



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEFFERSON ANDRADE SILVA

**RACISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO INTERNACIONAL E
NACIONAL DE ARTIGOS EMPÍRICOS**

Campina Grande – PB

2022

JEFFERSON ANDRADE SILVA

**RACISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO INTERNACIONAL E
NACIONAL DE ARTIGOS EMPÍRICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, campus Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador(a): Prof. Dra. Dalila Castelliano de Vasconcelos

Campina Grande – PB

2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM EDUCACAO
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado

O aluno **Jefferson Andrade Silva**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientado pela Prof.ª Dr.ª Dalila Castelliano de Vasconcelos, submeteu à defesa de dissertação o trabalho intitulado: **“RACISMO, PRIMEIRA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL DE ARTIGOS EMPÍRICOS”**.

A defesa de dissertação foi realizada em sessão pública, no dia 27 de setembro de 2022, às 11h na Sala 204, do Bloco BC-II, do Centro de Humanidades da UFCG.

Integraram a Banca Examinadora os seguintes professores: Prof.ª Dr.ª Dalila Castelliano de Vasconcelos (Orientadora/Presidente); Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (Membro Interno); Prof. Dr. Cícero Roberto Pereira (Membro Externo); Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Suplente Interno); e Prof.ª Dr.ª Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa (Suplente Externo);

Após a apresentação oral da dissertação, pelo mestrando, e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

“O trabalho apresentado foi aprovado.”

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

Aprovado () Em exigência () Indeterminado () Reprovado

Campina Grande, 27 de setembro de 2022.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Dalila Castelliano de Vasconcelos

Examinador(a): Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (Membro Interno)

Examinador(a): Prof. Dr. Cícero Roberto Pereira (Membro Externo)

Mestrando(a): Jefferson Andrade Silva



Documento assinado eletronicamente por **DALILA CASTELLIANO DE VASCONCELOS, PROFESSOR**, em 29/09/2022, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Andrade Silva, Usuário Externo**, em 29/09/2022, às 21:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **CICERO ROBERTO PEREIRA, Usuário Externo**, em 14/10/2022, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DORIVALDO ALVES SALUSTIANO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/10/2022, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador 2782519 e o código CRC 7A09D949.

Dedico este trabalho a todas as crianças pretas, especialmente a minha criança preta interior, que muito tempo viveu sem reflexo, se questionando se realmente existia. Os esforços aqui empregados foram endereçados à Esperança por dias e realidades melhores. Dedico também ao povo preto e toda sua ancestralidade, que nos navios negreiros, na diáspora africana, sonhou e lutou para que um dia o que eu sou e o que eu represento, existisse. Eu sou, porque nós somos. Ubuntu!

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa foi desenvolvida em um cenário de pandemia, que não só tirou a vida de milhares de pessoas, como também interrompeu sonhos. Este poderia ter sido mais um e não foi! Dessa forma, agradeço à Deus pelo dom da Vida a mim concedido. Agradeço também por nos possibilitar o conhecimento científico, imprescindível no combate desse mal. A fé nunca me foi tão requisitada.

Agradeço a mim mesmo por me manter firme, mesmo em todos os momentos em que quis desistir. Não foi uma caminhada fácil. A academia é um terreno que diariamente produz safras de medos e inseguranças. Desnuda à saúde mental e nos veste de vulnerabilidades. O auto-acolhimento nunca me foi tão requisitado.

Atualmente, ocupo um espaço que estruturalmente não foi projetado para pessoas como eu: pretas. Tive que resistir à maquinaria racista que me quis morto! Aprendi, a duras penas, que a sociedade não tem medo da cor da minha pele, mas medo da minha potência. Esse têm sido meu mantra e a Educação minha arma. O caminho é só de ida. Não vou recuar. Agradeço a minha ancestralidade forte, de grande beleza e glória.

Agradeço a minha família, especificamente a minha mãe, Luzia de Andrade Silva, meu pai, João José da Silva (Preto) e meu irmão Gerson Andrade, pelo apoio e suporte incondicional. Ser o primeiro da família a chegar na pós-graduação é de uma grande responsabilidade, mas, sobretudo, uma honra. Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar e mesmo explicando, não entendem muito bem o que significa um mestrado. Entretanto, não me resta dúvidas que me olham com orgulho e felicidade.

Agradeço à Janaina Freitas Nery, minha amiga, irmã e grande incentivadora. Acreditou em mim quando eu mais duvidei. Me escutou e me acolheu quando mais precisei. Foi colo, ombro e abraço. Por duas vezes, guiou meu caminho: primeiro, rumo à Psicologia, ciência e profissão que escolhi e fui escolhido, segundo, na seleção desse mestrado. Janaina é a poesia que me guia.

Agradeço também à Marília Laís, a quem comumente intitulo “irmã de pais diferentes”. Marília é o ser mais doce, gentil e amável que eu pude ter a oportunidade de conhecer. Era quem me acolhia tarde da noite, depois de um exaustivo dia de trabalho intelectual. Quem arrancava meus sorrisos, mesmo quando eu queria chorar. Você me faz querer sorrir e viver.

Agradeço a Robert Sérgio de Almeida Costa, por me proporcionar, pela primeira vez, a experiência de ser enxergado para além da carne, escutado para além das palavras e amado para além dos gestos. Agradeço por em encorajar, me incentivar e me inspirar, como pessoa e profissional. Você me requisitou coragens quando eu só sabia o que eram medos. Estou protegido com você!

Agradeço aos meus grandes amores, também chamados de amigos. Amores que riram, choraram, vibraram e torceram por mim em todos os momentos. Sempre fiz questão de deixar claro o quanto são importantes. São a pigmentação da vida, o cheiro das melhores emoções e o verdadeiro som do amor. Em especial, para essa caminhada, destaco: kássia Leal, Luíza Alfredo, Maria Renally, Marília Freitas, Jamile Gouveia, Laíse Henrique, Lucas Henrique, Alencar Neto e Dayane Lima.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Dalila Castelliano de Vasconcelos, que sempre se mostrou generosa e disposta a compartilhar seu conhecimento. Me ensinou que pesquisa científica precisa de método e rigor, mas de vez em quando de umas boas gargalhadas. Agradeço pela parceria, paciência e por todos os ensinamentos.

Agradeço a minha turma da pós-graduação e todos os companheiros de pesquisa que conheci nessa jornada, especialmente Quézia e Ananda. Pessoas com quem para além do conhecimento, construí uma verdadeira relação de amizade, respeito e afeto. Muito obrigado por todas as vezes que rimos quando tudo que tínhamos era caos!

Agradeço a todos àqueles que tive a honra e o privilégio de ser aluno. Professores são minha maior fonte de inspiração. Englobo nesses agradecimentos meus mestres da escola (PREMEN), graduação (UFCG) e pós-graduação (UFCG).

Agradeço às instituições públicas de ensino do qual sou fruto. Mesmo forjada na dificuldade, essas instituições construíram pontes e possibilidades na minha vida. Me orgulho de minhas raízes.

“Que preto seja sinônimo de glória! ”. Beyoncé (2020)

“A descoberta de ser negro é mais do que a constatação do óbvio. [...] Saber-se negro é viver a experiência de ter sido massacrado em sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetido a exigências, compelido a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” Neusa Santos Souza (2021).

RESUMO

O racismo contra a população negra é um fenômeno socialmente estruturado na lógica da hierarquização racial, que fomenta realidades marcadas por opressões e desigualdades, vivenciadas e percebidas por crianças, desde a primeira infância e em diferentes contextos socializadores, como o da Educação Infantil. Entretanto, pouco se conhece sobre o campo teórico-científico sobre o racismo nessa faixa etária específica. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar o que artigos científicos nacionais e internacionais abordam sobre o racismo na primeira infância e com crianças da Educação Infantil. Como método, foi utilizado a revisão sistemática da literatura, cuja busca ocorreu nas bases de dados Periódicos Capes, *Web of Science*, PubMed, Scielo, Lilacs, IndexPSI e Pepsic. O desenvolvimento da pesquisa também seguiu as recomendações metodológicas do *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyse* (PRISMA). No total, foram recuperadas 5.250 publicações, que após aplicação dos critérios de elegibilidade, resultaram: no Estudo 1, que pesquisa racismo e primeira infância, 28 artigos; no Estudo 2, que especifica racismo e Educação infantil, 20 estudos recuperados. Destes, apenas cinco correspondiam a realidade brasileira, nos dois recortes. As pesquisas demonstraram forte interesse na socialização étnico-racial das crianças com seus pares, suas famílias e seus professores, sendo dado a este último agente, uma ênfase na sua prática pedagógica e na construção de suas identidades em contextos racializados. Conclui-se, a partir da análise destes resultados que, o número de pesquisas empíricas que articulam o fenômeno do racismo ao período de desenvolvimento da primeira infância e na Educação Infantil, no contexto nacional e internacional, é reduzido, o que aponta para uma invisibilidade social e científica. Verificou-se um aumento de pesquisas publicadas nos últimos anos, mas o número ainda é considerado limitado, indicando a necessidade de ampliar os investimentos e interesses em pesquisas sobre o tema, visto sua relevância na experiência infantil e na construção de uma sociedade alicerçada em valores de justiça social e equidade étnico-racial.

Palavras-chave: racismo; primeira infância; educação infantil; revisão sistemática

ABSTRACT

Racism against black population is a socially constructed phenomenon in a racial hierarchy system marked on oppression and inequality, experienced and perceived by children since their early childhood and in different social contexts as a child education environment. Although, there is not enough knowledge in this specific age on the studies related to this scientific theoretical field. Thus, this research aimed to analyze Brazilian and international scientific articles which approaches early child racism and childrens' education. The analysis method was a systematic review of the literature searched on these following databases: *Periódicos Capes*, Web of Science, PubMed, Scielo, Lilacs, IndexPSI and Pepsic. The research design has performed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) methodology. As a result, there were 5,250 publications which after eligibility criteria then resulted in Study 1 that researches racism and early childhood, 28 articles recovered; also in Study 2 that specifies racism and child education, 20 articles recovered. Therefore, only 5 articles corresponded to the Brazilian context in both criteria. Consequently, those researches showed strong discussion of ethnicity and race socialization of children with their peers, their families and their teachers who are considered agents on their pedagogical practices, also to construct identities in racialized contexts. Throughout analysis, the overall results conclude that there is a reduced interest through social and scientific invisibility on empirical studies articulating racism to the development phase of early childhood and child education in Brazil and around the world. However, the number of published studies has increased in the past few years, despite being considered limited yet. Furthermore, there are needed investments and interests to enlarge research about such themes, for the reason of relevance of children's experiences for a society built in social justice and racial equality values.

Keywords: racism; early childhood; child education; systematic review.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - RELAÇÕES RACIAIS: HISTORICIDADE E ARTICULAÇÃO ENTRE RAÇA, RACISMO, PRIMEIRA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
1.1- Delimitação, compreensão e contextualização do termo raça.....	18
1.1.1- A história da educação do negro no Brasil.....	21
1.1.2- Início do direito à educação, consolidação e lutas atuais pela igualdade e não discriminação	23
1.2 - O fenômeno do Racismo.....	25
1.3 - Racismo na Primeira Infância.....	28
1.4 - Racismo no Contexto Educativo.....	31
CAPÍTULO II – MÉTODO	35
OBJETIVOS	35
Objetivo geral.....	35
Objetivos específicos	35
METODOLOGIA	35
2.1 - Busca.....	37
2.2 – Descritores.....	38
2.3 - Critérios de elegibilidade	39
2.4 - Seleção dos estudos.....	40
2.5 - Extração de dados	41
2.6 - Análise dos dados	41
2.7 - Risco de viés	43
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
3.1 – Estudo 1 - Racismo e primeira infância	44
3.1.1 – Estudo sobre Racismo e primeira infância no contexto internacional.....	44
3.1.1.1 - Risco de viés dos estudos selecionados	49
3.1.1.2 - Discussão	50
3.1.2 – Estudos sobre Racismo e primeira infância no contexto nacional	69
3.1.2.1 - Risco de viés dos estudos selecionados	73
3.1.2.2 - Discussão	74
3.2 – Estudo 2 - Racismo e Educação Infantil	78
3.2.1 – Estudos sobre Racismo e Educação Infantil no contexto internacional	78
3.2.1.1 - Risco de viés dos estudos selecionados	83
3.2.1.2 - Discussão	84
3.2.2 – Estudos sobre Racismo e Educação Infantil no contexto nacional	88

3.2.2.1 - Discussão	91
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS.....	123
ANEXO 1- <i>Quality appraisal checklist – qualitative studies</i> – NICE (2012)	123
ANEXO 2 - <i>Quality Assessment Tool for Quantitative Studies</i> – EPHPP (1998)	127

INTRODUÇÃO

A sociedade, tal qual se conhece, foi e permanece estruturada em hierarquias sociais, diretamente relacionadas a raça, cor e distribuição de poder (AGUIAR, 2007). Essa estrutura, muito presente no mundo ocidental, está baseada no conceito de raça, que foi durante muito tempo um termo utilizado como sinônimo de espécie, com o objetivo de diferenciar grupos humanos tanto na sua composição física, quanto em suas capacidades mentais. Tal entendimento fundamentou ideologias que pregavam a existência de raças naturalizadas como dominantes e outras, por consequência, dominadas (CABECINHAS; AMÂNCIO, 2003; CABECINHAS, 2010).

O pertencimento racial ao grupo de brancos foi colocado como padrão de normalidade, de forma que o tornou representante da espécie humana. Cria-se a partir disso, um ideal a ser alcançado por indivíduos de diferentes grupos raciais (PINTO; FERREIRA, 2014). Esse sistema de hierarquia racial historicamente tem legitimado contra negros, mitos sobre a sua suposta inferioridade moral e intelectual. Coloca-os em um lugar social de periculosidade, explora sua mão-de-obra, persegue, segrega, exclui, os forçam a rejeitar sua própria imagem e provocam seu extermínio, com mortes objetivas e subjetivas (CABECINHAS, 2010; MÁXIMO; LINS; LIMA-NUNES, CAMINO, 2012).

Essa segmentação racial teve grande influência das teorias racistas da Europa. De acordo com elas, as diferenças étnicas originaram-se da superioridade de determinados grupos sobre outros, sendo considerado inferior, qualquer indivíduo que não tivesse origem europeia. Assim, a raça branca é elevada como superior, dominante e de sangue puro, em detrimento de outros grupos raciais, principalmente os dos negros (PINTO; FERREIRA, 2014).

Essas constatações fornecem caminhos para se pensar que a construção dos negros enquanto grupo é atravessada por vieses raciais que comumente os concebem como um subgrupo. O sujeito negro, comparado ao padrão branco, está colocado como representante de um grupo étnico de atributos puramente negativos, em que os processos identitários, ou seja, aqueles que constroem a identidade, são marcados por opressões e negações, seja de si mesmo, de seu grupo racial de pertença ou de suas características fenotípicas (PINTO; FERREIRA, 2014).

Constrói-se assim, um lugar social de subalternidade, estruturalmente forjado e que atravessa os sujeitos desde muito cedo, como crianças ainda na primeira infância. De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância - NPCI (2021), a primeira infância compreende o período

de desenvolvimento que abrange os primeiros seis anos de vida da criança (0-6) e é considerado crucial para o desenvolvimento estrutural posterior do ser humano. Este é um período marcado pelo intenso progresso de novas habilidades neurológicas, físicas, cognitivas e socioemocionais, que acontecem de forma progressiva, contínua e dinâmica.

Nessa fase, o desenvolvimento é influenciado por diversos fatores, não apenas biológicos, mas também sociais. Segundo Vygotsky (2002), a criança se desenvolve a partir de suas interações em determinados contextos sociais, históricos e culturais. Nesses contextos, há um forte e contínuo processo de disseminação de crenças e valores, inclusive raciais, que são percebidos e assimilados desde muito cedo, por meio do processo de socialização.

De acordo com França (2013), a socialização pode ser entendida como um processo de aprendizagem intergeracional, em que diferentes crenças, perspectivas e valores sociais são transmitidos. Quando esse mecanismo de disseminação de informações parte de adultos para crianças e o conteúdo se refere a raça ou etnia, configura-se como um processo de socialização étnico-racial (HUGHES et al., 2006). Nesse processo, torna-se válido ressaltar, que as crenças propagadas, sobretudo a respeito dos sujeitos negros, são atravessadas pelo fenômeno do racismo. Desde cedo, portanto, as crianças entram em contato com crenças de inferioridade sobre os negros e seu grupo racial, a partir do processo de socialização em seu desenvolvimento.

Pesquisas apontam que crianças nos primeiros anos de vida reconhecem diferenças étnico-raciais. Durante o processo de socialização, as crianças, inseridas em contextos sociais racializados, já demonstram produção de significados sobre questões raciais (CAVALLEIRO, 2014). Esses significados são produzidos com base na hierarquização racial, em que valores negativos atribuídos ao grupo racial de negros são perpetuados. A partir disso, as crianças se apropriam desses valores como verdadeiros e aumentam suas chances de reproduzi-los em suas relações e nos diferentes contextos socializadores, como o contexto escolar (PINTO; FERREIRA, 2014).

Nesse sentido, segundo Gomes (2002), a escola não se limita a um espaço físico em que se compartilha apenas saberes acadêmicos, mas também se configura como um espaço simbólico em que crenças, hábitos, valores, bem como preconceitos de classe, gênero e raça são compartilhados. Desse modo, a escola passa a ser considerada como instituição capaz de influenciar a construção da subjetividade.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) afirmam que processos de exclusão contra crianças negras são frequentemente relatados no cotidiano escolar. Segundo as autoras, a escola

enquanto agente de socialização é permeada por discursos de inclusão que na verdade, excluem, dada sua forma diferenciada de lidar com as crianças. Tal constatação pode ser evidenciada pelo estudo de Oliveira e Abramowicz (2010), que ao observar o cotidiano de uma escola de Educação Infantil, relatam a preferência racial de educadores, pois revela que os bebês negros recebem menos atenção que os bebês de pele branca, por exemplo.

De acordo com Silva e Silva (2015), as crianças negras vivenciam um ambiente escolar permeado por apagamentos raciais, em que seu reconhecimento enquanto sujeito não existe ou é precarizado. Nessa lógica racial, os impactos percebidos são de larga escala e podem abarcar desde a baixa autoestima ao rendimento e/ou assiduidade escolar insatisfatório.

Berry, Londoño e Njoroge (2021), ao revisarem estudos longitudinais realizados na América do Norte, indicam que crianças na primeira infância sofrem grande influência da discriminação racial e os efeitos afetam o desenvolvimento socioemocional. Os resultados dessa pesquisa remontam e denunciam uma estrutura que afeta as experiências de vida nas primeiras relações sociais, desde as práticas parentais, até a inserção na escola. Os autores argumentam que a grande motivação para se realizar um estudo desse tipo, é que apesar de se notar um crescimento na literatura de pesquisas sobre o impacto do racismo na vida dos sujeitos, ainda é reduzido o número de estudos que direcionam seus esforços para tentar compreender esses efeitos na primeira infância, com crianças mais novas.

Nos Estados Unidos, por exemplo, as pesquisas empíricas que relacionam as experiências de racismo aos sintomas de trauma são consideradas limitadas, principalmente quando pensada essa realidade na primeira infância, que é ainda menor em comparação a outros grupos geracionais (KIRKINIS; PIETERSE; MARTINS; AGILIGA; BROWNELL, 2018). Esse cenário limitado pode estar diretamente associado ao que Marques e Dornelles (2019) chamam de mito da ausência de preconceito racial na infância. Embora já se tenha argumentado sobre o processo ativo de entendimento racial na infância, esse mito se baseia na ideia de que as crianças não reproduzem o racismo porque não entendem questões raciais ou não possuem noções sobre a diversidade presente na sociedade, visto a pouca idade.

Esse mito fortalece um cenário de invisibilidade, apagamentos e silenciamentos, que se dão tanto no campo das práticas, como também no campo teórico, dos saberes, não apenas nos Estados Unidos, mas também na realidade brasileira. Segundo Cavalleiro (2014), as pesquisas no Brasil sobre racismo na infância são pouco produzidas. Nesse mesmo sentido, Carvalho e França (2019) ao pesquisarem sobre estratégias de enfrentamento do racismo na escola, a partir

de uma revisão integrativa, apontam que são limitadas as pesquisas que articulam questões raciais e Educação Infantil.

Outros autores argumentam ainda sobre o quão ignorada essa temática tem sido por algumas áreas específicas, sobretudo quando se refere à primeira infância. Kohli, Pizarro e Nevárez (2017) indicam que nos Estados Unidos, há uma invisibilização do tema no campo da Educação. Segundo os autores, há uma tendência explícita no campo educacional de se ignorar nas pesquisas de abordagens aplicadas, a experiência do racismo nos cotidianos escolares, sobretudo, os da Educação Infantil, que abarcam crianças na faixa etária do zero a seis anos de idade. Verifica-se ainda, que o cenário de restrição da temática também se manifesta no contexto nacional. Sacco, Couto e Koller (2016), apontam que, o campo da Psicologia, apesar da grande potência de contribuição, apresenta ainda, poucas pesquisas no contexto brasileiro sobre o preconceito racial na vivência dos primeiros anos de vida das crianças.

Esses apontamentos promovem uma preocupação que é igualmente social, política e científica, pois entende-se que a ciência acontece por meio de um processo dinâmico, voltado a produção de evidências. Segundo Droescher e Silva (2014), o progresso científico depende da comunicação, que acontece por meio da publicação de pesquisas. Segundo as autoras, é a comunicação que permite o compartilhamento de informações, dados, ideias, teorias e perspectivas, sendo imprescindíveis para a produção do conhecimento e o desenvolvimento da ciência. Para tanto, avaliar essa produção científica se configura como um processo importante para o conhecimento de avanços, progressos e lacunas, o que requer um manejo cauteloso e embasado no rigor científico (DROESCHER; SILVA, 2014).

Para atender a tais demandas, constata-se como adequado o método de revisão sistemática da literatura, configurado como uma metodologia própria de pesquisa. Seu desenvolvimento ocorre a partir de métodos sistemáticos e claramente descritos de recuperação, seleção, avaliação e análise dos resultados encontrados. É considerado um estudo secundário, que parte da sintetização e análise de estudos primários, cujos resultados são criticamente interpretados (SAMPAIO; SABADINI, 2014; COOK; MULROW; HAYNES, 1997).

Esse tipo de metodologia tem crescido e ganhado espaço em contextos científicos, principalmente internacionais, por oferecer um alto nível de evidência. Tem como um de seus principais objetivos, proporcionar a compreensão sobre uma determinada temática, a partir da análise e do encadeamento lógico de um corpus documental significativo. Seus resultados, para além da sintetização e caracterização de um campo de estudo, fornece fundamentos para tomada

de decisões em diferentes contextos, bem como também podem apontar lacunas e fragilidades que possam comprometer o desenvolvimento científico e, dessa forma, indicar caminhos para superá-las. (GALVÃO; RICARTE, 2020). Assim, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: qual o cenário da produção científica de artigos empíricos sobre o fenômeno do racismo com crianças na primeira infância e na Educação Infantil?

Como objetivo geral, busca-se analisar o que artigos científicos empíricos nacionais e internacionais debatem sobre o racismo na primeira infância e com crianças da Educação Infantil. Divididos em dois estudos, o Estudo 1, pretende identificar e categorizar a produção científica sobre racismo e primeira infância, bem como quantificar e caracterizar essa produção no contexto nacional e internacional. O estudo 2 possui as mesmas especificações de objetivos, mas restringe-se a investigar o racismo no contexto exclusivo da Educação Infantil.

A presente pesquisa visa contribuir com uma compreensão ampliada sobre o tópico e destacar as principais tendências metodológicas, de forma que possibilite indicar as principais lacunas do campo científico sobre o tema, assim como caminhos diversos para futuras pesquisas. Os resultados produzidos poderão contribuir para a construção de propostas de intervenção que visem a promoção da equidade racial desde os primeiros anos da infância, contribuindo para o seu desenvolvimento e para o contexto das práticas escolares, de forma que sejam pensadas de modo mais contextualizado e com olhares específicos para o público estudado. A viabilidade dessas contribuições pode ser justificada pelo aprofundamento teórico-científico possibilitado pela metodologia de revisão sistemática, que nesta pesquisa, para além de identificar, reunir e caracterizar os estudos recuperados, se empenha em analisar, problematizar e discutir qualitativamente os objetivos e resultados dessas investigações, oferecendo dados significativos a área de estudos explorada.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, estruturados de forma a proporcionar o entendimento do curso da pesquisa. No capítulo I, intitulado " Relações raciais: historicidade e articulação entre raça, racismo, primeira infância e educação infantil" apresenta-se a fundamentação teórica sobre os fenômenos investigados, partindo de uma contextualização histórica e conceitual, cujo foco está direcionado para a perspectiva de quem sofre o racismo, mais especificamente, as crianças da primeira infância no contexto socializador da escola. No Capítulo II, são evidenciados os objetivos da pesquisa, bem como o percurso metodológico adotado para o seu cumprimento, de forma detalhada e processual. Para o Capítulo III, destina-se a exposição conjunta dos resultados e discussões, que são divididos em dois grandes estudos,

sendo o Estudo 1 atrelado ao recorte "Racismo e primeira infância" e o Estudo 2 diz respeito a pesquisa sobre "Racismo e Educação Infantil". Para ambos, há ainda uma subdivisão quanto ao contexto geográfico internacional e o nacional. Por fim, no Capítulo IV, são trazidas as considerações finais, que para além dos achados e das contribuições da pesquisa ora desenvolvida, indica-se as limitações do estudo e os possíveis caminhos para a continuidade da produção científica sobre a temática.

CAPÍTULO I - RELAÇÕES RACIAIS: HISTORICIDADE E ARTICULAÇÃO ENTRE RAÇA, RACISMO, PRIMEIRA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir o racismo tem se tornado uma tarefa desafiadora devido a abrangência do tema. O fenômeno é atravessado por instâncias sociais, políticas, econômicas, biológicas, e culturais, tendo como ponto em comum, a historicidade que o acompanha. Trata-se de uma temática que não se esgota, visto a variabilidade de contextos em que se está presente e se manifesta.

Dessa forma, o objetivo do presente capítulo busca abordar o fenômeno do racismo na primeira infância, com crianças da Educação infantil. Esse esforço teórico será iniciado com uma compreensão das bases sociais e políticas que estruturam o racismo, fundamentado na concepção de raça, que foi e é um conceito amplamente discutido no Brasil e no mundo e que apresenta importantes atravessamentos do campo da Educação. Após esse recorte, será feita uma conceituação do que é o racismo e como se manifesta na primeira infância e na Educação Infantil.

O capítulo está estruturado em tópicos, que se aprofundam e se complementam no propósito de fornecer uma compreensão contextualizada do fenômeno estudado. O primeiro tópico é intitulado “Delimitação, compreensão e contextualização do termo raça”; o segundo “A história da educação do negro no Brasil”; o terceiro “Início do direito a educação, consolidação e lutas atuais pela igualdade e não discriminação”; o quarto “O fenômeno do racismo”; o quinto “Racismo na primeira infância” e por fim, “Racismo no contexto educativo”.

1.1- Delimitação, compreensão e contextualização do termo raça

A definição do termo raça perpassa por diferentes construções, mas fundamentalmente, se refere a variabilidade da espécie humana a partir de termos físicos. O formato do rosto, o tipo do cabelo, a cor dos olhos, a estrutura corporal, bem como a intensidade com que se dava a pigmentação das peles, foram elementos importantes, do plano das aparências, para se compreender o conceito de raça e como ele se consolida na sociedade (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

É um conceito que se estrutura tanto por bases biológicas, como sociais. Primeiramente, há uma explícita divisão e classificação dos seres humanos em raças com qualidades, vantagens e desvantagens particulares a cada grupo racial. Em seguida, esse entendimento supõe a existência de um sistema de hierarquização racial entre a população humana, em que prega a existência de raças superiores a outras (GUIMARÃES, 2008).

De acordo com Paixão e Carvano (2008), a compreensão das relações raciais é um processo difícil de se esgotar. Segundo os autores, o conceito de raça integra diferentes vertentes e não se reduz apenas a aspectos físicos, pelo contrário, é também social e político. Serviu como justificativa para dominação de pessoas, baseada em determinados aspectos físicos, que podiam ser considerados invejáveis e, portanto, valorizados, ou completamente desprezíveis e, assim, desvalorizados.

