



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



NÁDIA BIANCA CARDOSO

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2025

NÁDIA BIANCA CARDOSO

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Wesley Santos de Matos

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2025

C265e

Cardoso, Nádia Bianca.

A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma revisão sistemática da literatura / Nádia Bianca Cardoso, 2025.
101f.

Orientador (a): Dr. Wesley Santos de Matos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências. F 92 – 101

1. Educação infantil. 2. Relações étnico-raciais. 3. Pedagogia antirracista. 4. Formação docente. I. Matos, Wesley Santos de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

CDD 371.19346

*Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA


Autora: Nádia Bianca Cardoso

Orientador: Prof. Dr. Wesley Santos de Matos

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Nádia Bianca Cardoso e aprovada pela Comissão Avaliadora.


Data: 24 de novembro de 2025.

COMISSÃO AVALIADORA:


Documento assinado digitalmente
 WESLEY SANTOS DE MATOS
Data: 08/04/2026 15:12:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wesley Santos de Matos (IFPA)

Presidente da Banca Examinador/Orientador

Documento assinado digitalmente
 ANA ANGELICA LEAL BARBOSA
Data: 07/04/2026 16:14:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Angélica Leal Barbosa (UESB)

Documento assinado digitalmente
 BENEDITO GONCALVES EUGENIO
Data: 06/04/2026 20:34:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)

Dedico esta dissertação à minha família, amigos, colegas e a todos que passaram pela minha vida durante esta jornada. Que este estudo seja uma homenagem a todos que têm sua identidade forjada na luta por igualdade e respeito, e que cada criança, independentemente de sua cor ou origem, possa encontrar na escola o caminho para florescer em sua plenitude.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me guiar e sustentar em cada passo dessa jornada. Sua presença constante foi minha força e inspiração nos momentos de desafio e conquista.

Ao meu amado esposo, Joilson Lenares da Silva, pelo companheirismo incondicional, pelas palavras de apoio e pela paciência ao longo dessa caminhada. Às minhas filhas, Gabriella e Nathália, que são minha maior motivação. Meu agradecimento especial pelo carinho e compreensão durante os momentos em que precisei me ausentar para dedicar-me a este projeto.

Aos meus pais, Dona Maria e Sr. João (*in memoriam*), por todo o amor, por me ensinarem o valor da educação e da perseverança. Aos meus amigos e colegas que, com suas palavras de incentivo, conselhos e momentos de descontração, tornaram essa trajetória mais leve e significativa. Cada um de vocês contribuiu para que eu pudesse chegar até aqui.

Em especial, à professora Dra. Marília do Amparo e ao professor Dr. Benedito Eugênio, pelo incentivo e credibilidade doados incondicionalmente. Vocês dois foram cruciais em meus momentos de desânimo.

Aos membros da banca, que gentilmente aceitaram o convite para participar deste momento tão importante, agradeço por suas contribuições e por todo o conhecimento compartilhado, enriquecendo este trabalho.

Ao meu orientador, Wesley Santos de Matos, cujo apoio e orientação foram essenciais para a realização desta dissertação. Sua sabedoria, paciência e dedicação me guiaram no final do processo, e sou profundamente grato(a) por cada conselho, correção e incentivo.

Agradeço à UESB, por proporcionar o ambiente acadêmico necessário para o desenvolvimento desta pesquisa e por todo o apoio institucional durante minha formação.

Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento. Cada palavra de apoio, cada gesto de colaboração e cada troca de experiências foram fundamentais para a conclusão desta etapa da minha vida.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar possibilidades para a sua própria
produção. Inspirar a infância é acreditar que
toda criança, com equidade, pode florescer
em dignidade e esperança.*

(FREIRE, 1996, p. 25)

RESUMO

Este estudo realizou uma Revisão Sistemática da Literatura sobre práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais na educação infantil, utilizando as diretrizes PRISMA. O objetivo foi identificar, categorizar e analisar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial no contexto escolar, com foco nas contribuições acadêmicas dos últimos dez anos. A pesquisa seguiu o modelo PRISMA, visando garantir transparência e rigor na seleção e análise dos estudos. Foram utilizados operadores booleanos para combinar descritores como “práticas pedagógicas”, “relações étnico-raciais” e “educação infantil” nas bases BDTD, SciELO, Periódicos CAPES, VHL e LILACS. Foram incluídos estudos publicados entre 2013 e 2023 que discutissem explicitamente essas práticas. No total, foram selecionados 30 estudos, distribuídos em quatro categorias principais: práticas pedagógicas, formação docente, implementação da Lei nº 10.639/2003 e questões étnico-raciais do ponto de vista das crianças. Os resultados mostram que as práticas pedagógicas são fundamentais para a promoção de uma educação antirracista, mas enfrentam desafios como a insuficiente formação docente e a implementação parcial da Lei nº 10.639/2003. A análise de materiais didáticos revelou a necessidade de recursos mais inclusivos para apoiar a diversidade étnico-racial nas escolas. Os estudos destacam que, embora a inclusão das questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas tenha avançado, ainda existem lacunas significativas, especialmente na formação continuada de professores e na aplicação prática de políticas educacionais. As percepções raciais das crianças começam a se formar desde cedo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam identidades positivas e a equidade racial no ambiente escolar. O uso de literatura infantil e de materiais pedagógicos que representem positivamente a diversidade étnico-racial mostrou-se essencial para essa construção. A educação infantil desempenha, portanto, um papel crucial na formação de identidades étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação infantil, relações étnico-raciais, pedagogia antirracista, formação docente.

ABSTRACT

This study conducted a systematic review of pedagogical practices focused on ethnic-racial relations in early childhood education, using the PRISMA guidelines. The objective was to identify, categorize, and analyze pedagogical practices that promote the inclusion and appreciation of ethnic-racial diversity in the school context, with a focus on academic contributions from the last 10 years. The research followed the PRISMA model to ensure transparency and rigor in the selection and analysis of studies. Boolean operators were used to combine descriptors such as "pedagogical practices," "ethnic-racial relations," and "early childhood education" in the BDTD, SciELO, CAPES Journals, VHL, and LILACS databases. Studies published between 2013 and 2023 that explicitly discussed these practices were included. A total of 30 studies were included, distributed into four main categories: pedagogical practices, teacher training, implementation of Law 10.639/2003, and ethnic-racial issues from the children's perspective. The results show that pedagogical practices are crucial for promoting antiracist education but face challenges such as insufficient teacher training and the partial implementation of Law 10.639/2003. The analysis of teaching materials revealed the need for more inclusive resources to support ethnic-racial diversity in schools. The studies highlight that, although the inclusion of ethnic-racial issues in pedagogical practices has advanced, there are still significant gaps, especially in continuous teacher training and the practical application of educational policies. Children's racial perceptions begin to form early, reinforcing the need for pedagogical practices that promote positive identities and racial equity in the school environment. The use of children's literature and educational materials that positively represent ethnic-racial diversity proved essential for this development. Early childhood education plays a crucial role in shaping ethnic-racial identities.

Keywords: Early childhood education, ethnic-racial relations, antiracist pedagogy, teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Visão cronológica e detalhada da evolução de conceitos realizados à educação infantil no Brasil a partir do século XIX	21
Quadro 2	Lista de verificação de itens a serem incluídos ao relatar uma revisão sistemática	54
Quadro 3	Descritores e combinações utilizadas na busca	55
Quadro 4	Estudos sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	64
Quadro 5	relação entre categorias temáticas, quantidade de estudos e principais assuntos sobre relações étnico-raciais na educação infantil	67

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Diagrama de fluxo de quatro fases	53
Figura 2	Quantidade de artigos por base de dados e aplicação de fatores de inclusão e exclusão	62
Figura 3	Número de estudos por ano sobre relações étnico-raciais na educação infantil	67

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

ONU – Organização Das Nações Unidas

LDB - Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional

LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

PNE - Plano Nacional de Educação

MN – Movimento Negro

PAA's - Políticas de Ações Afirmativas

PPGEEn - Programa De Pós-Graduação Em Ensino

QUADAS-2 - Avaliação da Qualidade dos Estudos de Diagnóstico

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEPROMI - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

TCR - Teoria Crítica da Raça

UESB - Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyse

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

VHL - Biblioteca Virtual em Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.2	A CRIANÇA E A INFÂNCIA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS: AUSÊNCIA DE DIREITOS	18
3	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DIVERSIDADE E COMBATE AO RACISMO	33
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	49
4.1	PERCURSOS METODOLÓGICOS	49
4.2	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	50
4.3	APLICAÇÃO DA METODOLOGIA PRISMA	51
4.4	PROCEDIMENTOS DE BUSCAS	54
4.4.1	Bases de Dados Utilizadas	55
4.4.1.1	<i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</i>	55
4.4.1.2	<i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i>	56
4.4.1.3	<i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Virtual Health Library (VHL) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)</i>	56
4.5	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	56
4.5.1	Seleção dos Estudos	57
4.5.2	Extração de Dados	57
4.5.3	Avaliação do Risco de Viés	57
4.5.4	Análise dos Dados	58
5	RESULTADOS	60
5.1	COLETA E ANÁLISE DE DADOS	60
5.2	DISCUSSÃO	69
5.2.1	Relações Étnico-Raciais	73
5.2.2	Formação dos Profissionais da Educação: fundamentos, desafios e perspectivas contemporâneas	77
5.2.3	A História da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil	80
5.2.4	A Prática Pedagógica na Educação Infantil	82
5.2.5	Aplicando a Interseccionalidade na Educação Infantil	85
5.3	DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado intitulada *A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil*, de autoria de Nádia Bianca Cardoso e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), propõe uma análise sobre como as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação infantil contribuem para a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial. Trata-se de um tema relevante no contexto brasileiro, marcado por ampla diversidade cultural e étnica, mas que ainda enfrenta desafios históricos e estruturais relacionados à igualdade racial e à construção de uma identidade antirracista desde os primeiros anos escolares.

Parte-se do pressuposto de que a educação infantil desempenha um papel central na formação das identidades das crianças e na maneira como constroem percepções sobre si mesmas e sobre o outro. Nesse sentido, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil têm promovido a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial, à luz dos marcos legais vigentes - especialmente da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008 - e diante dos desafios relacionados à formação docente e à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar?

Para responder a essa questão, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, orientada pelas diretrizes *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), metodologia reconhecida por assegurar rigor e transparência na seleção e análise de estudos. O objetivo do estudo consistiu em identificar, mapear e descrever práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à valorização da diversidade étnico-racial em instituições de educação infantil, com base em pesquisas acadêmicas publicadas nos últimos dez anos, sistematizando evidências que indiquem tendências, enfoques e possibilidades de atuação nesse campo.

A dissertação está estruturada de modo a oferecer uma compreensão aprofundada do contexto histórico e legal da educação infantil no Brasil, abordando a evolução das políticas públicas e dos marcos normativos que orientam essa etapa educacional. Nesse percurso, são destacados documentos fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, de forma central, a

Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o sistema educacional.

Embora esses dispositivos legais representem avanços significativos no enfrentamento do racismo e na promoção da igualdade racial, sua efetivação ainda encontra entraves importantes, especialmente no que se refere à formação docente. A ausência de preparo adequado para o trabalho sistemático e crítico com a temática étnico-racial compromete a consolidação de políticas educacionais inclusivas e evidencia a distância entre os avanços normativos e as práticas pedagógicas cotidianas.

O processo analítico contemplou diferentes bases de dados - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (VHL) e LILACS - resultando na seleção de 30 estudos, organizados em quatro categorias: práticas pedagógicas, formação docente, implementação da Lei nº 10.639/2003 e questões étnico-raciais sob a perspectiva das crianças.

Os resultados indicam que, apesar dos avanços, persistem lacunas relacionadas à disponibilidade de materiais didáticos inclusivos e à formação docente voltada para a promoção de uma educação antirracista.

A revisão sistemática evidencia ainda a relevância das práticas pedagógicas na construção de identidades positivas e na valorização da diversidade étnico-racial desde a infância, reforçando que a percepção racial é constituída nos primeiros anos de vida. Isso aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, como o uso de literatura infantil e materiais didáticos representativos, capazes de fortalecer processos identitários e promover a equidade racial no ambiente escolar.

Ao analisar o percurso histórico da educação infantil no Brasil, a dissertação destaca a transição de uma perspectiva assistencialista para uma concepção voltada à formação integral da criança, articulada à ampliação de direitos e à valorização da diversidade cultural e étnica. Dessa forma, o estudo contribui para o debate acadêmico e educacional sobre as relações étnico-raciais na infância, oferecendo subsídios teóricos e práticos a educadores, gestores e formuladores de políticas públicas comprometidos com a construção de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente referenciada desde os primeiros anos de vida.

A dissertação organiza-se da seguinte forma: uma breve Introdução que trata, de modo sucinto, da pesquisa e apresenta as seções posteriores. O capítulo 2, “A educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil”, aborda o referencial teórico, reconstruindo o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e discutindo as Relações Étnico-Raciais nesse contexto, à luz dos marcos legais e das políticas públicas. O capítulo 3, “As relações étnico-raciais no contexto da educação infantil”, destaca que as relações étnico-raciais no Brasil são marcadas pelo racismo estrutural e pela luta histórica dos movimentos sociais, resultando em avanços como leis e políticas afirmativas. Na Educação Infantil, o papel do currículo e dos docentes é essencial para promover práticas pedagógicas antirracistas, valorizando a diversidade e construindo uma sociedade mais inclusiva e igualitária. O capítulo 4 “metodologia da pesquisa” descreve os procedimentos metodológicos, caracterizando a pesquisa como uma revisão sistemática da literatura, orientada pelas diretrizes PRISMA e pela análise de conteúdo. O capítulo 5 “Resultados” apresenta e discute os achados, evidenciando práticas pedagógicas, desafios relacionados à formação docente e à implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como possibilidades para a efetivação de uma educação antirracista desde a infância. Por fim, a seguir, são apresentadas as Conclusões do trabalho.

A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação.

(Maria Montessori)

2 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo reconstrói o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, destacando a passagem de um modelo assistencialista- dirigido majoritariamente a crianças pobres e ancorado em cuidados básicos- para o reconhecimento da Educação Infantil como direito de todas as crianças e dever do Estado. Esse deslocamento é consolidado por marcos legais e normativos (CF/1988, ECA/1990, LDB/1996, DCNEI/2009, BNCC/2017, PNE/2014 e o financiamento via FUNDEB), que estruturam a etapa como primeira da Educação Básica, definem finalidades, organização e currículo, e impulsionam sua expansão.

Em perspectiva histórico-social, o texto situa a emergência de creches e pré-escolas no bojo da industrialização, da urbanização e das novas configurações familiares, dialogando com tradições pedagógicas (Froebel, Montessori, Decroly) e com o escolanovismo brasileiro, ao mesmo tempo em que evidencia a persistência de desigualdades no acesso e na qualidade. No segundo eixo, o capítulo aborda as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, problematizando o mito da democracia racial e a reprodução de racismos estruturais nas instituições. Amparado em uma base legal específica, Lei 10.639/2003 (alterada pela 11.645/2008), Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Estatuto da Igualdade Racial, defende-se a centralidade do currículo e da ação docente na promoção de práticas antirracistas desde a primeira infância.

Propõe-se um currículo que reconheça o protagonismo negro e indígena, transversalize a história e a cultura afro-brasileira e africana, e enfrente estereótipos e silenciamentos historicamente produzidos. O capítulo conclui que garantir o direito à educação infantil com equidade racial exige políticas públicas consistentes, formação continuada de professores, materiais e ambientes representativos, além do engajamento permanente de movimentos sociais, de modo a assegurar socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral em contextos verdadeiramente inclusivos.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na abordagem deste capítulo, busca-se dialogar com autores cujas concepções sobre a educação e as relações étnico-raciais são fundamentais, especialmente no contexto da educação infantil. Para tanto, recorrem-se às reflexões de Almeida (2021), Bento (2002), Cavalleiro (1998), Hasenbalg (2005), Gomes e Silva (2002), Silva e Hasenbalg (1992; 2005), Kuhlmann (2011) e Munanga (2013).

Apresenta-se, inicialmente, um contexto histórico do percurso da Educação Infantil e das Relações Étnico-Raciais no Brasil, tomando como referência os principais instrumentos legais que, progressivamente, passaram a orientar e assegurar essa etapa da Educação Básica: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses documentos articulam-se à função social da Educação Infantil e devem ser compreendidos à luz de um movimento histórico que se inicia no final do século XIX.

2.2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS: AUSÊNCIA DE DIREITOS

Historicamente, a criança não foi reconhecida como sujeito de direitos. Até o final do século XIX e início do século XX, tanto no Brasil quanto em outros contextos ocidentais, a infância era compreendida predominantemente como uma fase preparatória para a vida adulta, marcada pela tutela, pela dependência e pela ausência de reconhecimento social e jurídico. Conforme analisa Ariès (1981), ao afirmar que a noção de infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano constitui uma construção histórica relativamente recente, consolidada a partir das transformações sociais, culturais e institucionais da modernidade.

Nesse período, a criança era vista sobretudo como objeto de cuidado, disciplina e controle, sendo frequentemente submetida às mesmas lógicas que regiam o mundo adulto. Não havia, portanto, o reconhecimento da infância como tempo de direitos, tampouco políticas públicas voltadas à garantia do

desenvolvimento integral das crianças. A responsabilidade pelo cuidado infantil recaía majoritariamente sobre as famílias, instituições religiosas ou iniciativas filantrópicas, o que reforçava desigualdades sociais e étnico-raciais.

A concepção de infância estava profundamente associada às condições socioeconômicas das famílias. Crianças pertencentes às classes populares eram destinadas precocemente ao trabalho ou a instituições de caráter assistencial, enquanto as crianças das elites tinham acesso a práticas educativas diferenciadas. Essa lógica produziu uma educação marcada pela exclusão e pela hierarquização social, sem preocupação com aspectos pedagógicos ou formativos mais amplos.

Nesse contexto, a oferta institucional de atendimento à criança de 0 a 5 anos foi historicamente caracterizada por uma abordagem assistencialista, por critérios de exclusão e por concepções heterogêneas quanto à sua função social. As instituições destinadas à infância atendiam, prioritariamente, crianças oriundas de famílias de baixa renda, configurando-se como espaços voltados ao cuidado básico, à higiene e à alimentação, conforme demonstram os estudos de Vieira (1998), Oliveira (2005), Marafon (2012) e Kuhlmann Júnior (2010).

Segundo Kuhlmann Júnior (2010), o final do século XIX e o início do século XX foram marcados por profundas transformações sociais, como a industrialização, a urbanização e as mudanças nas estruturas familiares e nas relações de trabalho, fatores que influenciaram diretamente o surgimento e a consolidação das instituições de educação infantil. No século XIX, intensificaram-se as discussões sobre a educação das crianças pequenas, que passaram a ser vistas como “sujeitos de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados num período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, sendo a escola uma instituição fundamental para este processo” (Oliveira, 2005, p. 62).

Nesse sentido, Ariès (1981) contribui para compreender como a infância foi sendo social e historicamente construída, ressaltando o papel das instituições sociais e educativas na consolidação dessa categoria. Apesar disso, a defesa pelo direito universal à educação, proposta por reformadores, convivia com uma prática estatal que priorizava a formação das elites.

Para Marafon (2012), as instituições de educação infantil voltadas às classes populares mantinham um caráter meramente assistencialista, concentrado em cuidados físicos, sem direcionamentos pedagógicos sistemáticos, enquanto as crianças das elites recebiam uma atenção diferenciada. Essa estrutura projetada

para a Educação Infantil reforçava uma pedagogia da submissão, orientada para a adaptação social dos pobres às condições de exploração, cabendo ao Estado, muitas vezes, apenas o repasse de recursos a entidades privadas ou filantrópicas (Kuhlmann, 2000).

De acordo com Vieira (1988),

“[...] nas escolas de maternais e nos jardins de infância privilegia-se o desenvolvimento de atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, embora se considerasse que os jardins de infância seriam uma extensão do lar e não uma antessala da escola, devendo também cuidar da boa formação de hábitos” (Vieira, 1988, p. 4).

No Brasil, o atendimento à infância articulou-se a interesses jurídicos, empresariais, médicos, políticos, pedagógicos e religiosos, fortemente influenciados pelas perspectivas jurídico-policial, médico-higienista e religiosa. A trajetória dessas instituições está relacionada às transformações no trabalho das mulheres, às condições da infância, à maternidade e às mudanças econômicas que impactaram o processo de urbanização e a organização social (Kuhlmann, 2011; Kramer, 1995; Rosemberg, 2003).

