



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise dos GTs 7 e 21 da ANPED

EDUCACIÓN INFANTIL Y RELACIONES ÉTNICO- RACIALES: un análisis de
los GTs 7 y 21 de la ANPED

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: an
analysis of ANPED GTs 7 and 21

Juliana Rocha Cardoso
julianaca.rocha@gmail.com.br

Bianca Cristina Correa
Universidade de São Paulo
biancacorrea@ffclrp.usp.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os artigos sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil (EI), divulgados nos encontros da maior associação de pesquisa em educação do país, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos GT-7 (Educação de Crianças de 0 a 6 Anos) e GT-21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), no período de 2002 a 2022, totalizando um percurso de 20 anos. A análise dos textos encontrados foi realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Franco (2005). Os resultados evidenciam a existência de poucos trabalhos que abordam a temática, sugerindo que aspectos como a formação inicial de professores, identidade/subjetividade e o mito da democracia racial ainda carecem de aprofundamento para garantir uma Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais. Diversidade.

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar artículos sobre relaciones étnico-raciales en Educación Infantil (IE), publicados en reuniones de la asociación de investigación educativa más grande del país, la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd), en el GT-7 (Educación de los Niños de 0 a 6 Años) y GT-21 (Educación y Relaciones Étnico-Raciales), en el período de 2002 a 2022, totalizando un recorrido. 20 años. El análisis de los textos encontrados se realizó mediante el análisis de contenido propuesto por Franco (2005). Los resultados resaltan la existencia de pocos trabajos que aborden el tema, sugiriendo que aspectos como la formación inicial docente, la identidad/subjetividad y el mito de la democracia racial aún necesitan ser más explorados para



garantizar una Educación Infantil de calidad.

Palabras clave: Educación Infantil. Relaciones étnico-raciales. Diversidad.

Abstract: This paper presents the results of a research whose objective was to analyze the articles on ethnic-racial relations in Early Childhood Education (ECE), published at the meetings of the largest educational research association in the country, the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), in GT-7 (Education of Children from 0 to 6 Years Old) and GT-21 (Education and Ethnic-Racial Relations), from 2002 to 2022, totaling a 20-year journey. The analysis of the texts found was carried out through the content analysis proposed by Franco (2005). The results show the existence of few works that address the theme, suggesting that aspects such as initial teacher training, identity/subjectivity and the myth of racial democracy still need to be deepened to guarantee quality Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Ethnic-Racial Relations. Diversity.

Introdução

O debate acerca do direito à Educação Infantil (EI) no Brasil é relativamente recente. Até a década de 1980, a EI estava vinculada a uma perspectiva assistencialista, cuja finalidade era apenas garantir o cuidado das crianças e oferecer um local onde as famílias pudessem deixá-las, sem a exigência de profissionais com conhecimento científico sobre os processos educativos e o desenvolvimento infantil.

Segundo Kuhlmann Júnior (1998), esses espaços eram mantidos predominantemente por instituições filantrópicas e religiosas, sem que o Estado assumisse a responsabilidade pela qualidade e universalização do atendimento. Esse cenário começou a mudar com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu como dever do Estado a oferta gratuita e de qualidade de vagas em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos.

Na LDB de 1996, a Educação Infantil passa a ser concebida como a primeira etapa da educação básica. Seu Art. 29 discorre sobre o objetivo da EI, qual seja: “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996).

Outra normativa que merece destaque é o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), que se configura como um conjunto de normas que garantem a proteção integral das crianças e adolescentes de todo o país, apresentando um olhar sensível sobre o desenvolvimento infantil e concebendo a infância como um momento peculiar que merece atenção e cuidados específicos. Além disso, salienta que cuidar da(s) infância(s) é um ato coletivo que envolve família, Estado e sociedade.



Em 11 de novembro de 2011, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59, que alterou a Constituição Federal de 1988, tornando obrigatória a matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade. Antes dessa faixa etária, cabe à família decidir se deseja ou não matricular suas crianças em creches. No entanto, a Constituição estabelece que é dever do Estado oferecer vagas, caso a família opte pela matrícula antes da idade obrigatória.