Nota-se, pois, um conceito de raça fundamentado por teorias complexas e caracterizado como sobrevivente às mudanças e transformações da sociedade. Essa ideia de raça produziu efeitos catastróficos, como holocaustos e genocídios a diferentes grupos raciais, como indígenas, judeus e negros, tendo como um de seus principais respaldos, posturas políticas que provocavam, sobretudo, a segregação (GUIMARÃES, 2008).

Uma das possíveis origens dessa divisão baseada na raça foi historicamente influenciada pelo que Gomes (2012) chamou de pensamento abissal. A ideia de pensamento abissal parte do pressuposto de que, ao eleger uma cultura dominante, têm-se por resultado, a criação de abismos. A Europa Ocidental, ao ser considerada modelo universal, pronta e acabada, tornou-se o centro da sociedade e fabricou periferias, não só geográficas, mas também políticas, econômicas, culturais e raciais, separadas por abismos e divididas por lados, que em tese, não possuíam a menor possibilidade de contato ou convivência. O resultado dessa concepção não seria outro senão a segregação.

Essa realidade pode ser exemplificada na sociedade norte-americana do século XX, pelo regime político *Jim Crow*, que durou aproximadamente 90 anos. Esse regime se baseava em um sistema de dominação racial, em que imperava uma ordem social legitimada por leis estaduais, principalmente nos Estados do Sul dos EUA, que determinava a separação e o distanciamento entre negros e brancos (MORRIS; TREITLER, 2019).

Na Era do *Jim Crow*, pessoas negras eram proibidas de terem participação política e tinham lugares isolados nos transportes públicos, estabelecimentos comerciais, bairros e escolas como forma de marcar sua posição inferior na hierarquia racial. Como resultado, a população negra dos Estados Unidos nessa época, para além de sofrer com a violência, possuíam os índices mais altos de pobreza, desemprego e analfabetismo (MORRIS; TREITLER, 2019).

Verifica-se assim, que populações brancas, desde muito tempo e em diferentes contextos, foram atribuídas enquanto pertencentes ao grupo racial socialmente valorizado e assim, dominante. Há uma evidente naturalização de sujeitos brancos como modelo e referência

de ser humano, em que suas características, inclinadas aos padrões de aceitabilidade, foram eleitas como superiores em relação as demais, por via do fenômeno do branqueamento, muito presente na sociedade brasileira (MÁXIMO *et al.*, 2012).

O fenômeno do branqueamento, segundo Bento (2014), foi um processo criado e sustentado pela elite branca brasileira na passagem do século XIX para o XX e que surge a partir do medo dessa elite, perante o crescimento populacional dos negros no Brasil, superior ao de brancos. Do receio de serem ultrapassados em números e perderem seus privilégios, o Estado brasileiro cria uma política de imigração para europeus, que resultou, durante 30 anos, na chegada de aproximadamente 3,99 milhões de imigrantes da Europa, que tiveram sua permanência facilitada por meio de incentivos econômicos, políticos e sociais. Segundo a autora, o principal objetivo era extinguir, gradativamente, a população negra brasileira.

Por meio do branqueamento, a elite branca buscava se legitimar enquanto um grupo que era referência de toda a espécie e da condição humana. Esse tipo de pensamento fortaleceu a supremacia branca, sua autoestima e o seu autoconceito. Assim, cabia ao negro, na maioria das vezes, se adequar a sociedade branca, o que ocorreu de diferentes formas, seja se distanciando de suas origens, negando seus traços e sua racialidade ou buscando a miscigenação para atenuar suas características. Para os negros, esses esforços visavam a semelhança com o branco e com isso, uma possível ascendência social (PIZA, 2014).

Gomes (2012) argumenta que no Brasil, a ideia de raça se baseou, inicialmente, nas diferenças fenotípicas. Os fenótipos foram então, associados não apenas a diferenças físicas e estéticas, mas diferenças de ordem mental, cultural, sexual e de valor, que para negros e indígenas, era sempre de conotação negativa e subalterna.

A ideia foi legitimada como um dos principais artefatos de exploração da América, pois as relações estabelecidas eram baseadas em poder e como tal, determinavam lugares de superioridade e inferioridade. Esse poder transcendia os traços fenotípicos e se tornou, rapidamente, uma potente ferramenta de poder político, econômico, cultural e epistemológico (GOMES, 2012).

Nesse processo, as relações sociais estabelecidas entre os grupos, fundamentadas na ideia de raça, passaram a produzir novas identidades sociais. Essas identidades, baseadas em uma relação de poder, terminaram por estruturar a sociedade em hierarquias raciais, com papéis sociais bem definidos para negros e brancos. Dessa forma, o processo civilizatório foi

arquitetado na ideia de raça, entendida como uma construção social que serviu como uma das estratégias de dominação adotadas (GOMES, 2012).

A historicidade que atravessa o contexto brasileiro no que diz respeito a raça, aborda esse fenômeno como agente configurador de relações de poder (PEREIRA; ARAÚJO, 2017). Esse entendimento possibilita pensar que a concepção de raça parte de uma construção que é mais social do que necessariamente biológica. Foi concebida com funções bem específicas, arquitetada para grupos bem delimitados e com alto poder de alcance, o que explicita um projeto civilizatório, em que existe toda uma estrutura que o sustenta, sendo uma delas, a Educação.

1.1.1- A história da educação do negro no Brasil

Na história, a educação no Brasil foi concebida como um importante instrumento de manutenção e perpetuação das normas sociais e raciais vigentes. Para os negros, essa história conta um passado de privações instituídas, em que seu cumprimento acontecia com mais alto empenho. Traçar um breve percurso histórico sobre os atravessamentos da educação na vivência da população negra escravizada, possibilita conhecer como a estrutura educacional somada à racial se sustentavam e se influenciavam na construção da sociedade.

O desejo por liberdade, a conquista da cidadania, a possibilidade de direitos igualitários e de ser visto diferente da condição de inferioridade imposta, tornaram-se mais próximos da população negra no período pós-abolição. Tais condições eram reivindicadas por meio do acesso à educação, que se tornou pauta prioritária entre as lutas, uma vez que a inserção no mercado de trabalho dependia diretamente da Educação, que no decorrer da história, por diversas vezes foi negada aos negros (DOMINGUES, 2008).

De acordo com Almeida e Sanchez (2016), a Educação atua na vida da população negra, nesse contexto social e histórico, com objetivos bem definidos. No primeiro momento, busca dificultar ou até mesmo impedir o acesso, de modo a preservar os privilégios da elite branca no que diz respeito à diferenciação social, mantendo assim as estruturas sociais racialmente hierarquizadas. No segundo momento, as práticas pedagógicas institucionais, de maneira estratégica, disseminavam valores próprios da cultura hegemônica para manter seu *status* de raça superior.

A compreensão estrutural sobre raça, direcionada a população negra, não apenas classificou indivíduos, mas também provocou sua exclusão, como aconteceu no âmbito educacional a partir de legislações. A Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que determina

diretrizes para a Instrução primária, no seu artigo 3º, proíbe de frequentar escolas públicas, tanto pessoas com doenças infectocontagiosas, quanto negros, sejam eles escravizados ou livres, nativos ou decorrentes do continente africano (RHE ASPHE, 2005).

Apreende-se assim, que as intenções de segregar os negros sempre estiveram explícitas. Qualquer mecanismo que possibilitassem uma diferenciação daquilo que estavam social e racialmente destinados, era transformado em elemento de opressão. Esse movimento marginalizador perdurou ainda por muitos anos e com grande força.

A escravização de negros foi abolida no Brasil de forma projetada e por etapas. Em uma linha do tempo, tal movimento tem início com a Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, que passa a proibir a entrada de africanos escravizados no Brasil. Posteriormente, a Lei Áurea, proclamada em 1888, aparece como um grande marco ao decretar a abolição geral da escravização. Contudo, essa programação tinha como um de seus objetivos, substituir o trabalho escravo pelo trabalho assalariado, necessitando para este fim, a instrução (SAVIANI, 2008).

Inicialmente, o próprio Estado, por meio de manobras, utilizou as crianças negras em função de interesses econômicos. Assim, as crianças negras "livres", nascidas após a Lei do Ventre Livre, eram inseridas em sistemas de instruções, também denominadas de escolas agrícolas ou fazendas-escolas, com o objetivo de tornarem-se mão-de-obra "qualificada" e instruída, evitando assim, que cumprissem, o até então considerado, destino natural de vadiagem e subalternidade de seus semelhantes (SAVIANI, 2008).

De forma a complementar o estreitamento do acesso à instrução, os recursos legais também foram utilizados para privar negros, do atualmente considerado um direito: à Educação. Amparados pela Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, as instituições de ensino médio agrícolas, bem como as de ensino superior de Agricultura e Veterinária, regidas pela União, teriam que reservar preferencialmente, 50% das vagas oferecidas, aos candidatos que fossem ou se declarassem filhos de agricultores, sejam eles proprietários ou não de terras, residentes da zona rural. Esta lei ainda estabelecia que mais 30% das vagas fossem reservadas para indivíduos que atendessem a esses mesmos critérios, mas que residissem em zona urbana, sem estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Em outras palavras, percebe-se que cerca de 80% das vagas em instituições escolares de ensino médio e superior estavam não apenas reservadas, mas sobretudo, destinadas à burguesia rural, que não era composta por negros, já que estes também eram impedidos da posse

de terras. Os critérios estabelecidos davam conta de excluir qualquer possibilidade aos negros de ingresso às classes escolarizadas, reforçando o paradigma excludente e opressor desenhado pelo modelo de pensamento racista e operacionalizado por meio da Educação, em seus diferentes níveis.

Entretanto, todo esse percurso não foi vivenciado de forma passiva pela população negra. A história também remonta a resistência desse grupo em prol de sua ascendência social. Tal feito ocorre a partir da articulação entre diversos segmentos negros da sociedade, que lutaram pela garantia de direitos, principalmente aqueles que versavam sobre acesso, já que a estrutura das relações étnico-raciais os restringiam e cerceavam.

1.1.2- Início do direito à educação, consolidação e lutas atuais pela igualdade e não discriminação

Torna-se importante observar que a Educação foi usada durante muito tempo como um instrumento de exclusão e segregação. Porém, nesse mesmo contexto, levanta-se diversas entidades negras de resistência, que com seu devido protagonismo, coloca a Educação como uma de suas pautas centrais e viabilizam debates sobre seu poder democrático e emancipatório direcionados a ascensão social, política, econômica e cultural.

Entre essas frentes está o Movimento Negro Unificado (MNU), criado no final dos anos 1970, fruto da articulação entre diversas entidades que lutavam contra o racismo e a discriminação étnico-racial. O MNU foi um movimento que abrangeu todo o Brasil e têm sua relevância reconhecida porque elege como prioridade máxima a Educação, uma vez que a entende como uma das formas mais eficazes de se combater o racismo e as desigualdades por ele produzidas (SOARES, 2016).

Nesse dado momento histórico, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) também surge como um importante aliado para conquista e garantia de direitos. No art. 3º, inciso IV, o texto da lei institui como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos ou discriminações sejam por raça, cor, idade, origem ou sexo. Ainda estabelece, de acordo com inciso XLII do artigo 5º, a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, passível de reclusão, bem como a Educação, no art. 6º, como um dos direitos sociais garantidos e destinados a todos.

Nos anos 90, as pautas educacionais que envolvem discussões interseccionadas principalmente sobre classe e raça, ganham ainda mais força. Em 20 de novembro de 1995, o movimento negro realiza a "Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida". Na ocasião, foi elaborado o "Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial", onde entre diversos requerimentos, solicitavam ações afirmativas para negros no mercado de trabalho e na educação superior (GOMES, 2012)

Todas essas articulações começam a movimentar o cenário político em prol de uma sociedade mais justa em termos raciais. Em 1996, a Lei Nº 9.394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também conhecida pela sigla LDB. Em seu artigo 26, parágrafo 4º, a lei determina que no currículo de toda a educação básica, que vai do infantil ao médio, seja implantado e ensinado na história do Brasil, as contribuições das diferentes etnias e culturas que formam o povo brasileiro, principalmente oriundas dos povos indígenas, africanos e europeus.

Desse ponto em diante, mais precisamente a partir dos anos 2000, outras manifestações começam a surgir como resposta às reivindicações definidas pelo movimento negro, com eixo na Educação. Nos anos 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); em 2001, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo institucional e se compromete a partir disso, a criar estratégias para sua superação, por meio de ações afirmativas no trabalho e na educação; e em 2003, é criada a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- SNPIR, que norteia suas ações a partir da educação para relações étnico-raciais (GOMES, 2012).

Ainda que a passos lentos, o eixo educacional segue marcado por atravessamentos raciais em suas legislações. Um importante marco fica assinalado pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta lei altera a LDB (1996), estabelece e orienta as diretrizes e bases da Educação no Brasil e determina que seja incluído obrigatoriamente no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, esta mesma lei é reformulada para incluir a temática indígena (Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008).

Nesse mesmo sentido e de forma complementar, outras leis são criadas: em 2010, a Lei nº 12.288, institui o Estatuto da Igualdade Racial, que destina-se a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e

difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica; em 2012 é instituída a Lei 12.711, também conhecida como Lei de Cotas, que estabelece a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

As mudanças estruturais do campo legislativo demonstram e reiteram sua preocupação e compromisso para com a formação da cidadania e de uma sociedade que cultua valores direcionados à justiça social. As leis se apresentam como um instrumento legal de implantação para uma educação inclusiva, que atenda a todas as faixas etárias, visto que o racismo é percebido e vivenciado desde a infância. Dessa forma, as leis trazem mudanças e redirecionam o olhar da Educação para questões raciais.

Entretanto, os avanços legais ainda não são suficientes na superação do racismo e demonstram limitações. Conforme argumenta Garcia, Pascoalino, Bazon e Ortolan (2016), a questão racial muitas vezes ainda é tratada na generalidade, o que corrobora para a manutenção do racismo estrutural, pois invisibiliza a raça nas leis educacionais. Segundo os autores, a criação das leis se apresentam como um importante avanço, no entanto, para sua efetivação, necessita ainda de mais políticas públicas direcionadas a pauta, pois há uma iminente tensão gerada pela desigualdade racial que é tratada por meio de um discurso universalista.

Dessa forma, percebe-se que a luta racial é marcada por avanços, entretanto, todo esse percurso histórico, embora pareça linear e com importantes marcos legais, também possui retrocessos. Revela-se ainda presente uma estrutura que resiste ao tempo, cujo presente reflete o passado, apenas com novas roupagens. É um fenômeno que constantemente se atualiza, se expande e se manifesta com cada vez mais frequência em diferentes espaços, o que se atenta para a importância de sua nomeação: racismo.

1.2 - O fenômeno do Racismo

Discutir o racismo contra a população negra têm exigido cada vez mais um olhar crítico e uma abordagem ampliada desse fenômeno presente e persistente na sociedade. Trata-se de um fenômeno atemporal, que muda suas roupagens com o passar dos tempos. Lima (2020) o compara com um vírus, pois é observado que o racismo muda, se transforma e se adapta as novas regras sociais e a diferentes contextos.

Por definição, o racismo pode ser reconhecido como uma forma de desumanizar indivíduos em razão de pertencerem a determinados grupos (LIMA; FRANÇA, 2019). Segundo

Campos (2017), o fenômeno do racismo está alicerçado em um conjunto de ideias que consideram natural a inferioridade de alguns indivíduos, seja por sua origem ou marcas específicas.

Se configura como um sistema que separa, segrega, divide e diferencia sujeitos com base em critérios biológicos. As diferenças genéticas, mais precisamente a cor de pele, se tornaram nessa lógica, um importante determinante de beleza, caráter, intelectualidade e *status* social (OLIVEIRA; RIBEIRO; RABELO; CUNHA; ALMEIDA; SOARES, 2021). Nesse sentido, a genética negra determinava não somente traços fenotípicos, mas também o destino de opressão de todo um grupo social (SINHORETTO; MORAIS, 2018).

Segundo Almeida (2018), o racismo precisa ser compreendido como um processo complexo, também atravessado político e historicamente, em que condições de subalternidade são produzidas e reproduzidas contra sujeitos racializados. É, portanto, um sistema estruturado na hierarquização de raças, onde um suposto *status* de superioridade natural é conferida aos brancos e, em contrapartida, de inferioridade à população negra, manifestado não apenas por atos isolados ou individuais, mas sobretudo, coletivos e imanentes à estrutura social (JESUS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Para Camino, Silva, Machado e Pereira (2001), essa suposta subalternidade disseminada pelo racismo manifestou-se, durante muito tempo, de forma aberta e declarada, no entanto tem passado por transformações. Para os autores, as normas sociais antidiscriminatórias, presentes nas sociedades modernas, fez emergirem manifestações racistas mais sutis e menos evidentes.

A partir disso, entende-se que o racismo atua como uma unidade que naturaliza as diferenças (LIMA; FRANÇA, 2019) e pode ocorrer de forma escancarada e silenciosa, como aponta Nunes (2006), que exemplifica essas manifestações, respectivamente, ora pelos massacres, ora pela forma como alguns grupos sociais são tratados.

Esse sistema racial acaba por produzir também uma estrutura social desigual, marcada por relações e disputas de poder. A forma de operar a partir da desigualdade racial, para além de fomentar a inferiorização da população negra, desconsidera sua humanidade, interfere na construção de sua identidade social e racial, bem como a coloca em condição de vulnerabilidade, o que implica em violências de ordens distintas e que atinge diferentes sujeitos e contextos (GOMES, 2021).

Essa desigualdade acompanha o indivíduo por toda a sua trajetória de vida e em diferentes âmbitos. A título de exemplo, nos Estados Unidos, a desigualdade racial se apresenta

pelos altos índices de criminalidade, encarceramento, desemprego, educação e violência. São disparidades econômicas, educacionais, sociais e de saúde, que acometem a população negra norte-americana e criam um cenário de negação de suas existências, que não se limitam nesse espaço e são muito semelhantes aos encontrados também na América do Sul (MORRIS; TREITLER, 2019).

No Brasil, o cenário de desigualdades baseados na raça ou cor se distancia cada vez mais da chamada democracia racial. Segundo as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2018), a população negra brasileira possui os menores salários do mercado, a maioria encontra-se desempregada e uma minoria tem ensino superior completo. São indicadores socioeconômicos importantes, que ilustram uma realidade de desvantagens quando comparado ao grupo de pessoas brancas.

O racismo e as desigualdades étnico-raciais também são considerados determinantes de saúde no Brasil, sendo a população negra um dos grupos mais vulneráveis ao suicídio, por exemplo. Segundo dados do Ministério da Saúde, o índice de óbitos por suicídio de adolescentes e jovens negros, no período de 2012 a 2016, comparado aos outros grupos raciais, aumentou, passando de 53,3% no ano de 2012 para 55,4% em 2016. Entre negros, as causas associadas ao suicídio estão sentimentos recorrentes de inferioridade, incapacidade e inadequação, rejeição, abuso, violência, solidão, ausência de sentimento de pertencimento, bem como recusa de sua identidade racial, causas que podem ser consideradas particulares a este grupo racial, que é marcado pelo racismo estrutural (BRASIL, 2018).

Esses atravessamos mostram o potencial do fenômeno do racismo em transformar a cor de pele de um indivíduo em sinônimo de tudo que é negativo, inferior e ruim. Há eminentemente uma sociedade estruturada em hierarquias raciais, que produziu durante a sua formação, desigualdades no modo de tratamento para com pessoas negras. Para esta população, destinou-se violências constantes, que resultaram, entre outros aspectos, os piores índices de acesso, desenvolvimento e direitos (PANTOJA; RODRIGUES; ABRANTES, 2019).

Percebe-se então, que o racismo, enquanto mecanismo de opressão baseado na raça ou etnia, estrutura as relações, influenciam comportamentos, legitimam práticas, constroem crenças e alicerçam desigualdades (GOES; RAMOS; FEIIREIRA, 2020). Se apresenta como um sistema que além de limitar as expectativas de presente e futuro, restringe as oportunidades de acesso e dificulta o pleno desenvolvimento de sujeitos racializados (SILVA; LIMA, 2021).

É, portanto, um fenômeno socialmente articulado, presente em diferentes contextos e resistente ao tempo e ao espaço. Opera como uma lógica racial que fomenta uma realidade de negações, privações, desprezos e negligências, vivenciados e percebidos ao longo do desenvolvimento e das trajetórias de vida, de modo intergeracional, tendo ocorrência desde muito cedo, ainda na primeira infância.

1.3 - Racismo na Primeira Infância

A sociedade estruturada pelo racismo é caracterizada como excludente. Nesse cenário, as crianças negras foram submetidas a um lugar social de inferioridade e invisibilidade, posição essa capaz de produzir diferentes efeitos na construção de suas subjetividades (PAULA, 2021). Os esforços em se buscar compreender o fenômeno do racismo articulado à primeira infância tornam-se desafiadores devido a abrangência e a natureza inesgotável do tema. Dessa forma, a temática será desenvolvida a partir da perspectiva dos efeitos dos atravessamentos raciais na vivência da criança negra na primeira infância.

Sabe-se que, as relações racializadas presentes na sociedade moderna forjaram maneiras de tratamento violentas e nocivas às crianças negras, que são frequentemente minimizadas (EURICO, 2020). De acordo com Beneke e Cheatham (2017), questões raciais na infância sofrem um processo de romantização e negação, sob a justificativa de que as crianças não possuem maturidade suficiente para entenderem diferenças raciais ou se engajarem em discussões sobre racismo.

Fernandes e Souza (2016) explicam que o racismo cria significações que preservam as hierarquias sociais e favorecem a associação dos indivíduos às identidades sociais negativas. Assim, o fenômeno deve ser abordado de forma complexa, tendo em vista seu potencial de atingir pessoas em esferas individuais, institucionais e estruturais, bem como de produzir efeitos nas trajetórias de vida das crianças desde a primeira infância.

Pode-se dizer que a primeira infância é uma importante fase do desenvolvimento humano, porque, nesse período, o ser humano se desenvolve de forma mais intensa e acelerada. Entidades internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2020), por exemplo, reconhecem a primeira infância como o período de desenvolvimento que abrange crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Nessa fase, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a memória e a inteligência e demonstram interesse em criar vínculos afetivos e sociais com a família e com outras crianças (BLACK *et al.*, 2017). A primeira infância constitui-se, então, como um período marcado por um intenso processo de desenvolvimento físico-motor, linguístico, cognitivo e

psicossocial, que precisa ser compreendido tendo em vista o contexto ambiental, histórico e cultural em que ocorre (DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2013). Assim, as experiências nessa fase, sejam elas positivas ou negativas, podem afetar a saúde física e mental, o comportamento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais das crianças (YOUNG, 2010).

Ainda durante a primeira infância, as crianças desenvolvem a capacidade de se distinguir umas das outras em termos raciais (CAVALLEIRO, 2014). No entanto, quando esse processo é mediado pelo racismo, as categorizações produzidas se estruturam em hierarquias que reproduzem preconceitos e interferem em seu processo de socialização (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012). Assim, de acordo com Rutland, Killen e Abrams (2010), desde a tenra idade, além de princípios morais e de justiça, as crianças expressam preconceito implícito e explícito em relação a outras crianças de diferentes grupos sociais e raciais. Portanto, as crianças, consideradas como sujeitos ativos no ambiente, além de sofrer os impactos do racismo em seu próprio desenvolvimento, também podem reproduzi-lo.

De acordo com Blanchard, Coard, Hardin e Mereoiu (2018), o racismo se configura como um importante agente que impacta o desenvolvimento infantil. Ao pesquisar sobre o significado da raça e da etnia nas relações de crianças afro-americanas, os autores afirmam que questões ambientais, contextuais e sociais, como segregação, preconceito, racismo e posição social, afetam o desenvolvimento emocional e social de crianças negras.

Santiago (2020) assinala que as crianças estão inseridas em contextos demarcados por estruturas sociais já existentes, e as produções infantis são afetadas por valores culturalmente disseminados, em que as hierarquias raciais são, por vezes, reproduzidas. Esse tipo de experiência produz efeitos negativos na identidade racial dos indivíduos e em suas subjetividades (HESSE-BIBER; LIVINGSTONE; RAMIREZ; BARKO; JOHNSON, 2010).

A partir disso, entende-se que as interações são mediadas pelo ideal de branqueamento, que funciona como marcador corporal da diferença e comumente é instituído como lugar privilegiado (SILVA; DIAS; AMORIM, 2018; BARLEY, 2018). Assim, desde a mais tenra idade, as crianças são expostas a crenças pejorativas sobre a negritude, que influenciam seu processo de socialização (FRANÇA, 2018).

Para França (2013), a socialização é um processo de aprendizagem contínuo, essencialmente humano, que ocorre no interior dos grupos e em que são transmitidos valores,

costumes culturais, crenças e expectativas difundidos por diferentes agentes de socialização, sejam eles a escola, a família, os pares ou os meios de comunicação de massa.

Desde os primeiros anos de vida, no processo de socialização, são transmitidos às crianças os valores de um modelo de sociedade previamente definido, que fazem as crianças crescerem sob a influência de determinada ordem social. Como fenômeno, a socialização acontece no contexto social, é vivenciada entre gerações e exerce um papel fundamental na manutenção da norma, funcionando como mecanismo de manobra para o ajustamento e a adaptação dos indivíduos aos diferentes contextos (FRANÇA, 2013). Desse modo, a socialização infantil pode ser pensada como um movimento ativo e bidirecional, que leva em consideração as diferentes interações socialmente construídas e vivenciadas (SANTOS, 2020).

Nessa perspectiva, nota-se que a problemática racial atravessa o cotidiano das crianças negras e brancas e produz processos de socialização diferentes para elas. Essa socialização, iniciada na família e estendida para outros contextos, sofre influência das concepções raciais arraigadas no imaginário social e impacta no processo de subjetivação da criança. Quando um grupo é caracterizado na realidade social como diferente e inferior, como acontece com os negros, os indivíduos pertencentes a esse grupo, principalmente na infância, entram em contato com essas representações, que terminam por influenciar a constituição da autoimagem a partir desse ponto de vista subalternizado (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

Uma pesquisa internacional realizada por Whiteside-Mansell, McKelvey, Saccente e Selig (2019), ao comparar diferentes grupos de crianças, constata que crianças negras vivenciam mais experiências adversas na infância que outras crianças, sendo estas, por meio da estrutura racial, mais propícias à exposição ao abuso físico, emocional e sexual, violência doméstica, abuso de substâncias psicoativas e negligência física e emocional, o que incide efeitos diretos no seu desenvolvimento.

Outros estudos apontam diferentes efeitos negativos provocados pela experiência do racismo na infância. Entre os efeitos, destacam-se comportamentos antissociais e/ou agressivos (BEZERRA; SANTOS; FERNANDES, 2018), problemas afetivos, conflitos identitários, sentimentos recorrentes de inferioridade (SCHOOLZ; SILVEIRA; SILVEIRA, 2014), autoestima e bem-estar prejudicados, dificuldades socioemocionais, sintomas depressivos e de ansiedade (HEARD-GARRIS; CALE; CAMAJ; HAMATI; DOMINGUEZ, 2018).

A exposição da criança ao racismo provoca sofrimentos e prejuízos a curto e longo prazo. Conforme argumentado, os efeitos dessa experiência podem ser duradouros e difíceis de

serem revertidos, visto sua capacidade de afetar negativamente o desenvolvimento das crianças em diferentes níveis. Nessa perspectiva, as discussões sobre racismo ganham ainda outro agravante, pois deve se considerar que a primeira infância é período em que as socializações ocorrem de maneira mais frenética e contam com uma aprendizagem intensa, facilitada por diferentes agentes de socialização, principalmente a escola.

1.4 - Racismo no Contexto Educativo

As crianças negras convivem com o racismo desde os primeiros dias de vida e constroem suas identidades de acordo com os olhares dos outros sujeitos (SANTIAGO; FARIA, 2021; GOMES, 2005). Inseridas em diferentes contextos, as crianças experienciam as estruturas sociais a partir da inserção em alguns dispositivos ou instituições, como a escola. No entanto, falar sobre o racismo nesse contexto é ainda desafiador.