Essa realidade era sustentada por um discurso compensatório, que buscava suprir as supostas carências das crianças e de suas famílias, justificando o baixo investimento estatal. Como consequência, observavam-se investimentos orçamentários insuficientes, escassez de recursos materiais, instalações precárias, formação inadequada dos profissionais e uma elevada proporção de crianças por adulto (RCNEI, 1998, p. 17). Esse contexto histórico permite compreender as múltiplas questões que envolvem a Educação Infantil e evidencia a responsabilidade social do Estado na garantia dos direitos das crianças (Kramer, 1995; Kishimoto, 2002).

No quadro abaixo é apresentado uma visão cronológica e detalhada da evolução da educação infantil no Brasil a partir do século XIX, destacando os principais marcos legais e contextos históricos que influenciaram seu desenvolvimento:

Quadro 1: Visão cronológica e detalhada da evolução de conceitos realizados à educação infantil no Brasil a partir do século XIX

Período	Contexto Histórico	Principais Marcos na Educação Infantil
Séc. XIX (1800-1899)	Império e Primeira República	- 1827: Lei das Escolas de Primeiras Letras (criação de escolas de primeiras letras para meninas e meninos). - Final do século XIX: Surgimento das primeiras iniciativas de educação infantil, inspiradas no modelo europeu, como jardins de infância privados.
Início do Séc. XX (1900-1930)	Primeira República	- Primeiras creches filantrópicas surgem, geralmente vinculadas a instituições religiosas ou beneficentes. - 1924: Fundação da primeira escola voltada para o tema no Brasil, o Jardim de Infância Pestalozzi em São Paulo.
Era Vargas (1930-1945)	Governo de Getúlio Vargas	- 1932: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova enfatiza a importância da educação para crianças. - 1934: Constituição Federal menciona pela primeira vez a responsabilidade do Estado na educação infantil.
Pós-Segunda Guerra (1945-1964)	Redemocratização	- 1961: Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a educação pré-primária como parte do sistema educacional.
Regime Militar (1964-1985)	Ditadura militar	- 1971: Nova LDB inclui a educação pré-escolar como parte do sistema educacional. - 1975: Criação do Programa Nacional de Creches.
Redemocratização (1985-2000)	Retorno à democracia	- 1988: Constituição Federal reconhece a educação infantil como um direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. - 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça o direito à educação infantil. - 1996: Nova LDB estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.
Século XXI (2000-2024)	Expansão e universalização da educação infantil	- 2007: Criação do Fundeb, incluindo a educação infantil no financiamento da educação básica. - 2009: Emenda Constitucional 59 torna obrigatória a matrícula na educação básica a partir dos 4 anos. - 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são estabelecidas. - 2014: Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a universalização da pré-escola (4 a 5 anos) e ampliação do atendimento em creches (de 0 a 3 anos). - 2020: Novo Fundeb é aprovado, com maior aporte financeiro para a educação infantil.

Fonte: Própria autora (2024), com base em Brasil (1827; 1934; 1961; 1971; 1988; 1990; 1996; 2007; 2009; 2010; 2014; 2020) e autores diversos (Oliveira, 2005; Kuhlmann Júnior, 2010; Ariès, 1981).

As informações apresentadas no Quadro 1 oferecem uma visão abrangente das mudanças e avanços na educação infantil brasileira ao longo do tempo, que conduziram a sociedade a articular, de forma progressiva, garantias de direitos para os primeiros anos de vida da criança. Destaca-se, nesse percurso, a evolução das políticas públicas e o reconhecimento do direito das crianças à educação, desde o século XIX até os dias.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, representou um marco inicial na institucionalização da educação básica no Brasil, ao prever a criação de escolas destinadas ao ensino de primeiras letras tanto para meninas quanto para meninos (BRASIL, 1827). No entanto, foi apenas no final do século XIX que as primeiras iniciativas de educação infantil começaram a emergir no país, influenciadas pelos modelos pedagógicos europeus, como o dos jardins de infância (Pereira, 1991; Kramer, 2005). Essas iniciativas, predominantemente privadas, refletiam uma nova compreensão do papel da educação na formação inicial da criança, embora ainda restritas a segmentos específicos da sociedade.

No início do século XX, o Brasil vivenciou a emergência das primeiras creches filantrópicas, frequentemente associadas a instituições religiosas ou beneficentes, refletindo um modelo de assistência social que visava suprir lacunas no atendimento à infância. Um marco significativo nesse contexto foi a fundação do Jardim de Infância Pestalozzi, em São Paulo, em 1924, considerado a primeira escola de educação infantil do país (Silva, 1998). Esse estabelecimento representou um avanço na formalização da educação infantil no Brasil, alinhando-se às tendências pedagógicas da época e influenciando o desenvolvimento subsequente das políticas de educação infantil no país (Pereira, 1999; Kramer, 2005).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, defendeu a reorganização do sistema educacional brasileiro a partir dos princípios da Escola Nova, enfatizando a centralidade da educação pública, laica, gratuita e obrigatória. Embora o documento não trate de forma específica e sistemática a Educação Infantil tal como concebida atualmente, reconhece a infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano e destaca a necessidade de uma formação integral desde os primeiros anos de vida (Gadotti, 2000).

Essa concepção mais ampla sobre o papel do Estado na educação foi parcialmente incorporada ao ordenamento jurídico com a Constituição Federal de 1934, que, pela primeira vez, atribuiu ao Estado responsabilidades explícitas no

campo educacional, incluindo a proteção à infância e a organização do ensino. Ainda que a Educação Infantil não fosse definida como um direito educacional autônomo, a Constituição de 1934 representou um avanço ao reconhecer a educação como dever do poder público e ao ampliar a atenção estatal às políticas voltadas à infância (Cunha, 2002).

Esses marcos históricos refletem um processo gradual de ampliação da consciência social e política sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida e sobre o papel do Estado na garantia do acesso e na melhoria das condições educacionais destinadas às crianças.

A primeira LDB, promulgada em 1961, representou outro progresso significativo na estruturação do sistema educacional brasileiro ao integrar a educação pré-primária como uma etapa formal do ensino. Esta legislação foi crucial para a consolidação da educação infantil no Brasil, ao reconhecer oficialmente a pré-primária como parte integrante do sistema educacional, estabelecendo diretrizes para sua organização e desenvolvimento (Freire, 1999). A inclusão da educação pré-primária na LDB refletiu uma mudança paradigmática, promovendo uma abordagem mais sistemática e estruturada para a educação infantil e sinalizando o início de um processo de valorização e formalização desta etapa educacional (Silva, 2003; Moreira, 2007).

A promulgação da nova LDB em 1971 marcou um avanço crucial ao incluir a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educacional brasileiro, estabelecendo uma base normativa para a formalização e expansão dessa etapa educacional (Silva, 2002). Esse marco foi seguido pela criação do Programa Nacional de Creches em 1975, que visava ampliar o atendimento a crianças pequenas, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos (Almeida, 2004). O Programa representou um esforço significativo para garantir acesso e qualidade na educação infantil, refletindo uma crescente preocupação com a universalização da educação para a primeira infância e a necessidade de políticas públicas eficazes para atender a demanda por serviços de creche em um país em processo de urbanização e industrialização (Silva, 2002; Almeida, 2004; Brito, 2006).

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil estabeleceu um marco importante ao reconhecer a Educação Infantil como um direito das crianças de 0 a 6 anos e um dever do Estado, promovendo uma base legal sólida para a universalização e a qualidade dessa etapa educacional (Carvalho, 1999). Este marco foi corroborado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que reforçou o direito à

educação infantil como uma prioridade para a proteção e o desenvolvimento integral das crianças (Martins, 2001). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, consolidou esses avanços ao estabelecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, integrando-a formalmente ao sistema educacional e enfatizando sua importância para a formação inicial das crianças (Mattos, 2002; Dias, 2005). Essas mudanças legislativas refletiram um compromisso crescente com a equidade e a qualidade na educação infantil, alinhando o Brasil com práticas educacionais mais avançadas e inclusivas.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2007 também representou mais um avanço significativo ao incluir a educação infantil no financiamento da Educação Básica, garantindo recursos para melhorar a qualidade e a expansão desse nível educacional (Rodrigues, 2008). Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 consolidou a educação infantil como obrigatória a partir dos quatro anos de idade, ampliando o acesso e promovendo a inclusão educacional desde a infância (Faria, 2011).

Já no ano de 2010 é marcado pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientaram a prática pedagógica e estabeleceram parâmetros para a formação e desenvolvimento das crianças nessa etapa (Gomes, 2012). O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, por sua vez, estabeleceu metas claras para a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a expansão do atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos, visando uma maior equidade e acesso à educação (Santos, 2015). O Novo Fundeb, aprovado em 2020, trouxe um aumento significativo no aporte financeiro destinado à educação infantil, reforçando o compromisso do Estado com a qualidade e a universalização dessa etapa fundamental da educação básica (Melo, 2021).

O Jardim da infância (que dará origem à educação infantil) tem suas origens na Alemanha com Friedrich Froebel, que, de maneira pioneira, criou os *Kindergartens* (jardins de infância). Froebel estabeleceu uma analogia entre o papel do jardineiro, que cuida das plantas desde cedo para garantir seu desenvolvimento, e o papel da educação nos anos iniciais da infância, enfatizando a importância desses primeiros anos para o desenvolvimento futuro da criança.

Os jardins de infância idealizados por Froebel constituíram os primeiros espaços voltados à educação de crianças, inicialmente acessíveis sobretudo às famílias com melhores condições econômicas. Segundo Marafon (2012), esses

ambientes representavam uma inovação no atendimento educacional. Kuhlmann Júnior (1999) acrescenta que, para Froebel, o jardim de infância seria a instituição educativa por excelência, enquanto creches e escolas maternas assumiriam predominantemente um caráter assistencialista, voltado mais à subordinação do que à emancipação da criança.

Durante o século XX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de (educação) do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias. Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (Kramer, 1988, p. 23).

Nessa perspectiva, desde o início, os jardins de infância possuíam propósitos educacionais, enquanto as creches tinham objetivos assistenciais, sem qualquer perspectiva de emancipação humana. Conforme aponta Schmidt (1997), os séculos XVII e XVIII são considerados períodos de descoberta da infância, nos quais começou a se construir um entendimento sobre essa fase do desenvolvimento humano. Já o século XIX foi marcado pela consolidação desse conhecimento, refletindo um esforço contínuo para compreender mais profundamente as características e necessidades da infância. Somente no século XX ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado “o século da criança” (Marafon, 2012, p. 91).

Ao final do século XIX, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de criar políticas públicas voltadas para a compreensão da criança como um sujeito integral, o que levou à criação das primeiras instituições de educação infantil no Brasil. Na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, integrou a educação pré-escolar como parte do sistema educacional, embora ainda com um enfoque limitado (Silva, 2002). A Lei de 1971 continuou esse processo ao incluir a educação pré-escolar na legislação educacional, mas foi com a LDB de 1996, estabelecida pela Lei nº 9.394, que a educação infantil foi formalmente consolidada como a primeira etapa da educação básica, marcando um avanço significativo na estruturação e expansão desse nível educacional no Brasil (Dias, 2005; Moreira, 2007).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo nesse sentido. Influenciada pelas reivindicações dos Movimentos Sociais, ela estabeleceu a educação infantil como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. A partir daí, políticas públicas começaram a ser desenvolvidas para expandir o acesso a creches e pré-escolas em todo o país, com o objetivo de garantir a inclusão e a equidade.

Cabe ressaltar que a criação de creches e pré-escolas no Brasil está profundamente ligada aos Movimentos Sociais e suas lutas por direitos e inclusão. Desde o final do século XIX e início do século XX, as mudanças econômicas e sociais, impulsionadas pela industrialização e urbanização, geraram novas demandas para a sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito à assistência, à infância e à educação. Os primeiros Movimentos Sociais a reivindicarem a criação de instituições de cuidado infantil surgiram em um contexto de crescente participação feminina no mercado de trabalho. Mulheres trabalhadoras, muitas delas organizadas em sindicatos e associações, começaram a pressionar o Estado e os empregadores por soluções que permitissem a conciliação entre o trabalho remunerado e a responsabilidade com os filhos.

No entanto, foi a partir das décadas de 1960 e 1970, com a ascensão dos Movimentos Sociais mais amplos, como o Movimento Feminista, que a demanda por creches e pré-escolas começou a ser articulada também em termos de direito à educação e desenvolvimento integral das crianças. Defendia-se a tese de que as creches não fossem apenas depósitos de crianças, mas sim espaços educativos de qualidade, que promovessem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desde a primeira infância.

Segundo Marafon (2012), estas instituições devem prezar pela intencionalidade e o aprimoramento intelectual das crianças, portanto, essas instituições trazem novos valores, sendo a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena. Nessa perspectiva, Fullgraf (2012) assinala que:

No final dos anos 1970 vivenciamos a expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Esse período foi marcado por vários determinantes: a demanda social crescente pela escolarização de crianças menores de sete anos, a emergência de novos movimentos sociais, o processo de urbanização e industrialização, o novo perfil demográfico das famílias brasileiras, o início da crise política do regime militar de 1964. Já naquele período, a influência de

propostas para as políticas sociais nos países de terceiro mundo vinha das organizações de cooperação internacional como UNESCO, UNICEF e OMS, que indicavam a necessidade de um novo formato para as políticas sociais (Fullgraf, 2012, p. 64).

De acordo com a autora, no século XX, a educação brasileira passou por transformações significativas, com um destaque especial para o debate sobre o cuidado, a preservação e a preparação da infância. O movimento da Escola Nova surgiu como uma proposta educacional inovadora, buscando responder às mudanças socioeconômicas e políticas que o país enfrentava. A Escola Nova refletiu uma compreensão abrangente do contexto brasileiro, englobando aspectos políticos, econômicos e culturais, e se consolidou como uma inovação pedagógica. Em outras palavras, o movimento escolanovista reformulou uma série de princípios pedagógicos com o objetivo de promover uma transformação social profunda (Marafon, 2012; Gadotti, 2000; Freire, 1999).

A influência da região da França, onde surgiram os jardins de infância, desempenhou um papel crucial na disseminação de experiências pedagógicas inovadoras para a educação infantil, impactando outros contextos na Europa e além. Entre os exemplos notáveis estão o método montessoriano, desenvolvido por Maria Montessori na Itália, e as propostas pedagógicas de Ovide Decroly, na Bélgica, que introduziram abordagens diferenciadas e centradas na criança (Montessori, 2014; Decoly, 2020).

No Brasil, essas influências, somadas ao avanço da sociedade industrial, contribuíram para o surgimento do Movimento da Escola Nova. Este movimento, que ganhou destaque nas décadas de 1920 e 1930, contou com figuras proeminentes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e se desenvolveu em um cenário de tensão entre os defensores da Escola Nova e os conservadores católicos que perpetuavam um modelo educacional elitista e tradicional (Marafon, 2012; Azevedo, 2019; Teixeira, 2021).

Nessa etapa da vida, as crianças correlacionam com seus pares e compartilham momentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o que Cavalleiro (2012) chama de “socialização primária”:

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade.

Nesse início da vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (Cavalleiro, 2012, p. 16).

Assim, a educação infantil apresenta um percurso histórico marcado por desdobramentos formais em diferentes momentos da sociedade. Nas últimas décadas, a legislação brasileira promoveu mudanças significativas na educação infantil, iniciadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso IV), seguidas pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela publicação do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998).

Nestes documentos, a Educação Infantil vem sendo considerada um dos instrumentos necessários para dar início à educação, à socialização das crianças e à formação de valores sociais, da história e da diversidade cultural existentes no Brasil. No contexto das reflexões étnico-raciais, tendo em vista a importância da formação desde a infância, estes documentos visam combater estereótipos, tendo por objetivo na formação integral da criança em espaços institucionais a partir das bases legais da Educação Infantil. Sônia Kramer (2006, p. 799), em sua obra sobre as crianças de 0 a 6 anos no Brasil, ressalta que:

No Brasil, as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos 1990 são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. [...]Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (Sônia Kramer, 2006, p. 799).

Conforme preconiza a autora, foi somente na Constituição de 1988 que a educação infantil foi reconhecida como um direito fundamental da criança e um dever do Estado, um marco importante na História da Educação no Brasil. Ao longo das décadas seguintes, a educação infantil passou por diferentes momentos de avanços e retrocessos, refletindo as mudanças políticas, econômicas e sociais do país, sendo organizada somente no século XX, com a criação dos primeiros jardins de infância e escolas maternas, desde então, foram implementadas políticas públicas voltadas para a expansão e melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil.

No contexto dos marcos legais relacionados à infância, destaca-se a importância da educação infantil como fundamental para garantir não apenas a educação, mas também a vivência plena da infância, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito universal e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Esse dispositivo legal é crucial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (Brasil, 1988; Garcia, 2020; Silva, 2021). Já o artigo 208 preconiza a obrigatoriedade do atendimento às crianças de até 05 anos de idade em creches e pré-escolas:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em 1990, instituído pela Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) constituiu-se como um marco legal ao estabelecer os direitos fundamentais de crianças e adolescentes no Brasil, assegurando-lhes condições dignas de vida, educação, saúde, lazer e convivência familiar e comunitária.

Entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação emitiu documentos intitulados Política Nacional de Educação Infantil, com o propósito de orientar as práticas adotadas nas instituições de ensino voltadas para crianças pequenas. Esses documentos estabeleciam diretrizes para o funcionamento de creches, garantindo os direitos das crianças, como também passaram a considerar a qualificação profissional e direcionar e as práticas dos profissionais que atuavam nas instituições de educação infantil.

Para assegurar a qualidade do processo educacional, a legislação brasileira estabelece diretrizes e normas específicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 e atualizada em 2019, é a principal norma que regulamenta a organização da educação no Brasil. Esta lei estruturou a educação em três etapas principais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa divisão não apenas promoveu ganhos estruturais na educação brasileira, mas também representou uma reparação histórica, como observa Cury (2008), ao oferecer

uma abordagem mais inclusiva e menos elitista, corrigindo séculos de exclusão do conhecimento e acesso à educação.

O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata especificamente da finalidade da Educação Infantil, enquanto o artigo 30 aborda a faixa etária correspondente, e o artigo 31 discute a organização dessa etapa educacional. Além disso, o artigo 11 estabelece a competência dos municípios na oferta da Educação Infantil, e o artigo 26 prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Anteriormente voltada apenas para o aspecto assistencial, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Conforme o artigo 5º desta resolução, a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, que são instituições não domésticas responsáveis pelo cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos. Essas instituições, tanto públicas quanto privadas, funcionam em período diurno, integral ou parcial, e são reguladas e supervisionadas por órgãos competentes do sistema de ensino, além de estarem sujeitas ao controle social (BRASIL, 2009).

Compreende-se, portanto, que os Centros/Escolas Municipais de Educação Infantil deixaram de ter um enfoque assistencialista e passaram a ser locais onde se constrói a cidadania. Isso ocorre por meio das relações e interações sociais das crianças com outras crianças e adultos presentes nesses ambientes, por meio de práticas educativas que promovem o bem-estar infantil (Miranda, 2019, p. 22).

A partir de 2007, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), a Educação Infantil passou a receber maior assistência e recursos financeiros. Esta mudança foi resultado de articulações entre movimentos ativistas pelos direitos da criança, que promoveram a inclusão de verbas destinadas a creches e pré-escolas no FUNDEB. Conforme destaca Silva (2017), essas mudanças foram fundamentais para a ampliação do financiamento da Educação Infantil, permitindo um suporte mais robusto para as instituições que atendem essa faixa etária.

[...] graças à reivindicação do “Movimento Fundeb pra Valer”, esse dispositivo da PEC nº 415 que excluía milhares de crianças brasileiras na faixa etária de 0 a 3 anos e parte dos professores da educação infantil do recebimento dos recursos do FUNDEB foi revisto (Silva, 2017, p. 56).

Antes de 1988, com a vigência do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), a responsabilidade pela educação infantil recaía sobre os municípios, o que limitava significativamente os investimentos nessa etapa educacional. A partir de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação, passou a fornecer orientações pedagógicas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. O RCNEI foi desenvolvido com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva, diversificada e de qualidade. No entanto, o documento também foi alvo de críticas por sua estruturação, sendo considerado por alguns autores como um manual ou “receituário”, com uma ênfase excessiva na aquisição de conteúdos (Guisso, 2020, p. 8).

