas da pessoa negra, pois “as instituições estão mais preocupadas com as aparências físicas, explicitadas pelos traços fenotípicos, e, como a criança não faz parte desse ideal, o melhor a fazer é ocultá-la, ocultar a sua negritude” (Souza & Dinis, 2019, p. 271).

O espaço escolar é esvaziado de imagens e materiais pedagógicos referentes à cultura afro-brasileira, assim como há um repertório restrito de literatura infantil sobre o tema, sendo preciso questionar sobre como os recursos pedagógicos inseridos nas instituições infantis podem estar produzindo ideias hierarquizantes, desvinculadas da realidade social e cultural das crianças (Marques & Dornelles, 2019; Silva & Alexandre, 2015). Deste modo, em contraste com a reprodução de recursos pedagógicos padronizados e eurocêntricos, é necessário revisar o currículo para que as crianças possam, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), adquirir múltiplas referências e construir um imaginário infantil multicultural (Dias, 2015).

### ***Prática Cotidiana do Professor e Ações Pedagógicas***

Além das representações negativas de crianças negras e da falta de recursos pedagógicos, a Educação Infantil também carece de práticas pedagógicas que visem valorizar a diversidade racial, pois os mecanismos discriminatórios operam por meio das práticas pedagógicas, discursos e atitudes dos educadores (Caroline Silva, 2015) – bem como pela fragilidade em lidar com atitudes preconceituosas em situação de conflito velada, camuflando tensões sociais (Mwewa et al., 2016), pela evitação do toque e negligência nos cuidados de crianças negras e de seus cabelos e pelo modo de expressar preferência pelas crianças brancas



(Dias, 2015).

Por outro lado, há nas escolas o argumento de que não é preciso tratar dessa temática pela suposta ausência de conflitos e problemas, pelo fato de as crianças serem pequenas ou pela pouca quantidade de alunos negros, demonstrando o predomínio do silenciamento das relações étnico-raciais nas rotinas escolares, apesar da obrigatoriedade apontada na legislação e das diversas maneiras em que o preconceito e a discriminação estão presentes (Marques & Dornelles, 2019; Mwewa et al., 2016; Silva & Alexandre, 2015).

Apesar das mudanças na legislação sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil, o assunto ainda é trabalhado principalmente em momentos determinados e sazonais, como no Dia da Consciência Negra, e a cultura afro-brasileira, africana e indígena não ganha o status de conhecimento a ser trabalhado de forma contínua e aprofundada no currículo (Dias, 2015; Marques & Dornelles, 2019). Há uma perspectiva “turista” que aborda a temática de forma folclorizada ou voltada para o caráter subjetivo do combate ao racismo, restringindo-se de análises mais profundas das relações étnico-raciais (Araújo, 2015).

Porém, com amparo legal, presença de instâncias governamentais incentivando e cobrando o cumprimento da legislação (Araújo, 2015) e formação crítica dos profissionais, os artigos apontam para os avanços presentes nas escolas. Entre as possibilidades de práticas que visam refletir e construir uma educação antirracista e emancipatória, destaca-se o resultado positivo do desenvolvimento de projetos, grupos de estudo e pesquisa sobre educação e diversidade (Alexandre, 2015; Dias, 2015; Janeide Silva, 2015; Silva & Alexandre, 2015) e de práticas que articulam o contexto dos alunos e de suas famílias com a valorização da cultura e história afro-brasileira (Silva & Souza, 2013). A realização de práticas pedagógicas possibilita a construção de significados sobre o mundo e sobre a identidade para além de uma visão eurocêntrica e eugenista, demonstrando a urgência de se pensar em uma educação antirracista desde a Educação Infantil (Silva, 2011).