Gomes (2021) argumenta que a negação do racismo se tornou historicamente um dos principais fatores de sua perpetuação e naturalização, sendo possível de ser vista em diversos campos, inclusive o da Educação. Para Soares e Silva (2017), as interações das crianças promovidas no espaço escolar contribuem para a aquisição de diversas habilidades sociais, mas também atuam na construção de suas identidades a partir de delineamentos culturais e raciais, onde a criança negra nesse processo, encontra-se, em grande parte do tempo, representada de forma pejorativa, estereotipada e preconceituosa.

Para ilustrar essa realidade de exclusão, toma-se como objeto de comparação, os indicadores de desempenho escolar. As crianças negras, por exemplo, possuem mais reprovações e desempenhos escolares inferiores, quando comparadas às crianças brancas. Este cenário assinala como a instituição escolar associada às condições econômicas e práticas sociais pode atuar como uma maquinaria de produção hegemônica, que determina não somente modos de operar, como calar, sentar e copiar, mas também modos de brincar, pensar e ser (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

Esse entendimento não parte de um resultado individualizado, mas de todo um contexto, que é permeado pelo racismo e está presente em toda sociedade. Essa constatação pode ser observada no estudo de França (2018), que ao analisar o processo de discriminação racial de professores contra crianças negras, aponta o quanto as crenças raciais do grupo de negros interferem no processo de avaliação. Os resultados demonstram que, quando os professores avaliam redações de crianças brancas e negras, as notas mais altas são atribuídas a crianças

brancas, pois para a negras, os critérios de avaliação são diferenciados, geralmente influenciados pela expectativa de fracasso ou de incapacidade da criança negra e do grupo racial a que pertence.

A criação de um padrão de conhecimento, de uma estética ou racionalidade, produz um protótipo de sujeito que é único e universal. Tudo que não atende aos parâmetros definidores desse *status*, fica subordinado ao conceito de “outro”, que não é só apenas diferente, mas também se torna símbolo de fracasso e inferioridade (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Segundo Oliveira e Abramowicz (2010), crianças aos quatro anos de idade conseguem expressar, a partir de suas vivências, a realidade social positiva e negativa dos grupos raciais. Nessa pesquisa, realizada em uma instituição de Educação Infantil em São Paulo, as autoras analisam as práticas pedagógicas na instituição, dando maior ênfase a crianças negras. O racismo se manifesta nas brincadeiras, onde as crianças negras são sempre colocadas em posições sociais de inferioridade ou quando as crianças brancas não querem ter relações afetivas com a negras, como por exemplo, evitando brincar ou dar as mãos. As autoras afirmam que para essa faixa etária, as brincadeiras espontâneas são fundamentais para se analisar as relações afetivas e corporais, pois são nelas que se pode evidenciar o racismo.

Para além das brincadeiras, a discriminação racial na infância também aparece nos livros. A figura do negro na literatura é frequentemente relacionada a aspectos negativos, que minimizam a história de lutas e resistências desse povo e afirmam sua suposta inferioridade. Historicamente, essa representação do negro na literatura conta com a deturpação de sua imagem, da inteligência, dos seus costumes e do caráter. Embora atualmente tenha se percebido outras posturas de escrita para o público infantil, este é mais um argumento para se pensar nas práticas pedagógicas adotadas com crianças e as relações advindas delas (FARIAS, 2018).

Esse racismo experienciado produz diferentes efeitos na vida das crianças, principalmente negras. Além de fragilizar a autoestima, enfraquece seu rendimento escolar e promove evasão (SILVA; SILVA, 2015). Pesquisas apontam que as crianças negras, comparadas a crianças brancas, possuem o número de evasão escolar maior, a média de anos de estudo são menores e apresentam taxas de repetência elevadas (JESUS, 2018; VAZ; MATIAS; MAIA; ZAMORA, 2019). Esses dados indicam o quanto a discriminação racial pode ser preocupante devido as sequelas que causam e que geram, não só às crianças, mas a todo um contexto de relações.

Em um estudo realizado nos Estados Unidos com 76 mães negras, sobre a crença do papel da raça na escolaridade de seus filhos, prestes a ingressar no jardim de infância, 67% das participantes demonstraram alguma preocupação com a discriminação racial que seus filhos enfrentarão no contexto escolar (WILLIAMS; BANERJEE; LOZADA-SMITH; LAMBOUTHS; ROWLEY, 2017).

As preocupações com a formação dos sujeitos têm partido de diversas frentes. Recentemente, uma campanha lançada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, aborda a questão da discriminação racial. A campanha “Por uma infância sem racismo” visa garantir o respeito e a igualdade étnica racial desde a primeira infância e orienta práticas no campo da educação, direito, saúde e assistência social, chamando atenção para este fenômeno como uma violação de direitos fundamentais (UNICEF, 2020).

Paralelo a isso, a UNICEF, em seu primeiro e mais recente relatório global, publicado em abril de 2019, aponta que cerca de 50% da população mundial em idade pré-escolar não tem acesso à educação. Essas constatações ressaltam a assimetria de acesso à educação, que são também refletidas na raça, classe e gênero. O que é um dado preocupante uma vez que a primeira infância é considerada crucial para o desenvolvimento pleno do indivíduo (UNICEF, 2019).

Em contrapartida, no Brasil, pesquisas projetam crescimento no número de crianças na Educação Infantil. Segundo dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2017), a realidade brasileira conta com cerca de 10,3 milhões de crianças com menos de quatro anos de idade, representando 5,1% da população total. Destas, 25,6% (2,6 milhões) são alunos regulares em creches e pré-escolas. Dos que não estão matriculados, a região Nordeste, dentre as outras regiões analisadas, foi a que os pais ou responsáveis apresentavam maior interesse em matricular crianças em instituições escolares.

Os dados expressam que a Educação Infantil no Brasil apresenta crescimento na procura e no acesso, o que se entende como números positivos, mas ainda distantes do ideal. Para 2016, o Plano Nacional de Educação (PNE) traçou como meta universalizar a Educação Infantil para crianças de quatro a cinco anos de idade, porém a mesma não foi alcançada. Para além do acesso, outra questão apontada pelo documento diz respeito a vivência escolar, que deve ter ações destinadas a equidade na Educação e tenha como resultado a redução das desigualdades e valorização da diversidade (BRASIL, 2014). Essas questões mostram que acesso e vivência são dimensões distintas na Educação Infantil, mas igualmente importantes, com algumas metas alcançadas e outras a caminho.

Algumas entidades defendem a relevância da Educação Infantil e seu papel para o pleno desenvolvimento da criança. Por essa razão, é importante estar atento também ao papel que o educador infantil desempenha nesse período de desenvolvimento da criança (ACOSTA-MARROQUÍN, 2020). Nesse cenário, em sua prática pedagógica, o educador pode agir como um sujeito que reforça ou previne situações de preconceito. Essas ações dependem de vários aspectos, que vão desde a concepção de raça até a formação desses professores.

Assim, verifica-se que ainda existem grandes lacunas referentes à atuação dos professores em um contexto mais amplo, no que diz respeito a práticas antidiscriminatórias, pois, segundo Mawhinney, Rinke e Park (2012), a carência na formação docente acerca dessas questões é uma barreira, visto que deixa os docentes inseguros em situações que requerem deles um posicionamento. Os autores asseveram que, no âmbito educacional, a principal necessidade, no tocante ao racismo, é a de refletir, ensinar e aprender sobre a cultura antirracista. Nesse sentido, Motta e Paula (2019) afirmam que, muitas vezes, professores negros podem se mostrar como ativistas no combate ao preconceito racial, pois compreendem a importância de tratar dessas questões em um espaço repleto de oportunidades.

A partir do exposto, verifica-se uma diversidade de questões que a temática do racismo na infância aborda. Ao utilizar o recorte étnico-racial, pode-se observar que a vivência de crianças passa por infâncias distintas e produz experiências diferentes para crianças negras e não negras. Dessa forma, compreende-se que o racismo estrutural tem dado indícios de sua presença nos mais diversos contextos, espaços de socialização e campos, sejam eles práticos, políticos ou teóricos/científicos, como especificamente visto, com crianças na fase de desenvolvimento da primeira infância, localizados na Educação infantil.

CAPÍTULO II – MÉTODO

OBJETIVOS

Objetivo geral

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o que artigos científicos empíricos debatem sobre o racismo na primeira infância e no contexto da Educação Infantil. Propõe-se a investigar como o fenômeno é explorado pela literatura de artigos científicos empíricos nacionais e internacionais.

Objetivos específicos

Estudo 1- Racismo e primeira infância:

Identificar e categorizar a produção científica sobre racismo e primeira infância;

Quantificar e caracterizar essa produção no contexto nacional e internacional.

Estudo 2- Racismo e Educação Infantil

Identificar e categorizar a produção científica sobre racismo e Educação Infantil;

Quantificar e caracterizar essa produção no contexto nacional e internacional.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliométrica, do tipo revisão sistemática da literatura. Estudos de revisão sistemática, como modalidade própria de pesquisa, possuem como uma de suas principais propostas, identificar lacunas em determinados campos científicos e oferecer evidências de alto nível a partir de uma metodologia marcada por critério e rigor (GALVÃO; RICARTE, 2020).

Os estudos de revisão sistemática são considerados estudos secundários, uma vez que sua fonte de dados reside em estudos primários. Para sua construção, estão previstos alguns métodos como: elaboração de uma pergunta de pesquisa como ponto inicial; criação de estratégias de busca; procedimentos para seleção dos artigos; técnicas para extração de dados; instrumentos para avaliar a qualidade metodológica das evidências encontradas; bem como parâmetros para a escrita e publicação dos resultados (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Para a elaboração da pergunta de pesquisa, as revisões sistemáticas do campo da saúde, principalmente da área da medicina, adotam a estratégia PICOS. A estratégia PICOS trata-se

de um acrônimo para (P) População/participantes ou assunto de interesse; (I) Intervenção; (C) Comparação/Controle; (O) Desfecho (do inglês Outcomes); e (S) para Tipos de estudo (do inglês study type) (GALVÃO; PEREIRA, 2014). De acordo com Santos e Galvão (2014), ao adotar essa estratégia, a pesquisa de revisão sistemática potencializa suas chances de recuperar os melhores e mais específicos resultados, de forma clara e eficiente.

Entretanto, é válido ressaltar que em pesquisas cujo foco e objetivo não esteja na avaliação do impacto direto de uma intervenção, como geralmente são feitas na área da saúde, essa estratégia de pergunta se torna limitada. Uma alternativa encontrada, sobretudo por revisões sistemáticas das áreas de Psicologia e Educação, é aderir e implementar apenas os itens que se alinhem ao objetivo da pesquisa (GOAGOSSES; KOGLIN, 2019). De acordo com Tai, Ajjawi, Bearman e Wiseman (2019), nas revisões do campo da Educação, alguns itens da estratégica PICOS são dispensáveis, visto a abrangência de resultados que se busca e alcança nessa área. Segundo os autores, as revisões educacionais não perguntam e não se limitam a investigar se uma ação leva a uma determinada reação. Estão mais inclinadas a investigar um contexto mais amplo, com perguntas de pesquisas mais abertas, interessadas no 'o quê', 'como' e no 'por que'.

Conforme apresentado a seguir no Quadro 1, os elementos (I) Intervenção e (O) Desfecho não atendem aos objetivos traçados por esta revisão sistemática. Dessa forma, a estratégia PICOS foi alinhada apenas ao que era aplicável ao objeto de estudo, cuja adaptação resultou na seguinte pergunta de pesquisa: como artigos científicos empíricos, a partir da análise dos objetivos, resultados e metodologias de estudos quantitativos e qualitativos, debate o fenômeno do racismo na primeira infância e com crianças da Educação Infantil?

Quadro 1 - Componentes da pergunta de pesquisa adaptados de acordo com o acrônimo PICOS

Descrição	Abreviação	Componentes da Pergunta
População/participantes	P	Pesquisas sobre racismo com crianças na faixa etária de 0-6 anos (primeira infância)
Intervenção	I	Objetivos das pesquisas incluídas
Comparação	C	Compara os objetivos, resultados e metodologias dos próprios estudos entre si;
Desfecho	O	Análise de resultados das pesquisas incluídas
Tipo de estudo	S	Estudos quantitativos e qualitativos

Fonte: elaborado pelos autores

Além de seguir a estratégia PICOS de forma adaptada, a presente revisão sistemática também foi desenvolvida a partir das recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* – PRISMA. A recomendação PRISMA constitui-se de um fluxograma de quatro etapas e um *checklist* com 27 itens, desenvolvidos com objetivo de auxiliar pesquisadores que utilizam a metodologia de revisão sistemática e meta-análise, a melhorarem e integrarem a escrita de seus resultados. O fluxograma é composto pelas etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão. Já os 27 itens do *checklist* orientam desde o título até as conclusões. Especificamente na seção de métodos, recomenda um relato detalhado sobre alguns pontos, como: a busca, os descritores utilizados, os critérios de elegibilidade, a seleção dos estudos, o processo de coleta/extração dos dados, bem como os métodos para avaliar o risco de viés de cada estudo incluído na revisão. (MOHER; LIBERATI; TETZLAFF; ALTMAN; THE PRISMA GROUP, 2015).

Com a finalidade de responder aos objetivos e a pergunta de pesquisa de modo claro e coerente, foi decidido como princípio organizativo, a divisão da pesquisa em dois estudos que se subdividem. O Estudo 1 que investiga sobre o Racismo na primeira infância, se subdivide em contexto internacional e contexto nacional. Já o Estudo 2, que analisa o Racismo na Educação Infantil, também subdividem-se em contextos geográficos, tendo o internacional e o afunilamento para o nacional, obedecendo a ordem que parte do geral para o específico.

2.1 - Busca

A busca ocorreu em bases de dados eletrônicas de acesso público e privado. As bases consultadas foram Scielo, LILACS, PubMed, Pepsic, IndexPSI, *Web of Science* e Periódicos Capes. As duas últimas, acessadas com a identificação da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP, que possibilitaram acesso a uma maior quantidade de estudos, tanto de domínio público, quanto privado. A seguir, apresenta-se uma síntese de cada base consultada:

SciELO: base de dados com foco na publicação de artigos científicos oriundos de países da América Latina e do Caribe.

LILACS: base de dados que publica diferentes formatos de trabalhos científicos, submetido ao sistema BIREME/OPAS/OMS - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde.

PubMed: base de dados do *U.S. National Institutes of Health* (NIH), que reúne literatura científica da área biomédica e das ciências da vida.

Pepsic: concebe-se enquanto um periódico eletrônico da área de Psicologia, que visa reunir estudos científicos produzidos nos países da América Latina, principalmente do Brasil.

IndexPSI: base de dados que reúne periódicos científicos da área de Psicologia, advindos do contexto brasileiro.

Web of Science: base de dados que reúne periódicos científicos internacionais de diferentes áreas do conhecimento.

Periódicos Capes: portal que permite o acesso a uma diversidade de bases científicas nacionais e internacionais, de diferentes formatos de publicação e áreas, tais como: *Oxford Journals*, *Scopus*, *ERIC*, *Medline*, *Sage Journals*, *Springer* e *Taylor & Francis Online*, por exemplo. Dentro dessas bases, ainda é possível explorar diferentes periódicos, como o *Current Contents Editions*, *Russian Science Citation Index*, *Brazilian journal of population studies*, entre outros.

A etapa de busca ocorreu entre setembro de 2020 e março de 2021, restringida à busca por artigos científicos, revisados por pares e em qualquer idioma. Os termos de busca para todas as bases pesquisadas foram digitados em inglês, como estratégia para ampliar os resultados.

O estudo 1 faz a busca com o termo primeira infância (“*early childhood*”) e delimitam o resgate de publicações entre o intervalo de tempo de 2009 a 2020, ou seja, os últimos 12 anos, devido ao grande volume de publicações recuperadas. O estudo 2 utiliza na busca o descritor Educação Infantil (“*early childhood education*”) e no intervalo de tempo, demarca apenas o ano de 2020 como final, pois diferente do Estudo 1, a quantidade de artigos recuperados na busca no mesmo período de tempo (últimos 12 anos) era baixa, sendo necessário abranger esse período para se obter resultados mais robustos para a análise.

2.2 – Descritores

Os descritores utilizados para recuperar os artigos no estudo 1 foram *racism*, “*racial prejudice*” e “*racial discrimination*”, associados separadamente ao descritor “*early childhood*”. Nesta mesma lógica, para o estudo 2, foram utilizados os mesmos descritores, *racism*, “*racial prejudice*” e “*racial discrimination*”, no entanto, associados separadamente ao termo “*early childhood education*”.

Para ambos, os descritores com mais de uma palavra foram colocados entre aspas para que sua recuperação ocorresse de forma unificada. Como estratégia para relacionar os assuntos e recuperar os termos de busca, foi utilizado o operador booleano AND, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores utilizados na busca

Descritores das pesquisas	
Estudo 1 – Racismo e primeira infância	Estudo 2 – Racismo e Educação Infantil
racism	racism
" <i>racial prejudice</i> "	" <i>racial prejudice</i> "
" <i>racial discrimination</i> "	" <i>racial discrimination</i> "
AND	AND
" <i>early childhood</i> "	" <i>early childhood education</i> "

Fonte: elaborado pelo autor

2.3 - Critérios de elegibilidade

Os dois estudos partiram de critérios de elegibilidade semelhantes, em que os critérios de inclusão foram determinados por: (a) artigos científicos revisados por pares; (b) pesquisas com dados primários; (c) estudos que abordassem exclusivamente a primeira infância (zero a seis anos de idade); (d) artigos que discutissem o fenômeno do racismo contra pessoas negras e seus desdobramentos na faixa etária estabelecida. Além desses, o estudo 2 dispôs de um critério de inclusão a mais, pois restringiu também a elegibilidade de artigos que tratassem do racismo especificamente na Educação Infantil.

Para os critérios de exclusão, nos dois estudos foram adotados: (a) publicações que não obedeciam ao formato de artigo científico (resenhas, ensaios, editoriais, entrevistas, capítulo de livros, teses, relatórios, dissertações etc); (b) artigos teóricos, estudos de caso, pesquisas que não foram localizadas, bem como outros estudos de revisão sistemática; e (c) artigos que não contemplassem o tema em suas discussões e/ou sem articulação com a primeira infância (zero a seis anos de idade). Da mesma forma como a especificidade da Educação Infantil nos artigos entram como critério de inclusão no estudo 2, conforme mencionado anteriormente, também foram excluídos os artigos que não tratassem da temática exclusivamente na Educação Infantil, tornando-se mais um critério de exclusão para este recorte metodológico.

Cabe ainda destacar que nos estudos 1 e 2, há recortes ou afinamentos metodológicos que adotam como critério de elegibilidade o contexto geográfico em que a pesquisa foi desenvolvida. Dessa forma, esses estudos admitem especificamente como critério de inclusão,

o contexto nacional brasileiro e, em contrapartida, como critério de exclusão, as pesquisas realizadas no cenário internacional.

2.4 - Seleção dos estudos

Para os dois estudos, a primeira etapa consistiu em identificar estudos duplicados. Na segunda etapa, após leitura de títulos, resumos e métodos, os pesquisadores identificavam o tipo de estudo - como revisões sistemáticas, artigos empíricos, estudos de caso, relatórios, ensaios, entre outros - os participantes e a metodologia empregada pelos estudos. Quando as leituras desses elementos não se mostravam suficientes para determinar a inclusão do artigo, eram lidos na íntegra para confirmar ou não sua elegibilidade. Na terceira e última etapa, os artigos incluídos na revisão foram lidos de forma completa.

A revisão dos dois estudos foi realizada sempre por pares. No estudo 1, a revisão foi feita por sete pesquisadores. A análise dos artigos foi realizada de forma independente entre as duplas de pesquisadores, em que tanto concordâncias, como discrepâncias foram decididas por consenso e por intermédio da terceira avaliadora, do início ao fim do processo.

Já a revisão no estudo 2 foi executada por quatro pesquisadores, que avaliaram os estudos de forma independente. Dois analisaram 50% do corpus, e o terceiro, 100%. A quarta avaliadora acompanhou todo o processo, verificou as concordâncias e as discordâncias entre os avaliadores e, neste último caso, também analisou o artigo para decidirem se o estudo seria incluído no corpus final da pesquisa.

As reuniões de pesquisa ocorreram na modalidade remota e agrupavam semanalmente uma dupla de pesquisadores e a terceira avaliadora. Para cada semana, eram traçadas metas de revisão, que variavam entre 100, 150 e 200 artigos. As duplas trabalharam do início ao fim da pesquisa com um mesmo banco de dados, em que os artigos eram numerados em ordem crescente, o que possibilitava, a partir da meta semanal, dividir os intervalos a serem analisados.

A equipe de avaliadores era composta majoritariamente por acadêmicos da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Para além de interesses de pesquisa na temática, os integrantes participaram de discussões de aprofundamentos teóricos sobre o fenômeno estudado e capacitação a partir de um curso de formação sobre a metodologia de revisão sistemática, criado e ministrado pela orientadora em parceria com orientando.

No estudo 1, a equipe de pesquisa foi formada por duas docentes da área de Psicologia, um pós-graduando (mestrando) e quatro graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia. Já a

equipe de pesquisa do estudo 2 foi formada por uma docente (orientadora), um pós-graduando (mestrando) e duas graduandas de Pedagogia, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Composição da equipe de pesquisa

Equipe de Pesquisa				
	Avaliador 1		Avaliador 2	Avaliador 3
Estudo 1	Mestrando	x	Docente UFCG - Cuité	Docente UFCG – Orientadora/Mediadora
		x	Graduando UFCG 1	
		x	Graduando UFCG 2	
		x	Graduando UFCG 3	
		x	Graduando UFCG 4	
	Avaliador 1		Avaliador 2	Avaliador 3
Estudo 2	Mestrando	x	Graduanda UFCG 5	Docente UFCG – Orientadora/Mediadora
		x	Graduanda UFCG 6	

Fonte: elaborado pelo autor

O processo ocorria da seguinte forma: as planilhas com os resultados das análises eram enviadas de forma independente para a terceira avaliadora, que durante a reunião, mediava o parecer que cada artigo analisado recebeu dos seus avaliadores. Nesta função, a terceira avaliadora anunciava o número do artigo e cada pesquisador da dupla dizia seu parecer sobre o mesmo. Alguns casos de concordâncias foram discutidos, geralmente por trazerem dados ou métodos de pesquisa relevantes para os pesquisadores, que compartilhavam suas impressões. Já nos casos de discrepâncias ou divergências, especificamente, cada pesquisador apresentava os argumentos que fundamentavam sua decisão de incluir ou excluir o artigo, promovendo uma discussão conjunta entre todos os presentes na reunião e resolvidas por consenso. Quando a discussão e os argumentos se mostravam insuficientes, o artigo era destacado, todos o avaliavam novamente e discutiam na reunião seguinte, que iniciava com a resolução dessas pendências, antes do intervalo da semana corrente.

2.5 - Extração de dados

Para a etapa de extração dos dados, nos dois estudos, foi utilizado o editor de planilhas eletrônicas Excel. De cada artigo incluído, foram coletadas as seguintes informações: autor, ano de publicação, título, localidade (contexto) onde a pesquisa foi realizada, campo de estudo (baseado no escopo da revista em que o artigo foi publicado), abordagem metodológica (quantitativa, qualitativa ou mista), participantes, instrumentos, objetivos e resultados.

2.6 - Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por etapas, de forma conjunta (entre pares) com os pesquisadores. Utilizou-se de síntese narrativa e descritiva dos resultados encontrados, que em

seguida foram submetidos ao processo de categorização, com base na análise de conteúdo, formulado por Bardin (2015).

A categorização se define enquanto um processo de classificação de um conjunto de elementos, que obedece a critérios de diferenciação e em seguida, agrupamento. Tem por objetivo, organizar os dados brutos em classes simplificadas, que recebem títulos próprios e agrupam um conjunto de elementos com características comuns. Esses agrupamentos ocorrem a partir de diferentes unidades de registro, que são componentes da análise que servem para fornecer significação as categorias (BARDIN, 2015).

Nesta revisão sistemática, o personagem ou, em outras palavras, o sujeito foco dos estudos e o tema foram empregados como unidades de registro para o processo de categorização. É válido ressaltar que não necessariamente o personagem, segundo nomeado por Bardin (2015), são os participantes ou a amostra das pesquisas, visto que, alguns estudos abordam a criança, por exemplo, mas como informante desse universo infantil trazem o adulto, ou seja, a voz do adulto muitas vezes é privilegiada nas pesquisas sobre a infância, mas não necessariamente este é o sujeito foco das análises.

Nessa lógica, os estudos foram primeiramente diferenciados quanto aos sujeitos foco, encontrados e agrupados nessa pesquisa como: crianças, professores e família, que também foram identificados de forma combinada, como estudos que traziam professores e crianças simultaneamente. Em seguida, após agrupamento por sujeitos foco, foi analisado o tema preponderante em cada categoria, isto é, nas pesquisas cujo alvo de análise eram crianças, por exemplo, buscou-se identificar o principal tema ou o que se pesquisava. A partir disso se nomeava as categorias e diferenciava umas das outras. Esse mesmo procedimento foi adotado em todas as categorias resultantes desse processo de categorização, empregado nos dois estudos (Estudo 1 e Estudo 2) apenas no recorte internacional, devido a quantidade considerável de artigos recuperados. Nos recortes de pesquisa nacionais, esse procedimento de categorização não foi realizado devido a pequena quantidade de estudos recuperados, o que possibilitou, por outro lado, aprofundar as análises.

Por fim, para constatar a qualidade metodológica dos estudos incluídos, foram aplicadas, conforme recomendação PRISMA, escalas de análise de risco de viés, cientificamente validadas.

2.7 - Risco de viés

Pesquisas científicas, apesar de disporem de delineamentos rigorosos para oferecer qualidade nos seus resultados, apresentam riscos e vulnerabilidades. Esses riscos, conhecidos como viés, caracterizam-se como todo desvio ou interferência percebida durante o desenvolvimento de uma pesquisa. Por este motivo, vieses são considerados e analisados em estudos de revisão sistemática, uma vez que se reconhece seu potencial de comprometer a validade interna das pesquisas (ALMEIDA; GOULART, 2017).

Nos quatro recortes da pesquisa, foram considerados estudos de abordagem qualitativa e quantitativa. O risco de viés para os estudos qualitativos foi avaliado a partir do instrumento *Quality appraisal checklist – qualitative studies*, desenvolvido pelo *National Institute for Health and Care Excellence – NICE* (2012). Este instrumento é composto por um *checklist* de 14 itens, agrupados em seis categorias de análise: Abordagem teórica, que traz questões referentes à adequação qualitativa do problema de pesquisa, seus objetivos e pressupostos; Design do estudo, que avalia a coerência das escolhas metodológicas; Coleta dos dados, que aborda os métodos e a execução da coleta; Confiabilidade, que analisa a performance do pesquisador, o contexto e os instrumentos de coleta; Análise, que aborda o rigor adotado pelos pesquisadores no tratamento, na organização, na apresentação, na síntese e nas conclusões dos dados coletados; e as Questões éticas relacionados à pesquisa (VER ANEXO 1).

Após análise e pontuação dos itens, os artigos são identificados a partir de três classificações. Risco de viés baixo, quando atendem positivamente a todos os critérios das categorias de análise, o que indica alta qualidade metodológica (++); risco de viés moderado, quando atendem positivamente aos critérios mínimos de coerência estabelecidos pela ferramenta, relacionados às categorias de abordagem teórica, design do estudo e análise, indicando boa qualidade metodológica (+); e risco de viés alto, quando os estudos obtêm pontuação negativa (-) nas categorias analisadas e conseqüentemente, baixa qualidade metodológica.