Em 2009, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que se constituíram como referência essencial para a prática educacional na infância. Essas diretrizes visam orientar tanto as ações dos docentes quanto dos gestores, estabelecendo parâmetros para a qualidade da educação infantil. Além disso, as DCNEI determinaram a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, assegurando o direito das crianças que completassem seis anos após 31 de março a ingressar na primeira etapa da educação básica, ou seja, a pré-escola (Brasil, 2009).

Em 2017, foi publicada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), compreendida como um guia para as instituições educacionais no Brasil. A BNCC delineou quais competências e habilidades deveriam ser contempladas no currículo escolar da Educação Infantil, cuja efetivação ocorreu em 2019.

Esses marcos legais foram e são fundamentais para garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos os cidadãos e assegurando-lhes o direito social ao desenvolvimento integral da criança nos mais variados aspectos.

*Para educar para a liberdade, portanto, temos
que desafiar e mudar o modo como todos
pensam sobre os processos pedagógicos*

(bell hooks, 2017)

3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo aborda a trajetória das relações étnico-raciais no Brasil, destacando como o racismo estrutural, enraizado desde a colonização, influencia instituições sociais e educacionais. A luta contra o racismo ganhou força com movimentos sociais e legislações importantes, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008 para incluir a cultura indígena. Outras políticas afirmativas, como a Lei de Cotas (2012) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010), também são mencionadas como avanços significativos.

O texto critica o mito da democracia racial, popularizado por Gilberto Freyre (2003), que mascarou desigualdades e dificultou o enfrentamento do racismo. Estudos contemporâneos mostram que a miscigenação não eliminou as disparidades, mas sim reforçou privilégios da população branca. No campo educacional, essa ideologia prejudica a valorização da diversidade e a construção de uma educação inclusiva.

A educação infantil é apresentada como espaço fundamental para a formação de valores e identidades, sendo o papel do docente crucial na promoção de práticas pedagógicas antirracistas. O currículo escolar, ao incorporar a história e cultura afro-brasileira e indígena, deve contribuir para desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade.

Por fim, destaca-se que os avanços conquistados são fruto da mobilização dos movimentos sociais, mas ainda há desafios, como a resistência institucional, a desigualdade no mercado de trabalho e a sub-representatividade da população negra. A educação é vista como ferramenta central para promover justiça social, respeito às diferenças e construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DIVERSIDADE E COMBATE AO RACISMO

As discussões sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil têm sido conduzidas por diversos segmentos sociais com o objetivo de erradicar o racismo no país. A partir dos movimentos de luta contra o racismo, foi elaborada uma legislação específica para tratar do tema, a Lei n.º 10.639, de 2003. No entanto, as relações étnico-raciais no

Brasil permanecem complexas, sendo influenciadas por uma combinação de fatores históricos, sociais, econômicos e políticos (Brasil, 2003).

Desde o período da colonização, o Brasil convive com desafios relacionados à desigualdade, à discriminação, à exclusão social e étnico-racial- fatores que contribuíram para a consolidação do racismo estrutural. De acordo com Almeida (2021), esse fenômeno não pode ser reduzido a comportamentos individuais, pois está intrinsecamente ligado ao funcionamento das instituições, que produzem, ainda que de forma indireta, situações de privilégio e desvantagem baseadas na raça. O autor explica que é justamente no interior das regras institucionais que os indivíduos se constituem como sujeitos, uma vez que suas ações e escolhas são condicionadas por significados socialmente construídos, os quais moldam tanto suas decisões quanto suas emoções e preferências.

As lutas políticas no Brasil em prol da justiça social para a população negra são marcadas por diversos eventos significativos. Entre eles, destacam-se a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995, que representou um marco na mobilização dos movimentos negros no país, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que desempenhou papel crucial ao incluir a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro.

Outro momento importante foram os Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, que culminaram na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, realizada pela ONU em Durban, na África do Sul, em 2001. Finalmente, a aprovação da alteração da LDB pela Lei nº 10.639/2003, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, representou um passo fundamental na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial, sendo posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que também inseriu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena (Silvério; Trinidad, 2012).

A agenda política voltada para a luta contra as desigualdades étnicas no Brasil teve um impacto significativo nas políticas de valorização dos grupos historicamente subjugados. Além de reivindicar políticas públicas que promovam a justiça social, os movimentos de combate ao racismo têm como objetivo denunciar as opressões sofridas e evidenciar as desigualdades étnico-raciais, ressaltando a urgência de se enfrentar o racismo em todas as suas formas. Os conflitos e debates travados ao longo

dessas lutas contribuíram para a construção de elementos fundamentais na formação da identidade nacional.

Apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer para que a igualdade étnico-racial se concretize no Brasil. Entre as medidas necessárias, destacam-se a ampliação e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à população negra, o investimento contínuo na formação docente para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a implementação efetiva da legislação existente e a garantia de recursos para projetos educacionais inclusivos. A atuação dos movimentos sociais é fundamental para manter a luta contra o racismo como pauta permanente na agenda política e social do país, pressionando por medidas que enfrentem tanto o racismo institucional quanto a insuficiência de políticas públicas capazes de promover, de fato, os direitos da população negra.

Nos últimos anos, as questões relacionadas ao preconceito, discriminação e racismo têm sido amplamente debatidas na sociedade. Contudo, ainda se observa uma lacuna significativa na conscientização nacional quanto ao respeito e reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Embora episódios de racismo sejam frequentemente divulgados pelos meios de comunicação, a falta de progressos concretos nas práticas antirracistas continua evidente. Essa constatação leva a reflexão sobre a necessidade de promover uma maior conscientização e transformação social para combater essas questões de forma efetiva, pois,

o Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades: os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, todos sem exceção deram suas notáveis contribuições na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural (Munanga, 2013, p. 22).

No contexto da diversidade étnica no Brasil, a multiplicidade cultural e racial, em vez de ser valorizada como um ativo positivo, é frequentemente relegada a uma posição subalterna. Isso resulta em um cenário de desigualdade, no qual uma parcela significativa da população, especialmente a negra, é desfavorecida em benefício da população branca, que domina as esferas de poder e decisão (Almeida, 2020).

No século XX, as obras de Gilberto Freyre foram fundamentais para popularizar o conceito do "mito da democracia racial", sugerindo que a miscigenação e a convivência pacífica entre raças haviam eliminado o racismo e promovido uma

sociedade igualitária no Brasil. Em *Casa-Grande & Senzala*, Freyre argumenta que "todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro" (Freyre, 2003, p. 20).

Contudo, essa visão idealizada tem sido amplamente contestada por estudos contemporâneos, que evidenciam a persistência do racismo estrutural e das profundas desigualdades raciais no país. Freyre apresenta a miscigenação e a convivência entre as raças de maneira positiva, sugerindo a ideia de uma coexistência harmoniosa e igualitária entre diferentes grupos étnico-raciais. No entanto, essa perspectiva é criticada por mascarar as desigualdades e injustiças raciais que ainda permeiam a sociedade brasileira. Segundo Bento (2002, p. 20), a obra de Freyre, além de ocultar as contradições, promove uma aparente harmonia entre as diferenças, diluindo os conflitos e servindo como uma ferramenta para justificar a manutenção dos privilégios brancos na estrutura social do Brasil.

A crítica ao mito da democracia racial baseia-se na constatação de que ele opera como um mecanismo de negação e invisibilização das disparidades raciais no Brasil. Esse mito contribui para o silenciamento das vozes que denunciam o racismo em suas múltiplas formas e dificulta a criação e implementação de políticas públicas voltadas para a erradicação e correção das desigualdades históricas no país. Dessa forma, o mito da democracia racial se estabelece como uma ideologia poderosa que mantém as distinções inter-raciais fora do debate político, restringindo as reivindicações da população negra por igualdade racial (Hansenberg, 1992).

Gomes (2005), ao criticar o chamado "mito da democracia racial", destaca que essa concepção ignora as desigualdades raciais e defende erroneamente que todos os grupos étnicos e sociais possuem iguais oportunidades no Brasil.

No âmbito educacional, essa ideologia prejudica o desenvolvimento de uma educação que valorize as diferenças culturais e respeite a diversidade (Cavalleiro, 1998).

De acordo como Gomes:

há uma resistência institucional em algumas escolas, onde a discussão sobre a história afro-brasileira é considerada controversa e, por vezes, evitada em razão de preconceitos ou falta de conhecimento dos próprios gestores escolares (Gomes, 2012, p. 50).

A presença dessa narrativa nas escolas é particularmente nociva, pois ela

obscurece as experiências de crianças em ambientes educacionais, levando-as a perceber o outro sob uma ótica de igualdade superficial que ignora diferenças culturais significativas. Esse cenário perpetua a negligência às políticas educacionais necessárias para enfrentar o racismo estrutural e, ao omitir as contribuições das diversas etnias que compõem o Brasil, reforça a hegemonia cultural branca. Tal abordagem não apenas priva os alunos de uma compreensão autêntica da realidade histórico-social do país, mas também falha em prepará-los para uma sociedade verdadeiramente inclusiva e justa (Almeida, 2021; Santos, 2020).

Nos últimos anos, impulsionados pelos movimentos sociais, o Brasil tem testemunhado avanços significativos no combate às desigualdades étnico-raciais, amparados por uma legislação antirracista robusta. Esses progressos são resultados diretos da mobilização e luta de grupos que têm trabalhado incansavelmente para combater injustiças e promover igualdade na sociedade.

Um exemplo notável desses avanços em âmbito nacional é a implementação de políticas públicas como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que reserva 50% das vagas em universidades públicas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Esta medida tem sido fundamental para garantir o acesso igualitário ao ensino superior, proporcionando a grupos historicamente marginalizados a oportunidade de ingressar nessas instituições e promover uma maior inclusão social.

No estado da Bahia, a Lei nº 10.549/2006 estabeleceu a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), uma entidade governamental encarregada de formular e implementar políticas dedicadas ao combate ao racismo e à promoção da igualdade racial. Esta iniciativa tem como objetivo posicionar a luta contra o preconceito e a discriminação racial como uma prioridade na agenda política estadual. Tais avanços são fruto das reivindicações e mobilizações de movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro, que há décadas luta pela defesa dos direitos e pela promoção da igualdade da população negra.

As ações desse movimento têm sido cruciais para elevar a conscientização sobre o racismo estrutural na sociedade e para a efetivação de políticas afirmativas. Para Gomes (2011):

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta

pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (Gomes, 2011, p. 41).

Desta forma, é crucial destacar que os avanços no combate às desigualdades étnico-raciais no Brasil não são eventos isolados ou instantâneos; eles são o resultado de décadas de lutas e conquistas graduais. Nesse sentido os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na conscientização e mobilização da sociedade, impulsionando mudanças legislativas e a implementação de políticas públicas que visam a inclusão e a igualdade (Silva & Bento, 2022). Apesar dos progressos nas discussões sobre as relações étnico-raciais, muitas vezes o debate ainda se limita ao conceito de "tolerância".

Tal abordagem não reconhece adequadamente, respeita ou valoriza a contribuição dos diversos grupos étnicos na construção da diversidade étnico-racial brasileira. Frequentemente, a discussão é enquadrada meramente como uma questão de conformidade legal, refletindo a história de um país que ainda vê seu povo, de forma reducionista, como "descendentes de escravos" e submissos. Essa perspectiva perpetua a discriminação racial nos espaços sociais, naturalizando e tornando invisível a violência sofrida pela população negra (Almeida, 2021).

Apesar da rica diversidade cultural afro-brasileira, observa-se uma disparidade significativa no mercado de trabalho que desfavorece a população negra. Predominantemente, os cargos de maior prestígio e poder são ocupados por indivíduos brancos, enquanto as posições subalternas tendem a ser preenchidas por pessoas negras. Esta distribuição desigual no ambiente profissional reflete as persistentes desigualdades sociais e raciais, evidenciando a necessidade de políticas eficazes que promovam a equidade racial nos espaços de trabalho.

A limitada participação da população de cor no processo educacional formal é marcada por contradições. Em um acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional – cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classes – a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. Embora a educação no Brasil tenha sido o principal canal de ascensão social para a população de cor, há boas razões para acreditar que quanto maior for o nível educacional atingido por uma pessoa de cor, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho. Em outras palavras, o retorno de anos adicionais de

escolaridade, em termos de ganhos ocupacionais e de renda, tende a ser proporcionalmente menor para os não-brancos do que para os brancos (Hasenbalg, 2005, p. 191).

As relações étnico-raciais no Brasil são marcadas por um processo de desconstrução da supremacia branca enraizada, que se perpetua através da reprodução de preconceitos em uma estrutura social mais ampla. Esta questão não se limita a casos isolados, mas permeia diversos segmentos da sociedade, resultando em um ciclo contínuo de sub-representatividade da população negra.

Munanga (2013) nos provoca a refletir sobre o significado simbólico dessa falta de representatividade, argumentando que tal violência atua como um sistema opressor que restringe a diversidade na sociedade, funcionando como um rolo compressor. É essencial repensar esse processo para fomentar mudanças substanciais no combate ao racismo e à segregação baseada em etnia e raça. Tal segregação limita ou nega direitos, oportunidades e interações sociais, exigindo ações efetivas para superar essas barreiras. Essa incompatibilidade social, intencionalmente criada, reflete uma estrutura onde "a comunidade negra foi criada e dominada por uma combinação de forças opressoras e interesses específicos da comunidade branca" (Hamilton e Kwame, 1967, *Apud* Almeida, 2021, p. 45).

O Movimento Negro (MN), em seu esforço para corrigir as desigualdades históricas que impactam as populações negras no Brasil, tem sido um proponente ativo na criação de Políticas de Ações Afirmativas (PAA's). Essas políticas visam assegurar a representação de pessoas negras em diversos espaços de poder. A partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, as PAA's enfrentaram novos desafios, especialmente no que tange à formação de professores e à necessidade de revisão das práticas pedagógicas para combater o racismo que se perpetuou por décadas no ambiente escolar.

Posteriormente, a Lei nº 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, foi estabelecida como uma das PAA's. Esta lei tem como objetivo promover e valorizar a diversidade étnico-racial e combater a discriminação racial, sendo fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo o texto legal, as Ações Afirmativas são definidas como "programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades" (Brasil, 2010, p. 1).

Considerando o estabelecido em lei, Gomes (2007) questiona que:

A educação entendida como processo de humanização tem sido sempre, uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma nova teoria crítica na educação que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (Gomes, 2007, p. 43).

O currículo escolar constitui uma ferramenta de poder significativa dentro do ambiente educacional, definindo o conteúdo que será aprendido pelos estudantes. Na conjuntura atual muitas escolas ainda operam com um acúmulo de disciplinas desconectadas, perpetuando um modelo de sociedade que favorece um grupo específico e negligenciando a diversidade cultural e social dos sujeitos presentes em seus espaços. Segundo Veiga (2002), a análise e compreensão do processo de produção do conhecimento escolar são essenciais para expandir o entendimento acerca das questões curriculares, destacando a necessidade de reconhecer o currículo não como algo fixo e imutável, mas como uma ferramenta capaz de promover transformação social. Visto que o currículo foi definido por Tanner (1975) como:

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (Tanner, 1975, p. 20).

Desta forma, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, houve um incremento significativo nas discussões sobre as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar e sua implementação no currículo. Esta legislação enfatizou a importância da escola como um espaço onde práticas, valores e conteúdos culturais não apenas sobrevivem, mas também são transmitidos, preservados e, frequentemente, reinterpretados, contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Este fenômeno reflete a função vital da educação no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural e étnica (Muller; Santos, 2013, p. 95).

A partir de discussões posteriores, a lei supracitada foi alterada pela Lei nº 11.645/2008 para incluir as demandas dos povos indígenas, incluindo os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), estabelecendo

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana por meio do parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 (BRASIL, 2009, p. 32), determinando que:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro - Brasileira.

§ 1º. O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 1996).

Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03 representou um marco significativo na educação brasileira ao propor substanciais melhorias para a educação da população negra. A legislação visa orientar as práticas pedagógicas em relação às Relações Étnico-Raciais nas escolas brasileiras, conforme destacam Gomes e Silva (2015). O principal objetivo da lei não é apenas incluir o ensino da cultura afro-brasileira e africana, mas reorganizar e expandir o currículo escolar para refletir a diversidade da sociedade brasileira, uma necessidade também enfatizada por Almeida (2019). Isso inclui promover uma educação que valoriza as diferenças, desmistifica a história ensinada sob uma perspectiva colonial eurocêntrica e combate à discriminação e o racismo.

A implementação da Lei nº 10.639/03 busca articular o currículo de forma a fomentar uma educação que enfatize a diversidade étnico-racial, destacando o protagonismo negro na história e em diversos campos como ciência, música e culinária. Este enfoque educacional é essencial para que os estudantes reconheçam a rica contribuição cultural e social da população negra, um aspecto também salientado por Santos (2020). No entanto, a efetiva mudança curricular também é desafiada por fatores externos, considerando que a sociedade brasileira foi historicamente moldada por estruturas políticas discriminatórias que promoveram a

inferiorização do povo negro, influenciando o pensamento e as ações sociais com base em uma suposta hierarquia racial, como discutido por Barbosa (2018).

Portanto, o ensino sobre essa temática deve estar comprometido com a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados, cultivando o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, uma abordagem apoiada por Souza e Lima (2021), que enfatizam a importância de políticas educacionais inclusivas para superar barreiras históricas e sociais.

Muller e Santos (2013) destacam que a história do Brasil, especialmente no que se refere aos negros e negras e à formação da República, ainda omite muitos dados, personagens e culturas. Esses aspectos começam a ser resgatados atualmente por meio de estudos e pesquisas que buscam preencher essas lacunas históricas.

A trajetória das Relações Étnico-Raciais no Brasil é permeada por um passado complexo, marcado pela colonização, pela escravidão e por diferentes formas de discriminação, cujas consequências ainda repercutem nas dimensões sociais, econômicas e políticas do país. Nesse contexto, torna-se essencial que a Educação para as Relações Étnico-Raciais, especialmente na educação infantil, seja orientada por princípios que promovam o respeito e a valorização da diversidade, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças em ambientes inclusivos e equitativos. Pautando-se na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), o princípio X, conclui que:

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes (Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1959).

Dentre os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) destaca-se ainda:

Art. 1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em um espírito de fraternidade.

Art. 2º. Todas as pessoas podem usufruir de todos os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, especialmente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou outro status. Além disso,

não deverá ser feita distinção baseada no status político, jurídico ou internacional do país ou território ao qual pertence uma pessoa, seja ele independente, sob tutela, sem autodeterminação ou sob qualquer outra limitação de soberania.

Art. 3º Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. [...]

Art. 5º Ninguém será submetido à tortura, nem a penas ou tratamento cruéis, desumanos ou degradantes.

Art. 12º Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra ou reputação. Todo homem tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques [...] (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Para garantir os direitos estipulados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, várias iniciativas internacionais, incluindo convenções, pactos, plataformas, programas de ação e tratados, foram implementadas. Essas medidas são frequentemente incorporadas às constituições nacionais de vários países, especialmente aqueles que enfrentam desigualdades sociais significativas. A discussão em torno do reconhecimento e da afirmação dos Direitos Humanos, particularmente no âmbito educacional, provoca reflexões importantes sobre a efetivação dos direitos e a promoção da dignidade humana. Esse enfoque é vital para desenvolver uma sociedade que respeite integralmente os Direitos Humanos, segundo Donnelly (2013), que ressalta a necessidade de uma educação que incorpore e valorize esses princípios.

Na educação infantil, as crianças são expostas a uma variedade de situações que são cruciais tanto para o seu bem-estar quanto para o desenvolvimento de valores através de interações sociais com pares e adultos. Essas interações permitem que as crianças internalizem concepções sociais sobre si mesmas e os outros, influenciando positiva ou negativamente na construção de seus saberes culturais (Corsaro, 2017). Durante essas interações, as crianças também desenvolvem percepções sobre sua identidade étnica e racial, aprendem sobre as manifestações de preconceito e discriminação nas rotinas educacionais e sobre o significado de pertencer a um grupo étnico-racial específico, assimilando essas experiências como parte de sua cultura e identidade (Tatum, 2017).

Nesse contexto, o papel do docente é de suma importância, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. A abordagem pedagógica adotada pelo educador influenciará significativamente as interações das crianças entre si e com os

adultos, moldando suas percepções de mundo e as relações interculturais dentro do ambiente escolar (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2014). O volume I do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatiza o significado de educar, preconizando que:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998, p. 23).