## **Questões Étnico-Raciais pelo Olhar da Criança**

Diferentemente de ideias adultocêntricas de passividade, ao se pensar nas crianças como protagonistas, há uma inversão hierárquica que as reconhece como sujeitos produtores de culturas infantis; um conjunto de relações que possibilitam que a criança interaja socialmente com outras pessoas, desenvolvendo rotinas, valores e interesses que propiciam a incorporação de padrões de comportamento e normas em suas personalidades (Fernandes, 2004 como citado em Santiago, 2015a). Dessa forma, é necessário compreender a maneira como as crianças participam da construção da cultura em que estão inseridas e, simultaneamente, como constroem sentidos sobre os espaços que frequentam (Guizzo et al., 2017), pois é nas interações sociais que a criança negra pode observar semelhanças e diferenças entre si e o grupo social com o qual interage (Santos & Rossetto, 2018).

A seguinte categoria visa evidenciar o olhar da criança, suas experiências, sentimentos, vivências e como as questões étnico-raciais atravessam seu processo de subjetivação, de construção de identidade e de pertencimento. Apesar interações sociais nas instituições escolares se darem de formas concomitantes e indissociáveis, para melhor evidenciar os aspectos em que se manifestam as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, foram realizadas duas divisões a partir da leitura dos artigos, ressaltando a relação da criança com adultos e da criança entre seus pares.

### ***Relação Criança/Criança***

As crianças são capazes de estabelecer relações a partir de formas de comunicação diferentes da adulta – para além de palavras verbais, elas fazem uso de sons, linguagens corpóreas, elementos simbólicos e diversas formas de expressão, possibilitando a produção de uma cultura dentro do grupo, com outras crianças e adultos, como sujeitos ativos que constroem significados e se constituem em condições dadas pela sociedade a que pertencem (Santiago, 2015a). Nesse contexto, ao estabelecer trocas simbólicas com seus pares,

compreende-se que as crianças demonstram os atravessamentos das relações raciais em sua subjetividade de variadas formas e linguagens, verbais e não verbais, por meio de gestos, movimentos, emoções, choros, silêncios, olhares, etc. (Santos & Rossetto, 2018). Os artigos demonstram que a interação entre as crianças na Educação Infantil é atravessada por múltiplas formas de discriminação e preconceito, apontando para uma recorrência de representações de raça e gênero vinculadas a padrões hegemônicos e eurocêntricos (Santos & Rossetto, 2018). As crianças incorporam representações estereotipadas da cultura, especialmente referentes à cor e outros traços fenotípicos, para marcar o diferente de forma negativa, como em situações de troca de ofensas ou para revidar xingamentos (Guizzo et al., 2017).

A busca de crianças por corpos que se enquadrem em padrões de reconhecimento e aceitação expressa que “ser branco/a e ter cabelos lisos, dentre outras características, parecia ser fundamental para alguém se considerado bonito/a e aceito/a no grupo” (Guizzo et al., 2017, p. 526), demonstrando que a busca por corpos que se enquadram nos padrões contemporâneos está vinculada à busca por aceitação e reconhecimento – como pelo desejo de crianças negras pré-escolares em ter alguns atributos de pessoas brancas e a recusa de características de seus próprios cabelos e cor de pele (Trinidad, 2015).

Na Educação Infantil, o lúdico e as relações entre os alunos possuem marcas de sexismo e racismo – as brincadeiras possuem papéis determinados, em que meninos brincam de brincar, meninas brincam de trabalhar (Santos & Rossetto, 2018) e meninas negras ocupam o lugar de empregadas domésticas (Oliveira & Abramowicz, 2010), além da recusa de alunos brancos em brincar, interagir e tocar crianças negras para “não se sujar” (Buss-Simão & Santin, 2015). Há a presença de agressões e acusações de crianças brancas em relação a crianças negras (Santos & Rossetto, 2018) que, ao serem silenciadas após sofrerem ações violentas, não têm suas formas de resistências reconhecidas, sendo

categorizadas como agressivas e pouco participativas.

### ***Relação Adulto/Criança***

Buss-Simão e Santin (2015) apontam para modificações no racismo, que deixou de ser explícito para tornar-se uma manifestação implícita, naturalizada e intrínseca nas formas de pensar aceitas socialmente, podendo expressar-se de diversos modos e atravessar as interações e construções relacionais no espaço escolar. Desta forma, a diferença de tratamento dada pelos educadores repercute no comportamento, nos processos de subjetivação e nas relações sociais das crianças.

