

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A URGÊNCIA DE DIÁLOGOS
FORMATIVOS PARA PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: THE URGENCY OF FORMATIVE DIALOGUES
TO PROPOSE PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS*

*EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: LA URGENCIA DE DIÁLOGOS
FORMATIVOS PARA PROPONER PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN INFANTIL*

Gicelma de Oliveira Cavalcante¹

Cleriston Izidro dos Anjos²

Laíse Soares Lima³

Flávio Santiago⁴

Código DOI

Resumo

Este artigo tem como objetivos problematizar a formação continuada do(a) professor(a) na perspectiva da educação étnico-racial e investigar as possibilidades oferecidas pela formação profissional, enquanto balizadora para a reflexão e organização de proposições, práticas e experiências pedagógicas que contemplem a diversidade e pluralidade das infâncias negras. Esta investigação trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. Os resultados apontam para a presença de ideologias colonizadoras, processos paternalistas, adultocêntricos e de dominação étnico-racial na sociedade e nas instituições de educação infantil. A formação continuada na perspectiva das relações étnico-raciais, quando realizadas, constituem-se em instrumento relevante para a transformação das compreensões profissionais sobre a presença e educação da criança negra. Promove, ainda, a organização de uma práxis transformadora, que possibilite a construção de identidades negras potentes, que questionem as construções sociais estereotipadas e eurocentradas.

Palavras-chave: Crianças negras. Formação continuada. Práticas pedagógicas. Relações étnico-raciais.

Abstract

¹ Universidade do Estado da Bahia, Paulo Afonso, Brasil. Email: cavalcante@uneb.br | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1527-5563>

² , Maceió, Brasil. Email: cianjos@yahoo.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>

³ Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, Brasil. Email: laise.lima@delmiro.ufal.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0845-7753>

⁴ Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI); Lodi, Itália. Email: santiagoflavio2206@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

This article aims to critically examine the continuing education of teachers from the perspective of ethnic-racial education and to investigate the possibilities offered by professional training as a basis for reflection and the organization of propositions, practices, and pedagogical experiences that encompass the diversity and plurality of Black childhoods. This investigation adopts a qualitative, bibliographic approach. The results indicate the presence of colonizing ideologies, paternalistic processes, adult-centric perspectives, and ethnic-racial domination within society and early childhood education institutions. Continuing education focused on ethnic-racial relations, when implemented, serves as a crucial tool for transforming professional understandings regarding the presence and education of Black children. Furthermore, it promotes the organization of a transformative praxis that facilitates the construction of empowered Black identities, challenging stereotypical and Eurocentric social constructions.

Keywords: Black children. Continuing education. Pedagogical practices. Ethnic-racial relations.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo problematizar la formación continua de docentes desde la perspectiva de la educación étnico-racial e investigar las posibilidades que ofrece la formación profesional, como guía para la reflexión y organización de propuestas, prácticas y experiencias pedagógicas que contemplan la diversidad y pluralidad de las infancias negras. Esta investigación es de enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico. Los resultados apuntan a la presencia de ideologías colonizadoras, procesos paternalistas, adultocéntricos y de dominación étnico-racial en la sociedad y en las instituciones de educación infantil. La formación continua desde la perspectiva de las relaciones étnico-raciales, cuando se realiza, constituye un instrumento relevante para transformar las comprensiones profesionales sobre la presencia y la educación de los niños negros. También promueve la organización de una praxis transformadora, que posibilite la construcción de identidades negras poderosas, que cuestione las construcciones sociales estereotipadas y eurocéntricas.

Palabras clave: Niños negros. Formación continua. Prácticas pedagógicas. Relaciones étnico-raciales.

Introdução

A visão romântica da infância enquanto lugar de interações harmoniosas, cordialidade e acolhimento, independente do pertencimento racial e fenótipo das crianças, é confrontada com uma diversidade de estudos científicos, que delineiam realidades bem diversas, apontando situações de discriminação que envolvem não apenas as crianças, mas também professoras(es), familiares e demais profissionais que atuam dentro das instituições de educação infantil. Nesse sentido, o apagamento/apaziguamento dos processos de diferenciação no que diz respeito às questões raciais e estética, presentes na ideia de que todos são iguais, denuncia a crença na democracia racial, traduzindo o entendimento de que diferença significa desigualdade (Oliveira; Abramowicz, 2010).

Em investigação realizada por Nunes e Corrêa (2016), no que diz respeito ao tema, observa-se que a distribuição temporal da produção acadêmica (teses e dissertações)⁵ em educação infantil e relações raciais, no período de 2010 a 2015, apresenta um percentual de 59% de investigações sobre o tema, diferentemente do que foi encontrado entre 1990 a 1999 (14%) e no período de 2000 a 2009 (27%), fato que demonstra um interesse progressivo nesse campo de estudo.