Desde muito cedo, as experiências educacionais de crianças negras são influenciadas por estruturas racistas que impactam negativamente sua formação como sujeitos de direitos. Por isso, é fundamental introduzir a temática das relações étnico-raciais desde os primeiros anos de vida, pois as experiências vivenciadas através das interações com amigos, família e na educação podem moldar percepções que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial do país (Howard, 2019). Essas experiências são cruciais para construir uma compreensão inclusiva e respeitosa das diferenças culturais e raciais.

Conceição e Santos (2020) argumentam que, ao longo dos anos, esse processo educacional pode promover a assimilação de perspectivas positivas tanto em crianças negras quanto em crianças brancas, que muitas vezes são criadas com concepções de superioridade racial e cultural. As experiências raciais permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem, e a falta de visibilidade a essas questões pode obstruir a construção de uma educação antirracista e de qualidade (Derman-Sparks & Edwards, 2020).

A diversidade étnico-racial se manifesta diariamente nas interações interpessoais, na identidade étnico-racial da comunidade escolar, nas atividades recreativas, na expressão de linguagens corporais e artísticas, nos métodos de ensino, assim como na estrutura física e na localização das escolas. Esses aspectos devem ser integralmente considerados para fomentar um ambiente educacional inclusivo e representativo.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2004, é tarefa fundamental dos sistemas de ensino desenvolver projetos educacionais que orientem os alunos sobre as diversas contribuições étnico-raciais que formam a sociedade brasileira. Este documento direciona os sistemas educacionais a integrar o ensino da História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, visando enriquecer o currículo com a diversidade cultural do país (Brasil, 2004; Cavalleiro, 2022).

O corpo docente, como agente crucial nesse processo, tem o papel de mediar as relações sociais dentro do ambiente escolar, promovendo atitudes positivas entre os estudantes sobre suas realidades sociais. É responsabilidade dos educadores facilitar a interação dos alunos com o espaço social, proporcionando experiências que permitam a construção de conhecimento a partir do contato com diferentes culturas e perspectivas (Rodrigues & Silva, 2021). Para Cavalleiro (2012),

A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor. E tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor. Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam solo brasileiro, desde a educação infantil-familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (Cavalleiro, 2012, p. 38).

Na educação infantil, as crianças já se engajam em rotinas que incluem brincadeiras, aprendizado e interação com os outros, iniciando o processo de compreender seus próprios corpos e notar semelhanças e diferenças entre seus colegas. Diante dessa realidade, torna-se fundamental que as instituições de educação infantil introduzam e discutam questões relacionadas às diferenças étnicas e raciais, a fim de promover um ambiente inclusivo e respeitoso desde cedo (MacNaughton, 2005; Derman-Sparks & Edwards, 2020).

Neste contexto político, a valorização da diversidade étnico-racial é crucial e motiva a implementação de ações conscientes que visam desmantelar ideologias raciais ainda persistentes, que continuam a perpetuar uma consciência de desvalorização e subordinação da comunidade negra. Assim, é possível contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça e celebre a riqueza das diversas culturas e identidades presentes (Lee & Walsh, 2020; Delpit, 2012).

Gomes e Silva (2002, p. 29-30) afirmam que:

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da Educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana (Gomes e Silva, 2002, p. 29-30).

Na atual conjuntura, a ação crítica de questionar os pares, os currículos e os materiais pedagógicos tornam-se viável apenas através de indivíduos que possuam um entendimento profundo da realidade e que estejam comprometidos com sua transformação. Meira (2019) enfatiza que tais movimentos são fundamentais para a efetiva mudança dentro do espaço educacional.

Ademais, é fundamental reconhecer a existência do racismo no cotidiano das crianças pequenas e não permanecer silente diante dessas situações. Oliveira (2004) destaca que as pesquisas em Educação Infantil já demonstram a presença de questões raciais tanto entre crianças quanto entre adultos. A autora aponta que os adultos frequentemente optam por ignorar as questões étnico-raciais nas interações diárias com crianças, o que, em muitos casos, pode perpetuar práticas que reforçam o racismo. Conceição (2021) acrescenta que a identidade negra foi historicamente construída de maneira negativa, com estigmas que a desvalorizam, e que a negação dessa identidade negra reforça, conseqüentemente, a afirmação de uma identidade branca dominante.

Cavalleiro, em sua obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (1998), explora como o silêncio em diferentes esferas - escolar, familiar e pessoal - contribui para a construção da identidade da criança negra dentro de seu grupo étnico, destacando a perpetuação de estereótipos e a propagação do racismo. Cavalleiro destaca que a sociedade, ao promover uma imagem negativa do sujeito negro e uma positiva do sujeito branco, contribui para as dificuldades de socialização das crianças negras, reforçando o preconceito e a discriminação.

No contexto educacional, a discriminação é frequentemente observada por professores que, por vezes, optam por ignorar esses incidentes, especialmente aqueles que afetam alunos negros, e negligenciam as questões étnico-raciais no ambiente escolar. Esse comportamento dos educadores reforça a exclusão das crianças negras, que também enfrentam discriminação em materiais didáticos e outros

meios de comunicação. Surge, portanto, a necessidade urgente de incorporar a temática étnico-racial na formação de professores, para que possam abordar de forma eficaz o racismo e suas ramificações no cotidiano escolar (Howard, 2019; Ladson-Billings, 2014).

Cavalleiro argumenta que as escolas muitas vezes se eximem de responsabilidade ao atribuir a disseminação do racismo exclusivamente às famílias. Mesmo que haja um tratamento afetivo diferenciado entre crianças brancas e negras, as escolas falham em reconhecer e abordar essas desigualdades e a presença de preconceito e discriminação. Ressalta-se a importância da escola em discutir questões étnico-raciais, permitindo que as crianças se vejam como protagonistas de suas histórias e desenvolvam uma perspectiva positiva sobre a diversidade, considerando que tais discussões devem ocorrer tanto no âmbito familiar quanto escolar, já que a criança transita por diversos espaços sociais em sua formação (Ladson-Billings, 2014; Derman-Sparks & Edwards, 2020).

Ensinar exige apreensão da realidade.

(Paulo Freire)

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo busca mapear e analisar como as relações étnico-raciais são compreendidas e trabalhadas na educação infantil, identificando lacunas e propondo caminhos para uma pedagogia mais equitativa e transformadora. A pesquisa pretende não apenas examinar as práticas pedagógicas atuais, mas também refletir sobre a formação docente e o papel das políticas públicas na promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Almeida, 2021; Pereira, 2019).

Neste sentido, o capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa e os primeiros resultados da revisão sistemática. Demonstra que o estudo foi estruturado como uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), seguindo as diretrizes PRISMA, para garantir rigor e transparência. São detalhados os procedimentos de busca, os descritores utilizados (“práticas pedagógicas”, “relações étnico-raciais” e “educação infantil”), bem como o uso de operadores booleanos para ampliar ou restringir resultados.

As buscas foram realizadas em cinco bases de dados (BDTD, SciELO, Portal de Periódicos CAPES, VHL e LILACS), com critérios claros de inclusão e exclusão. A maior parte dos trabalhos veio da BDTD, seguida pelo Portal CAPES e SciELO, enquanto VHL e LILACS não apresentaram registros pertinentes. Também evidencia que houve crescimento progressivo das publicações sobre o tema nos últimos anos, refletindo maior atenção acadêmica às práticas pedagógicas voltadas para relações étnico-raciais na Educação Infantil.

4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica adotada neste estudo objetiva examinar, de forma sistemática, as práticas pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais na Educação Infantil, conforme relatado em dissertações e teses defendidas no período de 2013 a 2023, disponíveis no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este estudo se concentra em analisar como essas práticas foram descritas e abordadas nos trabalhos acadêmicos ao longo desses dez anos, com o intuito de identificar como as relações étnico-raciais vêm sendo discutidas no contexto da Educação Infantil.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada a partir de uma revisão bibliográfica do tipo Revisão Sistemática da Literatura, conforme definido por Lovitts (2007). Esse tipo de revisão envolve a identificação, registro e categorização das produções científicas em uma área específica, dentro de um determinado período, possibilitando uma reflexão crítica e uma síntese das teses e dissertações sobre o tema em questão.

Para a análise e discussão dos dados, adotou-se o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1997). A conceitualização da análise de conteúdo, pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens

4.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é um tipo de pesquisa que se baseia na literatura existente sobre um determinado tema, seguindo um protocolo previamente estabelecido. Esse processo permite a realização de uma investigação específica por meio da aplicação de métodos explícitos e sistematizados, que incluem a apreciação crítica e a síntese das informações selecionadas. O objetivo principal de uma RSL é alcançar conclusões que contribuam para o avanço do conhecimento, oferecendo novas orientações ou até mesmo fundamentando decisões. A qualidade de uma revisão sistemática está diretamente relacionada às fontes primárias utilizadas na análise. De acordo com Sampaio e Mancini (2007),

[...] é importante que os pesquisadores elaborem um protocolo de pesquisa que inclua os seguintes itens: como os estudos serão encontrados, critérios de inclusão e exclusão dos artigos, definição dos desfechos de interesse, verificação da acurácia dos resultados, determinação da qualidade dos estudos e análise da estatística utilizada (Sampaio; Mancini, 2007. p. 85).

Já Santos e Sobrinho (2011), conceitua a RSL sendo,

[...] estudos observacionais retrospectivos. Assim sendo, a presença de vieses é inerente a esse tipo de estudo. Para eliminar ou amenizar tais vieses, são necessários procedimentos cuidadosos. As principais etapas na condução de uma RS são as seguintes: elaborar uma questão de pesquisa, conduzir uma busca na literatura, especificar os métodos de seleção e

avaliação, detalhar o procedimento de extração de dados e indicar a abordagem para a análise dos dados (Santos; Sobrinho, 2011, p. 304).

Segundo Alves-Mazzotti (2002), a revisão de literatura, ou revisão bibliográfica, tem dois objetivos principais: primeiramente, contextualizar o problema de pesquisa e, em seguida, analisar as possibilidades presentes na literatura examinada para a construção de um suporte teórico robusto. Para a realização de uma revisão sistemática, é necessário seguir algumas etapas fundamentais. Entre elas estão a definição do problema de pesquisa, a elaboração de um protocolo de estudos, a determinação dos termos técnicos e palavras-chave para a identificação das evidências, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das publicações, a análise crítica e avaliativa do referencial teórico selecionado, e, finalmente, o resumo das informações obtidas, culminando na formulação das conclusões alcançadas (Ribeiro; Milanez, 2011, p. 195).

Para a construção de uma RSL, é essencial a elaboração de protocolos de busca que incluam uma descrição detalhada das etapas metodológicas do estudo planejado. Esses protocolos têm o objetivo de assegurar a aplicação de métodos rigorosos e a adoção de condutas científicas apropriadas, garantindo assim a validade e a confiabilidade dos resultados. A criação desses protocolos possibilita uma revisão crítica abrangente, tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas (Moraes e Galiazzi, 2015).

Este tipo de registro visa considerar os critérios que para validação do processo, com o intuito de minimizar vieses e assegurar a qualidade da metodologia. É fundamental que os procedimentos adotados em cada etapa sejam documentados de maneira detalhada, permitindo que a RSL seja reproduzida e verificada por outros pesquisadores, o que torna essa metodologia uma base consistente para a Prática Baseada em Evidências (De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi, 2011, Galvão 2019).

4.3 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA PRISMA

No presente estudo, foram utilizadas metodologias complementares: PRISMA. Essa abordagem será aplicada para garantir tanto a síntese quantitativa de evidências quanto a análise qualitativa detalhada dos dados.

A metodologia PRISMA é uma diretriz amplamente reconhecida, desenvolvida para garantir a transparência e a completude nos relatos de revisões sistemáticas e meta-análises. Composta por uma lista de verificação de itens que o torna essencial para assegurar que as revisões sejam conduzidas e reportadas de forma clara e replicável (Page *et al.*, 2023).

A metodologia foi cuidadosamente planejada para assegurar a inclusão de estudos relevantes que abordam as práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais na educação infantil. A declaração PRISMA, originalmente publicada em 2009 (Moher *et al.*, 2009), foi desenvolvida para auxiliar revisores sistemáticos a relatar de forma transparente as razões para a realização da revisão, as ações tomadas pelos autores e os resultados obtidos.

Nos últimos anos, os avanços na metodologia e na terminologia das revisões sistemáticas tornaram necessária uma atualização dessa diretriz. A declaração PRISMA 2020 substitui a versão de 2009, introduzindo novas orientações para relatórios que refletem os progressos nos métodos de identificação, seleção, avaliação e síntese de estudos (Niu *et al.*, 2021).

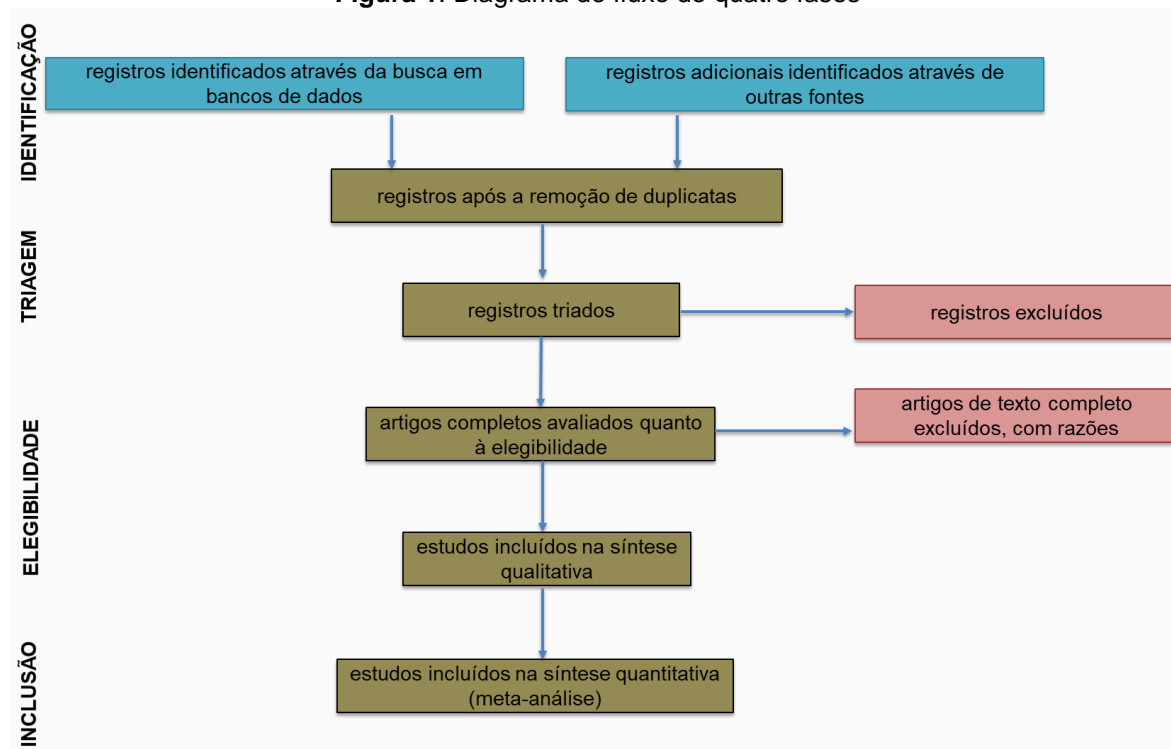
Segundo Liberati e colaboradores (2009) revisões sistemáticas e meta-análise são fundamentais para sintetizar evidências relacionadas a alguma área. No entanto, a clareza e a transparência desses relatórios frequentemente são insuficientes. Relatórios inadequados de revisões sistemáticas comprometem seu valor para clínicos, formuladores de políticas e outros usuários. Em relação às áreas em que o PRISMA pode ser aplicado afirma Takkouche (2011):

A declaração PRISMA 2020 foi elaborada principalmente para revisões sistemáticas de estudos que avaliam os efeitos de intervenções de saúde, independentemente do design dos estudos incluídos. No entanto, os itens da lista de verificação são aplicáveis a relatórios de revisões sistemáticas que avaliam outras intervenções (como intervenções sociais ou educacionais), e muitos itens são aplicáveis a revisões sistemáticas com objetivos diferentes de avaliar intervenções (como avaliar etiologia, prevalência ou prognóstico) (Takkouche, 2011).

Segundo Liberati e colaboradores (2009), revisões sistemáticas e meta-análise são fundamentais para sintetizar evidências relacionadas a alguma área. No entanto, a clareza e a transparência desses relatórios frequentemente são insuficientes. Relatórios inadequados de revisões sistemáticas comprometem seu valor para

clínicos, formuladores de políticas e outros usuários. Em relação às áreas em que o PRISMA pode ser aplicado, afirma Takkouche (2011).

Figura 1: Diagrama de fluxo de quatro fases



Fonte: Adaptado de Tricco *et al.*, 218.

O PRISMA se concentra em orientar os autores sobre como assegurar a transparência e a completude nos relatos de revisões sistemáticas e meta-análises. Ele não aborda diretamente, nem de forma detalhada, a condução de revisões sistemáticas, para as quais outros guias estão disponíveis (Atkins, 2005; Helfand, 2009). Assim a lista (Quadro 1) pode ser executada por meio quatro passos que envolvem sequencialmente a identificação de textos (teses, artigos, livros etc.), a triagem, a utilização de critérios e elegibilidade e a inclusão de estudos de acordo com os critérios estabelecidos. Detalhes sobre estas quatro fases podem ser verificadas no diagrama de fluxo da Figura 1.

A Declaração PRISMA foram desenvolvidos para ajudar autores a relatar uma ampla gama de revisões sistemáticas que avaliam os benefícios e danos de intervenções em assistência médica. Consideramos que a maioria dos itens da lista de verificação é relevante para o relato de revisões sistemáticas de estudos não randomizados que avaliam os benefícios e danos de intervenções.

Quadro 2: Lista de verificação de itens a serem incluídos ao relatar uma revisão sistemática

Seção/Tópico	Item	Item de Verificação
TÍTULO	1	Identifique como uma revisão sistemática, meta-análise ou ambos.
	2	Forneça um resumo estruturado incluindo...
INTRODUÇÃO	3	Descreva a justificativa para a revisão...
	4	Forneça uma declaração explícita...
MÉTODOS	5	Indique se existe um protocolo de revisão...
	6	Especifique as características do estudo...
	7	Descreva todas as fontes de informação...
	8	Apresente a estratégia completa de busca eletrônica...
	9	Declare o processo de seleção de estudos...
	10	Descreva os métodos de extração de dados...
	11	Liste e defina todas as variáveis...
	12	Descreva os métodos usados para avaliar o risco de viés...
	13	Declare as principais medidas de resumo...
	14	Descreva os métodos de manipulação de dados...
	15	Especifique qualquer avaliação do risco de viés...
RESULTADOS	16	Descreva métodos de análises adicionais...
	17	Forneça números de estudos triados...
	18	Para cada estudo, apresente características...
	19	Apresente dados sobre o risco de viés...
	20	Para todos os resultados considerados...
	21	Apresente resultados de cada meta-análise...
	22	Apresente resultados de qualquer avaliação...
DISCUSSÃO	23	Forneça resultados de análises adicionais...
	24	Resuma as principais descobertas...
	25	Discuta as limitações ao nível do estudo...
FINANCIAMENTO	26	Forneça uma interpretação geral dos resultados...
	27	Descreva as fontes de financiamento...

Fonte: Adaptada de Moher et al., (2015).

4.4 PROCEDIMENTOS DE BUSCAS

As buscas foram realizadas utilizando operadores booleanos. Estes operadores são recursos fundamentais na elaboração de estratégias de busca em bases de dados, uma vez que permitem combinar descritores de forma a ampliar, restringir ou refinar os resultados. Esses operadores contribuem para maior precisão, abrangência e reprodutibilidade em revisões sistemáticas. O operador AND (E) restringe a pesquisa, recuperando apenas registros que contenham todos os termos especificados; o operador OR (OU) amplia a busca, incluindo registros que contenham qualquer um dos termos utilizados; e o operador NOT (NÃO) exclui termos indesejados, eliminando registros que contenham o descritor posterior ao operador. O uso criterioso desses operadores é considerado essencial para a qualidade das revisões sistemáticas, uma vez que garante estratégias de busca mais consistentes e abrangentes (Bramer *et al.*, 2018).