A escola veicula diferentes mecanismos para a manutenção de um modelo hegemônico e branco – dentre eles, há a institucionalização de pedagogias que anulam formas que não se encaixam na branquitude, levando ao apagamento e a representações estereotipadas da cultura africana e afro-brasileira (Santiago, 2015b). Nesse processo, os saberes dominantes são legitimados, enquanto o pertencimento étnico-racial das crianças negras é negligenciado, forçando-as a rejeitarem seus corpos para seguir um referencial eurocêntrico de beleza, produzindo sofrimento, medo, baixa autoestima, experiências negativas e subjetividades autodestrutivas em busca de adequação (Oliveira & Abramowicz, 2010).

A violência colonial sobre a estética negra pode se manifestar de diversas formas, como pela negligência com os cuidados dos cabelos de alunos negros, pela carência de materiais adequados para penteá-los e pela propagação de imagens negativas em relação ao pertencimento étnico-racial (Santiago, 2015a). Por conseguinte, as crianças também expressam seus incômodos e resistências diante dos processos racistas que atravessam sua subjetividade, como a recusa em pentear o cabelo, em se relacionar, pela rebeldia e desânimo – ou seja, “ao chorarem, gritarem, baterem e morderem, em certa medida, estão dizendo que desejam outros modos de vida” (Santiago, 2015a, p. 145).

Ainda que exista uma produção cultural infantil que demonstre, a partir de um processo ativo, a insatisfação referente à discriminação, o adultocentrismo assume somente a oralidade como forma de comunicação em uma homogeneização e hierarquização que anula e segrega as expressões das crianças em diferentes dimensões. Marcados por discursos de uma suposta democracia racial, os profissionais assumem posturas de apagamento e apaziguamento das diferenças, alegando que não existem diferenças porque “todos são iguais” (Oliveira & Abramowicz, 2010) – porém, o silenciamento dos adultos em relação às expressões das crianças e às manifestações de racismo e discriminação evidencia aos alunos negros que não podem contar com a cooperação de seus docentes, assim como sinaliza aos alunos brancos que podem repetir a sua ação (Santiago, 2015a).

Os artigos também demonstram como as crianças brancas são percebidas positivamente, enquanto crianças negras têm experiências marcadas por discriminação e humilhações (Guizzo et al., 2017), sendo frequentes as formas pejorativas de tratamento (Santiago, 2015b) e a perpetuação de apelidos e estereótipos referentes ao gênero, sexualidade e raça. Há também a expressão de docentes acerca da identidade negra como “furacãozinho” ou “vilão”, alguém que não se comporta, que estraga as brincadeiras, bate nos colegas (Buss-Simão & Santin, 2015), com “hiperssexualidade e ginga” (Santiago, 2015b); castigadas mesmo em situações em que se comportavam, enquanto crianças brancas estavam sempre livres de castigos (Oliveira & Abramowicz, 2010). Nesse contexto marcado por uma perspectiva discriminatória, há uma desvalorização e não incentivo dos profissionais em relação a alunos negros, contribuindo para a baixa autoestima e a processos de evasão escolar (Buss-Simão & Santin, 2015).

As relações étnico-raciais na Educação Infantil se manifestam diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, repugnado ou acariciado (Oliveira & Abramowicz, 2010). A discriminação e o preconceito estão presentes no tratamento

diferenciado, nos cuidados e na atenção dada para os alunos, em que crianças negras são negligenciadas e têm carinhos e atenção negados, enquanto crianças brancas recebem mais afetividade dos profissionais e recebem mais colo (Buss-Simão & Santin, 2015; Santiago, 2015a).