Para os estudos de natureza quantitativa, foi utilizado o *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies*. Esta ferramenta, desenvolvida pelo *Effective Public Health Practice Project – EPHPP* (1998), avalia o risco de viés e a qualidade metodológica de estudos quantitativos a partir de oito aspectos, divididos em categorias: Viés de seleção, que abrange questões sobre a amostra selecionada para pesquisa, representatividade da seleção e porcentagem de indivíduos; Design do estudo, que visa esclarecer como foi a condução das intervenções investigadas; Controle dos fatores de confusão, que orienta quanto a importância

de controlar qualquer diferença entre os grupos ou intervenções investigadas; Cegamento dos avaliadores e participantes, que versa sobre a necessidade do sigilo de informações que possam comprometer a fidedignidade dos dados, tanto para avaliadores, como para participantes; Metodologia de coleta de dados, que direciona o cuidado quanto a validade e confiabilidade dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa; Perda amostral, que são relevantes para se identificar quantos participantes completaram o estudo; Integridade da intervenção, que indica o cuidado com a consistência das intervenções utilizadas e; Análise dos dados, com indicações sobre o quão rigorosa foi feita a análise dos dados, bem como os métodos e técnicas utilizadas (VER ANEXO 2).

Ao final de cada categoria de análise, o avaliador deve indicar uma classificação parcial da referente categoria, de forma a considerá-la Forte, Moderada ou Fraca. A partir desse resultado, a ferramenta propõe três classificações globais possíveis para os trabalhos avaliados: recebe classificação global Forte, os estudos que não apresentaram nenhuma avaliação fraca; a classificação global Moderada ocorre quando há pelo menos uma avaliação fraca; e quando o trabalho recebe duas ou mais avaliações fracas, sua classificação global é Fraca.

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

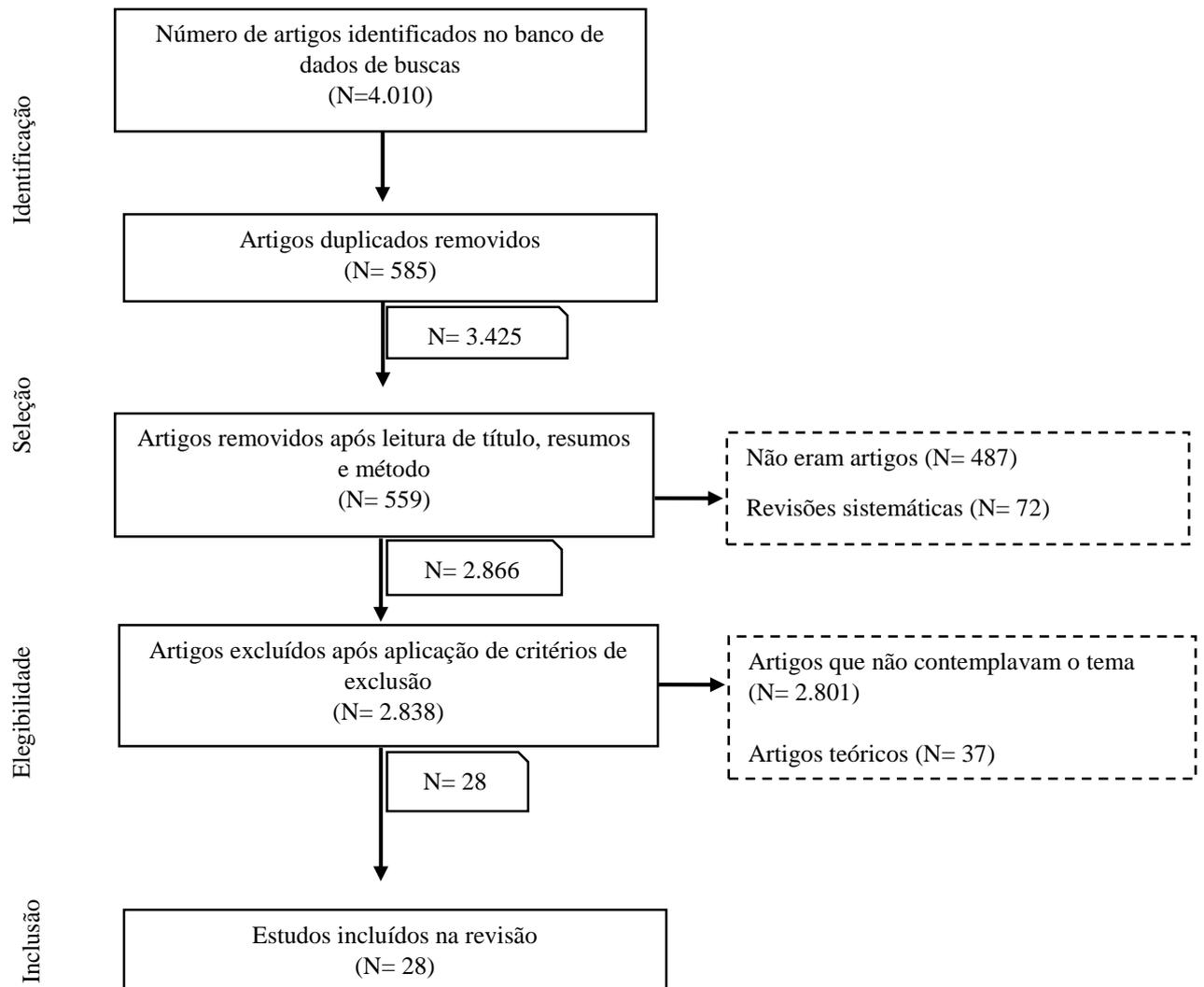
3.1 – Estudo 1 - Racismo e primeira infância

3.1.1 – Estudo sobre Racismo e primeira infância no contexto internacional

Os estudos recuperados na busca totalizaram a quantidade de 4.010 artigos científicos. Este número, a partir de sua respectiva base de dados, foi distribuído em ordem decrescente, da seguinte forma: Periódicos CAPES (3.898); *Web of Science* (81); PubMed (25); SciElo (6); Lilacs (0); IndexPSI (0) e Pepsic (0).

A partir dos critérios de elegibilidade definidos, 3.982 artigos foram excluídos. Destes artigos, 585 foram eliminados por repetição entre as bases, 72 eram artigos de revisão sistemática, 487 não atendiam ao formato de artigo científico, 37 se tratavam de artigos teóricos e, por fim, caracterizando a maioria dos artigos recuperados, 2.801 não contemplavam o tema da pesquisa, sejam pela faixa etária (zero a seis anos), por contemplarem outras formas de racismo, que não o racismo em relação a pessoas negras, e ainda artigos que não abordavam a temática. Dessa forma, a partir de uma filtragem criteriosa, os estudos elegíveis para análise somaram um total de 28 artigos empíricos.

Figura 1. Fluxograma PRISMA da seleção dos estudos da revisão sistemática do contexto internacional



Os 28 artigos resultantes da revisão sistemática foram criteriosamente avaliados. As unidades de análise examinadas foram: intervalo de tempo, autores, localidade (contexto geográfico), área de estudo, abordagem metodológica (quantitativa e qualitativa), instrumentos, participantes, objetivos e resultados. Algumas das características dos estudos estão sumarizadas e organizadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Características dos estudos incluídos

Nº	Autor, Ano, Localidade	Participantes	Instrumentos
1	Agbenyega & Peers (2010) / Austrália	Família	Entrevista
2	Park (2011) / Estados Unidos	Crianças	Entrevista e observação participante
3	Murray (2012) / África	Família e professores	Entrevista e observação participante
4	Cheruvu, Souto-Manning, Lencl & Chin-Calubaquib (2014) / Estados Unidos	Professores	Entrevista
5	Anderson, Jackson, Jones, Kennedy, Wells & Chung (2015) / Estados Unidos	Família	Questionários e gravação
6	Husband (2015) / Estados Unidos	Crianças	
7	Santiago (2015) / Brasil	Crianças e professores	Observação e diário de campo
8	Qian, Heyman, Quinn, Messi, Fu & Lee (2015) / China e Camarões	Crianças e professores	Testes e escalas
9	Kim, Wee & Lee (2015) / Coréia do Sul	Crianças	Entrevista, observação e materiais pedagógicos
10	Rosen (2015) / Reino Unido	Crianças	Observação participante, diário de campo e gravação
11	Souto-Manning & Cheruvu (2016) / Estados Unidos	Professores	Entrevista
12	Macnevin & Berman (2016) / Canadá	Crianças e professores	Entrevista, observação participante e documentos
13	Doucet, Banerjee & Parade (2016) / Estados Unidos	Família	Entrevista
14	Parsons, Walsemann, Jones, Knopf & Blake (2016) / Estados Unidos	Família e professores	Entrevista e observação participante
15	Beneke & Cheatham (2017) / Estados Unidos	Crianças e professores	Observação e gravação
16	Escayg (2018) / Trinidad	Professores	Entrevista e gravação
17	Souza & Dinis (2018) / Brasil	Crianças e professores	Grupo focal
18	Barley (2018) / Reino Unido	Crianças e professores	Observação participante, diário de campo e entrevista
19	Blanchard, Coard, Hardin & Mereoiu (2018) / Estados Unidos	Família	Entrevista
20	Marques & Dornelles (2019) / Brasil	Professores	Gravação, fotografia, diário de campo e entrevista
21	Fontanella-Nothom (2019) / Estados Unidos	Crianças	Gravação e diário de campo
22	Whiteside-Mansell, Mckelvey, Saccente & Selig (2019) / Estados Unidos	Família	Entrevista
23	Tembo (2020) / Reino Unido	Professores	Entrevista
24	Sturdivant & Alanis (2020) / Estados Unidos	Crianças	Observação participante, gravação e entrevista
25	Santiago (2020) / Brasil	Crianças e professores	Observação participante, diário de campo e entrevista
26	Wynter-Hoyte & Smith (2020) / Estados Unidos	Professores	Gravação, materiais pedagógicos e entrevistas
27	Magennis & Richardson (2020) / Reino Unido	Crianças e professores	Questionários e entrevistas
28	Camilo, Moura, Pimentel, Vera Noriega & Gomes (2020) / Brasil	Crianças	Ficha de respostas

Fonte: elaborado pelos autores

Características dos estudos

A pesquisa teve o intervalo de tempo delimitado entre 2009 e 2020. Nesse período, percebe-se um crescimento na quantidade de estudos que abordam o racismo na vivência da primeira infância. No primeiro quadriênio, que vai do ano de 2009 a 2012, foram recuperados três artigos. No segundo quadriênio, que abrange o período entre os anos de 2013 a 2016, o número de artigos alcança a marca de onze publicações, sendo seis delas somente no ano de 2015. Já no último quadriênio, de 2017 a 2020, foram recuperados 14 artigos, cujo fluxo de crescimento demonstra-se gradativo entre os anos.

Os 28 artigos resultam do esforço teórico-metodológico de 68 autores, cuja escrita variou de um a seis autores por artigo. Entre os autores, apenas três assinam autoria de mais de um artigo, tendo nesta revisão, cada um, dois artigos publicados, onde Santiago (2015,2020) publica de forma independente, enquanto Cheruvu e Souto-Manning (2014, 2016) apresentam estudos publicados em coautoria entre elas.

Quanto a localidade, percebe-se que os 28 artigos revisados partem de 10 países diferentes, de cinco continentes, Americano (Norte e Sul) (20), Europeu (4), Asiático (2), Africano (1) e da Oceania (1). Nota-se a predominância de publicações advindas dos Estados Unidos, com um total de 13 artigos. O Brasil aparece em segundo lugar, com cinco publicações, seguido pelo Reino Unido, que conta com quatro artigos. Os demais estudos, nesta amostra, representam apenas um artigo por país e procedem da Austrália, Camarões, Canadá, China, Coreia do Sul e Trinidad.

A partir da análise do foco e escopo das revistas onde os estudos foram publicados, foi possível identificar as áreas em que a temática foi discutida. As revistas científicas dividiram-se em quatro grandes áreas, apresentadas em ordem decrescente: Educação (16), Interdisciplinar (10), Psicologia (1) e Medicina (1). Percebe-se uma predominância da área da Educação, que de forma isolada, representa mais de 50% do total da amostra de artigos revisados.

As abordagens metodológicas das pesquisas revisadas dividem-se em qualitativa e quantitativa. O número de artigos de natureza qualitativa superou, de forma expressiva, os de natureza quantitativa. Do primeiro tipo foram identificados 26 estudos, enquanto do segundo, apenas dois. Métodos mistos, ou quanti-quali, que partem da integração das duas abordagens, não foram identificados nos resultados das buscas realizadas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas podem ser caracterizados quanto o seu tipo e forma de aplicação. Neste primeiro critério, quanto aos tipos de instrumentos, foi percebido uma notável variedade, que abarcaram diferentes procedimentos, apresentados a seguir pela ordem de frequência em que foram utilizados nas pesquisas: entrevista (19), observação participante (11), gravação áudio e vídeo (9), diário de campo (6), questionários (2), fotografia (1), testes e escalas (1), grupos focal (1) e fichas de resposta (1), tendo feito ainda alguns deles, uso de materiais de estímulos, como bonecas, brincadeiras e materiais pedagógicos. Quanto a forma de aplicação, verificou-se que a operacionalização foi realizada a partir de dois modos, isolada e combinada, tendo assim, pesquisas que utilizaram apenas um instrumento (9), dois instrumentos (12), três instrumentos (6) e quatro instrumentos (1).

Em relação aos participantes das pesquisas, verifica-se uma heterogeneidade quanto aos perfis abordados por parte dos pesquisadores. Os participantes foram organizados em categorias, onde foram consideradas as amostras das pesquisas e sucederam os seguintes resultados: Crianças e professores (8); Crianças (7); Professores (6); Família (5); Família e Professores (2).

Os objetivos e resultados dos artigos foram sumarizados e em seguida categorizados de acordo com duas unidades de registro, segundo Bardin (2015): o personagem (sujeito foco) e o tema que as pesquisas se propuseram a investigar. Esse processo resultou em cinco grandes categorias, nomeadas com base em seu ponto central da análise: **(1) Concepções raciais de crianças** – os objetivos das pesquisas, com foco na própria criança, buscavam compreender as concepções raciais infantis a partir dos vieses raciais que atravessam as interações e os discursos das crianças. Seus resultados indicam que as interações sociais e o cotidiano das crianças são mediados pelo racismo (2, 8, 9, 18, 22, 24, 28); **(2) Socialização étnico-racial na relação professor-aluno** – nessa categoria, as pesquisas, cujo foco é igualmente dividido para professores e crianças, visavam analisar como as práticas do professor pode interferir no entendimento das crianças sobre raça. Os resultados evidenciam a influência da prática do professor no entendimento racial das crianças (6, 7, 10, 12, 15, 21, 25); **(3) Práticas pedagógicas antirracistas** - os artigos nesta categoria direcionavam seu foco exclusivamente para o professor e procuravam investigar as práticas pedagógicas desses educadores em relação a questões raciais na escola. Nos resultados, essas pesquisas apontam uma perspectiva antirracista na prática profissional ora emergente, ora desinvestida/desinteressada (3, 16, 17, 20, 26, 27); **(4) Construção da identidade do professor negro** - foram alocadas nesta categoria

as pesquisas que pretendiam explorar a formação da identidade profissional especificamente do professor negro, no contexto da educação infantil. Os resultados assinalam o processo de formação da identidade profissional como desafiador e normativo (4, 11, 23); e **(5) Socialização étnico-racial na família** – foram reunidos nesta categoria os estudos que analisavam a socialização étnico-racial infantil com foco e sob a ótica dos pais. Os resultados revelam uma tensão familiar quanto a criança em espaços racializados (1, 5, 13, 14, 19).

3.1.1.1 - Risco de viés dos estudos selecionados

Para os estudos quantitativos, a análise do risco de viés foi realizada a partir da *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies*, desenvolvida pelo *Effective Public Health Practice Project* – EPHPP (1998). O instrumento oferece uma classificação global para o risco de viés, dividida em três níveis. Fraco, quando há duas ou mais avaliações fracas; Moderado, quando há apenas uma classificação fraca e; Forte, quando não há avaliações consideradas fracas.

Dos dois artigos quantitativos resultantes desta pesquisa, o estudo de Qian, Heyman, Quinn, Messi, Fu, e Lee (2015) foi classificado como Moderado por apresentar fraqueza no segundo aspecto analisado, que diz respeito ao design do estudo. Os autores, embora façam um relato robusto e detalhado dos principais achados com a pesquisa, não indicam o delineamento específico do estudo, o que fica subtendido e com margem para dúvidas quanto a sua execução. Já o estudo de Whiteside-Mansell, McKelvey, Saccente e Selig (2019) foi classificado como Forte, pois atendeu aos critérios analisados pela ferramenta e não apresentou classificações fracas nos aspectos observados. Mostra-se como um artigo bem organizado, estruturado e fundamentado, de forma que consegue contemplar aspectos considerados imprescindíveis a qualidade científica- metodológica.

O risco de viés dos estudos qualitativos, por sua vez, foi analisado pelo instrumento *Quality appraisal checklist – qualitative studies*, desenvolvido pelo *National Institute for Health and Care Excellence* – NICE (2012).

Os estudos de Barley (2018), Santiago (2015), Souza e Dinis (2018) e Tembo (2020) tiveram Boa (+) classificação. Apesar da relevância da discussão dos dados e dos resultados apresentados, estes estudos apresentam fragilidades quanto a clareza dos métodos de coleta de dados e dos participantes da pesquisa.

Enquanto isso, 14 artigos recebem classificação Ótima (++), por atenderem a maioria dos critérios descritos pela ferramenta como indicadores de qualidade metodológica, porém, não sinalizam questões pertinentes a ética em pesquisa, principalmente da submissão dos

estudos a um comitê de ética e sua aprovação (Anderson, Jackson, Jones, Kennedy, Wells e Chung (2015); Husband (2015); Murray (2012); Rosen (2015); Escayg (2018); Doucet, Banerjee e Parade (2016); Souto-Manning e Cheruvu (2016); Cheruvu, Souto-Manning, Lencl, Chin-Calubaquib (2014); Sturdivant e Alanís (2020); Kim, Wee e Lee (2015); Park (2011); Beneke e Cheatham (2017); Parsons, Walsemann, Jones, Knopf e Blake (2016); Wynter-Hoyte e Smith (2020)).

Já os estudos de Agbenyega e Peers (2010), Macnevin e Berman (2016), Fontanella-Nothom (2019), Blanchard, Coard, Hardin e Mereoiu (2018), Marques e Dornelles (2019), Santiago (2020) , Camilo, Moura, Pimentel, Noriega e Cavalcanti (2020), Magennis e Richardson (2020) atenderam de forma integral a todos os critérios de qualidade definidos pelo instrumento (Classificação Ótima ++), com coerência metodológica da abordagem teórica à questões éticas em pesquisa, como a indicação do comitê de ética a que foram submetidas e aprovadas.

Assim, todos os estudos recuperados na presente busca foram incluídos e analisados. Conforme relatado, nenhum dos estudos, seja quantitativo ou qualitativo, apresentou alto risco de viés, o que confere qualidade aos artigos resultantes da pesquisa e caracteriza os estudos recuperados como uma forte evidência científica.

3.1.1.2 - Discussão

O intervalo de tempo investigado se refere aos últimos 12 anos de produção científica. Nota-se que os dois últimos quadriênios, 2013-2016 e 2017-2020, concentram o maior número de pesquisas, o que indica um crescimento comparado ao primeiro período analisado (2009-2012). Não são claros os motivos exatos para essa intensificação, mas pode-se inferir que os debates raciais têm tido maior visibilidade nos últimos anos devido a mobilização de movimentos sociais, que usam sua força, aliada a plataformas midiáticas para amplificar as discussões.

Nos Estados Unidos, um desses movimentos é conhecido como *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam). Surge no ano de 2012, como forma de afirmar a humanidade da população negra estadunidense, em resposta ao assassinato de jovens negros, geralmente desarmados. Dentre diversos elementos de sua pauta de manifestações, protestos e campanhas, constituídos por diferentes grupos afro-americanos, reivindicam a impunidade policial diante da violência contra a população negra, as desigualdades sociais, raciais e educacionais, bem

como a insegurança e o determinismo de subalternidade político e econômico destinado ao grupo racial (MALLENT, 2018).

Os protestos na verdade são denúncias e ganham força a partir da produção midiática, que tem investido em produtos, sobretudo televisivos, a respeito da realidade das comunidades afro-americanas. Dessa maneira, as demandas reivindicadas por movimentos como o *Black Lives Matter*, ganharam pela mídia, uma nova e maior dimensão no debate público, sendo um importante demarcador das pautas raciais no imaginário norte-americano (MALLENT, 2018).

De acordo com Pereira (2019), a mídia sempre obteve um papel importante na disseminação de pautas raciais, tanto pelos movimentos estadunidenses, como pelos movimentos brasileiros. Para o autor, os veículos de informação e comunicação foram e são um importante aliado na luta contra o racismo, pois tanto no Brasil, como nos EUA e em outras regiões do mundo, ajudam a propagar ideias, informações e referenciais, que partem de diferentes autores.

A informação sobre a autoria das publicações é de suma importância para se compreender a movimentação e o funcionamento da comunicação científica. A constatação de diferentes autorias, conforme demonstrado nos resultados, pode ser interpretado como um forte indício da existência, seja em maior ou menor grau, da produção em determinada área e sobre uma temática específica. É, antes de tudo, uma evidência de que ideias, descobertas e novas teorias sobre um campo de pesquisa circula entre os pares (LIMA; FARIAS, 2020).

Os resultados revelam que a maioria dos autores trabalham em formato de coautoria. Garcia, Martrucelli, Rossilho e Denardin (2010), argumentam que há uma tendência iminente de crescimento no número de trabalhos realizados em colaboração com outros autores, pois a pesquisa em parceria além de otimizar custos, tempo e recursos humanos, se beneficia de olhares multidisciplinares que favorecem novas visões e uma ciência mais participativa.

Ressalva-se que para essa perspectiva, a disciplina ou área de estudo deve ser levada em consideração. No campo da Sociologia é muito comum a autoria única, conforme foi visto nos resultados da revisão com os estudos de Santiago (2015,2020), por exemplo. Entretanto, no geral, a coautoria é cada vez mais aceita e incentivada no campo científico, pois propicia a união de diferentes pesquisadores, instituições e até países em prol da busca por novas soluções para problemas e questões atuais (GARCIA; MARTRUCELLI; ROSSILHO; DENARDIN, 2010).

Esse engajamento científico pode ser visto pela variedade de países que pesquisam a temática do racismo na primeira infância, encontrados nesse estudo. Conforme apresentado nos resultados, são recuperadas pesquisas em diferentes regiões do mundo, dos continentes Africano, Europeu, Asiático, da Oceania e do continente Americano, predominante entre os demais, com o maior número de pesquisas realizados nos Estados Unidos e em segundo lugar, no Brasil.

Nos Estados Unidos, esse *ranking* pode ser justificado pelo racismo persistente dessa sociedade e que conseqüentemente aumenta o debate. As desigualdades raciais nos EUA são verificadas nos índices de educação, saúde, renda, encarceramento, moradia e expectativa de vida da população negra, que é comumente inferior, quando comparados com brancos. A realidade desse país é construída sobre bases históricas escravocratas que resistem ao tempo e ainda é considerada prevalente no discurso público e nas relações contemporâneas, inclusive no meio acadêmico, uma vez que as instituições de ensino superior são majoritariamente brancas e discutir raça e racismo tem se tornado um desafio entre pesquisadores, que apesar das dificuldades estruturais e institucionais, persistem (MORRIS; TREITLER, 2019).

Quanto a realidade brasileira, embora considerada ainda incipiente, nota-se uma predominância de pesquisas na região sudeste. Esse resultado pode ser atribuído ao fato das regiões sul e sudeste do Brasil concentrarem o maior número de instituições e órgãos fomentadores de pesquisa científica, o que lhe fornece melhores condições de trabalho devido a infraestrutura que é fortemente investida (DIAS; BARRETO; VANNI; CANDIDO; MORAES; GOMES, 2015).

No resultado encontrado por esse estudo de revisão sistemática, o estado brasileiro que mais se recuperou pesquisas foi o estado de São Paulo. De acordo com Silva e Tobias (2016), pesquisas que tratam da temática de relações raciais desenvolvidas em estados industrializados, como São Paulo, por exemplo, são diferentes das encontradas na região nordeste. Os autores argumentam que nas sociedades industrializadas há uma maior probabilidade de manifestações de preconceito e discriminação contra grupos racializados devido as chances ampliadas de negros ascenderem socialmente.

Essa ascensão pode ser igualmente creditada ao movimento pela Educação, impulsionado por diversas frentes de resistência negra, que apostavam nesse caminho e nesse elemento como um potente aliado na luta contra o racismo. A Educação, nos resultados desse estudo, também aparece como a área em que predomina as pesquisas sobre relações raciais

articuladas com a primeira infância, a partir de enfoques diversificados. De acordo com Sotero, Alves, Arandas e Medeiros (2020), o campo da Educação se apresenta como uma área de pesquisa promissora, principalmente pela sua capacidade de integrar diferentes perspectivas e dessa forma, expandir suas contribuições.

Essa caracterização pluralista que a área da Educação comumente recebe, introduz uma possível justificativa, para a interdisciplinaridade aparecer como a segunda área mais frequente nos resultados desse estudo. Segundo Medeiros (2015), A Educação se configura como um campo teórico e prático marcado pela complexidade e que se exige cada vez mais um enfoque interdisciplinar para se abarcar sua extensão. Nessa direção, Corrêa (2020), argumenta que a interdisciplinaridade tem ganhado cada vez mais força na produção do conhecimento científico, que aliado a área da educação, tem predominado nas práticas de pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo.

Esse tipo de enfoque qualitativo pode ser entendido como uma escolha metodológica congruente e alinhada ao objeto estudado. Conforme já mencionado, o racismo se apresenta como um fenômeno complexo, que deve ser analisado enquanto sua natureza delicada e repleta de nuances. A especificidade do racismo na primeira infância, trazido pelo recorte desta pesquisa, exige ainda mais profundidade na construção e manuseio dos dados, o que pode explicar a predominância no número de estudos recuperados sobre a temática.

Para Haven e Grootel (2019), a pesquisa qualitativa parte de um enfoque que privilegia a subjetividade. Busca, em primeira instância, descobrir, demonstrar e indicar as perspectivas dos sujeitos. Na maioria das vezes, o foco é direcionado a estudar fenômenos sociais que surgem da experiência dos seres humanos na produção de seus cotidianos. Esse entendimento, porém, não implica na exclusividade desse tipo de abordagem no estudo das relações raciais na primeira infância.

O resultado deste estudo, na verdade, torna explícito a escassa produção de pesquisas sobre essa temática por via de abordagem quantitativa ou mistas. De acordo com Ahmad, Wasim, Irfan, Gogoi, Srivastada e Farheen (2019), tanto pesquisas qualitativas, quanto quantitativas possuem suas particularidades, mas não se excluem ou precisam serem vistas sempre em conflito. Os autores apontam para a possibilidade da construção de caminhos em que essas abordagens dialoguem e mantenham relações de complementaridade, defendendo o ponto de vista de que, embora diferentes, ambas podem contribuir com a pesquisa científica.

Essa integração possibilitaria o fortalecimento metodológico dos estudos, uma vez que o rigor e a validade científica seriam aprofundados. Nessa perspectiva, pode-se entender que outros aspectos são contemplados, como o procedimento de coleta de dados. Esse importante componente da pesquisa científica tem se mostrado cada vez mais diversificado, a depender do tipo de pesquisa desenvolvida. Na pesquisa qualitativa, por exemplo, os dados privilegiam a perspectiva dos sujeitos e para tanto, lançam mão de diferentes instrumentos, como entrevistas, observação ou grupo focal (HAVEN; GROOTEL, 2019). Esse entendimento converge com os resultados encontrados nesta pesquisa, em que nove distintas técnicas de coleta de dados foram identificadas, aplicadas de maneira isoladas ou combinadas, sendo mais frequentes o uso de entrevistas (19 estudos), operacionalizadas de modo combinado, pois as pesquisas que utilizaram dois instrumentos totalizaram 12 estudos, sendo a maioria entre os demais.

O desenvolvimento de pesquisas científicas tem se utilizado cada vez mais de diferentes modalidades de instrumentos. A entrevista, por exemplo, subdivide-se em vários formatos, como estruturada, semi-estruturada, entrevista com grupos focais e a de história de vida. Apresentam como principal função, coletar dados de determinados sujeitos ou realidades, seja de forma objetiva, a partir de dados secundários, ou subjetivas, que são mais utilizados e se correlacionam com opiniões, atitudes ou valores dos sujeitos pesquisados (OLIVEIRA; CUNHA; CORDEIRO; SAAD, 2020). Essa compreensão da entrevista enquanto um importante instrumento na produção de dados pode justificar a expressividade de seu uso nas pesquisas sobre relações raciais, pois o fenômeno é atravessado por dados objetivos e subjetivos.