Neste estudo os operadores booleanos 'E' e 'OU' foram utilizados para ampliar o alcance dos resultados e garantir a inclusão de diversas abordagens sobre a temática. Os descritores foram organizados em combinações, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Descritores e combinações utilizadas na busca

Descritores principais	Combinações com operadores booleanos
*Práticas pedagógicas	"práticas pedagógicas" E "relações étnico-raciais" E "educação infantil"
*Relações étnico-raciais	
*Educação infantil	
	("práticas pedagógicas" OU "relações étnico-raciais") E "educação infantil"

Fonte: Própria autora, 2025.

A utilização de operadores booleanos, como descrito por Kitchenham (2004), ajuda a expandir ou restringir os resultados de acordo com as necessidades específicas da pesquisa.

4.4.1 Bases de Dados Utilizadas

As buscas foram conduzidas em bases amplamente reconhecidas por seu rigor e qualidade acadêmica:

4.4.1.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

As buscas foram realizadas acessando o site oficial da BDTD¹. Foram aplicadas as combinações de descritores mencionadas, com a filtragem de resultados no período de 2013 a 2023. O foco recaiu sobre teses e dissertações, garantindo a inclusão de trabalhos acadêmicos com profundidade teórica e metodológica.

4.4.1.2 Scientific Electronic Library Online (SciELO)

As buscas foram realizadas no portal SciELO², onde se utilizaram os operadores booleanos para refinar a pesquisa. Assim como na BDTD, foi aplicada a filtragem temporal. A SciELO foi escolhida por disponibilizar artigos revisados por pares, que são considerados essenciais para a construção de um corpo teórico sólido (Bardin, 2011).

4.4.1.3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES³), Virtual Health Library (VHL) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)

No portal de Periódicos CAPES a mesma estratégia de busca foi aplicada. A CAPES é conhecida por sua extensa base de dados de alto nível acadêmico e científico, incluindo periódicos de impacto na área de educação. A plataforma VHL⁴ e LILACS⁵ foram incluídas para abranger o escopo interdisciplinar, conforme sugere Petticrew e Roberts (2006).

4.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram considerados para análise apenas os estudos no formato de artigos, dissertações ou teses publicadas no período de 2013 a 2023 que apresentassem discussões explícitas sobre as práticas pedagógicas na educação infantil com foco nas relações étnico-raciais. Estudos que tratavam superficialmente a temática ou não tinham conexão clara com o ambiente da educação infantil foram excluídos. Conforme

¹ <http://bdtd.ibict.br/>

² <https://scielo.org>

³ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁴ <https://bvshalud.org/en/>

⁵ <https://lilacs.bvshalud.org/>

proposto por Petticrew e Roberts (2006), a inclusão de critérios de exclusão rigorosos é necessária para garantir a qualidade e relevância dos resultados. Além disso, a justificativa para exclusão de estudos também seguiu os princípios de Kitchenham (2004), que sugere o uso de tais critérios para evitar vieses no processo de seleção.

4.5.1 Seleção dos Estudos

Os títulos e resumos dos trabalhos identificados foram examinados independentemente por dois revisores para verificar a relevância dos estudos em relação ao tema de pesquisa. Os estudos que atenderam aos critérios de inclusão tiveram sua elegibilidade confirmada por meio da leitura completa dos textos. As discordâncias entre os revisores foram resolvidas por um terceiro revisor. Apenas os estudos que atenderam a todos os critérios de inclusão foram incluídos na síntese qualitativa e quantitativa.

4.5.2 Extração de Dados

A extração de dados foi realizada utilizando um formulário padronizado, elaborado pelos autores com base na checklist PRISMA. Os dados extraídos incluíram informações sobre a publicação, design do estudo, amostra, localização do estudo, ano da pesquisa, e principais resultados relacionados às práticas pedagógicas étnico-raciais na educação infantil. Quando necessário, os autores dos estudos selecionados foram contatados por e-mail para fornecer informações adicionais ou esclarecer dados específicos.

4.5.3 Avaliação do Risco de Viés

Dois autores da revisão avaliaram independentemente o risco de viés dos estudos incluídos, utilizando a ferramenta de Avaliação da Qualidade dos Estudos de Diagnóstico (QUADAS-2), adaptada para o contexto educacional. A ferramenta consistiu em quatro domínios principais: seleção da amostra, metodologia de coleta de dados, critérios de análise, e validade dos resultados. As divergências foram resolvidas por um terceiro revisor, assegurando a integridade metodológica da revisão.

4.5.4 Análise dos Dados

Os dados extraídos dos estudos elegíveis foram analisados de forma qualitativa, com foco na identificação e categorização das práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais na educação infantil. As categorias emergentes foram discutidas à luz da literatura existente e das políticas educacionais em vigor no Brasil, considerando a heterogeneidade esperada nas práticas pedagógicas e nos contextos escolares. Uma abordagem interpretativa foi adotada para sintetizar os resultados. Os achados foram apresentados de maneira a destacar as principais tendências, lacunas e oportunidades de melhoria nas práticas pedagógicas analisadas.

*O principal objetivo da educação é criar
pessoas capazes de fazer coisas novas e não
simplesmente repetir o que outras gerações
fizeram.*

(Jean Piaget)

5 RESULTADOS

O capítulo 5 apresenta os resultados da revisão sistemática e a discussão crítica desses achados. O capítulo mostra que, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 30 estudos sobre práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil. Esses trabalhos foram organizados em categorias temáticas.

A análise evidenciou que, embora haja avanços, ainda existem lacunas significativas na efetivação das políticas educacionais e na formação de professores. Essa seção reforça que a Educação Infantil é um espaço decisivo para a construção de uma sociedade mais justa, mas depende de formação docente crítica, políticas públicas consistentes e materiais pedagógicos inclusivos para consolidar uma prática verdadeiramente antirracista.

5.1 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A revisão bibliográfica realizada para esta dissertação teve como objetivo identificar estudos sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, com foco nas relações étnico-raciais, conforme os referenciais teóricos apresentados no Capítulo 2 e 3. Para isso, foram selecionadas cinco bases de dados que são referência na área de educação e ciências sociais: BDTD, Portal de Periódicos CAPES, SciELO, VHL e LILACS. A construção da estratégia de busca foi cuidadosamente planejada, utilizando os descritores “práticas pedagógicas”, “relações étnico-raciais” e “educação infantil”, combinados por operadores booleanos, de forma a garantir tanto a abrangência quanto a precisão dos resultados.

O processo de coleta iniciou-se pela BDTD, escolhida por sua ampla cobertura de teses e dissertações de instituições brasileiras. A busca avançada permitiu inserir os descritores nos campos de título, resumo e palavras-chave, e aplicar operadores booleanos para combinar os termos de acordo com a estratégia definida. Foram filtrados apenas documentos de pós-graduação, garantindo relevância acadêmica. Inicialmente, 34 registros foram recuperados, dos quais 17 foram excluídos após a análise detalhada dos critérios de inclusão e exclusão, representando 50% da base inicial. Entre os estudos excluídos, estavam 4 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrado que, embora inicialmente considerados relevantes, não abordavam de

forma completa a intersecção entre práticas pedagógicas, educação infantil e relações étnico-raciais (Figura 2). Essa etapa evidenciou a importância de analisar não apenas a presença dos termos, mas também o enfoque e a profundidade dos estudos.

Em seguida, o Portal de Periódicos CAPES foi consultado por meio de busca avançada, utilizando filtros de área temática, tipo de documento e período de publicação. Os mesmos descritores e operadores booleanos foram aplicados, buscando recuperar artigos científicos revisados por pares com foco no tema. Foram identificados 17 artigos, dos quais 6 foram excluídos após a aplicação dos critérios, correspondendo a 35,29% das exclusões desta base. Os registros mantidos apresentavam alinhamento direto com a temática da dissertação e foram organizados em planilhas, registrando dados de base, tipo de documento, título, autores, ano e resumo.

A base SciELO, voltada a periódicos latino-americanos de acesso aberto, foi consultada utilizando a busca avançada com filtros de área de Educação e idioma português. Foram recuperados 3 artigos, dos quais 1 não atendia aos critérios de inclusão e foi excluído, correspondendo a 33,33% dos registros desta base (Figura 2). Os dois estudos restantes foram incorporados à análise final, complementando a produção acadêmica nacional disponível sobre o tema.

As bases VHL e LILACS foram incluídas por sua relevância interdisciplinar, cobrindo áreas de saúde e educação na América Latina. Foram aplicados os mesmos descritores, com busca avançada nos campos de título e resumo, incluindo filtros de idioma. Entretanto, nenhum registro recuperado nessas bases atendia aos critérios de inclusão desta pesquisa, seja por não abordar especificamente práticas pedagógicas na educação infantil, seja por não considerar a perspectiva das relações étnico-raciais de forma central. Essa constatação evidencia que, embora sejam plataformas importantes para a pesquisa interdisciplinar, nem todos os repositórios possuem relevância direta para temas específicos de educação infantil e diversidade étnico-racial.

Após a coleta e filtragem de todas as bases, os registros foram consolidados em uma planilha única, permitindo a identificação de duplicidades, a aplicação uniforme de critérios e a organização final dos 30 estudos incluídos na análise.

A BDTD contribuiu com a maior quantidade de estudos relevantes, seguida pelo Portal de Periódicos CAPES e SciELO, enquanto VHL e LILACS não forneceram

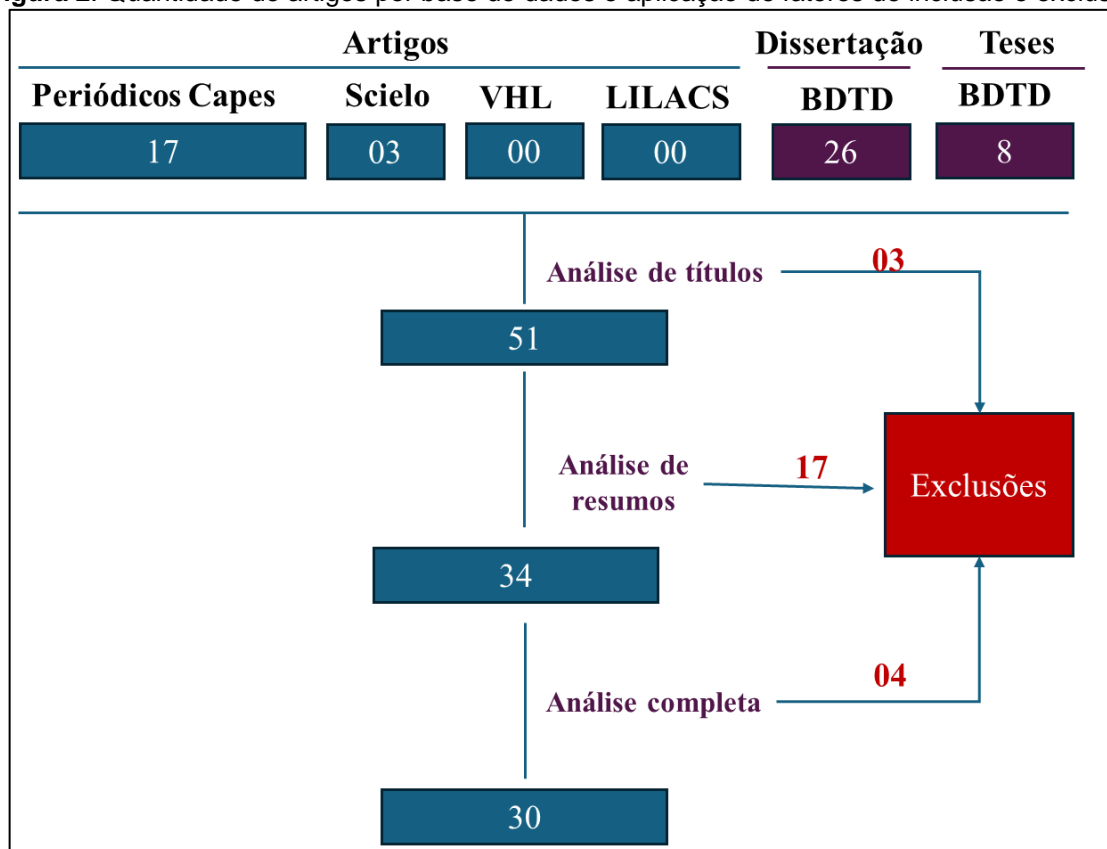
registros pertinentes. Essa distribuição reflete não apenas a cobertura das bases de dados, mas também a relevância de cada plataforma em relação ao tema investigado.

A BDTD evidencia a produção acadêmica de pós-graduação sobre práticas pedagógicas e relações étnico-raciais, o Portal de Periódicos CAPES garante a validação científica por meio de revisão por pares, e SciELO fornece estudos contextualizados regionalmente.

A análise temporal dos estudos mostra um crescimento progressivo do interesse acadêmico pelas relações étnico-raciais na educação infantil, com concentração significativa de publicações nos últimos anos, indicando a ampliação da atenção acadêmica e social para a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao integrar os dados coletados e analisados, observa-se que o processo de seleção dos estudos não se limitou a uma operação mecânica, mas foi guiado pelos referenciais teóricos dos capítulos anteriores, permitindo a construção de um panorama confiável e detalhado sobre a produção científica nacional relacionada ao tema.

Figura 2: Quantidade de artigos por base de dados e aplicação de fatores de inclusão e exclusão



Fonte: Própria autora, 2025.

A consolidação desses estudos oferece subsídios para identificar tendências, lacunas e avanços na área, fornecendo base sólida para a discussão crítica e para a proposição de recomendações pedagógicas fundamentadas em evidências, alinhadas aos objetivos da dissertação. Com base na análise dos dados coletados, pode-se observar uma distribuição variada no número de estudos encontrados em cada base de dados utilizada para a revisão bibliográfica conforme se apresenta na Figura 2.

Após a análise dos dados mostrado na Figura 2, constatou-se que 24 estudos foram excluídos por não se enquadrarem nos critérios de inclusão estabelecidos. Dentre as exclusões observa-se a seguinte distribuição:

- 6 artigos foram removidos da base Periódicos CAPES. 35,29% do total de exclusões desta base;
- 1 artigo foi excluído da SciELO. Correspondendo a 33,33% dos artigos inicialmente encontrados nessa base;
- 17 estudos foram eliminados da BDTD, o que equivale a 50% dos estudos inicialmente identificados nessa base. Dentre esses, 4 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrado. Isso indica uma presença significativa de dissertações que, apesar de inicialmente identificadas como relevantes, não atenderam aos critérios específicos desta pesquisa.

O Quadro 4 apresenta os 30 trabalhos selecionados neste estudo, reunindo produções acadêmicas voltadas às relações étnico-raciais e às práticas pedagógicas na educação infantil. Os anos de publicação dos estudos refletem um crescimento progressivo no interesse pelas relações étnico-raciais na educação infantil, com uma concentração significativa nos últimos anos.

Quadro 4: Estudos sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

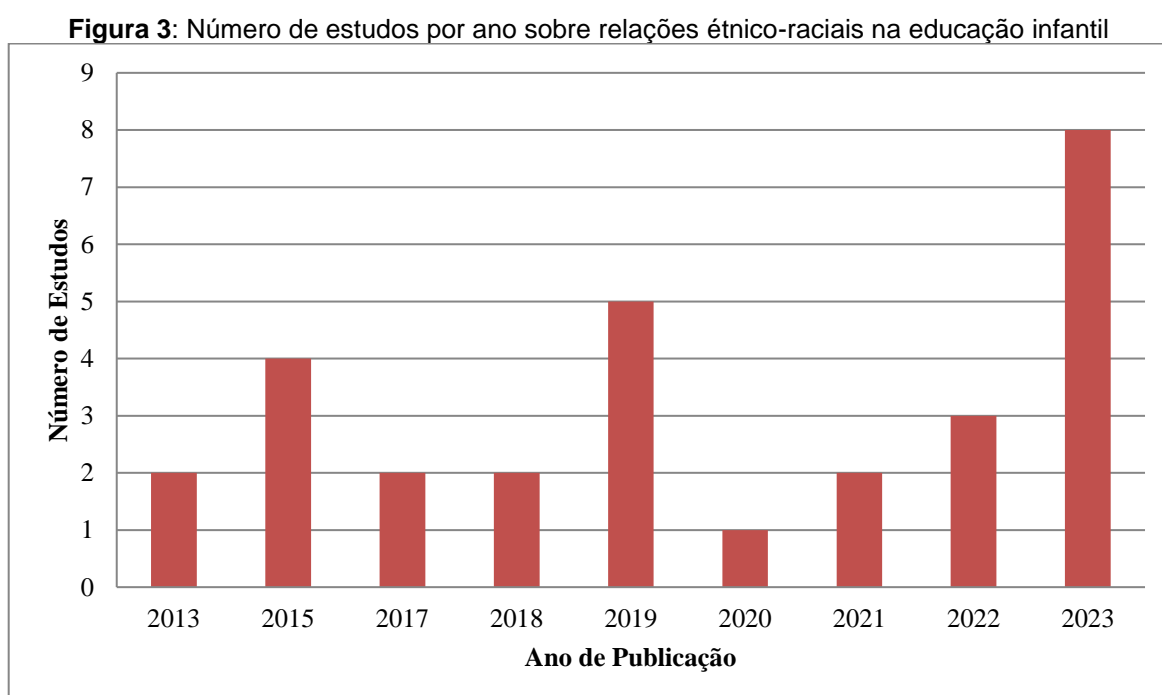
Título	Autor	Ano	Fonte	Tipo	BD
<i>Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil</i>	Silva, P. V. B., & Souza, G. de	2013	Educar em Revista	Artigo	P. Capes
<i>Relações étnico-raciais na educação infantil e sua inserção no contexto da formação continuada docente</i>	Brussio, J. C., Martins, A. P. S., & Costa, P. F.	2023	Revista Debates Insubmissos	Artigo	P. Capes
<i>Concepções e práticas pedagógicas de professoras de educação infantil diante da educação para as relações étnico-raciais</i>	Santana, C. D. S. A., & Nogueira, I. S. C.	2023	Zero-a-seis	Artigo	P. Capes
<i>Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares</i>	Trinidad, C. T.	2015	Eventos Pedagógicos	Artigo	P. Capes
<i>A literatura infantil como um dos caminhos possíveis para a construção e valorização da identidade negra nas crianças</i>	Nazaré, E. S. A. et al.	2020	Brazilian Journal of Development	Artigo	P. Capes
<i>Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil</i>	Santos, E. P., & Meira, L. C.	2019	Formação Docente	Artigo	P. Capes
<i>Relações étnico-raciais na educação infantil: uma revisão sistemática de literatura</i>	Condini, L. P., & Abrão, J. L. F.	2023	Psicologia em Pesquisa	Artigo	P. Capes
<i>As relações étnico-raciais no contexto da educação infantil: uma análise do congresso da associação brasileira de pesquisadoras/es negras/os – COPENE</i>	Santos, S. F. et al.	2023	Zero-a-seis	Artigo	P. Capes
<i>A educação infantil e as relações étnico-raciais em Vitória da Conquista-BA: uma análise do Referencial Curricular e do projeto político pedagógico de um Centro Municipal de Educação Infantil</i>	Aragão, G. C. N. et al.	2023	Sertanias	Artigo	P. Capes
<i>A educação étnico-racial na educação infantil</i>	Silva, T. R., & Santos, E. M.	2022	Revista Ibero-Americana	Artigo	P. Capes
<i>Ei, você! Qual é a sua cor?: práxis antirracista e a construção da identidade na educação infantil</i>	Oliveira, J. P. S., Pereira, V., Rebeque, P. L.	2023	Zero-a-seis	Artigo	P. Capes
<i>Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito</i>	Motta, F., & de Paula, C.	2019	Educação & Realidade	Artigo	SciELO
<i>Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil</i>	Silva, P. V. B., Souza, G. de	2013	Educar em Revista	Artigo	SciELO

<i>Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil</i>	Almeida, B. R. D. P.	2023	Unb	Dissertação	BDTD
<i>Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas</i>	Lima, F. A.	2022	UFRPE	Dissertação	BDTD
<i>Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG</i>	Meira, L. C.	2019	UFOP	Dissertação	BDTD
<i>Infância, educação infantil e relações étnico-raciais</i>	Araújo, M.	2015	UFMG	Tese	BDTD
<i>Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ</i>	Miceli, P. A. M.	2017	UERJ	Dissertação	BDTD
<i>Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre</i>	Rocha, F. R. L.	2022	UFPR	Tese	BDTD
<i>Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais</i>	Costa, R. S. S.	2019	UFPB	Tese	BDTD
<i>Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e práxis</i>	Alvarenga, H. M. de	2015	UFG	Dissertação	BDTD
<i>Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis</i>	Cardoso, C.	2018	UFPR	Dissertação	BDTD
<i>Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes</i>	Rego, T. L.	2019	UFG	Dissertação	BDTD
<i>Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia</i>	Ribeiro, N. S. B.	2021	UFG	Dissertação	BDTD
<i>Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil</i>	Silva, T. R.	2015	UFPB	Tese	BDTD
<i>A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado</i>	Cunha, H. M.	2017	UFPB	Dissertação	BDTD
<i>Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil</i>	Sousa, R. D.	2021	UERJ	Dissertação	BDTD
<i>A Educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras</i>	Alves, E. C.	2018	UFSCAR	Dissertação	BDTD

<i>Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras</i>	Silva, K. B.	2022	UFRPE	Dissertação	BDTD
<i>O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil: a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís – MA</i>	Campos, R. C. V.	2018	UFMA	Dissertação	BDTD

Fonte: Própria autora.