São apontadas, pelas autoras 12 (doze) trabalhos entre o período de 1990 – 2015, divididos nos seguintes eixos temáticos: Racismo e educação escolar; Raça, infância e práticas pedagógicas na educação infantil; Raça como categoria de análise; Infância e relações raciais; Literatura infantojuvenil, identidade e raça; Acesso das crianças negras à educação infantil; Infância negra e o racismo; Sociologia da infância e pertencimento racial.

Desse modo, observa-se a necessidade de problematizar a infância negra, dentro das instituições de educação infantil, reconhecendo que esse campo de discussões congrega um espaço político educacional capaz de confrontar as crenças e mitos que homogeneízam essa categoria geracional e encobrem práticas que produzem e evidenciam o racismo.

Posto isso, este artigo propõe uma investigação bibliográfica, aqui entendida como atividade primordial na construção do conhecimento científico. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Outrossim, para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Partindo dessa premissa, este texto está inserido nos estudos da Pedagogia da Infância, Educação Étnico-racial na educação infantil e na Sociologia da Infância, enquanto orientadores de reflexões que desvelam o lugar das crianças negras nas instituições de educação infantil e as condições possíveis para a construção de identidades profissionais, que reconheçam a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais no cotidiano de suas práticas pedagógicas; incluindo planejamento/organização e implementação de experiências cotidianas na perspectiva das relações étnico-raciais .

⁵ Segundo as autoras, foram encontrados 22 trabalhos na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICIT) e em sites de Congressos Científicos.

Sendo assim, a partir dessa abordagem, este artigo tem como objetivos refletir sobre a presença da criança negra na sociedade e em instituições de educação infantil; problematizar a formação continuada de professores e professoras na perspectiva da educação étnico-racial e investigar as possibilidades oferecidas pela formação profissional, enquanto balizadora para a reflexão e organização de proposições, práticas e experiências pedagógicas que contemplem a diversidade e pluralidade das infâncias negras.

As crianças em evidência nos estudos críticos

A visão da criança potente, que exerce protagonismo, produtora de culturas infantis, atores sociais e seres plenos de direitos e deveres é amplamente divulgada nos estudos de Sarmiento (2005), Muller e Carvalho (2009), Qvortrup (2010) e Sirota (2001). Estes sujeitos estão envolvidos e implicados em uma sociedade, expostos às forças sociais que regem as políticas econômicas, de saúde, de educação, de moradia, de infraestrutura, etc. Desse ponto de vista, devem ser compreendidos em suas necessidades, protegidos e educados a partir de processos que lhes permitam autonomia, agência, interação com seus pares, na perspectiva do reconhecimento da diversidade cultural, religiosa e familiar em que estejam inseridos, desde a mais tenra infância.

Em se tratando da educação formal, nas instituições de educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, art. 29) rege que a finalidade desta etapa de ensino em nosso país trata do “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 3º, esses sujeitos “[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoas humana”. Devem ser protegidos pela família, comunidade e sociedade em geral. Acrescenta ainda que os direitos enunciados abrangem todas as infâncias brasileiras, independente da “[...] situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia” (Brasil, 1990), a despeito da diversidade de condição familiar ou da comunidade em que vive. Nesta mesma compreensão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (Brasil, 2009) asseguram que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, **constrói sua identidade pessoal e coletiva**, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 2, grifo nosso).

No texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existem seis direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar expressar, conhecer-se -, os quais são indicados como dimensões que supostamente visam contribuir com a proposição de práticas educativas que, dentre outros objetivos, contribuam para a construção da identidade das crianças a partir de processos de autoconhecimento e da identidade do grupo (Brasil, 2018). Porém, convém destacar alguns questionamentos relevantes levantados por Anjos e Santos (2018), em diálogo com autores que discutem a pertinência da educação infantil na BNCC:

Em que medida as crianças estão sendo consideradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O que já temos de produção escrita sobre a BNCC que pode contribuir para alimentar o debate a respeito da proposta? As crianças precisam de uma BNCC? As especificidades da Educação Infantil estão sendo respeitadas? Os marcadores de diferenças: raça; etnia; religião; sexualidade; classe social estão devidamente referenciados e contemplados?? O que tem em comum todas as crianças brasileiras? Que projeto de nação está fundamentando as propostas? (Anjos; Santos, 2016, p. 86).

As discussões sobre a educação infantil na BNCC são permeadas de confrontos de posições. É importante destacar que a construção de um currículo delineado em bases comuns em um país de dimensões continentais acaba por desvalorizar a diversidade de experiências institucionais e pessoais das crianças (Aquino; Menezes, 2016), além de contribuir para o silenciamento da diversidade e exclusão das diferenças (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016). O fato é que a elaboração e a versão final do documento foram permeadas por interesses questionáveis e relações em que uma série de conquistas e saberes do campo da educação infantil foram ababelados (Moimás; Araújo; Anjos, 2022).

Instituições e profissionais da educação infantil devem considerar as culturas infantis, as comunidades nas quais estão inseridas, aproximando-se dos grupos étnico-raciais as quais elas pertencem, logo, conhecer onde estão ancoradas suas crenças e religiosidades, as significações de pertencimento e existência, bem como a complexidade de ser e de existir, nesta categoria geracional.