Nesse sentido, as normativas citadas são marcos importantes para a história da Educação Infantil no Brasil, pois as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. É importante ressaltar que o direito a esta etapa da educação básica é fruto de muita luta e pressão dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos feministas (Kuhlmann Jr, 1998), nos quais se exigia que além do acesso à EI ser direito das crianças, também era direito das mães trabalhadoras.

O Brasil é um país marcado por grandes desigualdades sociais, acentuadas de acordo com a cor da pele. O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão. Foram três séculos (1500 a 1888), de injustiça e de desumanização. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre o século XVI e meados do XIX, aproximadamente quatro milhões de africanos foram retirados à força de diversas regiões do continente africano para serem explorados no Brasil.

Mesmo após a abolição, o Estado brasileiro não forneceu condições mínimas para que a população negra pudesse se reintegrar à sociedade. Sem acesso ao mercado de trabalho, moradia digna, saúde e educação, essas pessoas foram forçadas a ocupar os morros e periferias. Para Abdias do Nascimento (1978), essa nova forma de inserção do negro na sociedade representava uma espécie de "escravidão em liberdade".

Um reflexo desse processo histórico é o fato de que, embora a maioria da população brasileira seja preta e parda, essa parcela da população continua tendo menor acesso à renda, emprego, moradia, segurança e educação. Diante desse contexto, seria ingênuo pensar que o racismo não está presente no cotidiano das creches e pré-escolas. Autores como Cavalleiro (2000) discutem os impactos do racismo na Educação Infantil, ressaltando que, desde a primeira infância, as crianças reproduzem estereótipos racistas, e as crianças negras já desenvolvem uma percepção negativa sobre o grupo étnico ao qual pertencem. Em sua pesquisa, a autora também observou que, ao se depararem com situações racistas, as professoras optavam pelo silêncio. Oliveira e Abramowicz (2010), em suas investigações, identificaram que bebês negros recebiam menos afeto, apelidos carinhosos, elogios e colo das educadoras.

Considerando a urgência e relevância da temática, o objetivo desta pesquisa foi realizar uma revisão da literatura sobre as relações étnico-raciais na



Educação Infantil, nos trabalhos divulgados em encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que se configura como a maior associação de pesquisa em Educação no país. A ANPEd possui 23 Grupos de Trabalhos, mas nos detivemos em dois deles, o GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos, e o GT 21- Relações étnico-raciais e educação, no período entre 2002 até 2022, perfazendo, assim, um percurso de 20 anos.

Nesse sentido, as análises dos textos encontrados foram feitas por meio da análise de conteúdos proposta por Franco (2005). Além de articular com o referencial teórico que consideramos pertinente sobre a temática: Cavalleiro (2000; 2005); Bento (2012); Gomes (2003; 2005; 2017) e normativas legais que norteiam o trabalho na EI, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Metodologia

Por meio de abordagem qualitativa, o trabalho foi realizado a partir de análise de conteúdo nos termos propostos por Franco (2005), ou seja, analisando e interpretando dados em busca da compreensão do que está sendo dito sobre um determinado tema. Segundo Franco: “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocativa” (2005, p. 12).

No primeiro momento da pesquisa fez-se a coleta das produções científicas sobre a temática educação infantil e relações étnico-raciais, publicados no site da ANPEd nos encontros anuais, buscando mapear no GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos, e no GT 21- Relações étnico-raciais e educação, abarcando o período de 2002 a 2022, fazendo um percurso de 20 anos. Inicialmente os encontros aconteciam anualmente, porém, a partir de 2015 passaram a ser organizados encontros bianuais.

Segundo a ANPED, os Grupos de Trabalhos configuram-se como

[...] instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED (Anped, 2020).

Após a coleta do material, os dados foram organizados em um quadro, separados por grupos de trabalho, ano e quantidade de textos encontrados. Em seguida, a análise dos textos foi articulada com o referencial teórico previamente selecionado, Cavalleiro (2000; 2005), Bento (2012), Gomes (2003; 2005; 2017), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).