A estratificação dos estudos por ano (Figura 3) fornece informações relevantes sobre a evolução das pesquisas acerca das relações étnico-raciais na educação infantil. A Figura 3 apresenta a distribuição ao longo de uma década: em 2013 surgem dois estudos iniciais e, a partir de 2015, observa-se um crescimento contínuo, com destaque para os picos em 2019 e, especialmente, em 2023, que concentra oito trabalhos. Esse aumento pode estar relacionado à ampliação das discussões sobre diversidade e inclusão na educação, impulsionadas pela implementação de políticas educacionais e iniciativas antirracistas.



Fonte: Própria autora com base no quadro 4, 2025.

Para melhor entendimento das principais abordagens, a exploração do material foi realizada sob análise do conteúdo, de acordo como a proposta de Bardin (2011). Os resultados obtidos a partir da categorização dos artigos estudados (Quadro 5) revelam quatro grandes temáticas centrais relacionadas às práticas pedagógicas e às relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Quadro 5: relação entre categorias temáticas, quantidade de estudos e principais assuntos sobre relações étnico-raciais na educação infantil

Categoria	Nº de artigos	Principais temáticas
formação dos profissionais da Educação na perspectiva da Ed. Infantil	17	Formação docente, implementação da Lei 10.639/2003, materiais didáticos, práticas antirracistas, cotidiano do professor, interação escola-comunidade.

Questões étnico-raciais pelo olhar da criança	7	Relação adulto/criança, relação criança/criança, construção da identidade negra, autoestima e percepção da negritude pela criança.
Formação docente	10	Desafios na formação continuada, capacitação para lidar com a diversidade étnico-racial, desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.
Legislação e implementação da Lei 10.639/2003	5	Aplicação da lei nas escolas de educação infantil, desafios e resistências na implementação, impactos curriculares.
Materiais didáticos, imagens e recursos presentes nas escolas	6	Representação da negritude nos materiais didáticos, uso de imagens antirracistas, falta de recursos pedagógicos apropriados.
Análises de publicações	2	Necessidade de mais estudos sobre relações étnico-raciais na educação infantil, lacunas nos estudos existentes, tendências de pesquisa.

Fonte: Própria autora, 2025.

O Quadro 4 mostra, nos 30 artigos revisados, as seguintes tendências principais relacionadas às categorias temáticas de relações étnico-raciais na Educação Infantil:

- i. **Formação dos profissionais da Educação na perspectiva da Educação Infantil:** A maior parte dos estudos (17 artigos) concentra-se em práticas pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação antirracista na educação infantil. Esses estudos discutem desde a formação de professores até o uso de materiais didáticos e a prática cotidiana nas escolas. As práticas pedagógicas aparecem como o eixo central para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto educacional;
- ii. **Formação Docente:** Dez artigos destacam a importância da formação docente para lidar com questões étnico-raciais. Esses estudos indicam que a formação inicial dos professores é insuficiente e que a ausência de uma formação continuada prejudica a implementação de práticas pedagógicas eficazes no enfrentamento do racismo estrutural nas escolas;
- iii. **Implementação da Lei 10.639/2003:** Cinco artigos tratam da aplicação da Lei 10.639/2003, evidenciando os desafios na implementação dessa legislação que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Os

estudos mostram que, apesar da existência da lei, a sua execução nas escolas de educação infantil ainda é incipiente e muitas vezes superficial;

- iv. **Questões Étnico-Raciais pelo Olhar da Criança:** Sete artigos abordam a forma como as crianças percebem e lidam com as questões raciais. Esses estudos destacam a importância da interação entre crianças e entre crianças e adultos na construção de uma identidade racial, com ênfase na percepção precoce das crianças sobre cor e hierarquia racial;
- v. **Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos:** Seis artigos analisam os materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados nas escolas, revelando a escassez de materiais que representem positivamente a diversidade étnico-racial. Os estudos apontam que os materiais disponíveis muitas vezes perpetuam estereótipos e não promovem uma educação verdadeiramente inclusiva;
- vi. **Análises de Publicações:** Dois artigos realizam uma análise da produção acadêmica existente sobre relações étnico-raciais na educação infantil, indicando a necessidade de ampliar a quantidade de pesquisas na área, especialmente sobre práticas pedagógicas e formação docente.

Esses resultados mostram que, apesar dos avanços nas discussões sobre educação étnico-racial, ainda há lacunas significativas, especialmente no que se refere à formação docente e à aplicação prática das políticas públicas nas escolas de educação infantil.

5.2 DISCUSSÃO

A presente discussão aprofunda a análise das categorias temáticas identificadas na revisão sistemática acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil, articulando os achados empíricos com referenciais teóricos clássicos e contemporâneos. A análise das categorias temáticas relacionadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil revela uma série de questões centrais abordadas nos 30 estudos revisados (Tabela 3). A predominância de artigos que discutem práticas

pedagógicas (17 estudos) evidencia que o cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado de construção de identidades, pertencimentos e representações sociais, corroborando achados de Silva e Souza (2013), Santana e Nogueira (2023) e Nazaré *et al.* (2020). Esses estudos destacam a necessidade de práticas pedagógicas consistentes que incorporem a diversidade étnico-racial de maneira orgânica e eficaz, de modo a enfrentar o racismo estrutural e institucional desde os primeiros anos da escolarização.

Entretanto, a análise revela que práticas isoladas, pontuais ou circunscritas a eventos comemorativos não produzem transformação estrutural, ainda que possam ter valor simbólico e pedagógico quando integradas a projetos permanentes. Campos *et al.*, (2023) e Condini; Abrão (2023) indicam que, embora a legislação e as orientações curriculares exijam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a prática escolar frequentemente se limita a ações episódicas, sem articulação consistente com o currículo. Cardoso (2018) e Silva (2022) reforçam que essa limitação se relaciona, em grande medida, à fragilidade de materiais didáticos, à ausência de suporte institucional e à insuficiente formação docente, que compromete a intencionalidade pedagógica antirracista.

Um dos principais desafios identificados em 10 artigos é a formação docente, que precisa ser adequada para que os educadores possam lidar com questões étnico-raciais no cotidiano escolar. Meira (2019), Lima (2022) e Ribeiro (2021) argumentam que a formação docente constitui variável determinante para a consolidação de uma educação antirracista efetiva. A ausência de fundamentação teórica consistente sobre racismo estrutural compromete a intencionalidade pedagógica e dificulta a construção de ações permanentes, planejadas e avaliadas com base em evidências e em marcos legais. Nesse sentido, os estudos sugerem que o sucesso na educação das relações étnico-raciais depende, em grande parte, de uma formação continuada que seja crítica, sistemática e vinculada às demandas reais da escola, como também é abordado por Ribeiro (2021).

A discussão sobre formação docente torna-se ainda mais consistente quando articulada ao entendimento de que os saberes docentes são plurais e se constituem em diferentes esferas. Tardif (2012) sustenta que tais saberes articulam dimensões disciplinares, curriculares e experienciais, produzidas na interseção entre formação acadêmica, trabalho cotidiano e cultura institucional. Assim, enfrentar o racismo no espaço escolar exige reconhecer a docência como prática social situada e

historicamente construída, o que implica compreender as condições materiais e simbólicas da escola, os currículos (explícitos e ocultos) e as relações de poder que atravessam os processos de socialização infantil. Nesse horizonte, Freitas *et al.* (2024) defendem uma formação polivalente, interdisciplinar e crítica, capaz de responder à diversidade sociocultural contemporânea e de sustentar práticas pedagógicas que não apenas “incluam” conteúdos, mas desestabilizem hierarquias e desigualdades produzidas historicamente.

A implementação da Lei nº 10.639/2003, foco de cinco artigos, é reconhecida como avanço normativo significativo, por institucionalizar uma demanda histórica de valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras e de enfrentamento do racismo na educação (Campos *et al.*, 2023; Condini; Abrão, 2023). Contudo, sua efetivação enfrenta entraves estruturais recorrentes, como resistência institucional, fragilidade formativa e ausência de suporte político, o que repercute em práticas curriculares superficiais e fragmentadas. Cardoso (2018) e Silva (2022) demonstram que muitas escolas restringem o tema a datas comemorativas, reproduzindo um modelo de “currículo de ocasião” que invisibiliza a dimensão estrutural do racismo e reduz a educação antirracista a momentos isolados. Essa constatação reforça que a legislação, embora indispensável, não se traduz automaticamente em mudança pedagógica: depende de políticas públicas integradas, financiamento, gestão escolar comprometida, produção de materiais e formação docente crítica e continuada.

O olhar das crianças sobre as questões étnico-raciais é abordado em sete artigos, com destaque para Trinidad (2015), que evidencia que, desde a primeira infância, as crianças internalizam conceitos de raça, identidade e hierarquias raciais por meio de interações, práticas culturais e discursos sociais. Essa constatação tem implicações diretas para a Educação Infantil, pois indica que a neutralidade pedagógica é, na prática, um modo de reprodução das desigualdades: a ausência de intervenção intencional tende a favorecer a permanência do racismo estrutural nas relações cotidianas. Assim, as práticas pedagógicas têm impacto direto na maneira como as crianças desenvolvem suas percepções raciais, o que reforça a importância de uma educação antirracista desde cedo. Oliveira *et al.* (2023) e Nazaré *et al.* (2020) apontam que o uso da literatura infantil é um caminho eficaz para promover uma identidade positiva entre crianças negras, permitindo reconhecimento, valorização da herança cultural e ampliação de repertórios simbólicos - elemento central para autoestima e pertencimento.

Além das práticas e da formação docente, seis artigos discutem a necessidade de repensar materiais didáticos, recursos pedagógicos e representações presentes no cotidiano escolar. Estudos como os de Silva (2022) e Alves (2018) argumentam que a falta de representações positivas de negros - e, em parte da literatura, também de povos indígenas- em livros, brinquedos e materiais escolares reforça estereótipos e compromete a construção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Esse conjunto de pesquisas converge com a compreensão de que a infância é atravessada por linguagem, imagens e narrativas que constituem subjetividades: portanto, materiais e ambientes não são neutros, mas produzem sentidos e pertencimentos. Nessa direção, a revisão indica que a política curricular precisa ser acompanhada por uma política de materiais e de cultura escolar, capaz de enfrentar o racismo nos níveis simbólico, institucional e pedagógico.

Por fim, análises de publicações sobre o tema, como as de Araujo (2015) e Cunha (2005), sugerem que, apesar dos avanços na pesquisa sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil, ainda há lacunas consideráveis, especialmente quando se consideram contextos regionais, desigualdades territoriais, condições de trabalho docente e formas de implementação de políticas em diferentes redes. A necessidade de ampliar estudos nesse campo é evidente, sobretudo em temas como formação de professores, gestão pedagógica, avaliação de programas e implementação de práticas antirracistas em distintos contextos educacionais, conforme também discutido por Sousa (2021). Nesse sentido, a revisão sistemática não apenas sintetiza achados, mas também aponta uma agenda de pesquisa que articule microdinâmicas do cotidiano escolar com processos macroestruturais (políticas, financiamento, currículo, produção de materiais, relações raciais na sociedade).

A categorização das temáticas permitiu identificar que os estudos convergem para a necessidade de uma Educação Infantil que reconheça a importância das relações étnico-raciais e sua inserção nas práticas pedagógicas. A formação contínua dos professores é fundamental para que eles possam lidar de forma prática com as questões raciais e promover uma educação antirracista eficaz. Além disso, o uso de materiais didáticos que representem positivamente as crianças negras é um fator determinante para a construção de uma identidade racial saudável. Assim, os temas abordados nesta revisão podem ser agrupados em quatro grandes eixos centrais, os quais refletem as principais discussões presentes na literatura analisada:

1. **Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil:** os estudos destacam que as relações étnico-raciais constituem elemento estruturante da Educação Infantil, influenciando processos de socialização, pertencimento e construção identitária. A literatura evidencia que o reconhecimento da diversidade étnico-racial no espaço educativo é fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e institucional desde os primeiros anos de escolarização.
2. **Formação Docente para as Relações Étnico-Raciais:** a produção acadêmica aponta fragilidades significativas na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil no que se refere à abordagem das relações étnico-raciais. Os estudos ressaltam a necessidade de processos formativos que promovam reflexões críticas sobre raça, etnia e racismo, articulando fundamentos teóricos, marcos legais e o contexto concreto do trabalho docente (Meira, 2019; Lima, 2022; Ribeiro, 2021; Tardif, 2012; Freitas *et al.*, 2024).
3. **Trabalho Docente na Educação Infantil:** o trabalho docente emerge como eixo central na mediação das relações étnico-raciais no cotidiano das instituições de Educação Infantil. As pesquisas discutem como concepções, atitudes e práticas profissionais influenciam interações entre as crianças e podem contribuir tanto para reprodução quanto para enfrentamento de desigualdades raciais. Nessa direção, o professor é compreendido como sujeito histórico e social, cuja atuação impacta diretamente a construção de relações sociais no ambiente escolar (TARDIF, 2012).
4. **Implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil:** outro eixo recorrente refere-se aos desafios relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, no âmbito da Educação Infantil. Os estudos evidenciam dificuldades na efetivação da legislação, especialmente no que diz respeito à formação docente, ao suporte institucional e à articulação entre políticas públicas e práticas desenvolvidas nas unidades escolares (Campos *et al.*, 2023; Condini; Abrão, 2023; Cardoso, 2018; Silva, 2022).

5.2.1 Relações Étnico-Raciais

A educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil surge como prática fundamental para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e combata o racismo estrutural. Segundo Baptista (2013), práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil podem contribuir diretamente para a formação de sujeitos críticos e conscientes acerca das desigualdades raciais. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço privilegiado para a promoção da justiça social, onde o combate ao racismo seja prioridade desde a primeira infância (Silva, 2013). Tal afirmação se articula aos achados empíricos da revisão: ao indicar predominância de estudos sobre práticas pedagógicas, a literatura sugere que a transformação das relações sociais começa no cotidiano escolar, nas interações, narrativas, brincadeiras, escolhas curriculares e formas de reconhecimento.

Gouvêa (2020) sustenta que a escola, ao ignorar a questão racial, perpetua e naturaliza preconceitos, já que, mesmo na fase infantil, as crianças começam a internalizar hierarquias raciais e estereótipos que impactam suas relações sociais e a construção de suas identidades. Portanto, compreender os fundamentos teóricos que sustentam a educação para as relações étnico-raciais é essencial para que professores possam adotar práticas pedagógicas que promovam inclusão e igualdade desde os primeiros anos de vida escolar (Santos; Nascimento, 2020). Nesse sentido, não se trata de acrescentar conteúdos de modo periférico, mas de reorientar o currículo e as relações pedagógicas para que a diversidade seja constitutiva do projeto educativo, e não um apêndice.

A educação para as relações étnico-raciais envolve conceitos fundamentais, entre os quais se destacam: racismo, relações étnico-raciais, identidade racial, igualdade racial e educação antirracista. Para Baptista (2013), a definição e compreensão clara desses conceitos são essenciais para que as práticas pedagógicas promovam um ambiente inclusivo e equitativo. Racismo pode ser entendido como um “sistema estruturante que confere privilégios a grupos racialmente dominantes, enquanto marginaliza e oprime racialmente os grupos não dominantes” (Silva, 2013, p. 45). Na Educação Infantil, tal marginalização pode se manifestar na ausência de materiais didáticos que representem crianças negras ou indígenas de maneira positiva, na distribuição desigual de reconhecimento, na seleção de narrativas eurocentradas e em práticas cotidianas que reforçam hierarquias.

Nascimento (2019) aponta que, inclusive, a segregação pode ocorrer de modo sutil nas atividades escolares, por expectativas diferenciadas e por estereótipos reproduzidos sem reflexão.

As relações étnico-raciais dizem respeito à forma como diferentes grupos raciais interagem em sociedade, mediadas por fatores históricos, culturais e sociais. Na escola, essas relações são fundamentais para a construção das percepções das crianças sobre o mundo e sobre si mesmas. Segundo Santos (2020), quando ignoradas, reforçam dinâmicas de exclusão que afetam o desenvolvimento pleno de crianças negras e indígenas (p. 102). A identidade racial, por sua vez, é um processo contínuo de construção, profundamente influenciado por experiências individuais e coletivas no ambiente escolar e social. Nascimento (2019) argumenta que, na Educação Infantil, o papel da escola é central na construção de uma identidade racial positiva, uma vez que a criança se encontra em pleno desenvolvimento de autopercepção e entendimento das diferenças.

A igualdade racial na educação não significa tratamento idêntico a todas as crianças, mas a adoção de políticas e práticas que reconheçam desigualdades históricas e estruturais que afetam certos grupos. Segundo Freire (1999, p. 67), “a igualdade só pode ser alcançada quando a diferença é reconhecida e valorizada, e não apagada em nome de uma falsa neutralidade”. Essa discussão é especialmente relevante na Educação Infantil, pois a organização do ambiente, o currículo e as interações entre pares e adultos podem, conscientemente ou não, reforçar padrões excludentes.

Para Freire (1999),

a conscientização crítica sobre o racismo precisa ser continuamente cultivada nas práticas educacionais, especialmente nas fases iniciais da vida escolar, para que os estudantes possam desenvolver uma compreensão profunda das desigualdades sociais (Freire, 1999, p. 61).

Finalmente, a educação antirracista refere-se às práticas pedagógicas que buscam conscientemente desconstruir o racismo em todas as suas formas. De acordo com Gouvêa (2020, p.128), “a educação antirracista deve ser prática diária nas escolas, integrando conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira ao currículo como ferramenta de transformação social”. Ao considerar os achados empíricos da revisão, torna-se evidente que a efetividade dessa prática cotidiana depende de

condições institucionais- gestão, currículo, materiais, formação docente- e de compromisso político que sustente a ação pedagógica como projeto de longo prazo.

Diversas teorias fundamentam a educação para as relações étnico-raciais, oferecendo perspectivas sobre como desigualdades raciais se manifestam e podem ser combatidas no ambiente escolar. Entre as principais abordagens teóricas destacam-se a Teoria Crítica da Raça (CRT), o Multiculturalismo Crítico e as perspectivas pós-coloniais. A CRT, conforme discutido por Delgado e Stefancic (2001), entende o racismo como característica estrutural e permanente da sociedade, permeando instituições como a escola. No contexto brasileiro, Baptista (2013) reforça essa perspectiva ao argumentar que práticas pedagógicas devem partir do reconhecimento do racismo estrutural e buscar transformá-lo pela conscientização crítica.

O Multiculturalismo Crítico, por sua vez, vai além da simples inclusão de conteúdos multiculturais no currículo, ao questionar relações de poder que sustentam a hierarquização de culturas. McLaren (1997) destaca que essa abordagem reconhece a escola como espaço de luta ideológica e busca dismantlar narrativas eurocêntricas que perpetuam exclusões. Essa perspectiva é particularmente relevante na Educação Infantil, porque o currículo e as práticas culturais (músicas, histórias, imagens, brincadeiras) são instrumentos de constituição do mundo social para as crianças.

Ao examinar os estudos identificados na revisão bibliográfica, observa-se que muitos se alinham às premissas da CRT ao reconhecerem o racismo como estrutura que atravessa práticas pedagógicas e ao proporem ações para transformá-lo. Pesquisas que analisam a implementação de orientações curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, como no referencial curricular da Educação Infantil do município de São Paulo, sob perspectivas de direitos humanos e multiculturalismo crítico, repensam não apenas a formação e a prática docente, mas também apontam a necessidade de mudança epistemológica e política no trato da questão étnico-racial na escola infantil.