A *paparicação*, conforme Ariès (1981), demarca o surgimento de uma nova mentalidade em relação à infância a partir do século XVIII na Europa, em que a criança se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto. Oliveira e Abramowicz (2010) retomam o conceito para demonstrar como, na creche, a *paparicação* corresponde a um tratamento diferenciado em relação às crianças, pois os alunos negros encontram-se fora dessa prática, em um processo de exclusão marcado pelo recebimento de um carinho diferenciado e com menos *paparicação*. A relação do adulto com a criança branca é expressa por meio de afetividade, elogios, beijos e mais tempo de colo, diferentemente da interação com crianças negras, marcada por estereótipos, pela ausência de elogios referentes à beleza e ao “bom comportamento” e pela recusa do contato físico em determinados momentos, pois as práticas sociais e discursivas colocam o negro no lugar de “mal-cheiroso” e “indisciplinado”, afastando os profissionais de um cuidado próximo e afetivo com essas crianças, como se fossem “se contaminar” com a negritude delas (Oliveira & Abramowicz, 2010).

### ***Análises de Produções***

Essa categoria compreende artigos que têm como objetivo realizar análises, revisões de literatura e estudos científicos. Os trabalhos apontam para a pouca expressão de pesquisas com crianças e relações étnico-raciais, especialmente em referência à Educação Infantil, e à escassez de trabalhos que privilegiam o ponto de vista das crianças, demonstrando a pouca relevância dada pelos pesquisadores às crianças enquanto interlocutoras legítimas (Carvalho & França, 2019; Santana & Soares, 2019). A presença de apenas dois artigos nessa linha evidencia a carência de publicações sistemáticas que compreendam uma visão abrangente

acerca das produções e discussões realizadas sobre relações étnico-raciais na escola.

### **Considerações Finais**

Os resultados do presente trabalho demonstram como a constituição histórica da Educação Infantil é marcada por práticas e ideais preconceituosos e racistas que permeiam as relações sociais e as instituições escolares. As relações étnico-raciais atravessam a prática pedagógica e o cotidiano escolar, incidindo majoritariamente no silenciamento da discriminação e nas diferentes formas de tratamento e de cuidado realizadas pelos profissionais, como pelas distintas ofertas de atenção, de tempo de colo e com os cuidados referentes ao corpo e aos cabelos. A valorização da identidade e de narrativas brancas e eurocêntricas em detrimento da cultura africana, afro-brasileira e indígena leva a implicações no desenvolvimento infantil e na construção da identidade, da autoestima e do pertencimento social. Além disso, as relações das crianças entre seus pares também são afetadas, como por meio de agressões, acusações e recusa em interagir com bonecas e crianças negras, que são estigmatizadas e marginalizadas.

O trabalho aponta para um aumento no número de trabalhos científicos sobre a temática, indicando uma ampliação das discussões sobre relações étnico-raciais nos espaços escolares, em especial, devido à ação de movimentos sociais que acarretou na criação de leis como a 10.639, em 2003. Porém, a escassez na abordagem da temática ao longo da formação docente, a pouca disponibilidade de materiais didáticos e recursos presentes nas escolas voltados para a promoção de cidadania e valorização da diversidade étnico-racial e o despreparo de profissionais em lidar com situações de preconceito demonstram dificuldades na implementação da legislação, que, apesar dos avanços, mostra-se insuficiente no combate ao racismo.

Diante de uma temática de tamanha importância e relevância, a ausência de um número expressivo de artigos, em especial ao se considerar discussões a partir da Educação

Infantil ou pela perspectiva da criança, evidencia a necessidade da ampliação desses estudos. Ainda, a presença de estudos majoritariamente da área da Pedagogia e da Educação demonstra a ausência do olhar de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, que deveriam estar implicados na construção de práticas que contribuam para o combate ao racismo.