Nesse contexto, compreende-se as infâncias como categoria estrutural. Desse modo, as crianças são consideradas sujeitos sociais, históricos e de direitos; concepção que identifica suas maneiras de estarem no mundo, as manifestações das suas relações sociais e das ações. Ela nos permite entender os seus desejos, suas imaginações, suas necessidades e suas brincadeiras, bem como respeitá-las sem rótulos e reconhecer suas participações política e cidadã (Qvortrup, 2010).

Embora, no plano do discurso, as crianças ocupem o lugar de prioridade e cidadania plena, estudos que discutem pedagogias colonizadoras na educação infantil reconhecem a hegemonia de valores disseminados a partir de uma herança patriarcal, racista e androcêntrica, que sujeitam as crianças desde seu nascimento. São sistemas opressores que categorizam a sociedade a partir de diferenças étnico-raciais, sexuais e de gênero, refletindo práticas também opressoras e colonizadoras na educação da criança pequena (Faria *et al.*, s.d.) Para além dessas forças, as crianças são alvo do “[...] tempo colonizado de padrões eurocêntricos como centro das relações na educação infantil” (Souza; Santiago; De Faria, 2018, p. 86). São práticas de colonização adultocêntricas que disciplinam seus corpos/movimentos e silenciam suas vozes, culturas, identidades pessoais e coletivas, não considerando as práticas preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (Brasil, 2009).

Estudos da Sociologia da Infância discutem o conceito de adultocentrismo enquanto prática social que legitima o poder do adulto, alijando crianças de suas liberdades de existência (Abramowicz, 2009). A infância é vista como um período de transição e inferior e a criança é assujeitada à condição de ser menor, tendo como referência as hierarquias pautadas nas idades que legitimam o poder do adulto sobre a criança a partir de uma relação colonial que desqualifica os saberes infantis (Faria; Santiago, 2015).

Uma Sociologia da Infância brasileira reclama ser pensada a partir dos aportes desta diversidade supracitada, pois a “exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas” (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 49). Lembrando que a infância não é uma experiência universal, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia, raça (Santiago, 2020). Nessa perspectiva, pretende-se lançar um olhar sobre a presença da criança negra na educação infantil.

Segundo Bento e Dias (2012, p. 09), “Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais”. Ademais, as autoras afirmam que as situações de discriminação envolvem, além das crianças, professores (as), famílias e demais profissionais que atuam na educação.

É possível afirmar que as crianças, a partir de quatro anos de idade, já conseguem atribuir aspectos positivos e/ou negativos a um determinado grupo racial a partir de processos de subjetivação. As crianças negras constroem identidades, conferindo a si próprias atributos de menor valia como: ruins e feios, assimilando, assim, qualidades que são conferidas pela sociedade ocidental, a qual reconhece a pessoa negra como o diferente, o outro (Oliveira; Abramowicz, 2010).

Santiago (2015) destaca que as crianças pequeninhas dizem muito sobre as relações raciais. Os sons que ecoam pelos corredores da educação infantil nos revelam muito mais do que barulhos, visto que nos mostram a força que as crianças projetam a fim de resistirem à violência dos enquadramentos sociais racistas. As crianças pequeninhas resistem em favor da vida, procurando deslegitimar a lógica racista presente em muitas ações realizadas pelos/as docentes. Por meio de seus atos, elas procuram mostrar que querem ser reconhecidas de outras formas, que muitas vezes não correspondem às pré-estabelecidas pelos enquadramentos sociais. “As crianças negras se constroem pessoas e cidadãs em situações de conflito, de reconhecimento e de desqualificação do seu pertencimento étnico-racial, da sua negritude” (Silva, 2015, p. 181).

No entanto, nem sempre essas linguagens infantis são ouvidas; muitas vezes são deixadas à margem, esquecidas na insensibilidade construída pelo colonialismo. Dentro desse processo, os meninos e meninas gritam, os/as docentes resmungam e ninguém se ouve, a impossibilidade de escuta assola o adultocentrismo e legitima todas as formas de racismo.

Bento (2012) discute a identidade racial em crianças pequenas, reconhecendo a complexidade do ser negro em nossa sociedade. Em seu artigo, faz referência a uma revisão bibliográfica de estudos sobre o tema e apresenta algumas constatações: crianças negras são mais suscetíveis de perceber a diferença racial do que as brancas; crianças de três a cinco anos identifica a diferença racial; crianças brancas, ao contrários das crianças negras, aceitam confortavelmente seu fenótipo; crianças representam o branco como belo e o negro como feio; crianças pequenas raramente reagem quando são ofendidas em função

de suas características; professores não sabem o que fazer diante de uma situação de discriminação ou preconceito; crianças negras desejam mudar o tom da pele e cabelo; crianças percebem o que é socialmente valorizado ou não. Nessa seara, observa-se que, em pesquisas empreendidas na educação infantil, depois do trabalho realizado por Bento (2012), foi possível encontrar, em anos diferentes, aspectos semelhantes ao encontrado pela autora.