Segundo Campos (2020), nas últimas décadas, a produção de dados em pesquisas passa por um processo intenso de mudanças. Se antes o interesse recaía em fenômenos controlados de experimentação, atualmente é mais valorizada a investigação de situações da realidade e do cotidiano, de modo que o pesquisador não somente observa de fora, mas também participa e fornece uma visão de dentro, uma vez que se busca uma aproximação maior dos fenômenos coletivos e individuais experimentados pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, duas técnicas para dados empíricos se destacam, são elas: a entrevista e a observação participante, pois são apontadas como as mais eficazes para lidar com estudos que envolvem a interação, os conflitos, normas e papéis sociais, bem como a socialização de seres humanos. Esses apontamentos revelam que os dados localizados nesta revisão sistemática quanto aos métodos de coleta de dados podem ser lidos como alinhados ao que se propaga no campo científico.

A pesquisa nas ciências humanas e sociais, principalmente nas áreas da Educação, Psicologia Social, Sociologia e Antropologia, possuem métodos mais comuns que outros na produção de dados empíricos. São eles: entrevistas em profundidade, questionários, observação, principalmente sobre processos grupais e socioafetivos, bem como o uso de recursos visuais e/ou tecnológicos na pesquisa, que vão desde a gravação em áudio e vídeo, até o uso de fotografias e filmagens dos contextos pesquisados (CAMPOS, 2020). De acordo com Alves, Rodrigues, Salvador e Mendonça (2021), a utilização de recursos visuais como a fotografia tornam a produção de dados mais dinâmica, fidedigna e com alto potencial de estimular discussões aprofundadas sobre temáticas sensíveis, tendo sido desenvolvidas principalmente com adultos e crianças.

Considera-se, assim, que os métodos e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa científica são importantes auxiliares no processo de produção do conhecimento (PRIGOL; BEHRENS, 2019). Facilitam a apreensão da realidade de diferentes contextos e são comumente valorizados devido sua flexibilidade. Na pesquisa sobre racismo na primeira infância, investigada por este estudo, os instrumentos identificados se mostram alinhados, principalmente aos objetivos da pesquisa qualitativa, que se direcionam a compreender experiências e contextos da interação humana, a partir de diferentes agentes e sujeitos de pesquisa.

Sobre esse elemento, conforme apontado nos resultados, os estudos que discutem racismo na primeira infância são construídos a partir de diferentes perspectivas de participantes. Três agentes se destacam na análise dos dados e compõem os principais sujeitos de pesquisa: crianças, famílias e professores. A temática racial aparece com maior força a partir desses agentes, que informam a partir de suas vivências, práticas e interações, a experiência do racismo no cotidiano de crianças de zero a seis anos de idade e seus contextos socializadores.

A pesquisa com crianças ainda é vista como desafiadora. Para esse segmento etário, é necessário adequar metodologias e técnicas de pesquisa, pois muitas são pensadas para a dimensão da linguagem verbal, que é uma habilidade a ser desenvolvida na infância, principalmente com as crianças mais novas da primeira infância. A criação de um espaço de protagonismo infantil na pesquisa científica é apontada como uma necessidade primordial para o entendimento de suas realidades, pois na maioria das vezes, os adultos assumem suas falas e limitam essa participação (AGOSTINI; MOREIRA, 2019).

Entretanto, Prado, Vicentin e Rosemberg (2018), afirmam que há uma explícita tendência de crescimento de pesquisas no contexto acadêmico com e sobre crianças. Segundo as autoras, esse movimento de crescimento se atribui ao advento de estudos sociais da infância, que se caracteriza como um movimento interdisciplinar, com grande força em Portugal, em que considera a infância enquanto um conceito socialmente construído e efetiva a criança como um ator social. Ainda assim, por mais que se busque seu protagonismo, se reconhece a relação de subordinação que experimentam, seja pela idade, gênero, classe e raça.

Os professores aparecem nos resultados desta revisão como um dos grupos em que investigações científicas são direcionadas. De acordo com Pearce (2019), o professor tem um importante papel de resistência na estrutura que propaga o racismo, mas é pouco explorado em pesquisas que evidenciam experiências explícitas de microagressões raciais. Segundo o autor, há ainda por parte dos professores, um forte receio em nomear ou utilizar o termo racismo quando se referem a sua prática pedagógica nas escolas, mas isto não anula o fato de sofrerem ou percebem violências de cunho racial em seus ambientes de trabalho. Tal fato pode ser evidenciado a partir de microagressões raciais, como o silenciamento de professores negros, que tem suas vivências diminuídas ou a frequente associação de professores negros a cargos subalternos.

Conforme argumenta Arneback (2022), os professores são considerados peça-chave da escola e desta forma, se localizam em um lugar de grande tensão racial. O racismo, sobretudo em instituições escolares, se manifesta de diferentes maneiras e atravessa diretamente o cotidiano, as práticas pedagógicas e o processo de formação de professores. Tal realidade os convocam a adotar posturas antirracistas, influenciadas sobretudo por algumas de suas experiências, como o próprio racismo enfrentado, principalmente os professores negros, ou vivências pessoais com outras formas de opressão.

As pesquisas terem dado maior visibilidade aos professores como sujeitos de pesquisa, podem ser facilmente associados ao fato de reconhecerem o papel que o professor ocupa na sociedade racialmente hierarquizada. A escola tem sido pensada como um espaço em que se mostram presentes à manifestação de atos discriminatórios e preconceituosos, educação etnocêntrica, práticas de exclusão, bem como discursos de ódio e violência, diretamente influenciados pela questão racial (ARNEBACK; JAMTE, 2021).

Os professores, nessa perspectiva, por um lado, são vistos como agentes de transformação desses espaços, uma vez que a partir de suas práticas, podem ter uma visão

abrangente do que é particular e o que é comum dos alunos e de suas relações, e assim, contestar normas sociais e raciais instauradas. Por outro lado, aponta-se para uma eminente insegurança generalizada por parte dos professores a respeito de suas responsabilidades no entendimento, identificação e respostas ao racismo nos ambientes educacionais. Essa lacuna salienta que os estudos sobre ações antirracistas desenvolvidas por professores em sua prática pedagógica são poucos e precisam ser expandidos, inclusive para outros contextos (ARNEBACK; JAMTE, 2021).

Nesse sentido, surge o contexto familiar, que também é identificado como um dos grupos de participantes mais frequentes nos estudos sobre racismo na primeira infância, evidenciado por este estudo de revisão sistemática. Segundo Costa, Silva e Souza (2019), para crianças, desde muito cedo, a família possui um papel primordial, pois influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem e se constitui como um dos primeiros núcleos de formação dos sujeitos, principalmente para a vida social, em que irão se deparar com uma sociedade marcada pela diferença.

Em parceria com a escola, a família se apresenta como uma importante instituição no desenvolvimento das crianças, pois é a partir da integração dessas duas instituições que se desenvolverá as competências psicológicas, emocionais, intelectuais, motoras e sociais da criança (COSTA; SILVA; SOUZA, 2019). Dessa maneira, pode ser considerada uma grande aliada no combate ao racismo estrutural presente nas sociedades, uma vez que se configura também como um espaço de formação e enquanto tal, conforme aponta os estudos revisados, possui forte potencial de preparar crianças para enfrentar as desigualdades raciais instituídas pelos sistemas de dominação.

Perspectivas atuais defendem que as relações sociais favorecidas pelas famílias, em parceria com a escola, ajudam a desenvolver nas crianças uma visão crítica da realidade. São nessas duas instituições que a criança se desenvolverá e aprenderá a conviver com as diferenças, sejam elas de gênero, classe ou raciais. A família terá o potencial de proporcionar a construção de valores, cujo direcionamento pode fomentar a valorização da diversidade que compõe a sociedade e deve ser investido desde muito cedo (COSTA; SOUZA, 2019). Dessa forma, a família ganha um importante destaque na construção das experiências da infância, visto o seu papel na formação social dos sujeitos. Logo, as famílias poderiam ser melhor exploradas nas pesquisas, principalmente famílias não negras, pois o foco das investigações frequentemente recai nas famílias negras, o que conseqüentemente pode favorecer a desresponsabilização em outros formatos de famílias na luta pela superação do racismo.

Os últimos itens analisados nesse estudo de revisão sistemática foram os objetivos e os resultados das pesquisas recuperadas, que serão apresentados a seguir por blocos e de acordo com a ordem das categorias produzidas, com base nos personagens e temas explorados nas pesquisas.

CATEGORIA 1: Concepções raciais de crianças

As pesquisas contidas na primeira categoria reúnem estudos com foco na própria criança e em sua vivência em contextos racializados. Os objetivos são direcionados a investigar as concepções raciais infantis e como o viés racial se manifesta no cotidiano das crianças a partir da sua interação social e dos discursos produzidos nessas relações. A compreensão desses fenômenos é apreendida por meio de materiais pedagógicos, brincadeiras e pela experiência socializadora principalmente entre pares.

De acordo com Eurico (2020), o racismo na infância incide efeitos na subjetividade, porém, compreender e nomeá-lo é uma difícil tarefa para a criança. Na perspectiva da autora, esse fato se justifica por historicamente as crianças terem suas falas, dores e sentimentos desconsiderados. Dessa forma, as interações com seus agentes de socialização, sejam eles seus pares, família, ou escola, por exemplo, são constantemente elegidos para análise, pois podem explorar outros aspectos que não somente a fala. As interações ocorridas na infância podem revelar a estrutura racial desde muito cedo na experiência de vida das crianças.

A partir da análise dos resultados, pode-se afirmar que todos os autores e as pesquisas reunidas nessa categoria concordam que as crianças da primeira infância introjetam os valores desiguais atribuídos pela sociedade às diferenças étnico/raciais. Desde a mais tenra idade, as crianças constroem de forma ativa compreensões sobre raças e desenvolvem seus próprios sentidos de pertencimento racial. Esse processo ocorre principalmente a partir da interação com seus pares no cotidiano das escolas, em que as diferenças raciais são demarcadas por atributos corporais e fenotípicos, como cor de pele, traços de boca, nariz e textura dos cabelos (PARK, 2011; QIAN; HEYMAN; QUINN; MESSI; FU; LEE, 2015; KIM; WEE; LEE, 2015; BARLEY, 2018; WHITESIDE-MANSELL; MCKELVEY; SACCENTE; SELIG, 2019; STURDIVANT; ALANIS, 2020; CAMILO; MOURA; PIMENTEL; VERA NORIEGA; GOMES, 2020).

De acordo com Sturdivant e Alanis (2020), as crianças, imersas na estrutura racial socialmente compartilhada, revelam suas compreensões raciais hierarquizadas nas brincadeiras, desenhos e discursos. No resultado de seu estudo, os pesquisadores, ao analisarem o cotidiano

de crianças em uma sala de aula racialmente diversa nos Estados Unidos, percebem que há uma iminente recusa de contato com bonecas negras. Especificamente as meninas negras desse estudo, preferem brincar com bonecas brancas e rejeitam repetidamente as bonecas negras.

Esse mesmo resultado é alcançado por Camilo, Moura, Pimentel, Vera Noriega e Gomes (2020), que investigam nesse estudo brasileiro, a preferência racial de crianças. Os resultados mostraram que a maioria das crianças escolhem a boneca branca para suas brincadeiras (86,9%). Essa preferência racial é evidenciada no estudo não apenas no ato de brincar, como também quando as crianças atribuem características socialmente favoráveis as bonecas brancas em detrimento das negras. Nesse estudo, a boneca branca é também apontada pelas crianças como a mais legal (92,9%) e a que gostariam de se relacionar e fazer provas (85,9%).

Esses estudos apresentam fortes evidências de como o cotidiano das crianças e suas interações, principalmente a partir de brincadeiras com bonecos, com seus pares ou com personagens negros, já são atravessados por vieses raciais. Os estereótipos socialmente construídos e atribuídos ao grupo de negros são majoritariamente negativos e internalizados pelas crianças, que podem reproduzi-los em forma de preconceitos raciais (Qian; Heyman; Quinn; Messi; Fu; Lee, 2015), como pode ser demonstrado no estudos de Kim, Wee & Lee (2015), em que crianças coreanas de 5 anos de idade possuem uma visão, com base em estereótipos negativos, que todos os afro-americanos são pobres.

Em síntese, os resultados dos estudos recuperados por esta revisão apontaram que a cor de pele se comporta como um marcador corporal da diferença e se manifesta nas compreensões e preferências raciais das crianças nas interações com seus pares. Retratam vivências infantis capazes de construir entendimentos sobre raça e reproduzir visões afetadas por vieses estereotipados sobre o grupo racial de negros, de forma a manifestar preconceito racial explícito.

Conforme argumenta Motta e Paula (2019), as crianças interpretam e reproduzem o contexto que estão inseridas e isso inclui a realidade de desigualdades produzidas pelo racismo. No processo de socialização, a percepção da diferença por via da cor, principalmente a preta, é muito marcada, mas pouco tratada pelas práticas pedagógicas. Segundo os autores, no cotidiano de creches e pré-escolas, as crianças negras se enturmam com dificuldade, são constantemente excluídas das brincadeiras, tem seu direito de brincar violados, pois são percebidas como inferiores e desprezíveis, bem como introjetam padrões de beleza normativos que a fazem expressar um intenso descontentamento com seus traços negros, seja na cor ou no cabelo.

Os estudos reunidos nessa categoria concordam que as interações das crianças são mediadas pela estrutura racial presente na sociedade. A criança negra é constantemente colocada em um lugar subalterno, em que a preferência racial destina-se a crianças não negras, o que facilita ambientes e relações cercadas de preconceito e discriminação racial. As pesquisas mostram que as crianças e suas interações são racialmente incompreendidas, continuamente subestimadas e frequentemente negligenciadas quanto ao seu direito de crescer e se desenvolver em plenitude, visto os efeitos danosos provocados pelo racismo.

CATEGORIA 2: Socialização étnico-racial na relação professor-aluno

A segunda categoria integra todos os estudos que objetivam analisar a socialização étnico-racial na relação bilateral desenvolvida entre a prática dos professores e o entendimento das crianças sobre pautas que envolvem o quesito raça. O foco das pesquisas é igualmente dividido para professores e crianças, uma vez que se parte do pressuposto que a ação desses agentes é interdependente. Nessa perspectiva, os objetivos visaram verificar se as ações desenvolvidas por professores em sala de aula podem interferir no entendimento sobre raça das crianças, de forma a contemplar o processo de socialização étnico-racial presente nas relações construídas nas escolas.

De acordo com Moreira-Primo e França (2020), o professor ocupa um lugar de destaque no processo de socialização étnico-racial na escola e sua posição pode impactar a trajetória escolar de seus alunos. Na revisão sistemática desenvolvida pelos autores sobre os efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças, os resultados apontam que o professor pratica ações que fomentam a manutenção da estrutura racial provocada pelo racismo. Percebe-se que o tratamento direcionado a crianças negras, seja de distanciamentos, gestos ou formas de avaliar, por exemplo, configuram-se diferentes formas de manter o racismo no âmbito escolar e que são percebidos pelas crianças, que manifestam os efeitos negativos dessa relação racializada na construção de suas identidades, autoestima, desempenho escolar, bem como pelos sentimentos recorrentes de tristeza e exclusão.

Os estudos reunidos nessa categoria concordam que, para o professor de forma geral, falar sobre raça para crianças da educação infantil ainda é um desafio, visto a preparação que ainda é insatisfatória. Os estudos relatam que os materiais disponíveis como livros, jogos, brincadeiras e personagens lúdicos ainda são carregados de conteúdos racistas, o que acaba por reproduzir preconceitos raciais, que já são percebidos pelas crianças. Segundo as pesquisas, as

crianças já possuem em seus corpos, significados racializados perpetuados pela sociedade e reproduzidos no ambiente escolar.

Os estudos centram suas análises na relação professor-aluno. Evidenciam que essa relação é mediada pelo racismo, que está presente nas salas de aula da primeira infância, no entanto, devido romantizarem a infância, os professores tratam questões raciais de forma neutra e desse modo, cometem o equívoco de deslegitimar a capacidade das crianças de discutir criticamente questões raciais (BENEKE; CHEATHAM, 2017; SANTIAGO, 2020, 2015; HUSBAND, 2015; FONTANELLA-NOTHOM, 2019; ROSEN, 2015; MACNEVIN; BERMAN, 2016).

Beneke e Cheatham (2017) argumentam que o diálogo sobre raça entre professores da Educação Infantil e as crianças por eles atendidas é um grande desafio. Segundo a pesquisa desenvolvida pelos autores, nos Estados Unidos, devido a estrutura racial desse país, os professores e as crianças apresentam uma grande tendência de construir significados sobre cor de pele, politicamente neutros, dissociado e sem o devido reconhecimento da palavra ou conceito de raça.

Uma relação construída a base de silenciamentos e que se mostra pouco eficaz, tendo em vista que a criança se coloca como um sujeito ativo no processo de construção de sua realidade objetiva e subjetiva (HUSBAND, 2015). São capazes de reproduzir hierarquias raciais socialmente estruturadas, bem como apresentar comportamentos que indicam a sua não aceitação a esse enquadramento subalterno produzido pelo racismo, a partir de diferentes linguagens (SANTIAGO, 2020;2015).

Macnevin & Berman (2016) reforçam que, para o professor, lidar com raça e com a diferença na Educação Infantil, ainda é complexo e dificultoso. As relações entre esses agentes, na maioria das vezes, ocorrem por meio da ludicidade proporcionadas por brincadeiras infantis, que embora pareçam inofensivas, podem reproduzir sistemas de opressão e poder, compartilhados em sociedade.

Essa realidade está ilustrada no estudo de Rosen (2015), que a partir de jogos e brincadeiras com personagens lúdicos, identificaram que os professores mantêm relações e interações sociais com as crianças baseadas no racismo. Para os professores desse estudo, as crianças brancas estavam distantes e eram facilmente separadas dos monstros que elas interpretavam nas brincadeiras, enquanto a criança negra coincidia. As crianças brancas foram aplaudidas, reconhecidas como "bem-sucedidas" e "habilidosas" nas brincadeiras. Já as crianças

negras, foram apontadas pelos professores, no mesmo contexto, como perigosas e seus comportamentos, frequentemente caracterizados como 'assustador', 'frenético', 'selvagem' e 'agressivo'.

A esse respeito, França (2018) ao analisar a discriminação de crianças negras na escola, a partir da visão de professores em formação, ressalta que a escola, para além de um espaço de aprendizagem, também é entendida como um ambiente em que atitudes raciais são socializadas. No entanto, pondera a autora, que tratar de racismo no espaço escolar ainda é desafiador, pois constantemente essa realidade é silenciada, seja por uma possível dificuldade ou até mesmo, desinteresse em discutir e trabalhar questões raciais.

Os reflexos dessa realidade sugerem que os professores acabam por promover brechas e zonas de vulnerabilidade para a perpetuação do racismo. Isso atinge a esfera escolar como um todo, pois para além de denunciar o despreparo dos professores para questões raciais, apontam para um possível e aparente conflito racial, em que a criança negra é submetida a atitudes preconceituosas e discriminatórias, crenças depreciativas sobre o seu grupo racial de pertença e um persistente processo de opressão, provocado não só por seus pares, mas também pelos seus próprios professores, que, com posturas de silenciamentos e negação dessa realidade, ajudam a manter esse sistema racial de segregação e subalternidade (FRANÇA, 2018).

CATEGORIA 3: Práticas pedagógicas antirracistas

A terceira categoria inclui os objetivos das pesquisas que direcionam seu foco exclusivamente para o professor. Se propõe a investigar se e como a prática pedagógica do professor na escola aborda questões raciais. São estudos que exploram as atitudes, as posturas, os discursos, valores e estratégias de educadores frente a diversidade racial encontrada no contexto escolar, identificada como um importante marcador das relações racializadas que se desenvolvem nesse âmbito.

De acordo com Matos e França (2021), tais práticas pedagógicas antirracistas são imprescindíveis para a construção de um espaço escolar mais democrático. As autoras defendem que o combate ao racismo nas escolas deve ser amplo, de modo a abarcar toda a comunidade escolar, principalmente professores e alunos, tanto negros como brancos. Destacam a importância de fortalecer a consciência negra e da necessidade de propagar o conhecimento das contribuições históricas do grupo discriminado, de modo a desconstruir mentalidades forjadas pelo racismo, bem como reduzir o desconhecimento sobre questões que

envolvem a educação para a temática étnico-racial, que é bastante observada nas práticas e cotidianos escolares.

A análise dos resultados permite apontar para uma perspectiva antirracista na prática profissional ora emergente, ora desinvestida/desconhecida. Percebe-se que há um engajamento de professores, principalmente negros, para posturas que visam fomentar a integração social, a diversidade, a prevenção a ações e atitudes racistas, bem como a valorização da identidade racial das crianças. No entanto, os resultados também mostraram deficiências na formação profissional de professores quanto às questões relacionadas à raça dentro do contexto educativo. Estudos nessa categoria apontaram que os profissionais trazem em sua prática e em seus discursos, posturas de trabalho alicerçada em preconceito racial, onde pedagogias antirracistas são desconhecidas e não executadas. As pesquisas indicaram para a necessidade de maior comprometimento na criação de contra-narrativas que respondam à falta do engajamento pedagógico antirracista nas práticas educativas.

Os autores dos estudos reunidos nessa categoria reconhecem a importância de práticas pedagógicas antirracistas, visto sua proposta teórico-metodológica no combate às desigualdades sociais provocadas pelo racismo, no entanto, esse reconhecimento não se mostra suficiente para garantir que elas sejam efetivadas. Segundo os autores, há uma consciência no contexto educativo, principalmente por parte de professores negros, da importância dessa perspectiva para se ensinar desde muito cedo às crianças sobre as diferenças raciais, entretanto, todos os resultados das pesquisas apontam que práticas antirracistas com crianças na primeira infância é ainda uma tarefa desafiadora (MAGENNIS; RICHARDSON, 2020; MURRAY, 2012; ESCAYG, 2018; WYNTER-HOYTE; SMITH, 2020; MARQUES; DORNELLES, 2019; SOUZA; DINIS, 2018).

O ambiente escolar, de acordo com Murray (2012), precisa trabalhar a partir de uma postura preventiva, que esteja atenta a ações e atitudes racistas e discriminatórias. Nesse sentido, o autor indica que para uma prática pedagógica antirracista se concretizar, as escolas e os professores precisam investir em formação continuada, alfabetização sobre a diáspora africana, materiais diversos, bonecos com representantes de diferentes etnias, entre outros. Tais ações, possibilitaria nas crianças de grupos minoritários, um maior sentimento de pertencimento, identidades raciais positivas, uma postura mais crítica frente as suas histórias e de seus povos, bem como um contexto escolar baseado em aceitação e respeito (WYNTER-HOYTE; SMITH, 2020; MAGENNIS; RICHARDSON, 2020). Contudo, essa realidade se materializa a passos lentos.

Conforme denuncia Escayg (2018), ainda é muito presente entre professores, o que o autor chama de silêncio racial. Essa conduta é definida como práticas pedagógicas que evitam discussões raciais, minimizam ou simplesmente descartam questões que envolvem raça e negam a relevância de se ensinar às crianças a respeito do racismo e da identidade racial. Muitos professores justificam essa postura pelo fato de acreditarem que a raça, para as experiências de aprendizagem das crianças, não é importante devido à pouca idade.

Esse mesmo entendimento é trazido na pesquisa de Marques e Dornelles (2019), que nomeiam esse fenômeno como o mito da ausência de preconceito racial na infância. Tanto nesse estudo, como no de Souza e Dinis (2018), os professores negam, igualmente, problemas raciais no cotidiano das escolas de Educação Infantil, onde percebe-se profissionais que desconhecem diretrizes para trabalhos antirracistas, com preconceitos raciais internalizados e disseminados na prática e nos discursos, bem como espaços escolares vazios de materiais didático-pedagógicos com representatividade negra.

É reconhecido que o cenário de práticas antirracistas na educação está em mudando. Tal fato pode ser atribuído ao cumprimento de legislações específicas, como a que existe no Brasil. A lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), estabelece a obrigatoriedade de incluir nos currículos escolares a temática da história e cultura afro-brasileira e com isso, inaugura um ambiente mais propício para se pensar em práticas pedagógicas e currículos escolares direcionados a uma perspectiva antirracista. No entanto, deve-se ponderar que os progressos são produzidos a passos lentos, devido a hierarquia racial persistente no qual as sociedades são estruturadas. Decretar uma postura antirracista dentro de instituições escolares ainda é um desafio, pois o racismo é estrutural e o seu rompimento significa ir contra uma estrutura de poder historicamente estabelecida (MACKENZIE, 2020).

Segundo Valente e Dantas (2021), as relações étnico-raciais e a prática docente no âmbito escolar são pautas relativamente novas no campo de estudo da Educação. Os avanços dessas discussões são dificultados pela relutância explícita em discutir racismo nos espaços escolares, que na maioria das vezes são naturalizados ou invisibilizados. As autoras argumentam que situações de discriminação racial são corriqueiras no cotidiano das crianças, mas comumente interpretadas pelos professores como brincadeiras entre os alunos ou como um fato isolado, pontual, o que denota uma fragilidade no processo de identificação e reconhecimento de casos que envolvem o racismo. Casos de racismo na escola só se tornam pauta de discussão quando o fato vem a ocorrer. Não há um esforço contínuo rumo a superação desse problema social. Os professores tendem a encarar casos de discriminação racial na escola

como pontuais, naturais e comuns do cotidiano. Evita-se aprofundar a discussão e a estratégia adotada é tentar desviar a atenção dos alunos para o fato e dá continuidade à aula.

A pesquisa de Valente e Dantas (2021) com professores, sobre suas práticas docentes frente à discriminação racial, evidenciou que grande parte dos professores não se sentem preparados para lidar com situações que envolvem questões raciais e não tem perspectivas antirracistas como prioridade em suas práticas docentes. Essa fragilidade revela da necessidade de se investir em formação para os profissionais da educação, visto sua importância no combate às formas de discriminação presentes na sociedade e refletidas nas escolas, bem como seu potencial em facilitar e gerir espaços de educação pensados na igualdade e no respeito às diferenças. Ações que valorizem a população negra e sua rica contribuição às ciências, as artes e à construção da sociedade (MATOS; FRANÇA, 2021)

CATEGORIA 4: Construção da identidade de professores negros

A quarta categoria agrupam as pesquisas que objetivam explorar a construção da identidade profissional especificamente dos professores negros, desde sua formação, até a sua inserção no mercado de trabalho na Educação Infantil.

Para ilustrar essa realidade, Mosely (2018), abordou em sua pesquisa, o *Black Teacher Project* (BTP), organização dos Estados Unidos que fornece suporte e desenvolvimento contínuo a professores negros. A autora aponta que professores negros, seja no início ou fim de suas carreiras, precisam de diferentes suportes, desde os mais tradicionais, como apoio e orientação pedagógica ou nos currículos, mas também necessitam de suporte para lidar com o racismo e as desigualdades por ele produzidas, que são refletidas cotidianamente em suas práticas pedagógicas. Problematiza-se assim uma realidade de desafios, pois os professores negros estão inseridos em sistemas que foram projetados para seu fracasso e carregam em si uma gama de estereótipos, que podem incidir efeitos negativos na construção de suas identidades profissionais.

Todos os estudos incluídos nessa categoria concordam e trazem em seus resultados que o processo de construção da identidade profissional de professores negros inseridos em contextos da Educação Infantil é marcado pela normatividade branca, ou seja, a maior parte da força de trabalho é composta por pessoas brancas. Tal fato denuncia um movimento em que professores negros experimentam sentimentos de exclusão e desconexão de seus pares, já que a grande maioria é branca e essa hegemonia, quando não refletida e combatida, fomenta discursos raciais empobrecidos, que quando não são completamente ausentes, não possuem

aprofundamento e são tratados na superficialidade (CHERUVU; SOUTO-MANNING; LENCL; CHIN-CALUBAQUIB, 2014; SOUTO-MANNING; CHERUVU, 2016; TEMBO, 2020).