## Referências

- Agra, K. L. O. (2010) A educação inclusiva na Amazônia brasileira: Um caminho a ser percorrido. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 32(1), 31-38.  
<https://doi.org/10.1016/10.4025/actascihumansoc.v32i1.5758>
- Alexandre, I. J. (2015) Educação Infantil e relações raciais: Possibilidades metodológicas. *Eventos Pedagógicos*, 6(4), 415-427.  
<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2051/1635>
- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 64-69. <https://doi.org/10.1016/10.1590/S1414-98931999000200009>
- Aragão, R. O. (2007). O paradoxo da creche: Lugar de acolhimento, lugar de separação: a influência das práticas institucionais na creche sobre a saúde mental dos bebês. *Revista de Informação Legislativa*, 44(176), 99-103.  
[https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/44/176/ril\\_v44\\_n176\\_p99.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/44/176/ril_v44_n176_p99.pdf)
- Araújo, M. D. (2015). Educação na infância e relações étnico-raciais: Inquietações, indagações e movimentos de superação. *Eventos Pedagógicos*, 6(4), 450-481.  
<https://doaj.org/article/a3bfb0f7599244a28d03ddb61be537dc>
- Arelaro, L. R. G. (2017) Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: Avanços e retrocessos. *Zero-a-Seis*, 19(36), 206-222.  
<https://doi.org/10.1016/10.5007/1980-4512.2017v19n36p206>
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª edição). Zahar Editores.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições.
- Brasil. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação

- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares para a educação infantil*. Ministério da Educação
- Buss-Simão, M., & Santin, A. (2015) Institucionalização do racismo: Algumas reflexões a partir de contextos de creche. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(2), 567-596.  
<https://doi.org/10.1016/10.14244/198271991088>
- Carvalho, D. M. S. & França, D. X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, 4(3), 148-168.  
<https://doi.org/10.1016/10.25053/redufor.v4i12.974>
- Castro, L. R. (1996). O lugar da infância na Modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 307-335.
- Cavalleiro, E. S. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. Selo Negro.
- Cavalleiro, E. S. (2004). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Editora Contexto.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília: Senado  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Cruz, G. A., & Sarat, M. (2016). História da infância no Brasil: Contribuições do processo civilizador. *Educação E Fronteiras*, 5(13), 19-33.  
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176>
- Cruz, L., Hillesheim, B., & Guareschi, N. M. D. F. (2005). Infância e políticas públicas: Um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17, 42-49.  
<https://doi.org/10.1016/10.1590/S0102-71822005000300006>
- Dias, L. R. (2007). *No fio do horizonte: Educadoras da primeira infância e o combate ao racismo* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- Dias, L. R. (2012) Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: Saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 661-674.

- <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/abstract/?lang=pt>
- Dias, L. R. (2014) Educação infantil e a diversidade étnico-racial: Experiências de formação e seus desafios. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 2(2), 203-226. <https://doi.org/10.1016/10.34024/olhares.2014.v2.242>
- Dias, L. R. (2015). Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(2), 597-614. <https://doi.org/10.1016/10.14244/198271991139>
- Dias, L. R., & Bento, M. D. S. (2012) Educação infantil e relações raciais: Conquistas e desafios. In D. H. Lopes (Org.) *Desigualdades e Preconceitos: Reflexões sobre relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade* (pp. 1-22). Editora UFMS.
- [https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/publicacoes/EDUCA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O\\_INFANTIL\\_E\\_RELAC%C3%83%E2%80%A1%C3%83%E2%80%A2ES\\_RACIAIS\\_%20Maria\\_Aparecida\\_Bento\\_e\\_Lucimar\\_Dias.pdf](https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/publicacoes/EDUCA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O_INFANTIL_E_RELAC%C3%83%E2%80%A1%C3%83%E2%80%A2ES_RACIAIS_%20Maria_Aparecida_Bento_e_Lucimar_Dias.pdf)
- Fernandes, F. (2004). As " trocinhas" do Bom Retiro. *Pro-posições*, (15), 229-250. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>
- Garcia, V. F., & Santos, M. W. (2019). Educação Infantil e estudos das relações étnico-raciais: Apontamentos de uma crescente produção acadêmica. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (21), 90-106. <https://doi.org/10.1016/10.22481/aprender.i21.5564>
- Gomes, N. L. (2005) Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga. (Org.). *Superando o racismo na escola* (2ª ed., pp. 143-154).

MEC.

Guizzo, B. S., Zubaran, M. A., & Beck, D. Q. (2017). Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças. *Acta Scientiarum. Education*, 39(1), 523-531.

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29311>

Lapes. (2010). *State of Art Through Systematic Review* (Version 3.0.3 beta) [Computer software]. UFSCAR. [http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start\\_tool](http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool)

Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm)

Lei n. 10636 de 9 de janeiro de 2003. (2003). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

Kuhlmann, M. Jr. (2010). *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. (5ª edição). Mediação.