Em sua investigação, Amaral (2013) observou que há um padrão estético que é valorizado pelas crianças e professoras, que ela denomina enquanto “estética ariana”. Nessa esteira, percebe que as crianças brancas demonstram posturas e condutas assertivas e confiantes e que as crianças negras demonstram desconforto quanto ao seu pertencimento étnico-racial. A autora enfatiza, ainda, que as crianças preferem bonecas brancas e que, em suas brincadeiras, escolhem papéis que são hierarquizados pelo tom da pele.

Farias (2016) revela uma situação semelhante, quando afirma que:

[...] as vivências positivas referentes as questões da negritude são raras na realidade dos alunos, o que faz com que racismo institucional presente na escola apareça como pano de fundo e reforce o sentimento de muitas meninas desejarem ardentemente uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso (Farias, 2016, p. 8).

Cardoso (2018) investiga a branquitude na educação infantil, revelando, em sua pesquisa, que crianças brancas são privilegiadas, a partir de vantagens materiais e simbólicas, nas práticas cotidianas das professoras, que ratificam o lugar de destaque e positividade das crianças brancas.

Aliado a esse processo, são construídos mecanismos de “negligenciar” o pertencimento étnico-racial das crianças negras. As creches e pré-escolas, como aponta Santiago (2015), quando rejeitam os aportes africanos ou afro-brasileiros que as crianças pequeninhas trazem para o espaço da educação, legitimam o processo de colonização presente na sociedade, construindo pedagogias pautadas na hierarquização das diferenças que compõem a educação infantil.

Dentro desse contexto, os meninos negros e as meninas negras passam a serem vistos/as como “menores”, carentes, sujos/as, marcando suas identidades enquanto racialmente inferiores. Esse processo construía elementos para a fixação de uma pedagogia da infância pautada nos privilégios da branquitude, que procurava apagar o pertencimento étnico-racial das crianças pequeninhas negras e

legitimar enquanto única fonte de cultura os saberes eurocêntricos. As organizações, como destaca Bento (2022), constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, mantendo as relações de privilégios da branquitude. Essa dinâmica possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”.

Observa-se que a problemática racial entre adultos e crianças ocorre desde cedo, reforçando o racismo e impingindo às crianças negras um processo de socialização diferente da criança branca (Abramowicz; Oliveira, 2012).

Nesse sentido, percebe-se que as situações que ocorrem cotidianamente no interior das instituições podem não se apresentar enquanto fomentadoras de reflexões e tomadas de posição, especialmente no que diz respeito ao planejamento, organização e implementação de práticas pedagógicas que promovam uma relação equânime na educação dos(as) pequenos(as). Sendo assim, Dias (2012, p. 661) considera “[...] a ação dos professores como importantes para o fomento de valores nos quais a discriminação racial, o racismo e o preconceito não estejam presentes”.

Formação continuada de professores(as) para o desenvolvimento de práticas e proposições pedagógicas transformadoras

Em muitas situações cotidianas de racismo e preconceito, a negligência e o silêncio parecem ser a tônica do interior de muitas instituições que poderiam fomentar reflexões e posicionamentos, especialmente no que diz respeito ao planejamento, organização e implementação de práticas pedagógicas que promovam uma relação equânime na educação dos(as) pequenos(as).

Dentre os exemplos que ilustram a manutenção de práticas segregadoras se encontram: a criança negra no canto da sala; o lápis cor da pele, que é sempre rosa/bege claro; a professora da educação infantil que diz: “ele não quer ser negro, não sei o que fazer”; as crianças que preferem a boneca branca; a criança que não quer pegar na mão do(a) colega negro(a); a ausência, absoluta, de representatividade que possibilite construção de identidades negras infantis potentes, seja no ambiente, nas músicas, brincadeiras, rodas de conversa, contação de histórias, nas atividades com a arte, nos corpos/falas/movimentos das crianças, nas festividades e datas comemorativas; a direção, coordenação e professor(as) das instituições em silêncio ou silenciadas diante das situações de discriminação.

Franco e Ferreira (2017) acreditam que tais posturas estão, possivelmente, relacionadas aos

[...] fatores que entram e/ou dificultam a prática pedagógica desses profissionais, tais como a ausência das discussões sobre as questões étnico-raciais na **formação inicial e/ou continuada dos professores** e a opção religiosa dos professores [...] que “demonizam” o patrimônio cultural afro-brasileiro reduzindo-o a questão religiosa (Franco; Ferreira, 2017, p. 263, grifo nosso).