O estudo de Tembo (2020), ao problematizar esse contexto normativo em que professores estão inseridos, aponta que os educadores negros podem ser considerados como símbolo racial de resistência, pois desafiam essa lógica em seus cotidianos. O autor argumenta que um dos principais desafios para romper essa questão está em superar a ideia dominante que o racismo não existe, que discussões relacionadas à raça são irrelevantes e que crianças da educação infantil não identificam diferenças raciais.

Esse tipo de narrativa está muito presente nas realidades de educadores da Educação Infantil, o que denuncia uma deficiência no manejo de temas raciais. Com isso, os professores negros inseridos nesse contexto específico estão mais propícios a construir suas identidades profissionais imersos a uma luta pelo direito de pertencer, se conectar com seus pares e serem acolhidos. Um esforço constante para não serem colonizados e oprimidos pelos discursos institucionais e, apesar dos obstáculos sociais, culturais e estruturais presentes nas sociedades, permanecerem na profissão (SOUTO-MANNING; CHERUVU, 2016; CHERUVU; SOUTO-MANNING; LENCL; CHIN-CALUBAQUIB, 2014).

Meidl (2018) argumenta que ocupar o lugar de "professores negros" na educação infantil, pode trazer tensões para a identidade do sujeito, uma vez que se está em constante interação com crianças e outros professores, em sua maioria brancos, compartilhando de um mesmo ambiente, que se apresenta como pouco acolhedor devido, principalmente à falta de representatividade. O autor aponta que as necessidades de professores negros são diferentes de outros professores e essa questão precisa ser reconhecida, pois na maioria das vezes, os docentes negros sentem-se isolados e são tratados com uma indiferença sistemática, advinda das relações de desigualdades provocadas pelo racismo.

Para além da diferença racial, nota-se minimizado nas pesquisas resultantes desse estudo, se tratando da construção da identidade profissional, o viés de gênero. Entende-se que não apenas as vivências de professores negros e não negros devam ser abordadas e entendidas de forma diferenciada, contemplando sua complexidade, como também professores do sexo masculino e feminino.

Uma pesquisa de revisão sistemática de artigos empíricos sobre educadores homens no contexto da Educação Infantil em todo o mundo, desenvolvida por Vanconcelos, Cavalcanti,

Nascimento e Souza (2022), revela que o tipo de experiência docente vivenciado por homens na Educação Infantil, observado pelo viés de gênero, é marcado por barreiras que dificultam suas atuações. A pesquisa aponta para um predomínio explícito de mulheres ocupando esses espaços, o que pode ser historicamente justificado pelo entendimento cultural de que educar e cuidar das crianças é uma função da mulher.

Segundo Silva e Veloso (2018), no imaginário social e cultural, professores homens são inadequados na educação infantil. Os autores relatam que esse entendimento está alicerçado na ideia de que apenas a mulher sabe e é capaz de cuidar e ensinar com afeto, amor e carinho. Em contrapartida, o professor para além de visto como inadequado, é também rejeitado, tratado com estranhamento e não detém a confiança de seus pares e de familiares das crianças da educação infantil, pois esse espaço é visto e ocupado predominantemente pelo gênero feminino.

Essa relação de gênero, vista de forma conjunta com o viés racial, produz um cenário conflituoso para o sujeito que é homem e negro. De acordo com Staudt, Silva e Magalhães (2018), ao homem negro ainda é atribuída uma moralidade frágil, frequentemente associada a periculosidade, imoralidade, desonestidade e inferioridade (STAUDT; SILVA; MAGALHÃES, 2018).

Segundo Silva (2017), o homem negro no espaço da Educação Infantil é visto como "diferente" daquilo que se repete, pois este é colocado como alguém incapaz de cuidar de crianças, primeiramente por ser homem e em seguida, negro. Uma dupla vulnerabilidade que se soma e pode ser vista como uma herança histórica deixada pelo racismo, que além de desumanizar homens negros, o excluem sob a justificativa de que este perfil foge, ao mesmo tempo, da racionalidade branca e feminina instituída como a norma para espaços de Educação Infantil.

CATEGORIA 5: Socialização étnico-racial na família

Já a quinta e última categoria incorpora todos os estudos cujo foco recai na visão dos pais sobre o processo de socialização étnico-racial de seus filhos. Os objetivos dessas pesquisas buscaram analisar a implicação de pais de crianças negras da primeira infância para questões raciais presentes nos contextos em que vivem. Avaliam se experiências de racismo percebidas e vivenciadas por esses pais exercem algum tipo de influência na criação de seus filhos, de modo a considerar as relações racializadas desenvolvidas desde muito cedo.

A maioria dos estudos reunidos nesta categoria direcionam seu olhar para os pais das crianças, que podem ser considerados eixos estruturantes da configuração familiar. No processo de socialização na infância, a família é um importante agente, pois opera como um dos primeiros mediadores das relações estabelecidas entre os pares e o ambiente. Conforme aponta Moreira-Primo e França (2020), as primeiras experiências de afeto, o contato com a linguagem, a criação dos primeiros laços e comportamentos são proporcionados pela família. Logo, ao se investigar relações raciais na primeira infância, a família certamente se elege como um ponto primordial no entendimento das relações desenvolvidas, mediadas também pelo fator racial.

Os resultados indicaram para uma preocupação iminente dos pais quanto a socialização racial de suas crianças. Todos os estudos concordaram que a família possui a consciência, em um contexto amplo, que as relações sociais são mediadas pelo racismo. A forma como as relações estão estruturadas, segundo os estudos, contribui para situações de vulnerabilidade, onde as crianças se encontram suscetíveis a vivenciar ocorrências de preconceito racial, o que exige por parte da família, uma preparação para a socialização étnico-racial.

Uma dessas pesquisas, realizadas nos Estados Unidos, reuniu 114 pais de crianças entre 0 e 4 anos de idade, de diferentes etnias. Tinha como principal objetivo, descrever como os pais de minorias raciais auxiliavam seus filhos a lidarem com questões de racismo. Os resultados revelaram, apesar da pouca idade, metade dos pais já haviam tido conversas com seus filhos, no intuito de prepará-los para futuras e eventuais agressões raciais, visto o modo de tratamento desigual que a população negra recebe nos Estados Unidos e no mundo (ANDERSON; JACKSON; JONES; KENNEDY; WELLS; CHUNG, 2015).

Todos os resultados das pesquisas alocadas nessa categoria concordam que há uma apreensão por parte das famílias quanto ao futuro das crianças negras inseridas em pré-escolas ou ambientes escolares. As famílias, principalmente representadas nas amostras dos estudos pelos pais, reconhecem que o racismo já está instaurado nesses espaços e as crianças precisam minimamente estar preparadas para enfrentá-lo, visto os efeitos negativos que tal experiência pode ocasionar nos sujeitos, tendo muitos desses pais essa preocupação por já terem vivido essa fase e experienciado essa violência, que precisa ser cada vez mais nomeada, reconhecida e ressignificada (AGBENYEGA; PEERS, 2010; DOUCET; BANERJEE; PARADE, 2016; BLANCHARD; COARD; HARDIN; MEREIOIU, 2018; PARSONS; WALSEMANN; JONES; KNOPF; BLAKE, 2016).

Essa não é uma realidade isolada. Na Alemanha, por exemplo, segundo Juang, Schwarzenthal, Aral e Pevec (2022), a socialização étnico-racial por via da relação familiar é um tema de pesquisa pouco explorado. Os autores chamam atenção para a necessidade de pesquisas que contemplem em suas investigações, o que e como as famílias ensinam a seus filhos a respeito deles fazerem parte de grupos racialmente minoritários. Acredita-se que pais que sofreram algum tipo de discriminação racial tendem a antecipar para seus filhos, conversas sobre racismo e formas de enfrentamento. Para os autores, a temática torna-se significativa porque potencializa discussões sobre relações intergrupais, heranças culturais, tradições, racismo, preconceito, estereótipos e discriminação.

Tanto na Europa quanto na América, a raça funciona como um explícito demarcador da diferença e um potente instrumento de segregação, em que privilégios são concedidos a alguns grupos, enquanto outros são julgados como indignos e subordinados a formas de tratamento desumanos (STEPHENS, 2021). Possivelmente é nessa realidade que se fundamenta a preocupação parental a respeito da socialização racial na infância: formas de tratamento que expõe crianças, desde muito cedo, a um cenário de sofrimento e vulnerabilidades.

Mediante o exposto, nota-se nas cinco categorias analisadas, que há uma disposição científica para investigar o fenômeno do racismo na infância, no entanto, ainda muito restrita, uma vez que é um tema marcado por tensões sociais e estruturais difíceis de romper. Nota-se que predomina ainda um certo silenciamento relacionado à criança nos debates sobre questões raciais, fomentado principalmente pela ideia que são sujeitos incapazes de perceber, discutir e reproduzir a desigualdades concebidas pelo racismo.

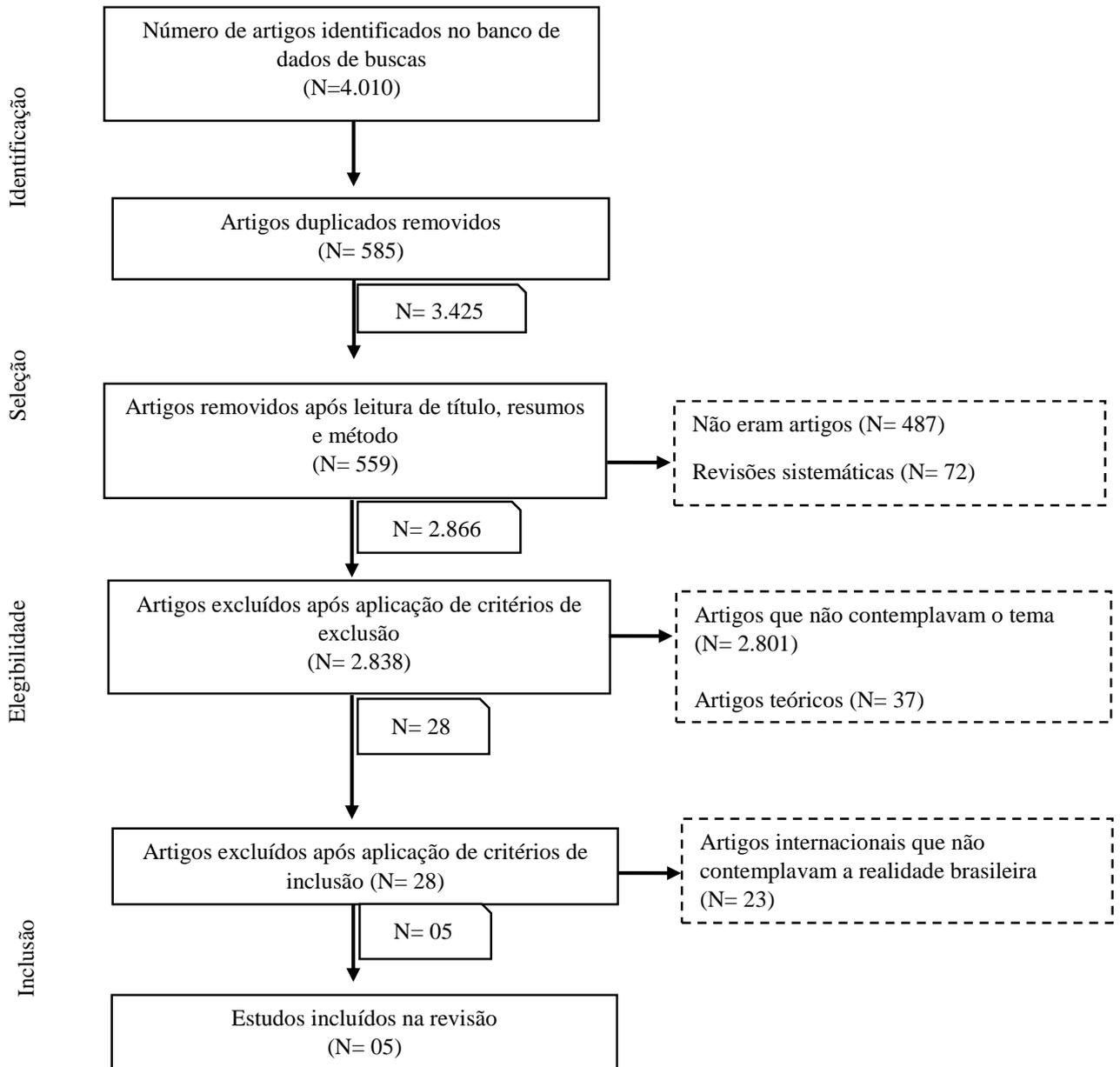
Portanto, os resultados encontrados neste estudo de revisão sistemática permitem refletir a respeito do campo de pesquisas empíricas sobre racismo na primeira infância. Percebe-se que é uma temática com diversas nuances, marcada por diferentes caminhos metodológicos e objetos de análise, o que demonstra igualmente sua amplitude, mas também sua limitação, pois o foco das análises recai muitas vezes em um só ponto e deixa outros descobertos, o que pode caracterizar um campo ainda em ascensão e que merece maiores investimentos, visto sua relevância científica, social e política para a sociedade como um todo.

3.1.2 – Estudos sobre Racismo e primeira infância no contexto nacional

Os critérios de elegibilidade adotados, conforme descrito no primeiro estudo (Estudo 1 – contexto internacional), permitiram chegar ao número de 28 artigos científicos empíricos sobre o fenômeno do racismo na primeira infância. A partir desse resultado, foi possível realizar

um recorte metodológico e analisar apenas os artigos empíricos que contemplassem a realidade brasileira. Assim, foram excluídos 23 estudos por tratar-se de pesquisas realizadas em contexto internacional, resultando o número de cinco trabalhos desenvolvidos no contexto nacional, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2. Fluxograma PRISMA da seleção dos estudos da revisão sistemática do contexto nacional



De forma a considerar a realização de uma análise crítica e simultaneamente ampla dos artigos empíricos, foram extraídos dos cinco estudos incluídos na revisão, alguns de seus componentes estruturantes, como mostra o esquema do Quadro 5.

Quadro 5 - Características dos estudos incluídos

Autor/Ano / Local	Revista	Participantes	Objetivos	Resultados
Santiago, (2015) / São Paulo	Educação em revista	Crianças de 3 anos de idade e professores	Compreender a construção das culturas infantis a partir do processo de racialização.	Crianças negras experimentam, por meio da prática pedagógica assumida pelos professores, relações mediadas pelo racismo.
Souza & Dinis, (2018) / Bahia	Laplage Em Revista	47 crianças e 9 professoras	Analisar os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras sobre relações étnico-raciais.	Percebem-se preconceitos raciais internalizados e disseminados nos discursos e na prática dos profissionais.
Marques & Dornelles, (2019) / Rio Grande do Sul	Revista Portuguesa de Educação	Professoras e gestoras	Verificar se e como as culturas africanas são apresentadas às crianças de 0-3 anos.	A maioria dos profissionais desconhecem as DCNEI, negam problemas raciais e a rotina, e os espaços da escola são vazios de materiais didáticos e imagens de pessoas negras.
Santiago, (2020) / São Paulo	Educação em revista	62 crianças de 0 a 3 anos e suas professoras	Explorar as intersecções entre as relações de gênero, idade e classe social no processo de racialização de crianças.	Verificou-se que as crianças reproduzem hierarquias de gênero e raça, bem como lógicas sexistas e racistas nas práticas pedagógicas.
Camilo, Moura, Pimentel, Noriega & Cavalcanti (2020) / Paraíba	Revista CES Psicologia	99 crianças	Replicar um experimento social sobre preferência racial (Clark & Clark, 1947) para verificar se seus resultados se repetem.	Os resultados apontaram para um alto índice de preconceito de cor em crianças no ambiente escolar, confirmando os resultados iniciais do estudo de origem.

Fonte: elaborado pelos autores

A busca abrange um recorte temporal de 12 anos (2009-2020). No intervalo analisado, há um período de seis anos até a publicação do primeiro estudo incluído na revisão, datado de 2015. Os outros estudos, publicados em 2018, 2019 e 2020, aparecem próximos entre si, mas distantes em relação ao primeiro. Quanto ao local onde as pesquisas foram realizadas, só houve uma repetição em relação ao estado de São Paulo. As demais pesquisas partiram dos estados da Bahia, Rio Grande do Sul e Paraíba, com apenas um estudo.

De acordo com os resultados, apenas Santiago (2015, 2020) apresenta mais um artigo que aborda o tema estudado. A maioria dos autores tem formação em Programas de Pós-graduação em universidades brasileiras, localizadas nas Regiões Sul (1), Sudeste (2) e Nordeste (2).

Com base na análise do escopo da revista em que as pesquisas estão publicadas, verifica-se que, das cinco pesquisas incluídas na revisão, quatro estão situadas no campo da Educação, e uma, no da Psicologia. Três estudos da área de Educação foram publicados nas seguintes revistas de circulação internacional da área de Educação: Educação em Revista/UFMG

(SANTIAGO, 2015, 2020) e Revista Portuguesa de Educação/UM (MARQUES; DORNELLES, 2019). O quarto estudo da área, realizado por Souza e Dinis (2018), foi publicado na revista nacional *Laplage em Revista*, vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da UFSCAR-Campus Sorocaba/SP. Já o estudo da área de Psicologia foi publicado na Revista CES Psicologia/Colombia de circulação internacional (CAMILO; MOURA; PIMENTEL; NORIEGA; CAVALCANTI, 2020).

As cinco pesquisas incluídas tiveram os objetivos de: compreender a influência do processo de racialização na construção das culturas infantis, levando em consideração as relações interseccionais de raça, classe e gênero do Brasil (SANTIAGO, 2015, 2020); analisar os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras, bem como discutir sobre a relação de saber-poder existente nesses discursos (SOUZA; DINIS, 2018); investigar o modo como as culturas africanas são apresentadas às crianças, com base no Art. 7º, inciso V, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (MARQUES; DORNELLES, 2019); e verificar a preferência racial de crianças (CAMILO; MOURA; PIMENTEL; NORIEGA; CAVALCANTI, 2020).

Todos os estudos são de abordagem qualitativa e foram realizados em instituições de Educação Infantil. Os estudos de Santiago (2015, 2020), desenvolvidos na cidade de Campinas-São Paulo, têm como amostra crianças de zero a três anos e suas respectivas professoras. Ambos os estudos utilizam o método etnográfico, com observação, diário de campo e entrevistas como instrumento, e para interpretar os resultados, utilizam a análise de conteúdo. Já a pesquisa de Souza e Dinis (2018) foi feita com grupos focais de 47 crianças e nove professoras de uma instituição da Bahia. Como material de estímulo, utiliza painéis, gravuras e fotos que remetem às diferenças étnico-raciais onde os discursos produzidos foram analisados. No estudo de Marques e Dornelles (2019), o trabalho é feito com base em observações, registradas por fotografia e diário de campo e entrevistas com professoras e gestoras de uma escola de Porto Alegre - Rio Grande do Sul, onde os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. O último estudo foi feito com 99 crianças, com idades entre quatro e seis anos, todas alunas de instituições de Educação Infantil pública e privada da cidade de Alagoa Grande, localizada no interior da Paraíba. Como material e instrumento, foram utilizadas quatro bonecas de pano (de ambos os sexos e cores/raças) e uma ficha de respostas. Os dados foram catalogados e analisados por estatística descritiva (CAMILO; MOURA; PIMENTEL; NORIEGA; CAVALCANTI, 2020).

Os resultados das pesquisas sugerem que a questão racial é um importante mediador das relações sociais e raciais na infância (BARLEY, 2018). Os estudos desenvolvidos por Santiago (2015, 2020) apontam que preconceitos raciais são reproduzidos nas instituições e que as crianças negras desses espaços experimentam, por meio das práticas pedagógicas assumidas pelos professores, relações mediadas por racismo e sexismo. A pesquisa de Souza e Dinis (2018) indica, com base nos discursos produzidos pelas professoras, que existe preconceito racial internalizado e disseminado em suas falas e sua inexperiência em relação à questão racial. Quanto aos resultados do estudo de Marques e Dornelles (2019), revelaram que os espaços escolares não apresentam materiais didáticos e imagens de negros afirmativamente representadas. Por fim, Camilo, Moura, Pimentel, Noriega e Cavalcanti (2020), a partir da replicação do estudo de Clark & Clark (1947) sobre identificação e preferência racial na infância, evidenciaram um alto índice de preconceito racial entre crianças, demonstrando resultados semelhantes ao do estudo original, mesmo passados 50 anos.

3.1.2.1 - Risco de viés dos estudos selecionados

O risco de viés dos estudos selecionados foi analisado usando-se o *Checklist* de avaliação de qualidade de estudos qualitativos NICE (2012), que é organizado em seis categorias de análise: Abordagem teórica, que traz questões referentes à adequação qualitativa do problema de pesquisa, seus objetivos e pressupostos; Design do estudo, que avalia a coerência das escolhas metodológicas; Coleta dos dados, que aborda os métodos e a execução da coleta; Confiabilidade, que analisa a performance do pesquisador, o contexto e os instrumentos de coleta; Análise, que aborda o rigor adotado pelos pesquisadores no tratamento, na organização, na apresentação, na síntese e nas conclusões dos dados coletados; e as Questões éticas relacionados à pesquisa.

De acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pela ferramenta NICE (2012), dois dos estudos (SOUZA; DINIS, 2018; SANTIAGO, 2015) apresentaram boa qualidade na avaliação, mas demonstraram fragilidades nos domínios de confiabilidade e questões éticas. Isso ocorreu porque os estudos não explicitaram o contexto das pesquisas, como o local, o número de participantes e sua proporção por raça/cor, sejam eles crianças e/ou professores. Quanto às questões éticas, são citadas precauções com a garantia de anonimato dos participantes, no entanto, informações sobre consentimento ou aprovação por um comitê de ética não estão explícitas no relato dos estudos. Apesar dessa avaliação, eles indicam pontos fortes, sobretudo, no domínio que versa sobre a coleta e a análise dos dados. Os estudos trazem percepções sensíveis dos fenômenos observados, que são integradas com muitos detalhes às

análises realizadas, tendo como resultado uma elevada coerência interna, alinhada aos objetivos traçados.

Já os estudos de Marques e Dornelles (2019), Santiago (2020) e Camilo, Moura, Pimentel, Noriega e Cavalcanti (2020) receberam avaliação positiva em todos os domínios analisados e foram classificados como de alta qualidade e baixo risco de viés, pois atenderam a todos os critérios propostos pela ferramenta. Os relatos dos autores apresentam informações essenciais sobre a coleta dos dados, o contexto da pesquisa, a análise dos resultados e as questões éticas claramente descritas.

3.1.2.2 - Discussão

Conforme apresentado, apenas cinco estudos compuseram o corpus final deste trabalho de revisão sistemática. Esse número sinaliza a quantidade de estudos empíricos no cenário nacional que abordam o racismo na primeira infância, considerada, neste estudo, como a faixa etária entre zero e seis anos (UNICEF, 2011).

Com base na análise da formação e na vinculação acadêmica dos autores e na revista em que os estudos incluídos estão publicados, verifica-se que o tema é abordado, principalmente, na área da Educação. Esse dado reflete a importância da área no que se refere a seu compromisso social de formação, porquanto é um campo socialmente implicado, com problemas de questões sociais, culturais e políticas, cuja discussão atravessa as relações no campo educativo (MEIDL, 2018; BLANCHARD *et al.*, 2018).

Nessa mesma direção, outros campos teóricos em que seria possível abordar o fenômeno em questão são a Psicologia ou a Sociologia, que têm demonstrado interesse e diferentes contribuições, tanto em relação às teorias, como a Teoria do Julgamento Moral ou da Identidade Social, quanto a fenômenos socialmente experimentados, como preconceito, discriminação e relações intergrupais étnicos/raciais (CARLOS; MELO, 2020; SILVA; FRANÇA, 2020). Contudo, apenas um dos cinco artigos recuperados é da área de Psicologia, o que pode indicar que tanto essa área quanto à de Sociologia têm se dedicado a compreender o fenômeno em outras faixas etárias.

Ao analisar o período temporal de 2009 a 2020, percebeu-se uma produção científica tímida de estudos que articulam questões raciais na primeira infância. O primeiro artigo incluído nesta revisão data de 2015, e nos dois anos seguintes, não houve publicação sobre o tema. Já a partir de 2018, pelo menos um artigo foi publicado por ano, sendo que, em 2020, foram publicados dois artigos. Tal fato pode indicar uma tendência recente do interesse acadêmico

pelo tema. Já em relação ao contexto em que foram realizadas, com exceção do estado de São Paulo, que apresentou dois estudos, os demais estados ou apresentaram um ou nenhum estudo, o que indica que, no Brasil, a vivência do racismo na primeira infância, em diferentes estados, nunca foi pesquisada empiricamente.

Das cinco pesquisas analisadas, três trouxeram as próprias crianças como participantes ou protagonistas dos estudos. Embora o número expresse maioria, levando em consideração o número final de artigos revisados, Santiago (2015) adverte para a falta de oportunidade dada às crianças de serem ouvidas nas pedagogias e nas pesquisas em Educação. Essa conduta, segundo Coutinho (2016), pode ser considerada uma evidência da referida marginalização das crianças nas pesquisas, por não as considerar sujeitos de fala e de prática efetiva. Esses resultados mostram-se alinhados ao que Zucchi, Barros, Paiva e França (2010) apontam sobre uma dificuldade de abordar temas como racismo na infância, pois ainda são restritos o número de pesquisas desenvolvidas com as próprias crianças.

Nas análises dos estudos, constataram-se dois grandes eixos na literatura científica que contribuem para que se compreenda o fenômeno do racismo na primeira infância: seu negacionismo, sobretudo na primeira infância, e como isso repercute na ausência de representatividade dos negros nos espaços de socialização escolar (SANTIAGO, 2015, 2020; MARQUES; DORNELES, 2019; SOUZA; DINIS, 2018); e uma concordância dos estudos sobre o caminho para superar o silêncio sobre questões raciais na infância: investir em formação continuada e antirracista para toda a comunidade escolar, em especial, professores e gestores (SANTIAGO, 2015, 2020; MARQUES; DORNELES, 2019; SOUZA; DINIS, 2018; CAMILO; MOURA; PIMENTEL; NORIEGA; CAVALCANTI, 2020).

Os estudos selecionados registram e pontuam a importância da escola para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos, mas também ressaltam sua postura desinteressada sobre temáticas raciais. Marques e Dornelles (2019), especificamente, salientam que professores e gestores da Educação Infantil negam a existência de preconceito racial nesses espaços. Essa noção é justificada pelas participantes do estudo pelo que Garlen (2018) denomina de mito social da inocência infantil, que consiste no ato de desconsiderar a capacidade da criança de perceber e de reproduzir racismo em suas relações.

Nos estudos analisados, o ambiente da Educação Infantil é reconhecido como um importante mediador do processo de socialização na infância. Segundo Camilo, Moura, Pimentel, Noriega e Cavalcanti (2020), é nesse espaço em que a criança tem seus primeiros

contatos com a diversidade cultural, de raça e de gênero. Entretanto, Marques e Dornelles (2019) observam e ressaltam que, nesse contexto, há silêncios e vazios, expressos, sobretudo, na falta de referências e representatividades positivas de culturas africanas e afro-brasileiras. Comumente o que se percebe são imagens associadas aos negros de cunho negativo, estruturadas por discursos baseados na lógica do branqueamento racial, que inferiorizam a estética, a inteligência e o caráter dos negros (SANTIAGO, 2015, 2020; SOUZA; DINIS, 2018).

De acordo com Nighaoui (2017), os estereótipos negativos referentes à negritude são disseminados desde a primeira infância. Segundo o autor, o discurso produzido na cultura comumente associa ‘preto’ e ‘escuro’ a imagens negativas, o que pode ser assimilado pela criança, validado pela prática social e estendido para outros âmbitos que envolvem relações. Esse entendimento é demonstrado na pesquisa de Camilo, Moura, Pimentel, Noriega e Cavalcanti (2020), que analisam a preferência racial de crianças com idades entre quatro e seis anos. Os resultados mostraram que crianças, nessa faixa etária, percebem categorias raciais diferenciadas, e tanto as brancas como as negras, neste estudo, preferem a cor branca, frequentemente associada a aspectos positivos, como ‘boas’ e ‘legais’, enquanto o que é ‘mal’ ou ‘ruim’ associa-se à cor negra.