Marques, C. M., & Dornelles, L. V. (2019). O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil: The myth of the absence of racial prejudice in Early Childhood Education in Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 91-107. <https://doi.org/10.1016/10.21814/rpe.12270>

Mwewa, C. M., Pinto, S. M. E., & Silva, S. A. B. (2016). Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: Um estudo de caso. *Zero-a-Seis*, 18(33), 65-82. <https://doi.org/10.1016/10.5007/1980-4512.2016v18n33p65>

Nascimento, E. C. M. (2015). *Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou assistência?*. Anais eletrônicos: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba,

- PR, Brasil. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479\\_9077.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf)
- Oliveira, F., & Abramowicz, A. (2010). Infância, raça e "paparicação". *Educação em Revista*, 26, 209-226. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>
- Oliveira, Z. M. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2013). Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*, (56), 39-65. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1352>
- Passos, J. C. (2012). Educação, infâncias negras e políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais. *Zero-a-Seis*, 14(26), 1-19. <https://doi.org/10.1016/10.5007/1980-4512.2012n26p1>
- Pinho, V. A., & Santos, S. L. (2019). Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 81-98. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3964>
- Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009. (2009). *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário oficial da União, Brasília. Recuperado de [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf)
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 7-40. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>
- Rosemberg, F. (2014) Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 742-759. <https://doi.org/10.1590/198053142856>
- Santana, J. V. J., & Soares, S. S. S. (2019). Relações étnico-raciais e crianças: Uma análise da produção da ANPED. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 6(13), 168-188.
- Santiago, F. (2014). "O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação

- infantil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]  
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164>
- Santiago, F. (2015a). Gritos sem palavras: Resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. *Educação em Revista*, 31(2), 129-153.  
<https://doi.org/10.1016/10.1590/0102-4698132765>
- Santiago, F. (2015b). Creche e racismo. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(2), 441-460.  
<https://doi.org/10.1016/10.14244/198271991118>
- Santos, R. F., & Rossetto, E. R. A. (2018). Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: Uma reflexão sobre ser menina negra. *Zero-a-seis*, 20(37), 157-169.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006025>
- Silva, C. F. J. (2015). As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação. *Eventos Pedagógicos*, 6(4), 323-341.
- Silva, C. R. (2011). Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. *Temas em Educação e Saúde*, 7, 125-150.  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9557>
- Silva, E. B. S., & Alexandre, I. J. (2015). Educação Infantil: Diversidade racial na creche de Cáceres-MT. *Eventos Pedagógicos*, 6(4), 396-414.
- Silva, J. S. (2015). Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo. *Revista Espaço Acadêmico*, 15(173), 23-32.  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29194>
- Silva, K. E., & Silva, L. F. (2015). As questões raciais na educação infantil: Possibilidades e desafios em uma dimensão pedagógica. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, 2(1), 22-41.  
<https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/10325>
- Silva, P. V. B., & Souza, G. (2013). Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. *Educar em Revista*, 29(47), 35-50.

<https://doi.org/10.1016/10.1590/S0104-40602013000100004>

Souza, E. Q., & Dinis, N. F. (2019). Imagem, biopoder e racismo nas instituições de educação infantil (*Image, biopower and racism in child education institutions*). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 260-277.

<https://doi.org/10.1016/10.14244/198271992498>

Street-Porter, R. (1978). *Race, children and cities: Race and education*. Open University Press.

Trinidad, C. T. (2015). Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares.

*Eventos Pedagógicos*, 6(4), 366-383. <https://doi.org/10.1016/10.30681/2236-3165>

Ujiie, N. T., & Pietrobon, S. R. G. (2008). O movimento a favor da infância no Brasil.

*Cadernos do CEOM*, 21(28), 289-302.

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/166>

Vergne, S. A. G. (2019). Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Identidade!*, 24(1), 07-28.

<http://est.com.br/periodicos/index.php/identidade/article/view/3557>

Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de*

*Pesquisa*, (86), 55-64. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/939>