A formação dos/as profissionais que atuam nos processos educativos e de cuidado com crianças pequenas, desde bebês, se constitui como algo fundamental de ser debatido, particularmente no que se refere aos saberes voltados para uma educação antirracista. Compreender pressupostos que sustentam o mito da democracia racial (Bernardino, 2002), o racismo estrutural (Almeida, 2019), as ideologias de branqueamento (Domingues, 2002), além do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003), são processos imprescindíveis e inadiáveis. Por esse viés, Dias (2012) alerta que

[...] o tratamento das relações étnico-raciais na educação, especialmente na infantil, enfrenta inúmeros obstáculos, permeados pela concepção ainda presente na sociedade brasileira do “mito da democracia racial”. Essa ideia gera uma descrença na existência do preconceito e do racismo na sociedade brasileira, e em consequência disso muitos professores questionam a pertinência dessa discussão na educação (Dias, 2012, p. 672).

Para além disso, a docência na educação infantil reclama uma postura político pedagógica, que reconheça os processos paternalistas e adultocêntricos (Qvortrup, 2010; Faria; Santiago, 2015) impostos por pedagogias colonizadoras (Faria *et al.*, 2021); que desvele os mecanismos de manutenção do preconceito e discriminação que mantêm o *status quo* de uma sociedade marcada pelas diferenças de gênero, sexualidade, classe, idade, etnia e raça. Esses mecanismos habitam as escolas, pré-escolas e creches de crianças, as quais reproduzem práticas pedagógicas que silenciam a opressão e privilegiam a manutenção da branquitude.

A brancura na educação infantil cotidianamente reforça a soberania e o privilégio impostos pela colonialidade do saber, propiciando às crianças pequeninhas somente o contato com determinadas histórias, estilos estéticos e experiências afetivas; tudo que destoa ou se distancia minimamente da percepção eurocêntrica branca é eliminado ou cerceado do universo infantil nas creches. Essa é uma forma de educar para as relações étnico-raciais, segundo a qual, a cosmologia de mundo do branco é colocada como a mais legítima a ser transmitida, reforçando hierarquias postas durante séculos que desumanizam grande parte da humanidade (Santiago, 2019, p. 325).

Muitas práticas cotidianas, aparentemente inofensivas, ensinam os privilégios e imperativos do que é ser branco, e o que é ser negro em uma sociedade marcada pela estrutura racista, desqualificando a cultura não branca e desumanizando os negros e ciganos indígenas (Santiago, 2020). Em uma sociedade marcada pelo racismo, como a brasileira, a produção de subjetividades em torno da criança negra caracteriza-se pela negação e distorção histórica em favor de uma perspectiva unívoca e monocultural eurocêntrica. O processo de construção social das relações étnico-raciais, no interior das instituições de educação infantil, é estabelecido pelas nossas escolhas teórico-políticas, pelas formas com que organizamos os espaços, pelas nossas escolhas literárias oferecidas às crianças, construindo uma confiança mútua estabelecida por meio de palavras, mas também por silêncios, respeito à individualidade e aos tempos subjetivos, de modo a construir pedagogias que visem a equidade e as relações de alteridade para com o outro (Silva, 2011).

Urge problematizar e refletir acerca dos conhecimentos que reclamam a participação da criança negra na educação infantil; os processos de autonomia, empoderamento, construção de identidades negras potentes; o reconhecimento do lugar de ator social e protagonismo dos grupos infantis negros; a valorização dos corpos/fenótipos negros e reconhecimento da diversidade étnico-racial enquanto orientadora de proposições pedagógicas, para relações étnico-raciais, durante todo o ano escolar, cotidianamente e sempre. Nessa perspectiva, entende-se que

A escola tem a responsabilidade de construir significações positivas das populações negras e desenvolver ações que promovam o respeito à diversidade cultural e histórica, desde os primeiros momentos de contato da criança com a escola (Nunes; Santana; Franco, 2021, p. 11).

A reflexão enunciada acima suscita questionamentos quanto às formas organizadas nos municípios ou nas instituições de educação infantil para formação continuada e informação dos professores(as) que desenvolvem suas práticas profissionais na educação infantil, no âmbito da educação e relações étnico raciais, a saber: Quais possibilidades de formação, na perspectiva da diversidade racial, são oferecidas pela secretaria de educação dos municípios ou nas instituições de educação infantil? Os perfis das formações de professores(as) têm sido capazes de garantir uma perspectiva que reconheça as singularidades e diversidade das infâncias?

Logo, nessa vertente de indagações, Nunes, Santana e Franco (2021) afirmam que:

[...] as Secretarias de Educação que têm legislação específica sobre formação continuada, não têm dado conta de garantir aos seus professores esse direito; isso, no que diz respeito a qualidade e quantidade da formação ofertada, atendendo às necessidades e expectativas dos professores, o que poderia se traduzir em práticas promotoras da igualdade racial (Nunes; Santana; Franco, 2021, p. 6).

Na ausência de iniciativas da instituição pública que organiza as políticas de formação para a educação básica nos municípios, considera-se relevante que as instituições de educação infantil se atualizem com relação aos conhecimentos divulgados na área, promovam e apoiem práticas e experiências educacionais sob os princípios da diversidade e das relações sociais justas e equânimes.