Barley (2018) assevera que a cor de pele e o discurso a ela atribuído ocupam um lugar nas interações infantis, com potencial de oferecer às crianças valores desiguais socialmente compartilhados sobre a diversidade étnica. Esse efeito é discutido por Santiago (2015), que analisa como, no Brasil, a violência nas relações raciais repercute na construção das culturas infantis. O estudo relata experiências em que crianças negras de três anos são discriminadas por outros colegas da mesma faixa etária por causa da cor de sua pele ou da textura do cabelo, já entendidas de forma depreciativa. Essas associações de negros a aspectos negativos baseiam-se em narrativas hegemônicas herdadas do colonialismo, que resistem ao tempo e prejudicam a construção da identidade individual e grupal (SANTIAGO, 2020). Embora exista um crescente debate acerca dessas questões, fomentadas por marcos legais, os espaços que se abrem para se discutir sobre discriminação, preconceito racial e diversidade ainda são poucos (FERNANDES; SOUZA, 2016).

As pesquisas também abordam o papel das instituições e dos professores nas relações étnico-raciais vivenciadas pelas crianças, onde, muitas vezes, a prática docente dissemina discursos racistas, seja pela não representação dos negros ou pela omissão nas atitudes preconceituosas (SANTIAGO, 2015, 2020; MARQUES; DORNELES, 2019; SOUZA; DINIS,

2018; CAMILO; MOURA; PIMENTEL; NORIEGA; CAVALCANTI, 2020). Tal conduta, ao ser ignorada ou sequer nomeada, autoriza práticas sociais excludentes, inspiradas pela ideia da inocência infantil (GARLEN, 2018).

Nos Estados Unidos, um estudo realizado com 76 mães negras sobre a crença do papel da raça na escolaridade de seus filhos, prestes a ingressar no jardim de infância, mostrou que 67% das participantes demonstraram preocupação com a discriminação racial que seus filhos enfrentarão no contexto escolar (WILLIAMS; BANERJEE; LOZADA-SMITH; LAMBOUTHS III; ROWLEY, 2017). O resultado indica que, embora existam outros contextos socializadores, como a própria família, o contexto escolar é de fundamental importância nessa compreensão, pois é entendido como o principal ambiente de exibição pública das crianças e potencialmente capaz de perpetuar o racismo estrutural presente na sociedade (COSTA; EDMUNDO; MOREIRA, 2020).

Nessa perspectiva, os desfechos oferecidos pelos cinco estudos apostam na formação continuada de professores e gestores para uma educação antirracista, pensada de forma a contemplar a diversidade cultural, social e étnico-racial presentes na sociedade. Tal estratégia, conforme indicado com mais precisão por Marques e Dornelles (2019), possibilitaria às crianças cidadania, respeito e direitos, sobretudo o direito de pertencimento grupal e identitário. Para Souza e Dinis (2018), os docentes precisam estar preparados para posicionamentos criticamente comprometidos em situações e atitudes discriminatórias e preconceituosas. Esse caminho, para as crianças, além de desmistificar lugares e padrões sociais determinados pelo racismo, amplia os saberes e os repertórios sobre a diversidade étnico-racial (SANTIAGO, 2020). Para os professores, uma perspectiva antirracista oferece a oportunidade de conscientização sobre a importância de seu trabalho na construção de práticas comprometidas com a promoção da equidade racial e uma sociedade embasada em valores de justiça e diversidade (CAMILO; MOURA; PIMENTEL; NORIEGA; CAVALCANTI, 2020).

Escayg (2018), ao pesquisar sobre como professores de Trinidad abordavam as questões raciais, concluiu que eles não se engajaram na socialização racial explícita nem desenvolviam uma pedagogia antirracista. Ademais, apontou que a compreensão sobre raça e sua relevância para a prática docente aparentaram se associar às relações raciais específicas do contexto. Assim, entende-se que tais achados corroboram os resultados das pesquisas analisadas. Tais achados e reflexões indicam, como afirmam Flynn, Worden e Rolón-Dow (2018), que é necessário encontrar caminhos compromissados com o desenvolvimento de uma alfabetização racial nas escolas, desde a Educação Infantil, cuja abrangência perpassa professores e alunos.

Os estudos reiteram que crescer, em uma sociedade estruturada por opressões, relações de poder, desigualdades e racismo, produz efeitos nas relações construídas e estabelecidas entre os sujeitos, que, em suas vivências, absorvem valores, atitudes e papéis compartilhados socialmente e se apropriam deles. Assim, é preciso apresentar outras narrativas, com o objetivo de fomentar valores pluralistas e da diversidade que levem em consideração ações compromissadas politicamente que visem proteger a criança, dar-lhe segurança, afeto, aprendizado e cuidado em seu desenvolvimento (BLACK *et al.*, 2017).

Desde a primeira infância, a raça é um importante marcador social, de onde advêm conflitos que interferem na construção das identidades e das subjetividades (CRUZ, 2014). Compreende-se que o tema em questão, sob a ótica dos cinco estudos analisados, passa por atravessamentos de ordem social, política e cultural, com efeitos no desenvolvimento infantil, na prática pedagógica da Educação Infantil, nos contextos de socialização e na construção da subjetividade das crianças.

De modo geral, a pesquisa consegue constatar que o estudo da temática do racismo na primeira infância no Brasil se caracteriza ainda como restrita. São evidenciadas limitações na área dos estudos, pois são majoritariamente concentrados no campo da Educação; na abordagem metodológica, uma vez que todos se restringem a estudos qualitativos; no contexto de pesquisa, onde todas são realizados unicamente em âmbitos escolares; nos participantes dos estudos, que embora se reconheça a importância de ter as próprias crianças como sujeitos de análise, outros atores ou entidades sociais não aparecem nos resultados, como a família ou a comunidade extraescolar; e, por fim, na frequência de publicação, visto que, no intervalo analisado (2009-2020), passam-se seis anos até a publicação do primeiro estudo em 2015. Apesar disso, cabe ressaltar que quanto a este último fator mencionado, nota-se um crescimento no volume de publicações nos anos finais, o que pode indicar uma tendência emergente desse foco de pesquisas no contexto brasileiro.

3.2 – Estudo 2 - Racismo e Educação Infantil

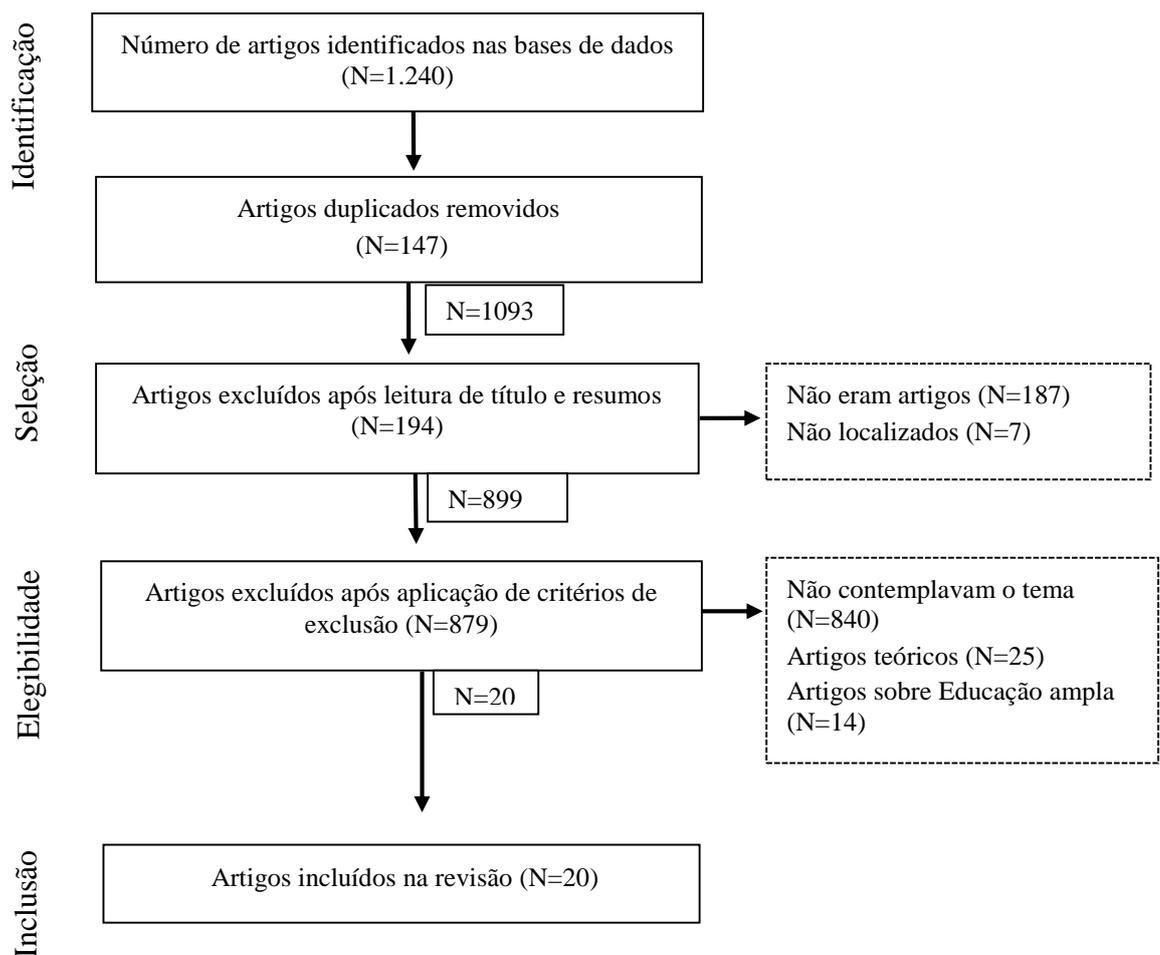
3.2.1 – Estudos sobre Racismo e Educação Infantil no contexto internacional

A partir do procedimento metodológico mencionado, foram recuperados 1240 artigos. Usando-se os descritores ‘racism’ e ‘early childhood education’, foram encontrados 995 artigos no Portal Periódico Capes; 14, na base do Web Of Science; e dois, no Scielo. Com os descritores ‘racial prejudice’ e ‘early childhood education’, encontraram-se 49 artigos no periódico Capes; três, na base Web Of Science; e dois, no Scielo. Já com os descritores ‘racial discrimination’ e

‘early childhood education’, apresentaram-se 173 artigos no Portal Periódico Capes e dois nas bases do Web of Science. A busca também foi realizada nas plataformas PubMed, Lilacs, IndexPSI e Pepsic, porém, não foram encontrados resultados.

Dos 1240 artigos identificados, 147 foram eliminados por duplicidade. Depois de feita a leitura dos títulos e dos resumos, foram excluídos 194, porque 187 não eram artigos, e sete não foram localizados. Depois de aplicados os critérios de exclusão, foram eliminados 840 artigos por não contemplarem o tema; 25, porque não eram estudos empíricos; e 14 porque não abordavam exclusivamente a primeira infância. Após a aplicação de todos esses critérios de elegibilidade, foram selecionados 20 artigos para compor o corpus desta revisão.

Figura 3. Fluxograma PRISMA da seleção dos estudos da revisão sistemática do contexto internacional



No que se refere aos autores dos artigos analisados, Souto-Manning, Cheruvu e Santiago apresentaram dois estudos. Os dois primeiros escreveram em coautoria dois artigos, que foram

publicados em 2014 e 2016. Já os estudos de Santiago datam de 2014 e 2020. Os demais autores só tiveram uma publicação que abordou o tema. Ver Quadro 6.

Quadro 6 - Características dos estudos incluídos¹

Nº	Autor/ano/local	Participante	Tema
1	Essien-Wood; Wood (2020)/ Estados Unidos	9 especialistas **	Vivência de alunos negros na educação infantil
2	Escayg (2020) - Estados Unidos	Pais, professores e crianças ***	Ensino antirracista
3	Santiago (2020) - Brasil	Professores e crianças ***	Intersecção de raça, gênero e classe
4	Tembo (2020) - Inglaterra	Professores e crianças***	Identidade do educador negro
5	Camilo; Moura; Pimentel; Noriega e Cavalcanti (2020) – Brasil	Crianças ***	Identidade racial
6	Casey; Herbst (2019) - Estados Unidos	Professores, gestores e crianças ***	Discriminação na contratação de professores
7	Marques; Dornelles (2019) – Brasil	Professores e gestores. ***	Apresentação da cultura afro
8	Barley (2018) - Inglaterra	Crianças***	Criança e raça
9	Meidl (2018) - Estados Unidos	23 professores homens negros	Professores negros na educação
10	Blanchard; King; Schagen; Scott; Crosby; Beasley (2018) - Estados Unidos	9 professores **	Professores e diversidade
11	Souza; Dinis (2018) - Brasil	Professores e crianças***	Concepção de crianças e professores sobre raça
12	MacNevin; Berman (2016) – Canadá	Professores e crianças ***	Brincadeiras e raça
13	Souto-Manning; Cheruvu (2016) - Estados Unidos	6 professores negros *	Formação de professores negros
14	Santiago (2015) - Brasil	Crianças***	Racialização nas culturas infantis
15	Rosen (2015) - Inglaterra	Professores e crianças***	Racismo na creche
16	Cheruvu; Souto-Manning; Lencl; Chin-Calubaquib (2014) - Estados Unidos	4 professores homens negros *	Formação eurocêntrica
17	Park (2010) - Estados Unidos	6 crianças **	Identidade racial
18	Bernstein; Zimmerman; Ronald; Vosburg (2009) - Estados Unidos	19 crianças **	Classificação na Educação Infantil
19	Perkins; Mebert (2005) - Estados Unidos	79 crianças **	Educação Multicultural
20	Zimmerman; Levy (2000) - Estados Unidos	36 pré-escolares brancos *	Comportamento entre diferentes raças

Fonte: elaborado pelos autores

1

*Estudos que contemplam a faixa etária, cor e quantidade de participantes;

**Estudos que possuem faixa etária e quantidade de participantes;

***Estudos que possuem apenas a faixa etária dos participantes.

Nesta revisão, não se utilizou nenhum filtro sobre o ano em que as publicações se iniciaram. Assim, foi no ano 2000 que o primeiro artigo que articula o racismo com a Educação Infantil foi publicado (artigo 20, conforme número de ordem no quadro acima) e cinco anos depois, em 2005, é que foi publicado outro artigo sobre o tema (19). Depois de um intervalo de quatro anos- em 2009 (18) e 2010 (17), foi que se publicou novamente; e após um intervalo de mais três anos sem publicações, em 2014, publicou-se mais um artigo sobre o tópico (16). Finalmente, em 2015 (14, 15) e em 2016 (12, 13), dois artigos sobre o tema foram publicados em cada ano e, com exceção do ano de 2017 que não apresentou nenhum artigo sobre o tema, a partir de 2018, houve um aumento no número de artigos por ano, quatro artigos em 2018 (8, 9, 10, 11), dois em 2019, (6, 7) e cinco em 2020 (1, 2, 3, 4, 5).

No que diz respeito ao lugar, a América é o continente com o maior número de pesquisas na área. Na América do Norte, foram publicados 11 artigos nos Estados Unidos e um no Canadá. Já na América do Sul, cinco, todos produzidos no Brasil. O continente europeu reuniu três pesquisas, todas na Inglaterra. Dentre os lugares mencionados, alguns artigos trataram o assunto de maneira generalista, já que foi citado o estado, mas não se especificou a cidade, o que impossibilita contextualizar melhor os resultados, pois cada lugar tem particularidades a serem observadas e saber se uma cidade trata-se da capital ou do interior, por exemplo, pode ajudar nisso. Ademais, nos resultados deste estudo de revisão, apenas dois continentes foram contemplados pelas pesquisas, o que pode indicar que o conteúdo ainda não foi pesquisado em muitas regiões do mundo.

Quanto ao tipo de pesquisa, todas são de natureza qualitativa. Já no método, a maioria dos estudos utilizou exclusivamente a observação para coletar os dados (3, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 19, 20). Outros métodos utilizados foram: entrevistas (2, 6 e 9); metodologias grupais e de intervenção (11, 17 e 18); observação, entrevista e análise documental de forma conjunta (1 e 12); e um estudo utilizou narrativas e entrevistas (13). Dois estudos não deixaram claro quais os métodos empregados para obter os resultados (4 e 5).

As pesquisas contemplaram diversos atores, e seus participantes puderam ser organizados nas seguintes categorias: estudos feitos só com crianças na faixa etária entre três e cinco anos (artigos 1, 8, e 11) ou que não especificaram a idade delas, apenas afirmaram que estariam na fase pré-escolar (9, 10, 12 e 20); estudos que utilizaram professores e crianças (4, 5, 14, 17 e 18); estudos só com professores (2, 3, 6, 7, 16, e 19) e estudos que abrangeram professores e gestores (13 e 15).

Quanto aos objetivos e resultados dos estudos, foi possível organizá-los em três grandes categorias, de acordo com o tema que se propuseram a pesquisar. São elas: **(1) Concepções raciais de crianças** – com foco nas próprias crianças, as pesquisas nessa categoria buscavam explorar suas concepções sobre raça. Os resultados demonstraram que existe uma grande influência no tocante à ideia de raça e racialização nas crianças da Educação Infantil (1, 5, 8, 12, 17, 18, 19, 20); **(2) Socialização étnico-racial na relação professor-aluno** – os estudos alocados nessa categoria focavam simultaneamente em professores e crianças e objetivavam investigar se professores socializavam questões étnico-raciais com crianças na Educação Infantil. Os resultados indicam que os educadores reforçam as práticas racistas na Educação Infantil quando omitem ou negam que elas existem na sala de aula (2, 3, 7, 11, 14, 15); e **(3) Construção da identidade do professor negro** – as pesquisas nessa categoria tinham foco nos professores negros inseridos no contexto da Educação infantil. Buscavam compreender a construção da identidade e as dificuldades vivenciadas por estes educadores. Os resultados indicam que as dificuldades começam desde o momento a contratação, em que a preferência racial pelos professores brancos se manifesta (4, 6, 9, 10, 13, 16).

3.2.1.1 - Risco de viés dos estudos selecionados

O risco de viés de todos os estudos selecionados foi analisado por meio do instrumento Quality appraisal checklist – qualitative studies, desenvolvido pelo National Institute for Health and Care Excellence (NICE), que avalia estudos de natureza qualitativa (NICE, 2012). Observou-se que os estudos que compuseram o *corpus* final da pesquisa apresentaram baixo risco de viés na maioria dos tópicos avaliados, considerando cinco dos seis tópicos principais indicados na análise, a saber: ‘abordagem teórica’, ‘design do estudo’, ‘coleta de dados’, ‘confiabilidade’ e ‘análise’.

No que se refere ao sexto tópico, ‘questões éticas’, os artigos apresentam fragilidades, pois, apesar de serem mencionadas as precauções com a garantia do anonimato dos participantes, as informações sobre a aprovação por um Comitê de Ética não foram relatadas por muitos estudos: 1, 2, 13, 16, 18, 19 e 20. Um dado relevante sobre as escritas é que todos os artigos atenderam fielmente ao que foi posto sobre sua abordagem teórica, a rigorosidade de sua metodologia e o contexto em que se realizou a pesquisa.

3.2.1.2 - Discussão

O interesse no tema do racismo articulado ao contexto da Educação Infantil ao longo dos anos, aumentou e diminuiu o intervalo de tempo entre uma publicação e outra. Os anos de 2018, 2019 e 2020 foram os que mais apresentaram publicações sobre o tema.

Convém refletir sobre os motivos do aumento considerável de estudos sobre o assunto. O fato de se ter voltado mais a atenção sobre o processo de promoção da igualdade racial associado ao uso das ferramentas tecnológicas para denunciar os ataques aos incidentes envolvendo agressões e mortes de cidadãos negros ampliou a visibilidade acerca dessa realidade (SANTOS, 2020), que pode ter possibilitado a ampliação das discussões sobre racismo em diferentes espaços sociais, como o da Educação Infantil, por exemplo.

Além disso, como assevera Neves (2005), nas últimas décadas, alguns grupos minoritários vêm lutando pelo reconhecimento social e o estabelecimento de ações que visam promover a boa convivência entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais, por meio de políticas afirmativas, as quais podem estar impactando positivamente reflexões sobre o tema.

A técnica mais usada foi a observação, que, segundo Freitas e Moscarola (2002), serve para validar ou não as hipóteses dos pesquisadores antes de irem a campo. Outros estudos utilizam métodos grupais, como o grupo focal e o grupo de intervenção. Esses métodos, segundo Kinalski et al. (2017), valorizam a discussão entre os participantes e o pesquisador e possibilitam que ele tenha uma visão mais ampla sobre o grupo, já que pode observar como se dão as relações no cotidiano dos envolvidos, não só em relação aos fatos ligados à pesquisa, mas também como são articulados, confrontados e censurados a partir da interação do grupo. Com base nas categorias analisadas nesta revisão, percebeu-se a escassez de instrumentos que possibilitem aplicar em um número maior de participantes, como o uso de escalas, por exemplo, para analisar quantitativamente os resultados.

No tocante à natureza da pesquisa, os 20 estudos eram qualitativos. Essa abordagem, que, segundo Patias e Hohendorff (2019), trabalha com realidades múltiplas e subjetivas e leva em consideração as experiências dos sujeitos, é utilizada com frequência no campo educacional. Tal perspectiva possibilita um alargamento no universo epistemológico das discussões e traz muitas contribuições para o avanço do conhecimento sobre Educação. Entretanto, há uma escassez de pesquisas quantitativas que, conforme os mesmos autores, pode gerar resultados estatísticos concretos e com maior poder de generalização. Quanto à análise dos delineamentos

dos estudos, foi investigado se eram de cortes longitudinais ou transversais. Dos que foram analisados, apenas o estudo de Barley (2018) foi de natureza longitudinal.

Quanto aos participantes, as pesquisas que envolvem as próprias crianças dão vazão às diferentes linguagens que elas utilizam. Malaguzzi (1993) entende que é fundamental que se atente para o brincar, o pensar e o falar, para que essas linguagens sejam potencializadas, pois é por meio do diálogo que se podem construir pontes para quebrar os paradigmas preconceituosos desde a primeira infância. Apenas um estudo apresentou bebês como participantes da pesquisa, o que reforça a importância de proporcionar a visibilidade das crianças ainda mais novas, como sugerem Shaw, Messiou e Voutsina (2019).

Algumas pesquisas utilizaram multi-informantes e a triangulação de dados em um mesmo estudo, o que possibilita o pesquisador cruzar informações de crianças, professores e gestores que vivenciam o mesmo espaço a partir de posições diferentes. Como citado por Figaro, Nonato e Grohmann (2013), a triangulação de dados possibilita que um estudo seja abordado em diferentes tempos e espaços embasados nas amostras das fontes.

Os objetivos e resultados passaram por um processo de categorização, que resultou em três categorias: (1) Concepções raciais de crianças; (2) Socialização étnico-racial na relação professor-aluno; (3) Construção da identidade do professor negro.

CATEGORIA 1 - Concepções raciais de crianças

Em relação aos estudos referentes à primeira categoria, percebe-se que os mesmos tiveram o objetivo de mostrar as concepções que as crianças têm sobre raça, haja vista que elas interagem entre si e, nessa interação, contribuem para o processo de socialização de seus pares. Compreender as concepções das crianças sobre raça é fundamental para entender como isso afeta seu processo de criação e recriação de ideias concernentes ao racismo, pois, como afirmam Ladson-Billings e Tate (2016), o efeito da raça reflete no cotidiano dos seres, proporciona um olhar mais sensível à realidade dos que, desde muito cedo, sofrem por estar em uma posição marginalizada em decorrência da cor.

A análise dos resultados que objetivavam analisar as concepções das crianças sobre raça, demonstrou a grande influência no tocante à ideia de raça e racialização na Educação Infantil. Isso se confirmou quando os autores constataram vivências diferentes entre os pares por causa da raça e a predileção por crianças brancas. Tal diferenciação não se limita à questão racial,

porque também abrange as esferas de gênero e de classe. Assim, os estudos apontam que é necessário promover uma educação multicultural, que valorize a diversidade do e para o desenvolvimento dos sujeitos.

Trabalhar a concepção de raça na infância é um ponto crucial no que concerne à formação do sujeito, pois, como referem Hindley e Edwards (2017), as crianças, nos primeiros anos de vida, são observadoras ativas e passam esse período da infância fazendo associações sobre a aparência das pessoas, tentando compreender o significado delas em seu mundo. Entender como as relações de poder se estabelecem nesse período da vida é fundamental, porquanto os estudos que aparecem nesta pesquisa, como o de Essien-Wood e Wood (2020) e o de Santiago (2020), comprovam que a forma como as crianças brancas são tratadas é diferente das crianças negras. Essa postura é expressa desde muito cedo.

CATEGORIA 2 - Socialização étnico-racial na relação professor-aluno

A segunda categoria, que reúne estudos cujo objetivo foi de refletir sobre a socialização étnico-racial na Educação entre professores e crianças, parte do pressuposto de que é importante se debater sobre o assunto desde a Educação Infantil e destaca a relevância da figura do educador no processo de mediação das discussões. Investigar esse problema é necessário porque, de acordo com Silva (2018), muitas vezes, quando os professores presenciam situações de racismo dentro de sala, silenciam o fato ou tentam induzir a criança que foi alvo do preconceito a acreditar que a ação foi apenas uma brincadeira. Dessa forma, colaboram para disseminar esse preconceito e manter as práticas que deveriam ser combatidas.

Os resultados referentes à esta categoria, demonstraram que os educadores reforçam as práticas racistas na Educação Infantil quando omitem ou negam que elas existem na sala de aula ou quando utilizam personagens lúdicos da literatura, do cinema ou de outros tipos de arte, que, em muitas circunstâncias, reforçam estereótipos negativos acerca da raça. Como saída, os estudos sugerem que é preciso melhorar a formação de professores, para que sejam capazes de manejar essas situações em seu cotidiano, e empoderar os professores negros para lidarem com as situações que os tocam como sujeitos.

De acordo com Neitzel (2018), uma das estratégias mais importantes para superar o preconceito implícito é a conversa sobre raças. Essa é uma medida eficaz nas situações em que os professores afirmam que não abordam o tema ‘racismo na Educação Infantil’ porque não acreditam que as crianças praticam preconceito ainda muito novas, embora outros relatos desse mesmo estudo deixem claro que isso acontece.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos professores quando precisam tratar dessas questões em sala de aula, Silva (2018) refere que elas podem ser decorrentes de um possível déficit nos cursos de graduação acerca dessa temática. Assim, para que o preconceito racial não continue sendo uma prática de professores e gestores, é importante que o assunto seja trabalhado como conteúdo transversal, desde o período de formação nos cursos universitários, e abordado em cursos de atualização e formação continuada dos professores. Essa é uma condição importante para que se compreenda que a educação inclusiva e democrática, segundo Luz e Sartori (2018), requer a construção de uma escola atenta às questões raciais.

Boutte (2018) alerta que a formação dos professores deve ser mais abrangente e sistemática, haja vista que as mudanças ocorridas nas bases de alguns cursos não foram suficientes. A autora reitera que é preciso insistir em uma pedagogia culturalmente relevante, que leve em consideração uma educação que luta contra estruturas hegemônicas e as injustiças no mundo.

CATEGORIA 3 - Construção da identidade do professor negro

Por fim, a terceira categoria objetivou apresentar as dificuldades vivenciadas por professores negros na Educação Infantil no processo de formação de suas identidades profissionais. Verificou-se que desde sua formação, passando pelo momento de contratação até na prática em sala de aula, os estudos concordam que há práticas discriminatórias contra esses profissionais e apontam a necessidade de diminuí-las ou eliminá-las, visto a importância de se produzir contextos educativos que privilegiem a diversidade dos sujeitos, incluindo a Educação Infantil.

Os resultados das pesquisas demonstraram que, no momento de contratação, os professores brancos são os preferidos. Outra dificuldade apontada no estudo diz respeito à noção de raça ligada a gênero, em que se constatou que os professores negros enfrentam barreiras ainda maiores porque são relacionados à figura paterna negra, e esse ideal, segundo os autores das pesquisas, é associado à figura rude e que não dá carinho às crianças.