Durante as análises, foram feitas inferências e articulações com outros autores e dados, conforme recomenda Franco (2005), que ressalta a importância dessa abordagem para que as análises não se limitem a uma descrição meramente descritiva, mas ampliem a compreensão do fenômeno estudado.

Resultados

Após a coleta das produções científicas no site da ANPEd, o que se destacou inicialmente foi a pouca quantidade de textos que abordam a temática. Mesmo percorrendo um período de 20 anos e com a ANPEd sendo considerada a maior organização de pesquisas educacionais do país, foram encontradas apenas 24 produções científicas. Percebe-se que a temática ainda não é um destaque, mesmo após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas.

Apesar de a Lei 10.639/2003 não citar diretamente a Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) esclareceu no Parecer 02/2007, que trata da abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que essa temática deve estar presente em toda a educação básica, logo, na primeira etapa dela, a Educação Infantil.

Além disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), um documento de caráter obrigatório que discute princípios fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica, são abordados o currículo, a avaliação e as propostas pedagógicas. No que diz respeito às relações étnico-raciais, as DCNEI apresentam como condição a necessidade de desenvolver atividades que contemplem

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2010, p. 20, 21, 26).

É válido destacar que a Lei nº 10.639/2003 foi consequência de anos de luta do movimento negro brasileiro, assim como as políticas públicas posteriores,



criadas com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais, como a lei de cotas nas universidades públicas. O movimento negro ocupa um papel importante na sociedade, pois denuncia o racismo, as estruturas de poder e luta para desconstruir o mito da democracia racial, ainda tão presente, e que representa um obstáculo à luta pela diversidade e equidade.

Nilma Lino Gomes, importante intelectual brasileira que estuda sobre as questões raciais no Brasil, afirma que

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2017, p. 22).

Além de mobilizar o Estado brasileiro por mudanças efetivas para diminuir as desigualdades, o movimento negro brasileiro não fica apenas no campo da denúncia do racismo, lutam também pela valorização da cultura, resistência e identidade africana e afro-brasileira.

Nos artigos analisados, percebe-se que a escola, muitas vezes, reforça estereótipos. Um exemplo disso pode ser encontrado no texto apresentado na 25^a Reunião Anual da ANPEd, em 2002, por Nilma Lino Gomes, intitulado “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?”. Gomes (2002) denuncia que a escola impõe padrões de beleza e comportamento que, muitas vezes, possuem um viés racista, ainda que de forma implícita.

Os textos analisados indicam que as crianças, mesmo na primeira infância, percebem e reproduzem estereótipos racistas. Santiago (2015) argumenta que as crianças pequenas não são passivas diante do contexto social e político em que estão inseridas; ao contrário, são sujeitos ativos que produzem culturas infantis. Assim, elaboram significados sobre gênero, classe, raça, padrões de beleza e demais aspectos do meio em que vivem.

Na 36^a Reunião Anual da ANPEd, o artigo “Relações étnico-raciais e Educação Infantil: Ouvindo crianças e adultos”, de Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva, apresenta relatos de crianças brancas que afirmavam não gostar dos colegas negros, considerando seu tom de pele feio e recusando-se a brincar com eles. Na 37^a Reunião Anual da ANPEd, em 2015, o artigo “Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças”, de Eduarda Souza Gaudio, observou crianças de quatro e cinco anos e constatou um culto recorrente ao padrão de beleza estabelecido como ideal e



mais bonito, ou seja, ser branco, loiro e magro.

O estudo também evidenciou situações em que cabelos crespos e cacheados eram alvo de ridicularização, frequentemente considerados feios e sujos. Insultos como “cabelo duro” eram comuns. Gomes (2003) ressalta que o cabelo crespo constitui um forte marcador identitário da população negra. Portanto, é fundamental que creches e pré-escolas atentem a essa questão. Atividades cotidianas, como pentear cabelos crespos e cacheados, sendo diferente de pentear um cabelo liso, necessitando de produtos e pentes específicos, devem ser considerados. Os professores precisam ter formação que aborde essa questão, pois, como salientam Oliveira e Abramowicz (2010), o racismo na vida escolar dos bebês e crianças pequenas é, sobretudo, sentido no corpo, nos momentos de cuidado e higiene.