Desse modo, observa-se ser de extrema relevância investir na formação continuada dos(as) professores(as) da educação infantil, no âmbito institucional, especialmente no que diz respeito às possibilidades de desvelar práticas discriminatórias e preconceituosas; permitir a discussão franca acerca de manifestação de racismo escolar e a problematização do tema; criar processos de intolerância a qualquer tipo de discriminação, uma vez que sensibiliza o olhar e escuta desses profissionais; conferir aos professores(as) material discursivo e argumentação para intervir em situações inadequadas, quebrando o silêncio que grita dentro das escolas, pré-escolas e creches; auxiliar na criação de metodologias e na reformulação de projetos pedagógicos; conscientizar quanto à importância da representatividade negra nos materiais pedagógicos, utilizados em salas de referência (Dias, 2012).

Em levantamento realizado a respeito da formação de professores e relações étnico raciais, Coelho (2018, p. 105) investiga a produção de teses, dissertações e artigos, no período de 2003 a 2014, sobre o tema. No que diz respeito às teses e dissertações elencadas na investigação, “70% dos trabalhos produzidos apontam para estratégias de formação de professores com vistas ao encaminhamento de compreensões que promovam o enfrentamento do racismo na educação”.

Em se tratando dos artigos analisados pela autora, as estratégias de formação também figuram como o tema emergente com o maior percentual de trabalhos: 41%. Coelho (2018, p.12) afirma que a “[...] confluência entre as produções que tratam de formação de professores e relações étnico-raciais reside no fato de que todos enfatizam a necessidade de uma formação inicial e continuada que congregue o tema de modo consubstanciado”, entendendo a formação enquanto instrumento relevante na

problematização/planejamento/implementação de práticas pedagógicas que contemplem a educação para as relações étnico-raciais, nas instituições de educação.

A participação de professores(as) a processos de formação continuada, compartilhamento de conhecimentos e encontros organizados a partir de diálogos formativos pode redundar em práticas transformadoras e significativas no diagnóstico e enfrentamento das relações étnico raciais inadequadas, além do estímulo no planejamento, organização e implementação de experiências didático pedagógicas que contemplem a diversidade étnico racial. Os encontros formativos com profissionais da educação infantil,

[...] devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. E isso por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências desses povos (Dias, 2012, p, 668).

Franco (2016) entende que a precarização do trabalho docente e a pauperização da profissionalização contribuem para falta de autonomia, de diálogo e colaboração entre os pares, a incapacidade de perceber o sentido social e político do trabalho docente, além da ausência de posturas reflexivas e críticas. Esta compreensão se opõe à ideia de professor(a) protagonista, “[...] revelando a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento” (p. 515). Protagonizar a docência na educação infantil requer o abandono dos pressupostos que convergem para racionalidade técnica na condução das vivências profissionais, rumo à (re)construção de uma epistemologia transformadora e crítica das práticas profissionais na educação infantil (Franco, 2016).

À medida que os espaços-tempo de formação se constituírem, devem ser evidenciados aspectos da realidade social, escolar e “[...] possibilidades de ação-reflexão-ação cooperativa sobre a práxis educativa, com vistas à emancipação de todos” (Henz; Freitas; Silveira, 2018, p. 843). A busca pelo emergir de uma concepção crítica deve ser orientada pela desmistificação que se dá no diálogo problematizador e reflexivo, apontando para uma postura política pedagógica e compromisso por práticas que revelem respeito à igualdade de direitos, principalmente em se tratando das relações étnico-raciais no âmbito da instituição de educação infantil.

Como se tratam de ações que podem permitir a construção de uma práxis cotidiana, o que inclui o saber fazer, a reflexão daquilo que se faz e as tomadas de decisões para novos processos, fará parte deste movimento a construção de proposições didático pedagógicas/experiências que auxiliem as práticas voltadas para as relações e educação étnico racial no âmbito da instituição a das salas de referência. Nessa seara, Franco e Ferreira (2017) informam possibilidades para organização desse trabalho, acrescentando que

As estratégias normalmente utilizadas para trabalhar as relações raciais com crianças pequenas tem sido: roda de conversa, contação de histórias, utilização de vídeos/filmes, música, desenhos diversos (árvore genealógica, retrato, autorretrato), teatro, brincadeiras com bonecas, atividade de pesquisa, produção de textos coletivos, capoeira, oficina de trançado de cabelo, resgate das brincadeiras, entre outras (Franco; Ferreira, 2017, p. 266).

Pressupõe-se ser de grande relevância organizar experiências que possam atender as especificidades da educação das crianças pequenas. Nessa perspectiva, Franco (2020) oferece possibilidade de reflexão de proposições pedagógicas que aproximem professoras, famílias e crianças rumo a processos de ressignificação de posturas discriminatórias, racistas e preconceituosas, a partir de valores civilizatórios Afro-Brasileiros na educação infantil.