Entretanto, também existem estudos que apresentam abordagens distintas, como o multiculturalismo assimilacionista, que busca integrar culturas minoritárias à cultura dominante sem questionar relações de poder subjacentes. Tais abordagens podem ser consideradas limitadas, pois tendem a não promover transformação crítica das estruturas raciais e culturais existentes.

Em relação à perspectiva desta dissertação, observa-se que os estudos convergem na identificação do racismo estrutural como desafio central na Educação Infantil e na necessidade de práticas pedagógicas que promovam equidade racial. Contudo, há divergências quanto às estratégias propostas, que variam desde a implementação de conteúdos específicos até a transformação crítica das estruturas educacionais.

As perspectivas pós-coloniais oferecem crítica contundente à dominação eurocêntrica e à reprodução de relações coloniais no sistema educacional. Autores como Fanon (2008) e Said (1978) argumentam que a educação frequentemente reproduz a lógica colonial ao desvalorizar culturas e conhecimentos de grupos racialmente marginalizados. Segundo Gouvêa (2020, p. 95), “reconhecer vozes e experiências de grupos oprimidos é fundamental para uma educação antirracista que valorize diversidade cultural”. Assim, CRT, multiculturalismo crítico e abordagens pós-coloniais, quando articuladas, possibilitam compreender de forma mais abrangente como a escola pode tanto reproduzir quanto enfrentar desigualdades raciais, e porque a Educação Infantil é território decisivo nesse processo.

5.2.2 Formação dos Profissionais da Educação: fundamentos, desafios e perspectivas contemporâneas

A formação dos profissionais da educação constitui um dos eixos centrais para a garantia da qualidade do ensino e para a efetivação das políticas educacionais no contexto da Educação Básica. Trata-se de um campo marcado por tensões históricas, disputas conceituais e desafios estruturais que atravessam tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos docentes. A literatura especializada evidencia que pensar a formação docente implica compreender o professor como sujeito histórico, social e político, cuja prática é construída na intersecção entre saberes acadêmicos, experiências profissionais e condições concretas de trabalho (Freitas *et al.*, 2024; Tardif, 2012). Nessa direção, a revisão sistemática analisada reforça que a formação docente se configura como variável determinante para a consolidação de práticas antirracistas efetivas (Meira, 2019; Lima, 2022; Ribeiro, 2021).

Historicamente, a formação de professores no Brasil esteve vinculada a modelos normativos e prescritivos, centrados na transmissão de conteúdos e na racionalidade técnica. Esse modelo contribuiu para institucionalização da docência

como profissão, mas mostrou-se insuficiente diante da complexidade do cotidiano escolar e das demandas contemporâneas impostas à escola, especialmente no que se refere à diversidade sociocultural dos estudantes e às desigualdades educacionais persistentes. Estudos recentes apontam que a formação tradicional tende a fragmentar o conhecimento e a dissociar teoria e prática, limitando a capacidade dos professores de responder criticamente aos desafios emergentes no contexto escolar (Freitas *et al.*, 2024). No campo das relações étnico-raciais, tal limitação se agrava quando o professor não dispõe de fundamentação sobre racismo estrutural, história da população negra no Brasil e princípios da educação antirracista, o que compromete a intencionalidade pedagógica (Meira, 2019; Lima, 2022; Ribeiro, 2021).

Nesse cenário, ganha destaque a defesa de uma formação docente ampla, crítica e reflexiva, que reconheça a docência como profissão complexa e em constante construção. Freitas *et al.* (2024) argumentam que a formação de professores da Educação Básica deve superar a lógica da especialização restrita e caminhar em direção a uma perspectiva polivalente, capaz de articular diferentes campos do conhecimento, competências pedagógicas e dimensões socioemocionais. Tal perspectiva não elimina a necessidade de aprofundamento, mas propõe base formativa integrada, preparando o professor para atuar em contextos diversos e em constante transformação (Freitas *et al.*, 2024).

A formação continuada emerge como elemento indispensável ao desenvolvimento profissional docente. Diferentemente de ações pontuais, a formação continuada é compreendida como processo permanente, vinculado ao exercício da profissão e às demandas reais da prática pedagógica. Lopes e Guedes (2020) destacam que a escola deve ser concebida como lócus privilegiado de aprendizagem docente, configurando-se como comunidade de aprendizagem na qual professores constroem coletivamente saberes, refletem sobre suas práticas e ressignificam experiências (Lopes; Guedes, 2020). Essa compreensão se alinha ao argumento de que a prática pedagógica antirracista exige planejamento transversal, revisão de materiais didáticos e formação continuada situada na escola, favorecendo coerência entre currículo, cultura escolar e práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, a formação dos profissionais deixa de ser responsabilidade exclusiva das instituições formadoras e passa a ser compartilhada com sistemas de ensino e escolas. A articulação entre formação inicial, formação continuada e contexto de trabalho docente é fundamental para promover unidade entre teoria e prática,

frequentemente apontada como lacuna nos processos formativos. Conforme apontam Lopes e Guedes (2020), quando a formação ocorre no interior da escola, ancorada em problemas concretos da sala de aula, amplia-se a possibilidade de construção de conhecimentos contextualizados e socialmente relevantes.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se ao reconhecimento dos saberes docentes como parte constitutiva da formação profissional. Tardif (2012) enfatiza que o trabalho do professor se fundamenta em conjunto plural de saberes - saberes da formação acadêmica, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes do contexto institucional. Desconsiderar essa pluralidade implica reduzir a docência à prática técnica, desvalorizando conhecimentos construídos no cotidiano escolar e enfraquecendo a identidade profissional docente. Esse ponto é decisivo para a educação antirracista: quando a escola reconhece o professor como sujeito de saber e prática, cria condições para que o enfrentamento do racismo seja assumido como projeto pedagógico coletivo e institucionalizado, e não como iniciativa individualizada.

A análise também evidencia que a formação dos profissionais está intrinsecamente relacionada às condições de trabalho e às políticas públicas. Precarização do trabalho docente, sobrecarga de funções, ausência de tempo institucionalizado para estudos e reflexões coletivas e insuficiência de investimentos em formação continuada constituem obstáculos significativos. Rodrigues, Lima e Viana (2019) destacam que, mesmo diante de profissionais comprometidos e qualificados, a falta de apoio institucional compromete implementação de práticas inovadoras e fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Nessa linha, estratégias baseadas em pesquisa-ação e reflexão coletiva apresentam potencial transformador, ao favorecer construção de intervenções contextualizadas e coerentes com demandas dos estudantes e comunidades (Rodrigues; Lima; Viana, 2019).

Além disso, estudos indicam que a formação continuada, quando articulada às necessidades reais dos professores, contribui para autonomia docente e ressignificação do fazer pedagógico. Experiências baseadas em pesquisa-ação e reflexão coletiva demonstram potencial de mudanças significativas no cotidiano escolar. Contudo, resistências institucionais (Silva, 2020) e fragilidades formativas (Souza; Nascimento, 2020) configuram desafios persistentes, exigindo compromisso político e investimento público sistemático para consolidação de cultura escolar inclusiva.

Por fim, a análise evidencia que a formação docente não é processo neutro: trata-se de construção histórica atravessada por disputas de projetos educativos e concepções de sociedade. Investir em formação crítica, contínua e articulada ao contexto de trabalho é condição para fortalecimento da profissão docente e para consolidação de educação pública de qualidade socialmente referenciada. Assim, os estudos convergem ao afirmar que a formação dos profissionais deve ser entendida como direito do professor e dever do Estado, elemento estratégico para enfrentamento das desigualdades e promoção de práticas pedagógicas democráticas (Lopes; Guedes, 2020; Freitas *et al.*, 2024).

5.2.3 A História da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil

A história da educação brasileira é marcada por profundas desigualdades raciais, fruto do legado colonial e escravista. Segundo Gomes (2012), a exclusão racial na educação tem raízes profundas que remontam ao período colonial, quando negros e indígenas foram sistematicamente mantidos fora do sistema educacional formal. Mesmo após a abolição, a população negra continuou a enfrentar barreiras significativas ao acesso à educação de qualidade, perpetuando ciclo de marginalização.

Desde o período colonial, a educação formal foi destinada às elites brancas. Gouvêa (2020) afirma que a educação colonial visava à formação da elite, excluindo deliberadamente negros e indígenas, considerados inferiores e não dignos de receber educação. Freyre (2003) aponta que a herança colonial deixou marcas profundas na sociedade brasileira, perpetuando segregação racial em diversas esferas, incluindo a educação. Essa exclusão teve consequências duradouras, refletidas em taxas mais altas de analfabetismo e evasão entre populações negras e indígenas.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi marco histórico na luta pela inclusão racial e pelo reconhecimento de contribuições afro-brasileiras no currículo. Segundo Brussio e Martins (2023), a lei representa resposta à demanda histórica do movimento negro por educação que valorize contribuições dos afro-brasileiros e combata o racismo nas escolas. Entretanto, embora esse marco legal seja avanço significativo, sua implementação enfrenta desafios práticos. Silva (2014) destaca que falta de formação específica e ausência de materiais didáticos adequados figuram entre os

maiores obstáculos à efetiva aplicação da lei, o que se conecta diretamente aos achados da revisão sistemática aqui discutida.

Souza e Nascimento (2021) destacam resistência cultural e institucional à incorporação de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, indicando que muitos educadores, por falta de preparo ou por preconceitos, tratam o tema como secundário ou o abordam superficialmente. Esse cenário reforça por que a legislação, isoladamente, não garante mudança: a efetivação requer políticas integradas, apoio institucional e formação docente crítica. Gouvêa (2020) afirma que a ausência de cursos de formação continuada específicos dificulta aquisição de repertório necessário para tratar do tema com profundidade. Gomes (2012) também aponta resistências institucionais em algumas escolas, onde a discussão é evitada por preconceitos ou falta de conhecimento, evidenciando necessidade de esforço coordenado entre governos, instituições e sociedade civil (GOMES, 2012).

A implementação de políticas afirmativas, como cotas raciais, também impactou representatividade no ensino superior. Pacheco (2018) afirmam que cotas promoveram maior inclusão de população negra e indígena em universidades públicas, articulando-se a esforços de educação antirracista que têm raízes na educação básica. Araújo e Lopes (2020) defendem que práticas pedagógicas na Educação Infantil baseadas na valorização da cultura afro-brasileira e indígena contribuem para construção de identidade positiva e desconstrução de preconceitos desde cedo. Contudo, Pacheco (2018) destaca há resistências de setores conservadores, que veem políticas de diversidade como ameaça ao mérito, o que revela que disputas sobre currículo e igualdade racial extrapolam a escola e expressam conflitos sociais mais amplos.

A implementação plena da educação para as relações étnico-raciais ainda está longe de ser alcançada. Silva (2015) afirma que a luta por educação antirracista enfrenta obstáculos sistêmicos, como racismo institucional e ausência de política educativa que valorize a diversidade cultural genuinamente. Para Freire (1999), a conscientização crítica sobre o racismo precisa ser continuamente cultivada nas práticas educacionais, especialmente nas fases iniciais da vida escolar, para que estudantes desenvolvam compreensão profunda das desigualdades sociais. Souza e Almeida (2020) acrescentam que a escola precisa adotar abordagem interseccional, considerando múltiplas identidades e o cruzamento entre raça, gênero e classe,

perspectiva fundamental para evitar abordagens universalistas que invisibilizam experiências específicas.

Como perspectiva futura, a implementação de formação docente contínua e direcionada é essencial. Silva (2020) argumenta que somente com preparação adequada será possível garantir que o tema seja tratado com a profundidade e seriedade demandadas. Universidades e institutos formadores precisam incorporar essas discussões em seus currículos, preparando educadores para atuação em mundo diverso e multicultural, com competência teórica, ética e política.

5.2.4 A Prática Pedagógica na Educação Infantil

A prática pedagógica voltada para relações étnico-raciais na Educação Infantil é um dos maiores desafios enfrentados por educadores no Brasil. Na fase inicial, as crianças estão em pleno processo de construção de identidades sociais e raciais. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na promoção da igualdade e na desconstrução de estereótipos. Lima (2021) afirma que a Educação Infantil é terreno ideal para implementação de práticas antirracistas, pois as crianças são capazes de internalizar valores de respeito e equidade desde cedo. Cruz (2019) acrescenta que a forma como educadores conduzem suas práticas pode influenciar diretamente a percepção que crianças têm de si e dos outros, especialmente quanto à raça. Portanto, a Educação Infantil não deve ser vista apenas como espaço de desenvolvimento cognitivo, mas também de formação cidadã.

Souza (2020) argumenta que educadores precisam adotar abordagem crítica, promovendo discussões que valorizem diversidade racial e questionem estereótipos presentes na sociedade. Isso implica utilização de materiais didáticos representativos, organização do ambiente escolar com diversidade simbólica e adoção de atividades que incentivem crianças a reconhecer e valorizar diferenças. Um exemplo recorrente na literatura é o uso da literatura infantil com representatividade negra e indígena. Araújo (2020) afirma que a literatura infantil é ferramenta poderosa para desconstrução de preconceitos, pois permite acesso a histórias e personagens que refletem vivências das próprias crianças. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2023) e Nazaré *et al.* (2020) reforçam que literatura representativa contribui para autoestima positiva e amplia repertórios culturais.

Outro exemplo frequentemente citado é o trabalho com datas e eventos voltados à valorização da cultura afro-brasileira e indígena, como o Dia da Consciência Negra. Lima (202, p. 92) aponta que a data pode ser oportunidade para projetos pedagógicos que promovam conhecimento sobre história e contribuições afro-brasileiras. Contudo, os estudos analisados alertam que tais eventos, quando descolados de planejamento curricular transversal, correm risco de “folclorizar” a temática e reduzir a educação antirracista a atividades pontuais (Campos *et al.*, 2023; Condini; Abrão, 2023; Cardoso, 2018; Silva, 2022). Assim, reforça-se a necessidade de planejamento transversal, com inserção cotidiana e contínua da temática no currículo e na cultura escolar (Baptista, 2013; Gouvêa, 2020).

Além disso, projetos que valorizam brincadeiras tradicionais africanas e indígenas têm mostrado resultados positivos. Souza (2020) argumenta que brincadeiras tradicionais podem ser forma lúdica e eficaz de ensinar valorização e respeito a diferentes culturas. Essas atividades, quando planejadas criticamente, contribuem para naturalizar convivência multicultural e combater estereótipos. Porém, sua consistência depende da formação docente e da capacidade da escola de sustentar projetos permanentes.

A formação docente é pilar para implementação bem-sucedida de práticas antirracistas. Souza e Nascimento (2021, p. 98) afirmam que capacitação é essencial para garantir aplicação consistente e eficaz. Muitos professores ainda se sentem despreparados, o que reafirma urgência de formação continuada com foco específico na educação antirracista (Meira, 2019; Lima, 2022; Ribeiro, 2021). Essa formação deve incluir estudo de intelectuais negros e indígenas, reconhecimento de narrativas históricas que valorizem essas populações e desconstrução de estereótipos presentes no ambiente escolar. Lima (2018) destaca que a formação deve ser contínua e não se limitar a palestras esporádicas, mas integrar currículo de licenciatura e pedagogia.

A literatura registra iniciativas de formação com resultados positivos, como programas voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003. Araújo (2020) afirma que programas de formação continuada que abordam questões étnico-raciais são fundamentais para transformar práticas pedagógicas e promover educação inclusiva. Ainda assim, permanecem desafios: resistência de parte de educadores e gestores, que veem discussões sobre raça como desnecessárias ou polêmicas (Silva, 2021), e a escassez de materiais pedagógicos adequados (Cruz, 2019). Soma-se a isso a

ausência de compromisso político claro e de políticas públicas eficazes, levando a grande variação regional na forma como o tema é tratado (Silva, 2020).

Esses desafios apontam a necessidade de abordagem integrada e sistemática, envolvendo governos, instituições de ensino e sociedade civil. Sem mudança estrutural no sistema educacional, práticas antirracistas tendem a permanecer fragmentadas. Apesar disso, perspectivas futuras são promissoras: cresce a conscientização sobre importância das relações étnico-raciais no desenvolvimento infantil, ampliando projetos pedagógicos mais críticos e inclusivos. Souza (2021) afirma que a escola tem papel central na transformação social, e a Educação Infantil oferece oportunidade única para promoção da igualdade racial desde os primeiros anos.

Um caminho central é a integração do currículo com atividades permanentes, e não apenas em datas comemorativas. Lima (2020) defende que educação antirracista deve ser prática cotidiana, presente em todas as disciplinas e atividades, e não isolada em evento específico. Isso implica educadores preparados para lidar de forma transversal, com intencionalidade pedagógica planejada, metas e avaliação. Também se destaca a adoção de abordagem interseccional, reconhecendo que raça, classe e gênero se interligam. Souza (2021) argumenta que educadores devem levar em conta tais intersecções ao trabalhar com crianças, o que se conecta diretamente ao debate sobre interseccionalidade desenvolvido no item 5.2.5

Por fim, a participação ativa das famílias e da comunidade é crucial. Araújo (2019, p. 98) afirma que escolas precisam envolver famílias e comunidade no debate, promovendo educação que vá além dos muros escolares. Projetos que integrem participação comunitária podem fortalecer implementação de práticas antirracistas e criar rede de apoio. Assim, a prática pedagógica antirracista exige planejamento transversal, revisão de materiais didáticos, formação continuada situada na escola (Lopes; Guedes, 2018) e estratégias baseadas em pesquisa-ação (Rodrigues; Lima; Viana, 2019). A resistência institucional (Silva, 2020) e a fragilidade formativa (Souza; Nascimento, 2020) configuram desafios persistentes, e a consolidação de cultura escolar inclusiva demanda compromisso político e investimento público sistemático.

5.2.5 Aplicando a Interseccionalidade na Educação Infantil

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), busca explicar como diferentes formas de opressão (como racismo, sexismo e classismo) se inter-relacionam, produzindo experiências específicas de marginalização. No campo educacional, sua aplicação torna-se essencial para reconhecer múltiplas identidades que as crianças trazem consigo, como raça, gênero e classe, especialmente quando essas dimensões se sobrepõem e geram vulnerabilidades particulares.

Crenshaw (1991) afirma que a interseccionalidade reflete a maneira como diferentes opressões se cruzam, criando dimensões de discriminação que não podem ser compreendidas isoladamente. Na Educação Infantil, essa abordagem amplia a capacidade analítica da escola para compreender como desigualdades se manifestam nas vivências das crianças e nas interações cotidianas, evitando generalizações que apagam diferenças internas aos próprios grupos.

A interseccionalidade pode ser aplicada na construção de currículo inclusivo, que leve em conta múltiplas identidades e condições de vida. Santos (2020) afirma que, ao reconhecer camadas de opressão sobrepostas, educadores podem criar um currículo que atenda às necessidades e experiências de todos os alunos, promovendo educação inclusiva. Um exemplo é a inclusão de múltiplas narrativas que representem diversidade racial, de gênero e de classe. Souza (2020, p. 88) defende que literatura infantil que aborde negritude e questões de gênero ou classe pode ajudar crianças a compreender diferentes realidades e dinâmicas sociais. Livros como *Amora* (Emicida, 2018), que celebra orgulho negro, e *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (Oliveira, 2011), que apresenta princesas negras, são exemplos de materiais que contribuem para construção de identidade racial positiva.

A interseccionalidade também deve ser incorporada à formação docente. Gouvêa (2020) argumenta que a formação precisa incluir abordagem crítica que aborde não apenas racismo, mas como ele interage com outras opressões. Araújo (2020) complementa que formação docente interseccional prepara educadores para lidar com diversidade de modo mais completo, compreendendo que opressão racial não pode ser separada das experiências de gênero e classe. Assim, a interseccionalidade reforça a necessidade de processos formativos contínuos, contextualizados e sustentados institucionalmente.

No âmbito das práticas pedagógicas, Souza e Nascimento (2020) argumentam que práticas interseccionais promovem educação que reconhece múltiplas opressões enfrentadas pelas crianças, criando ambiente mais inclusivo. Lima (2020) sugere diversificação de atividades escolares, incluindo brincadeiras de diferentes culturas e discussões sobre papéis de gênero, como modo lúdico de introduzir temas complexos. Tais propostas se alinham à compreensão de que a Educação Infantil constitui espaço privilegiado para intervenção pedagógica precoce, sobretudo porque, como Trinidad (2015) evidenciou, as crianças internalizam hierarquias raciais desde cedo.