Ainda na 37^a reunião anual da ANPEd, no texto “O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas”, de Simone Vanzuita, notou-se que as crianças de cinco anos diziam que os personagens negros de uma história que foi apresentada eram feios, sobretudo em relação ao cabelo crespo, que apontavam como feio. Na vivência com as bonecas, Vanzuita (2015) preparou o espaço com bonecas pretas e brancas, atentando-se a deixar todas vestidas e com os cabelos arrumados. Notou que as crianças evitavam brincar com as bonecas pretas.

Na 38^a Reunião Anual da ANPEd, em 2017, o estudo “Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na Educação Infantil”, de Tarcia Regina da Silva, investigou como crianças de quatro e cinco anos se autoidentificam racialmente em um Centro Municipal de Educação Infantil na rede de ensino do Recife. A autora constatou que crianças negras e pardas manifestavam o desejo de possuir características físicas semelhantes às dos colegas brancos. Esse fenômeno também foi identificado por Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves, na 39^a Reunião Anual da ANPEd, em 2019, ao observar crianças de três anos de idade.

Outro ponto de destaque refere-se ao que está exposto nas paredes das creches e pré-escolas. Em 2013, na 36^a Reunião Anual da ANPEd, no artigo “Relações étnico-raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos”, de Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva, e na 37^a Reunião Anual da ANPEd, em 2015, no artigo “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil”, de Arleandra Cristina Talin do Amaral, constatou-se que cartazes, livros e brinquedos eram compostos majoritariamente por desenhos, figuras e representações de pessoas de pele branca. Esse cenário evidencia o silenciamento ou “apagamento” do outro (Cavalleiro, 2000), mostrando que existe uma cultura, um fenótipo que é mais privilegiado.

Segundo Amaral (2015, p. 1): “A organização dos espaços e ambientes é



ainda muito pautada em um ideário que valoriza a “branquitude normativa”. Isso impede que as crianças que não se enquadram nesse padrão estabelecido se reconheçam e, mesmo que de maneira implícita, contribuam para a manutenção desse padrão como ideal, único e belo.

Nos artigos analisados (Amaral, 2011; Talin, 2011; Silva; Soares, 2013), também foi recorrente a discussão sobre a formação de professores e o mito da democracia racial que permeia as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas. Pesquisas anteriores de Cavalleiro (2000), Mota (2015) e Oliveira (2010) já tinham identificado que os professores não têm formação adequada para lidar com as relações étnico-raciais.

O discurso de “somos todos iguais” e “não existe preconceito” perpetua o silenciamento do problema ao considerá-lo inexistente no ambiente escolar, dificultando a construção de uma escola verdadeiramente antirracista, comprometida com as questões raciais e a valorização da diversidade. Essa realidade vai ao encontro do que descreve Cavalleiro (2000)

Assim, a pluralidade étnica da sociedade, e principalmente, do espaço escolar constitui um tema que parece não ter importância para o desenvolvimento do trabalho escolar. Não obstante, constata-se que o respeito às diferenças não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras. Também no planejamento, essa questão não está colocada de maneira explícita (p. 48).

Nesse sentido, é urgente desconstruir o mito da democracia racial, uma vez que as pesquisas indicam que essa concepção ainda está presente no imaginário e no discurso dos professores. Como argumenta Gomes (2005), uma das primeiras ações para combater o racismo na escola é reconhecer sua existência, admitir que o Brasil é um país racista compreender que o sujeito negro continua sendo colocado em posição de inferioridade, seja na estética, no currículo, nas relações de poder e nas relações materiais.

A partir das análises percebe-se que ainda não é claro para as docentes e gestoras o que é uma prática pedagógica que contemple a diversidade. Para Gomes

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (Gomes, 2007, p. 18).