Essa possibilidade está inserida no princípio do axé, a energia vital! Desse modo, a autora traz para as relações os elogios, o afago, as brincadeiras de faz-de-conta. O sentar em roda para ouvir e contar história, trocar conversas, a partir do princípio da circularidade que permite a possibilidade de “trocar falas, emoções”; a corporeidade no cuidado e respeito ao corpo, a musicalidade, a ludicidade e a oralidade. Para além disso, “[...] a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, a celebração da vida; isso significa, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso” (Trindade, 2005, p 35). Trata se do reconhecimento das infâncias, suas cores, diversidade e multiculturalidade.

Desse modo, busca-se o desenvolvimento de competências práticas e habilidades na abordagem do tema, compreendendo-o enquanto constituinte das práticas curriculares na educação das crianças, que possam promover experiências cotidianas no interior das instituições de educação infantil, as quais reconheçam a diversidade e pluralidade das infâncias brasileiras.

Considerações Finais

As ideologias colonizadoras, processos paternalistas, adultocêntricos e de dominação étnico-racial estão presentes na sociedade e nas instituições de educação infantil (Tavares; Anjos; Oliveira, 2023). Observa-se que as formações continuadas na perspectiva das relações étnico-raciais, apesar de encontrarem resistência no interior das instituições, são passíveis de se constituírem em instrumento relevante para a transformação das compreensões profissionais sobre a presença e educação da criança negra e de todas as crianças, tendo em vista o fato de que a luta antirracista deve ser de todos e todas nós; homens e mulheres; adultos e crianças, desde bebês. Os diálogos formativos podem promover, ainda, a organização de uma práxis que envolva a multiplicidade de dimensões que apontem para práticas pedagógicas transformadoras e que possibilitem a construção de identidades negras potentes.

Problematizar a situação das crianças na perspectiva da diversidade cultural, discriminação e igualdade, envolvendo relações de gênero e raça na educação da infância, trata-se de trazer para as instituições a compreensão da criança concreta, combatendo os conceitos homogeneizantes e universais acerca da infância e criança.

Observa-se a necessidade de (in)formar professores (as) da educação infantil sobre a relevância de práticas, olhares e escutas pedagógicas que valorizem a diferença e construção das identidades individuais, combatendo a desigualdade e a manutenção de estereótipos, aspectos que não contemplam a complexidade de ser e existir plenamente.

Existe uma urgência em se empreender novas discussões e proposições no sentido de elucidar caminhos possíveis nas trilhas da educação infantil, valorizando a atuação dos(as) professores(as) e a relevância da formação continuada na construção de saberes e fazeres pedagógicos que contemplem as relações étnico-raciais nas instituições de educação infantil.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, p. 47-64, 2012.

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. da; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-

45, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 20 mai. 2024.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL, C. A. T. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37002>. Acesso em: 12 abri. 2024

ANJOS, C. I.; SANTOS, S. E. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? A guisa de apresentação. **Debates em Educação** - Maceió, v. 8, n. 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 27 abri. 2024.

ANJOS, C.I.; PEREIRA, F.H. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis, Florianópolis**, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79179>. Acesso em: 27 abri. 2024.

ANJOS, C. I.; CARVALHO, R. S. de. Apresentação - Dossiê Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate (primeira parte): Educação Infantil e currículos: desafios, problematizações e propostas no tempo presente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. i-xv, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13203>. Acesso em: 20 abri. 2024.

ANJOS, C. I.; CARVALHO, R. S. Apresentação - Dossiê Educação Infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate (volume 2). **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. iv-xviii, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13720>. Acesso em: 15 mar. 2024.

AQUINO, L. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras In: FARIA, A. L. G. *et al.* (Orgs). **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras** Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6wHLTh9hZVysCGgqd74tTws/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

AQUINO, L. M. M. L. L. de; DE MENEZES, F. M. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e Enredos para a Infância Brasileira. **Debates em Educação** [S. l.], v. 8, n. 16, p. 30, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 27 mai. 2024.

BARROS, A. F. F.; ANJOS, C.I.; PEREIRA, F. H.; SOUZA, E. L.; FERREIRA, R. M. S. Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais em relatórios de estágio supervisionado. **Debates em Educação** [S. l.], v. 15, n. 37, p. e13804, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13804>. Acesso em: 27 mai. 2024.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: Bento, M. A. S. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

BENTO, M. A.; DIAS, L. R. Carta aos profissionais da Educação Infantil. In: SILVA JR, H.; BENTO, M. A.; CARVALHO, S. P. (organizadores) **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

BENTO, M. A. S. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras: São Paulo, 2022.

BERNARDINO, J. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/>. Acesso em: 22 abri. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2009** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 26 abri. 2024.

BRASIL. **Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. **Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011 – 2015): Resultados Preliminares**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/?p=2827>. Acesso em: 13 mai. 2024.

CARDOSO, C. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2018.

CARNEIRO, A. G. Intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras: uma violência histórica. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas – Civilização ou Barbárie: o futuro da Humanidade. **Anais IX Jornada Internacional de Políticas Públicas – Civilização ou Barbárie: o futuro da Humanidade**. Universidade Federal do Maranhão, 2019. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_230_2305cc2fa7b34e8b.pdf. Acesso em: 2 mai. 2024.