A interseccionalidade também pode orientar políticas escolares, como políticas anti-bullying que reconheçam sobreposição de racismo, sexismo e homofobia. Santos (2021, p. 89) afirma que a interseccionalidade fornece estrutura para políticas que considerem múltiplas formas de exclusão. Gouvêa (2020) observa que políticas que ignoram interseccionalidade podem falhar em proteger grupos que enfrentam múltiplas opressões. Além disso, a interseccionalidade pode orientar avaliação do desempenho escolar: Souza (2020) destaca que avaliação interseccional reconhece barreiras estruturais enfrentadas por crianças negras, de baixa renda ou com deficiência e propõe formas mais justas.

A participação ativa de famílias e comunidades também pode ser fortalecida com essa abordagem. Santos (2021) argumenta que, ao incluir comunidade nos debates sobre diversidade, as escolas constroem rede de apoio que incentiva valorização das múltiplas identidades e enfrentamento das opressões. Portanto, aplicar interseccionalidade na Educação Infantil significa reconfigurar currículo, formação docente, práticas e políticas institucionais, compreendendo que raça, gênero e classe não são dimensões separadas, mas articuladas na vida social.

Em síntese, a interseccionalidade é ferramenta analítica fundamental para compreender articulações entre raça, gênero e classe (Crenshaw, 1989; 1991). Souza e Almeida (2020) defendem a abordagem interseccional na Educação Infantil, reforçando que práticas educativas precisam reconhecer múltiplas identidades e desigualdades para evitar reducionismos e garantir efetiva inclusão. Assim, apenas por meio de abordagem integrada será possível promover educação que valorize todas as identidades e prepare crianças para viver em mundo diverso e multicultural.

5.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Embora tenha havido avanços significativos na implementação de políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, tanto no Brasil quanto em outros países, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. Neste tópico, exploramos os principais obstáculos para a plena efetivação dessas políticas, além de discutir as perspectivas futuras para a educação antirracista na educação infantil.

Um dos principais desafios para a implementação de uma educação antirracista eficaz é a resistência institucional. Segundo Silva (2020, p. 80), "escolas e gestores ainda tratam a questão racial como algo secundário, ou até mesmo controverso, o que impede a efetiva integração dos conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo". Essa resistência institucional está muitas vezes ligada ao racismo estrutural que permeia o sistema educacional, dificultando a transformação das práticas pedagógicas.

Além disso, a falta de formação de professores continua sendo um problema sério. Como destacam Souza e Nascimento (2020),

muitos educadores não se sentem preparados para lidar com as questões raciais em sala de aula, o que faz com que temas relacionados ao racismo e à diversidade cultural sejam abordados de forma superficial ou, em alguns casos, ignorados (Souza e Nascimento, 2020, p. 98).

A implementação de políticas públicas voltadas para a educação antirracista também enfrenta desafios políticos. No Brasil, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem sido aplicada de maneira desigual entre os estados e municípios. Segundo Araújo (2020, p. 102), "a falta de fiscalização e de incentivos governamentais faz com que muitas escolas não cumpram plenamente as diretrizes da lei, perpetuando um currículo eurocêntrico".

Além disso, há uma crescente pressão de setores conservadores que questionam a legitimidade de políticas afirmativas, como as cotas raciais nas universidades. Conforme aponta Santos (2020, p. 45), "essas pressões políticas têm colocado em risco importantes avanços na promoção da igualdade racial no Brasil". A politização das questões raciais no ambiente educacional tem criado barreiras adicionais para a implementação de uma educação voltada para a justiça social.

Apesar dos desafios, as perspectivas para o futuro da educação para as relações étnico-raciais são promissoras. A conscientização sobre a importância de uma educação inclusiva tem aumentado, tanto entre os educadores quanto entre os gestores escolares. Segundo Lima (2021, p. 75), "a formação continuada de

professores, aliada ao desenvolvimento de novos materiais didáticos, pode transformar a maneira como as relações étnico-raciais são abordadas nas escolas”.

Outro fator que aponta para um futuro promissor é o crescente interesse por parte das novas gerações de educadores em adotar práticas pedagógicas voltadas para a inclusão racial. Como observa Gouvêa (2020, p. 62), “os novos professores têm mostrado maior disposição para implementar projetos pedagógicos que valorizem a diversidade e combatam o racismo”. Esse interesse reflete uma mudança de mentalidade, que pode gerar impactos positivos a longo prazo.

A ampliação do acesso a autores e pesquisadores negros e indígenas também é uma perspectiva importante. Conforme aponta Souza (2020, p. 88), “a inclusão de intelectuais negros e indígenas nas discussões sobre educação pode trazer novas perspectivas e enriquecer o debate sobre as relações étnico-raciais”. Essa diversidade de vozes trará novas ideias para as práticas pedagógicas e políticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

Além disso, a integração de tecnologias digitais ao processo educativo oferece um campo promissor para a educação antirracista. Plataformas online e redes sociais têm se mostrado espaços potentes para a disseminação de conteúdos voltados à educação das relações étnico-raciais. Como observa Santos (2021, p. 94), “o uso de tecnologias pode ampliar o alcance das iniciativas antirracistas e facilitar o acesso a materiais pedagógicos que promovem a diversidade racial e cultural”.

Outra tendência importante para o futuro da educação antirracista é a adoção de uma abordagem interseccional, que leve em consideração como as questões raciais se cruzam com outras formas de opressão, como gênero, classe e sexualidade. Segundo Souza (2021, p. 101), “a interseccionalidade permite uma compreensão mais profunda das desigualdades e pode tornar as práticas pedagógicas mais sensíveis às múltiplas formas de discriminação que afetam os alunos”.

Em suma, as perspectivas para a educação antirracista, embora desafiadoras, são positivas e apontam para um futuro de maior inclusão e justiça racial, desde que haja um esforço contínuo por parte de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito analisar a produção acadêmica acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, com ênfase nas discussões sobre trabalho docente, formação e implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano das instituições. A revisão bibliográfica, organizada em bases reconhecidas (BDTD, Portal CAPES e SciELO), permitiu reunir 30 estudos alinhados aos critérios definidos, evidenciando tanto o crescimento recente da temática quanto a persistência de desafios estruturais para sua efetivação na Educação Infantil.

Os resultados indicam uma ampliação progressiva do interesse acadêmico, com concentração importante de publicações nos últimos anos, especialmente em 2019 e 2023. Essa tendência sugere que as demandas sociais e políticas por uma educação antirracista vêm repercutindo no campo científico, ainda que de modo desigual. A distribuição por bases também foi reveladora: a BDTD concentrou a maior parte dos trabalhos, seguida pelo Portal CAPES e pela SciELO, enquanto VHL e LILACS não apresentaram registros compatíveis com os objetivos da pesquisa. Esse achado reforça que, embora haja transversalidade entre educação e outras áreas, a discussão sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil permanece fortemente localizada nos repositórios educacionais, com baixa capilaridade em bases interdisciplinares.

A categorização do material permitiu identificar e reafirmar um núcleo de questões recorrentes: (a) a centralidade do trabalho docente na mediação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar; (b) a formação inicial e continuada como ponto crítico para a prática pedagógica antirracista; (c) os limites e contradições na implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes; e (d) o reconhecimento de que as crianças, desde cedo, percebem e elaboram diferenças raciais, o que torna a Educação Infantil uma etapa decisiva para a construção de identidades, pertencimento e autoestima. Em conjunto, esses resultados sustentam a ideia de que não se trata apenas de “incluir temas” no currículo, mas de enfrentar um campo de tensões atravessado por desigualdades históricas e por formas, muitas vezes silenciosas, de reprodução do racismo no ambiente institucional.

Ao mesmo tempo, a revisão evidenciou dificuldades persistentes, sobretudo na distância entre normativas legais e realidade escolar. Uma das barreiras mais apontadas na literatura é a insuficiência de formação docente- tanto do ponto de vista

teórico quanto do apoio institucional para sustentar práticas contínuas, planejadas e integradas ao currículo. A pesquisa também mostrou que, frequentemente, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 aparece associada a ações pontuais, fragmentadas ou dependentes de iniciativas individuais, o que tende a enfraquecer sua dimensão estruturante no Projeto Político-Pedagógico e no planejamento pedagógico da Educação Infantil. Soma-se a isso a presença de resistências institucionais e culturais, bem como a precariedade de condições de trabalho, que impactam diretamente a possibilidade de transformar concepções e rotinas.

As lacunas identificadas apontam caminhos relevantes para o avanço do campo. Ainda são escassos estudos que: acompanhem, por períodos mais longos, mudanças efetivas no trabalho docente após processos de formação continuada; investiguem como a implementação da Lei nº 10.639/2003 se traduz em rotinas, interações e decisões pedagógicas cotidianas, e não apenas em projetos ou eventos; analisem de modo mais consistente os mecanismos institucionais (gestão, coordenação pedagógica, políticas municipais, materiais, tempos e espaços) que favorecem ou impedem a continuidade de ações antirracistas na Educação Infantil; aprofundem o olhar sobre a criança como sujeito social (e não somente como receptora de propostas), considerando suas percepções, linguagens, relações e modos de significar a diferença racial no convívio escolar.

Diante disso, este trabalho deixa como perspectivas futuras para outros pesquisadores a ampliação de investigações que articulem: (1) trabalho docente e condições institucionais, analisando como a organização do trabalho e as políticas de formação interferem na prática; (2) estudos empíricos em redes municipais e contextos diversos, incluindo comparações entre regiões, perfis de escolas e propostas curriculares; (3) pesquisas que avaliem impactos de estratégias de formação continuada, especialmente aquelas construídas de forma colaborativa com professores, coordenações e comunidades; e (4) análises mais sistemáticas sobre a presença (ou ausência) das diretrizes étnico-raciais nos documentos escolares (PPP, planejamentos, avaliações, registros), conectando o texto formal ao cotidiano vivido.

Conclui-se que a Educação Infantil, por seu papel estruturante na formação humana, é um território decisivo para a construção de relações sociais mais justas. Entretanto, a efetividade da educação para as relações étnico-raciais depende de ações contínuas, institucionalizadas e sustentadas por formação, gestão e condições de trabalho adequadas. Assim, reafirma-se a urgência de consolidar práticas e

políticas que rompam com a lógica da superficialidade e da eventualidade, fortalecendo o compromisso ético e pedagógico com uma Educação Infantil verdadeiramente antirracista, democrática e comprometida com a dignidade de todas as infâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria das Graças. **O Programa Nacional de Creches: avanços e desafios**. Brasília: MEC, 2004.

ALMEIDA, P. R. **Políticas públicas e diversidade étnico-racial na educação infantil**. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 3. ed. São Paulo: Pólen, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Revisão de literatura e construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Edlani Santos; LOPES, Ingrid Everton Souza. A literatura infantil como um dos caminhos possíveis para a construção de identidades afirmativas na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATKINS, D.; FINK, K.; SLUTSKY, J. Better information for better health care: The Evidence-based Practice Center program and the Agency for Healthcare Research and Quality. **Annals of Internal Medicine**, v. 142, p. 1035-1041, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. **Educação e sociedade no Brasil: uma visão crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

BAHIA. **Lei nº 10.549, de 28 de dezembro de 2006**. Institui a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 29 dez. 2006. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=24878>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-28.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.bnc.mec.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1934.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009. p. 32.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundeb e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera os arts. 6º, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, ampliando a obrigatoriedade da educação básica para crianças a partir de 4 anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Lei das Escolas de Primeiras Letras. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-15-outubro-1827-566247-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

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, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

BRITO, Ana Paula. **História e políticas da educação infantil no Brasil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

CARDOSO, C. **Educação e diversidade cultural: desafios pedagógicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CARVALHO, José Carlos. **Constituição e educação: análise das políticas públicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. São Paulo: Selo Negro, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação antirracista: desafios e perspectivas**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALLEIRO, Elizabeth. **A socialização infantil: processos e contextos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONCEIÇÃO, Eunice. **Identidade racial e educação: desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CONCEIÇÃO, Eunice; SANTOS, Maria José. **Educação e relações raciais: enfrentando o racismo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, v. 1, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p.1241-1299, 1991.

CRUZ, Maria de Fátima. Relações étnico-raciais na educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 40, n. 149, p. 15-32, 2019.

CUNHA JÚNIOR, H. **Relações étnico-raciais e a educação infantil no Brasil**. São Paulo: Editora FGV, 2005.

CUNHA, Maria Helena de Castro. **A Constituição de 1934 e a educação infantil: um marco na história educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CURY, Carlos A. **Educação e transformações: uma análise crítica**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

DECOLY, Ovide. **A educação integral: fundamentos e práticas**. Porto: Edições Afrontamento, 2020.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical Race Theory: An Introduction**. New York: NYU Press, 2001.

DELPIT, Lisa. **Multiplication is for White People: Raising Expectations for Other People's Children**. New York: The New Press, 2012.

DERMAN-SPARKS, Louise; EDWARDS, Julie Olsen. **Anti-bias education for young children and ourselves**. 2nd ed. Washington, DC: NAEYC, 2020.

DIAS, Silvia Helena. **A educação infantil na nova LDB: uma abordagem crítica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DONNELLY, Jack. **Universal human rights in theory and practice**. 3rd ed. Ithaca: Cornell University Press, 2013.

FARIA, José Ricardo. **Emenda Constitucional 59 e a obrigatoriedade da educação infantil: uma análise**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de *et al.* **Docência, profissão e formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos**. Campinas: Autores Associados, 2024.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação Nova e os Pioneiros: história e contexto**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Maria Clara. **Políticas públicas e educação infantil: uma análise crítica**. São Paulo: Cortez, 2020.

GAY, Geneva. **Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice**. 3rd ed. New York: Teachers College Press, 2018.

GOMES, Maria Isabel. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: perspectivas e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nelson. **Dinâmicas raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Desafios da educação em uma sociedade marcada por desigualdades**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e a nova consciência sobre as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e diversidade: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Reflexões sobre racismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GOUVÊA, Patrícia. **A formação do professor e as relações étnico-raciais na educação básica**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

GUISSO, Patrícia. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

HAMILTON, Charles V.; KWAME, Ture. **Black Power**: The Politics of Liberation in America. New York: Vintage, 1967. Citado por: ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. 3. ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

HANSENBERG, Marília. **Racismo e poder**: o mito da democracia racial e suas implicações. São Paulo: Editora Social, 1992.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HELFAND, M.; BALSHEM, H. Principles for developing guidance: AHRQ and the effective health-care program. **Journal of Clinical Epidemiology**, 2009. (In press).

HOWARD, Tyrone C. **Why race and culture matter in schools**: Closing the achievement gap in America's classrooms. 2nd ed. New York: Teachers College Press, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação infantil**: questões pedagógicas e sociais. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for Undertaking Systematic Reviews**. Keele: Keele University, 2004.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: construção, desenvolvimento e desafios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: construindo valores sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: história e teoria. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: uma abordagem crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, mai-ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Educação infantil**: aspectos históricos e teóricos. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **História da educação infantil no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The dreamkeepers**: Successful teachers of African American children. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014.

LEE, Enid; WALSH, Deborah. **Education on the Intersection of Race and Class: Building Foundations for Equity**. New York: Teachers College Press, 2020.

LIBERATI, Alessandro *et al.* The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. **Annals of Internal Medicine**, v. 151, n. 4, p. W-65-W-94, 2009.

LIMA, Cláudia de Souza. A prática pedagógica e a desconstrução de estereótipos raciais na educação infantil. **Revista de Educação e Diversidade**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2021.

LIMA, Cláudia de Souza. Práticas pedagógicas interseccionais na educação infantil. **Revista de Educação e Diversidade**, v. 10, n. 1, p. 52-65, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; GUEDES, Neide. Formação docente e trabalho pedagógico: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250045, 2020.

LOVITTS, B. E. **Making the Implicit Explicit: Creating Performance Expectations for the Dissertation**. Sterling, VA: Stylus Publishing, 2007.

MacNAUGHTON, Glenda. **Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Post-Structural Ideas**. London: Routledge, 2005.

MARAFON, Josiane. **Educação infantil e suas abordagens históricas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Maria Lúcia. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a educação: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATTOS, Maria do Carmo. **Educação infantil e a LDB de 1996: avanços e desafios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRA, Paulo. **Desafios da educação na perspectiva racial**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

MELO, Cristina. **Novo Fundeb e a educação infantil: impactos e financiamentos**. São Paulo: Atlas, 2021.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Sexualidade e gênero na educação infantil**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MOHER, David *et al.* **Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement**. *Annals of Internal Medicine*, v. 151, n. 4, p. 264-269, 2009.

MONTESORI, Maria. **A educação para a liberdade: métodos e princípios**. São Paulo: Papyrus, 2014.

MOREIRA, Ana Lúcia. **Educação Infantil e as Diretrizes da LDB: uma análise crítica.** Campinas: Papyrus, 2007.

MULLER, Maria; SANTOS, Gilda. **Educação e diversidade: desafios curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NIU, Yushuo *et al.* Effectiveness of simulation debriefing methods in nursing education: a systematic review and meta-analysis. **Nurse Education Today**, v. 107, p. 105-113, 2021.

OLIVEIRA, Luciana. **Racismo e Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança.** [S.l.]: [s.n.], 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** [S.l.]: [s.n.], 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** [S.l.]: [s.n.], 1948.

PACHECO, Laura. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: um panorama da política de cotas raciais. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 245-260, 2018.

PAGE, Matthew J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 46, 2023.

PEREIRA, M. G. **Diversidade étnico-racial e práticas pedagógicas na educação básica.** Brasília: Editora MEC, 2019.

PEREIRA, Maria Rita de Assis César. **A educação infantil no Brasil: história e políticas.** In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). *Creches e pré-escolas no Brasil: história e análise de uma política pública.* São Paulo: Cortez, 1991. p. 39-61.

PEREIRA, Maria Rita de Assis César. **Educação infantil e suas instituições no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1999.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide.** Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

RIBEIRO, A. G.; MILANEZ, A. P. **Revisão sistemática da literatura: guia prático para condução e análise crítica.** Belo Horizonte: UFMG, 2011.

RODRIGUES, Ana Paula. **O Fundeb e a inclusão da educação infantil: avanços e desafios**. Brasília: MEC, 2008.

RODRIGUES, Thiago; SILVA, Patrícia Lima. **Desafios da diversidade no espaço escolar**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

RODRIGUES, Ana Paula; LIMA, Maria de Fátima; VIANA, Ilma Passos. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 3, p. 45–63, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança e creche: as instituições de educação infantil no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTOS, Edson. **Plano Nacional de Educação e a educação infantil: metas e resultados**. Campinas: Papirus, 2015.

SANTOS, F. M.; SOBRINHO, P. E. **Revisão sistemática da literatura: guia para a condução de uma síntese criteriosa e crítica da evidência científica**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Gilda Lopes dos. **O negro na sociedade brasileira: entre a realidade e a utopia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

SANTOS, Gislene. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ, 2020.

SANTOS, Josenildo Campos. Relações étnico-raciais e práticas inclusivas na educação básica. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 12, n. 3, p. 215-229, 2021.

SCHMIDT, Maria Helena. **A infância e a construção do conhecimento: uma análise histórica**. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 1997.

SILVA, Maria de Fátima. **O impacto do FUNDEB na educação infantil: uma análise das mudanças e desafios**. São Paulo: Editora FTD, 2017.

SILVA, Nelson do Valle. **A educação no Brasil: transformações e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. **Educação e desenvolvimento no Brasil: uma perspectiva histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Nelson do Valle. **Educação infantil no Brasil: uma análise histórica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas: implicações para a educação infantil. **Educar em Revista**, v. 29, n. 51, p. 87-102, 2013.

SILVA, R. T.; SOUZA, V. C. **Educação infantil e diversidade: desafios das relações étnico-raciais**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Marilena de Souza. A Lei 10.639/03 e os desafios da implementação de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 863-888, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8NYQWVZ3gMbC4XkYfgX4t7n/?format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SOUZA, Crisley De Souza Almeida; NASCIMENTO, Ione da Silva. A interseccionalidade como prática pedagógica na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 3, p. 97-112, 2020.

SOUZA, João Carlos; LIMA, Maria Cecília. **Educação para todos: desafios e perspectivas no Brasil do século XXI**. Fortaleza: UFC Editora, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAKKOUICHE, Bahi; NORMAN, Guy. **PRISMA statement**. *Epidemiology*, v. 22, n. 1, 2011.

TATUM, Beverly Daniel. **Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race**. Basic Books, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **A Escola Nova e a transformação educacional**. 2. ed. Brasília: Editora MEC, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Currículo e formação: desafios e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2002.