Flávia Carolina da Silva (2020) explica que, apesar de essa temática estar prevista em toda a educação básica, é preciso atentar-se à maneira como será incorporada, considerando as especificidades de cada etapa. Na Educação Infantil, trazer livros nos quais os personagens sejam negros e indígenas, bonecas e bonecos negros, músicas, danças e brincadeiras africanas e afro-brasileiras pode ser um caminho para que, durante as brincadeiras e interações, as crianças se apropriem da diversidade como algo positivo. O papel da educação antirracista é também, segundo Silva, Carneiro e Reis (2024), "alvítria promover a organização da prática docente, por extensão curricular, na tentativa de problematizar o padrão eurocêntrico de cultura e sua relação com a noção de mundo".

No que se refere à Educação Infantil, Santiago (2015, p. 101) argumenta: "O papel central da educação das relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo".

O Brasil possui leis avançadas que norteiam o trabalho pedagógico e o currículo das instituições de Educação Infantil de todo o país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que em seu Artigo 29, expõe que a finalidade da EI é "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (Brasil, 1996, p. 11) Nesse sentido, as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem visar ações que contemplam as crianças de maneira global, incluindo ações que abranjam a diversidade étnico-racial.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere aos princípios em que as propostas pedagógicas devem se basear, encontram-se os princípios: "Da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades" (Brasil, 2010, p. 9). Também é abordada a valorização e o reconhecimento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras (Brasil, 2010).

A partir dos textos analisados, percebe-se que as crianças ainda não foram contempladas em suas diversidades. Como nos artigos de Silva; Soares (2013), Gaudio (2015), Cruz (2015, 2019, 2021), Amaral (2015), Aquino (2021), Vanzuita (2015), Silva (2017), Pontes e Santos (2021), Alexandre (2017) e Gonçalves (2019), foram mostrados exemplos de práticas pedagógicas em diferentes localizações do Brasil, em creches e pré-escolas, que impediam que as crianças negras construíssem sua identidade de maneira positiva.



A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem papel fundamental na construção da identidade dos sujeitos. Se adotarmos a perspectiva vigotskiana da aprendizagem e do desenvolvimento, o ser humano se constrói na relação com o outro. As crianças, nas brincadeiras e interações entre si e com os adultos, se conhecem, conhecem o outro, internalizam e reelaboram a cultura, percebem semelhanças e diferenças. Nesse meio, sua identidade e subjetividade vão se consolidando. Para Bento, a identidade é construída com a convivência com o outro: “Nosso “eu” é produto de muitos outros que nos constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança” (2012, p. 112).

No entanto, o que foi apresentado é que as crianças não tinham acesso à cultura africana e afro-brasileira em sua potencialidade, mas apenas a representações estereotipadas que reforçam concepções negativas sobre a população negra, associando-a à feiura, sujeira, criminalidade e pobreza. As crianças brancas seguiam achando que sua estética e cultura eram as melhores, as mais bonitas e importantes, indo na contramão do que é posto nas DCNEI: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

Nesse sentido, como argumentado por Carvalho (2011), o binômio cuidar e educar vai além dos processos físicos, como troca de fraldas, banhos ou atividades que visam o desenvolvimento cognitivo. O cuidar e educar é olhar para as crianças em sua integridade, olhar para sua história, suas singularidades e diversidade, e trazê-las nos momentos de brincadeiras e interações nas creches e pré-escolas. Pois, como afirmou Silva Junior, “modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional” (Silva Junior, 2012, p. 69).

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos mapear e analisar o que dizem as pesquisas sobre Educação Infantil e as relações étnico-raciais na maior organização de pesquisa educacional do país, a ANPEd. Mesmo fazendo um percurso de 20 anos (2002 a 2022) de coleta de materiais, encontramos apenas 24 textos, mostrando que ainda é um tema com poucas pesquisas no âmbito da Educação Infantil.