COELHO, W. N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9vRxhL8qTN7xPyjQfhYj7qz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2024.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGHwYqFbj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mai. 2024.

DOMINGUES, P. J. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aaa/a/R3R8p7fSCzXwvDvJLjNkpQC/>. Acesso em: 13 abri. 2024.

FARIA, A, L. *et al.* Da servidão à rebeldia: as pedagogias descolonizadoras. Brasileiras. Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós - Colonialismo. **Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós- Colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras / II Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós - Colonialismo Gepedisc - Culturas Infantis. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2015. Disponível em: http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-18%20Goulart%20et%20al.pdf. Acesso em: 8 abri. 2024.

FARIA, A. L. G.; SANTIAGO, F. Para além do adultocentrismo: uma outra formação Docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/2742>. Acesso em: 16 mai. 2024.

FARIAS, A. C. B. A. **“Loira você fica muito mais bonita”**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11082016-125924/pt-br.php>. Acesso em: 26 mai. 2024.

FINCO, D.; SOUZA, E. L.; ANJOS, C.I. Efeitos da pandemia e o aumento das desigualdades na vida das crianças: diálogos sobre violências e indiferenças. **Humanidades&Inovação**, v. 8, n. 61, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5734>. Acesso em: 25 mai. 2024.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v. 18 n. 2 p. 511-530 abr./jun.,2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 13 mai. 2024.

FRANCO, N. H. R. FERREIRA, F. I. S. Pesquisar e educar para as relações étnico raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero a Seis**. v. 19, n. 36 p.252-271 jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/1980-4512.2017v19n36p252>. Acesso em: 17 mar. 2024.

FRANCO, N. H. R. “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da COVID-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, dez./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/78491>. Acesso em: 16 abri. 2024.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**. Escutas antropológicas e poéticas da infância. Panda Books. Edição do Kindle. 2020.

GOBBI, M. A.; PITO, J. D. (Orgs). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos**: na pandemia, do podcast ao livro. / Organizadores Marcia Aparecida Gobbi, Juliana Diamante Pito. São Paulo: FEUSP, 2021.

MELLO, A. M.; NEGREIROS, F.; ANJOS, C. I. (Orgs.). **Caderno de Direitos - Retorno à creche e à escola**: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os. Piauí: EDUFPI / Frente Nordeste Criança, 2020. Disponível: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_-_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf. Acesso em: 27 mai. 2024.

MOIMÁS, J. X.; ARAUJO, L. A. de; ANJOS, C. I. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 44–63, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975>. Acesso em: 2 mai. 2024.

NUNES, M. D. F.; CORRÊA, L. J. L. As Crianças Negras Vistas pela Sociologia da Infância no Brasil: Uma Revisão de Literatura. **Saber & Educar 21/2016**: Estudos da Criança, 2016.

SANTOS, S. E.; SARAIVA, M. R. O. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis, Florianópolis**, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78765>. Acesso em 23 mai. 2024.

SOUZA, E. L.; ANJOS, C. I.; CORREA, N. C. S. L. **Necropolítica e as crianças negras**: ensaios na pandemia. São Paulo: Dandara, 2022.

TAVARES, M. J. B. S.; ANJOS, C. I. A.; OLIVEIRA, E. M. B. O. A colonialidade na trajetória da Educação Infantil brasileira: impasses na construção das concepções de criança e de infância. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10 n. 6, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8632>. Acesso em 27 mai. 2024.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Valores afro-brasileiros na educação** – Boletim 2022. Salto para o Futuro. TV Escola, 2005.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; ANJOS, Cleriston Izidro dos; LIMA, Laíse Soares; SANTIAGO, Flávio. Educação para as relações étnico-raciais: a urgência de diálogos formativos para proposições de práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11399>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: O artigo foi planejado e escrito coletivamente por Gicelma de Oliveira Cavalcante, Cleriston Izidro dos Anjos, Laíse Soares Lima e Flávio Santiago. As reflexões apresentadas resultam de estudos e pesquisas que cada um(a) desenvolve em seus contextos de atuação acadêmica e profissional, articuladas às leituras e debates realizados em conjunto, os quais se materializaram nesta produção compartilhada.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram não ter utilizado recursos de Inteligência Artificial na elaboração do manuscrito e assumem integral responsabilidade pelo conteúdo publicado.

Revisor/es: Aleph Danillo da Silva Feitosa (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre os autores:

GICELMA DE OLIVEIRA CAVALCANTE é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VIII.

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS é Doutor em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde atua como Professor Associado no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN).

LAÍSE SOARES LIMA é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão.

FLÁVIO SANTIAGO é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/USP) e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Atua, ainda, como educador social na área de acolhimento de migrantes na região da Lombardia, Itália.

Recebido em 29 de maio de 2024

Versão corrigida recebida em 27 de dezembro de 2024

Aprovado em 29 de agosto de 2025