Nos textos analisados, questões que dizem respeito à identidade/subjetividade e à formação de professores destacam-se como temas a serem



aprofundados. As práticas expostas pelos pesquisadores Silva; Soares (2013), Gaudio (2015), Cruz (2015; 2019; 2021), Amaral (2015), Aquino (2021), Vanzuita (2015), Silva (2017), Pontes; Santos (2021), Alexandre (2017) e Gonçalves (2019), em creches e pré-escolas, mostram uma clara diferenciação entre crianças negras e brancas por parte dos professores, reforçando estereótipos negativos presentes na sociedade sobre o que significa ser negro. As crianças, mesmo na tenra idade, demonstraram frases preconceituosas em relação às crianças negras, além de dificuldade para brincar com bonecas que não fossem de cor clara.

Os professores demonstram possuir pouco conhecimento para lidar com essa temática, sobretudo porque tinham um discurso sustentado pelo mito da democracia racial. Como discutido por pesquisadores como Gomes (2005), o primeiro passo para combater o racismo é assumir sua existência.

Essa pesquisa contribuiu para pensar que o tema da Educação Infantil relações étnico-raciais merece mais atenção e aprofundamento. É urgente que os professores recebam formação voltada para essa temática, olhar com atenção para as relações étnico-raciais precisa ser um dos pilares para pensar as ações de cuidado e educação das crianças.

Visto que leis como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei 10.639/2003, posteriormente alterada para a Lei 11.645/2008, têm tópicos específicos sobre a obrigatoriedade da valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas propostas pedagógicas. Além disso, garanta o direito das crianças de construírem suas identidades de forma plena, contemplando a diversidade. Dessa forma, é impossível falar em Educação Infantil de qualidade sem eliminar o racismo presente no cotidiano das creches e pré-escolas.

Referências

ALEXANDRE, Ivone Jesus. "Aquela preta não é minha amiga!": interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_1298.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023. p. 1-18.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. Infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4223.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.



ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Sobre a ANPED**. In: ANPED, [S.I.], 20 abr. 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 2 jun. 2023.

ARAÚJO, Débora Cristina de. O que já disseram a respeito da diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)? Um estudo em andamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2670_texto.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 98-114.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/MEC. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Brasília, DF: UNESCO, 2005.



CARVALHO, SP. Os primeiros anos são para sempre. Em: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade**: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

DA SILVA, F. C. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. I.], v. 12, n. 33, p. 66-84, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1003>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: 2^a edição, Liber Livro Editora, 2005.

KUHLMANN Jr.. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOTA CHISTÉ, Tânia. "Eu queria ser branco": reflexões que transbordam as linhas de existência da criança negra. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, [S. I.], v. 2, n. 1, p. 67-81, 2015. DOI: 10.47456/simbitica.v2i1.10327. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/10327>. Acesso em: 23 jan. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.** Vol.26, n.2, Belo Horizonte, Aug., 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>. Acesso em: 24 de jan. 2024.

PONTES, Loani Cristina Buzo; SANTOS, Natália Lopes. Linhas costumeiras e linhas de errância: Quando a negritude dos bebês invade a creche. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 40., 2021, Pará. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 01-04. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ATKcshliqWLAr8ZrAcLktcKKGjyMQbV8>. Acesso em: 25 ago. 2024.



REIS, J.J. A presença negra: encontros e conflitos. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000.

SANTIAGO, Flávio. Culturas Infantis e Educação das Relações Étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. In: GEPEDISC. **Infância e Movimentos sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 89- 104.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA, Alysson dos Anjos; CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Desigualdades étnico-raciais e percepções docentes na educação infantil. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. I.], v. 6, n. 2, p. 57-85, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i2.401. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/401>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SILVA, Tarcia Regina da Silva. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. p. 01-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anp_ed_2017_GT07_638.pdf . Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. As interações sociais e a formação da identidade da criança negra. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p. 01-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/interacoes-sociais-e-formacao-da-identidade-da-1-crianca-negra>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 01-12. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_3271_texto.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, Maria Elena Viana Souza. Considerações sobre a (não)implementação da lei 10.639/03 em Escolas públicas do município do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 01-16.



VANZUITA, Simone. O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 01-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4452.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Recebido em: 28/08/2024

Aceito em: 28/03/2025