Como possíveis resoluções para os problemas enfrentados, os estudos apontam que é necessário, com urgência, recrutar professores negros para atuarem na Educação Infantil e investir em uma formação continuada que aborde as questões raciais. Porém, de acordo com Boutte (2018), esse entendimento, nem sempre, é fácil de compreender, o que gera mais resistência e aceitação no âmbito educacional, principalmente na etapa da iniciação escolar.

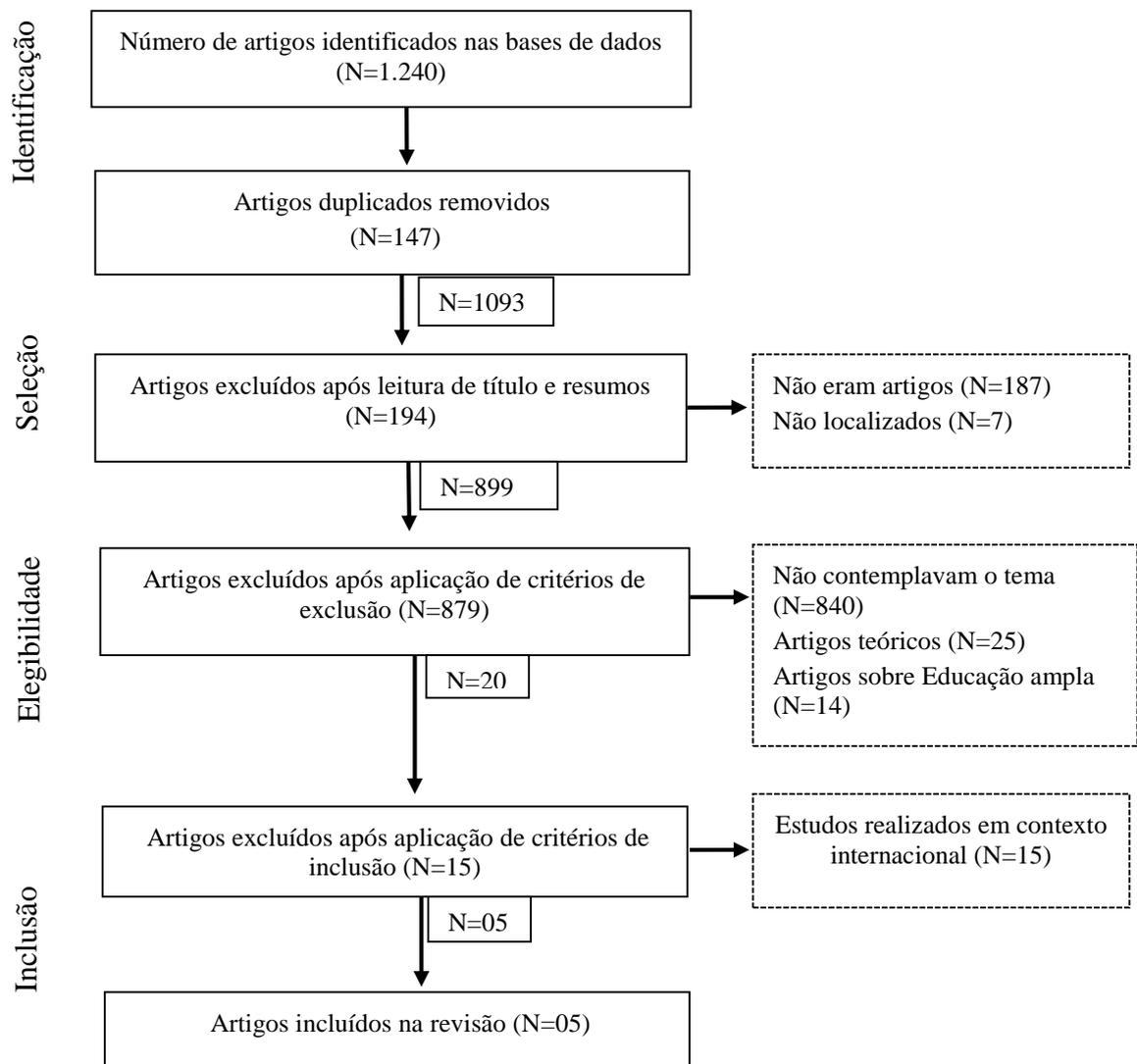
A análise dos estudos reunidos nesta revisão sistemática possibilita constatar que a relação entre o racismo e a Educação Infantil é bastante ampla. Essa discussão permeia os diversos setores que compõem o âmbito educacional, desde o posicionamento de gestores e professores, seja no ato de contratar professores negros e nas práticas educativas e pedagógicas, até as atitudes e as percepções sobre raça das crianças na primeira infância.

Portanto, é preciso ter um olhar mais atento para o racismo na Educação Infantil e abordar esse assunto desde a mais tenra idade, para que intervenções precoces nesse contexto possibilitem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para produzir esse caminho, torna-se indispensável contemplar outras perspectivas de pesquisas, como por exemplo, pesquisas de natureza quantitativa, de delineamentos longitudinais, com outras técnicas de construção de dados, como questionários, escalas e entrevistas, bem como outros participantes, como a família ou profissionais de áreas diferentes da área da Educação, como os profissionais da Saúde. Esses apontamentos podem contribuir para a superação de tais lacunas e promover uma representatividade mais fidedigna quanto ao desenho social estabelecido e em constante transformação.

3.2.2 – Estudos sobre Racismo e Educação Infantil no contexto nacional

Este recorte metodológico foi produzido a partir dos resultados encontrados no contexto internacional. Porém, nesta análise, foi filtrado apenas os artigos resultantes de pesquisas realizadas no Brasil, ou seja, no contexto nacional. Portanto, das 20 pesquisas incluídas e revisadas de acordo com os critérios de elegibilidade definidos, 15 foram excluídas porque tratavam de estudos realizados em contexto internacional e apenas cinco incluídas para serem analisadas. Ver Figura 4.

Figura 4. Fluxograma PRISMA da seleção dos estudos da revisão sistemática do contexto nacional



Os cinco estudos resultantes neste recorte foram publicados entre os anos de 2015 e 2020. São eles: Santiago, (2015) (São Paulo); Souza e Dinis, (2018) (Bahia); Marques e Dornelles, (2019) (Rio Grande do Sul); Santiago, (2020) (São Paulo); e Camilo, Moura, Pimentel, Noriega e Cavalcanti (2020) (Paraíba).

Quadro 7 - Características dos estudos incluídos

Autor/Ano / Local	Revista	Participantes	Objetivos	Resultados
Santiago, (2015) / São Paulo	Educação em revista	Crianças de 3 anos de idade e professores	Compreender a construção das culturas infantis a partir do processo de racialização.	Crianças negras experimentam, por meio da prática pedagógica assumida pelos professores, relações mediadas pelo racismo.
Souza & Dinis, (2018) / Bahia	Laplage Em Revista	47 crianças e 9 professoras	Analisar os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras sobre relações étnico-raciais.	Percebem-se preconceitos raciais internalizados e disseminados nos discursos e na prática dos profissionais.
Marques & Dornelles, (2019) / Rio Grande do Sul	Revista Portuguesa de Educação	Professoras e gestoras	Verificar se e como as culturas africanas são apresentadas às crianças de 0-3 anos.	A maioria dos profissionais desconhecem as DCNEI, negam problemas raciais e a rotina, e os espaços da escola são vazios de materiais didáticos e imagens de pessoas negras.
Santiago, (2020) / São Paulo	Educação em revista	62 crianças de 0 a 3 anos e suas professoras	Explorar as intersecções entre as relações de gênero, idade e classe social no processo de racialização de crianças.	Verificou-se que as crianças reproduzem hierarquias de gênero e raça, bem como lógicas sexistas e racistas nas práticas pedagógicas.
Camilo, Moura, Pimentel, Noriega & Cavalcanti (2020) / Paraíba	Revista CES Psicologia	99 crianças	Replicar um experimento social sobre preferência racial (Clark & Clark, 1947) para verificar se seus resultados se repetem.	Os resultados apontaram para um alto índice de preconceito de cor em crianças no ambiente escolar, confirmando os resultados iniciais do estudo de origem.

Fonte: elaborado pelos autores

Essa forma de caracterização dos estudos permite perceber o quanto a área da Educação e o contexto educativo se destacam na discussão da temática. A partir da análise do escopo da revista, constata-se que quatro dos cinco estudos estão publicados em revistas da área de Educação, bem como seus participantes são agentes diretos desse contexto. Além disso, todas as pesquisas foram realizadas em instituições escolares. Tal fato pode justificar o eixo central que interliga os objetivos com seus respectivos resultados, que é busca pela compreensão da vivência de crianças e professores que socializam em espaços racializados, onde há uma atenção voltada para as práticas pedagógicas e as relações construídas a partir delas.

Embora sejam dados e observações relevantes, ressalva-se a importância que reflexões de outras áreas adentrem esses espaços. Maiores contribuições das áreas de Psicologia, Antropologia, Neurociência, ou Pediatria, por exemplo, são entendidas como possíveis e pertinentes à temática, mas não aparecem nos resultados encontrados.

3.2.2.1 - Discussão

Este recorte de pesquisa buscou recuperar estudos que relacionassem o racismo e a Educação Infantil, a partir de diferentes descritores e intervalo de publicação utilizados no Estudo 1 (Racismo e primeira infância). Nesse estudo, a busca foi realizada com o termo "early childhood education" e com recorte temporal apenas do ano final, sendo este 2020. Esperava-se com estas distinções, diferentes achados, no entanto, constataram-se que os resultados encontrados foram os mesmos cinco estudos empíricos da realidade brasileira encontrados no recorte do Estudo 1, a saber: Santiago, (2015); Souza e Dinis, (2018); Marques e Dornelles, (2019); Santiago, (2020); e Camilo, Moura, Pimentel, Noriega e Cavalcanti (2020).

Essa constatação pode sugerir que a realidade de pesquisas científicas no Brasil, realizadas de maneira empírica, demonstra-se limitada. Como estratégia para abranger a maior quantidade de resultados possíveis, os descritores escolhidos na revisão do Estudo 1, por exemplo, abarca uma instância diferente, onde aborda uma etapa do desenvolvimento, sendo esta a primeira infância ("early childhood"). Já este, destina-se a investigar um contexto de práticas e saberes mais específico, que é a Educação Infantil. Tal esquematização poderia alcançar diferentes resultados, como aconteceu no recorte internacional de ambas as pesquisas, principalmente em relação a quantidade de artigos recuperados, anos de publicação, autores, áreas de estudo, entre outros, no entanto, além de não ocorrer essa ampliação de resultados, constatou-se que estes estão sobrepostos.

Essa observação potencializa a caracterização restrita de pesquisas empíricas no campo científico brasileiro sobre o racismo na primeira infância e na Educação Infantil. Nessa realidade, há constantes denúncias de uma dificuldade histórica em lidar com temas raciais. O apontamento sobre o silêncio em relação ao racismo no Brasil sofre grande influência do mito da democracia racial. Segundo essa concepção, a discriminação em função da raça não existe e todas as oportunidades são distribuídas de forma igualitária entre todos os grupos étnicos. Acredita-se que as raças convivem em estado de harmonia e respeito mútuo (PINTO; FERREIRA, 2014).

Entretanto, inúmeros indicadores evidenciam uma realidade contrária, marcada por uma aparente condição, que Gomes (2021) chama de inércia racial. Nessa condição, existe a indignação social diante do racismo, mas não há ações de combate efetivas. Essa constatação se apresenta não apenas no campo das práticas, mas também no dos saberes, pois alicerçado no mito da democracia racial presente no Brasil, as pesquisas que envolvem a temática são

caracterizadas como escassas no campo científico, o que pode corroborar ainda mais para a exclusão de crianças negras (OLIVEIRA; BALIEIRO; SANTOS, 2020).

Essa invisibilização das questões raciais na primeira infância nos campos práticos e teóricos, também ocorre no campo político. No Brasil, de acordo com o Núcleo Ciência pela Infância – NPCI (2021) a educação para as relações étnico-raciais parece ser ignorada pelas políticas públicas educacionais, uma vez que estas são formuladas a partir de uma lógica universalizante, que não atende às demandas criadas pelas desigualdades raciais, o que gera uma invisibilidade de posturas antirracistas, expressas no acesso de crianças negras ao sistema de educação, nos currículos, nos planejamentos educacionais, nos materiais didático-pedagógicos e nas práticas profissionais.

Essa concepção demonstra que a escola, enquanto uma instituição social, não se isenta de ideologias e práticas que reproduzem o racismo. Desde a Educação Infantil, pode assumir posturas discriminatórias e forjar ambientes e cotidianos escolares marcados por opressão, conflitos e adversidades. Um cenário preocupante, mas que ainda é considerado pouco produtivo e engajado para questões étnico-raciais (SILVA; SILVA, 2015).

Tal observação torna-se um ponto crítico, pois é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo, o que a torna um importante agente de integração da criança a um contexto social mais amplo. Nesse sentido, entende-se que as tensões raciais presentes na sociedade são produzidas e reproduzidas no espaço escolar, onde muitas crianças, principalmente negras, desde muito cedo, podem experimentar situações de preconceito, discriminação e exclusão (SILVA; SILVA, 2015).

Assim os resultados aqui encontrados remontam e revelam a perpetuação de uma estrutura que é social, mas também racial, cujo efeito negativo é visto tanto no campo teórico quanto no campo político e das práticas. Observa-se um cenário ainda muito tímido, marcado pela negação de um fenômeno procedente, com necessidade de maiores olhares e investimentos por toda a sociedade.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de revisão sistemática teve como objetivo analisar o que os estudos primários debatem sobre o racismo na primeira infância e no contexto da Educação Infantil. Se propôs a investigar como o fenômeno é explorado pela literatura de artigos científicos empíricos nacionais e internacionais, de modo que conseguisse, a partir de suas análises, quantificar, identificar, caracterizar e categorizar esse recorte que faz parte de um campo científico mais amplo.

Os resultados obtidos apontam que, o número de pesquisas empíricas que articulam o fenômeno do racismo ao período de desenvolvimento da primeira infância e na Educação Infantil, no contexto nacional e internacional, é reduzido. Isso se torna ainda mais visível e preocupante quando considerado a realidade nacional, onde a escassez é tão característica que os mesmos estudos são encontrados e se sobrepõem, isto é, por mais que diferentes estratégias de busca tenham sido empregadas, os artigos do Brasil recuperados no Estudo 1 e no Estudo 2 são os mesmos.

Verifica-se que, o fenômeno do racismo na primeira infância e na Educação Infantil, abordado por artigos científicos empíricos, possui diferentes abordagens metodológicas e distintos eixos de interesse. Pesquisou-se mais no último quadriênio, entre os anos de 2017 e 2020, o que pode ser facilmente associado ao crescente debate sobre pautas raciais impulsionado por movimentos sociais, pela grande mídia e por políticas afirmativas que possibilitou, a nível nacional, mais acesso da população negra à academia; há uma predominância de trabalhos desenvolvidos em regime de coautoria, possivelmente pelo fato desse tipo de funcionamento proporcionar um olhar ampliado sobre um fenômeno; os Estados Unidos aparece nos resultados desse estudo como a localidade em que mais se pesquisa a temática em um contexto internacional; a área da Educação e a Interdisciplinar se destacam como áreas, com base no escopo das revistas, que mais se produzem e publicam pesquisas empíricas; as pesquisas qualitativas superam significativamente em número as pesquisas quantitativas; em relação aos instrumentos de coleta de dados, as entrevistas e observações participantes se sobressaem, sendo mais comum a aplicação de técnicas de forma combinada, ou seja, mais de uma técnica em um mesmo estudo; e, por fim, quanto aos sujeitos de pesquisa, identifica-se que a temática é investigada a partir de três grupos de participantes, que são crianças, professores e famílias.

A partir do processo de categorização dos resultados dessa revisão sistemática, foi possível identificar e categorizar os temas mais debatidos sobre o que vem sendo discutido por artigos científicos empíricos sobre o fenômeno do racismo na infância. Emergiram cinco categorias, baseadas no sujeito foco das análises e nos temas das pesquisas. Práticas pedagógicas antirracistas e Socialização étnico-racial na família são duas categorias específicas e particulares do Estudo 1, que se propôs a pesquisar o racismo na primeira infância. Quando se aborda o fenômeno do racismo no contexto específico da Educação Infantil, conforme delimitado no Estudo 2, percebe-se categorias que se repetem no Estudo 1, ou seja, que se sobrepõem e aparecem em ambas as pesquisas, sendo elas: Concepções raciais de crianças, Socialização étnico-racial na relação professor-aluno e, por fim, Construção da identidade de professores negros

A partir desses resultados, verifica-se que alguns temas se mostram ora restritos, ora ausentes a determinados contextos. Pôde-se observar que a pesquisa empírica nacional e internacional que tomam como objeto de análise a Educação Infantil, não tem demonstrado interesse efetivo nas temáticas referentes as práticas pedagógicas antirracistas adotadas por professores e na socialização étnico-racial que ocorre no meio familiar. Essa evidência demarca dois importantes segmentos no entendimento da problemática racial, mas que não foram contemplados pelos estudos reunidos nesse recorte.

Verifica-se que o professor na Educação Infantil é colocado pelos estudos como um importante mediador das pautas raciais e agente de transformação desses espaços. Entretanto, aponta-se ainda, uma romantização da infância e uma insistente postura de negação de práticas racistas no contexto da primeira infância e na Educação infantil, o que pode estar associado, conforme resultado dos dados desta pesquisa, ao desconhecimento de práticas pedagógicas antirracistas, bem como a falta de investimento na formação e contratação de mais professores negros nesse segmento educacional.

De modo geral, a socialização étnico-racial se constitui como um importante atravessamento das pesquisas, conforme análise dos resultados desse estudo. Esse ponto pode ser visto como positivo, ao se levar em consideração que o eixo da socialização étnico-racial abarca diferentes agentes, como a escola, a família e a própria interação da criança com seus pares. Consegue-se, assim, perceber que há um caminho se definindo no segmento científico de pesquisas empíricas sobre racismo especificamente na primeira infância e na Educação infantil, mas se consegue apontar também algumas lacunas.

As pesquisas que tratam da construção da identidade dos professores no contexto da educação infantil devem levar em consideração o recorte de gênero, classe e raça, pois entende-se que essa experiência é diferente para homens e para mulheres, negros e não negros, visto a construção de papéis sociais construídos e designados para cada um. Explorar esse processo, além de possibilitar uma compreensão específica com base nesses demarcadores, ampliaria a discussão e a responsabilização de todos os agentes envolvidos no processo, pois o que se percebe é que muitas pesquisas focam apenas na experiência de professores negros, em sua grande maioria mulheres, e ocultam professores brancos e homens na educação infantil, por exemplo, que são, estão e devem ser tão implicados quanto os professores negros nas pautas raciais. Uma lógica diferente dessa, sugere que o racismo e seus efeitos é um problema social exclusivo do grupo racial de negros e que apenas estes devem se responsabilizar por isso.

Em relação aos estudos que investigam práticas pedagógicas antirracistas, verifica-se uma predominância de estudos que privilegiam a perspectiva de professores. Entretanto, considera-se muito limitado pensar práticas pedagógicas apenas como aulas, delimitadas pelas paredes da escola e de movimento exclusivo das salas de aula. Práticas pedagógicas antirracistas precisam ser abordadas como um conjunto de ações institucionais que funcionam de maneira integrada, não como práticas isoladas. Nesse sentido, outros elementos, tão importantes quanto os professores em si podem ser estudados, como a postura dos gestores e dos demais funcionários das instituições frente as demandas raciais, as políticas educacionais e os currículos, os materiais didático-pedagógicos, bem como as principais ou possíveis metodologias utilizadas na educação para as relações étnico-raciais. Esse entendimento amplo fomentaria uma discussão mais rica, visto a colaboração de diferentes agentes e ações direcionadas a construção de uma educação antirracista.

Nesse mesmo sentido, a maioria das pesquisas foram realizadas em escolas e quando não com professores, com a família. Sugere-se que esses segmentos sejam melhor explorados, pois a vivência do racismo na primeira infância pode ser manifestado em diferentes espaços. Se na escola, por outros agentes que não somente professores. Se na família, para além dos pais, investigar outros membros, como tios, avós, irmãos, primos, entre outros. Ainda sobre as famílias, é válido ressaltar que a maioria dos estudos recuperados trazem a socialização étnico-racial na perspectiva de famílias negras e como estas preparam seus filhos para a sociedade racializada e estruturada no racismo, no entanto, a população negra se configura como o grupo racial que sofre de forma direta os efeitos da hierarquização racial, mas não são agentes únicos no processo. Compreender o se e o como famílias não negras tratam de questões raciais mostra-

se de suma importância, visto que este é um problema social que afeta toda uma sociedade, mas de maneira distinta entre os grupos raciais.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, verifica-se um privilégio geracional que beneficia adultos e desmerecem as próprias crianças, principalmente da primeira infância, concebidas pelo olhar da inocência e da incapacidade para reproduzir questões raciais presentes em seus cotidianos. Concorde-se que a compreensão de uma mesma realidade pode ser construída por diferentes agentes, no entanto, é importante colocar em pauta o quão restrito pode se tornar um estudo, cujos dados não sejam obtidos diretamente dos sujeitos investigados. A escola, os professores, os familiares e os pais são exemplos de agentes ativos na socialização infantil, no entanto, suas perspectivas tem alcance limitado.

Dessa forma, embora se reconheça os desafios metodológicos, aponta-se para a importância de contemplar as próprias crianças como sujeitos de pesquisas, inclusive bebês, que nos resultados dessa revisão não são encontrados. As crianças, mesmo em seus primeiros anos de vida, precisam ser entendidas como ativas no processo de construção de suas realidades, podendo expressar suas concepções e entendimentos raciais por meio de outros mecanismo que não somente a fala, como gestos, recusas, choros, brincadeiras, brinquedos, preferência de cuidadores e de seus pares, entre outros. As pesquisas sobre a infância só alcançarão a coerência desses termos quando passarem a informar a realidade a partir do ponto de vista da própria criança, que existe, é ativo e alcançável.

Aponta-se também para a necessidade de outras localidades investirem na pesquisa científica empírica sobre racismo na primeira infância. Percebe-se que os Estados Unidos é o país que lidera em quantidade de pesquisas publicadas sobre o tema e que há uma eminente disparidade em relação aos outros países localizados neste estudo. Quando observado a realidade brasileira, verifica-se que os estudos são advindos de apenas três das cinco regiões, sendo estas Sul, Sudeste e Nordeste, o que fortalece o entendimento sobre uma carência geográfica na produção científica da temática racial na primeira infância.

Sugere-se ainda, ampliar a produção científica a partir de pesquisas futuras que explorem abordagens interdisciplinares ou outros campos epistemológicos, como os da Psicologia ou Antropologia, visto que o estudo do tema foi apropriado pelo campo da Educação, tanto na realidade internacional, como na nacional. Percebe-se também como necessário, mais estudos de natureza quantitativa, visto que o fenômeno estudado possibilita esse tipo de

abordagem e significaria uma ampliação do olhar, inclusive com outros instrumentos de coleta de dados e suas potenciais combinações.

Embora a pesquisa apresente resultados significativos, no que diz respeito aos objetivos traçados, algumas limitações podem ser apontadas, sem que sua relevância seja comprometida. Foram priorizadas as principais bases de dados eletrônicas para selecionar os estudos, com foco em qualidade e acessibilidade, no entanto, se reconhece a existência de outras bases e de diferentes tipos de estudo que possam abordar o fenômeno, como livros, teses, dissertações, entre outros. Buscas manuais em periódicos da área, nas listas de referências de artigos e dissertações, bem como pelo nome de autores referência da área são outras estratégias que poderiam ser adotadas, mas foram desconsideradas nesta análise por delimitações metodológicas.

Além disso, outras limitações podem ser apontadas, como a própria abrangência temporal, que no primeiro recorte, delimitou apenas as pesquisas publicadas nos últimos 12 anos, que embora se destaque enquanto um período possível para análise, se reconhece sua limitação. A exclusividade da faixa etária que foi selecionada para a análise, não incluiu todo o período da infância, mas apenas um recorte específico, sendo as conclusões restritas a faixa etária determinada.

Outro ponto se refere aos descritores utilizados na busca. Primeiro que, ao utilizar os termos em inglês, se assume a possibilidade de ter perdido textos escritos em idiomas nativos de outras regiões do mundo; segundo, o termo de busca utilizado - “racismo” - mostrou-se abrangente, recuperando uma grande quantidade de estudos, pois o termo nomeia um fenômeno amplo, que afeta diferentes grupos raciais, como além de negros, ciganos e indígenas, por exemplo, e aparece nas discussões dos estudos de forma transversal e interseccionada; por fim, sabe-se ainda que o fenômeno do racismo, principalmente no campo da Psicologia, é estudado e nomeado como “*racial biases*”, que poderia ser considerado um descritor, mas que, por enquadres metodológicos e por se restringir apenas a esta área, não foi utilizado nesse estudo.

Os resultados apontados, decorrentes das análises realizadas, concordam que as socializações na faixa etária de zero a seis anos já são mediadas pelo racismo, que é refletido tanto no comportamento das crianças quanto nas práticas, nos discursos, nos espaços e nos contextos que as circundam. Descrevem um recorte específico do campo científico que embora marcado por uma pluralidade de temas, pode ser considerado ainda como restrito e com avanços lentos, o que se coloca como preocupante, pois certifica a existência do fenômeno do racismo

em espaços de formação em que crianças, principalmente negras, deveriam experimentar segurança e aceitação, mas o que acabam por presenciar são relações que fomentam vulnerabilidades e marginalização.

O racismo é uma violência que atinge sujeitos de diferentes formas e em qualquer idade. As crianças negras são constantemente expostas à estrutura de hierarquias raciais, que as submetem a espaços que diminuem seu valor como pessoa, cotidianos que desprezam sua intelectualidade, relações que inferiorizam seu caráter e padrões sociais normativos que as oprimem e adoecem. São instruídas a aceitar o seu suposto e natural 'não pertencimento' e coagidas a assumirem sempre um lugar de subalternidade, que as fazem duvidar de sua humanidade e de seus futuros. Tem suas subjetividades forjadas no medo, na exclusão e na indesejabilidade social, o que as ensinam desde muito cedo, a saber que 'estar vivo' é diferente de 'se sentir vivo'.

As crianças e suas infâncias devem ser protegidas e asseguradas de seus direitos de se desenvolverem em plenitude. Cabe a sociedade fomentar espaços em que as diferenças sejam ressaltadas como algo positivo e não como elemento de exclusão. Que a escola, desde a Educação Infantil, com as crianças da primeira infância, adote posturas combativas a todo e qualquer tipo de opressão e discriminação, para que se possa, minimamente, imaginar uma realidade diferente da que comumente é experienciada por crianças negras no Brasil e no mundo.

Portanto, pensar na infância desarticulada do meio social que a constitui pode legitimar a invisibilidade dada às questões que a atravessam, desresponsabilizar os agentes envolvidos e contribuir para a manutenção de lógicas opressoras, como o racismo. Essas constatações indicam que o tema é delicado e que se deve, com urgência, explorá-lo como um fenômeno legítimo, ativo e real, pois revelam o silêncio sobre questões raciais na infância e apontam para a importância de produzir pesquisas sobre o assunto, para que sejam feitas intervenções direcionadas a desconstruir o racismo e a superar as desigualdades que ele provoca, de modo a construir uma sociedade alicerçada em valores de justiça social e equidade étnico-racial, desde a primeira infância, com crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. (2009). Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diversidade e a diferença na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>. Acesso em: 25 set. 2021.

ABRAMOWITZ, A.; OLIVEIRA, F. 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 e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 47-64.

ACOSTA-MARROQUIN, N. P. Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 53, p. 83-96, Dec. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>.

AGBENYEGA, J.; PEERS, C. Early childhood inclusion: A silver lining in the dark clouds for African immigrant children? **International Journal of Whole Schooling**, Tacoma, v. 6, n.2, p. 46 – 58, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912016.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

AGOSTINI, O. S.; MOREIRA, M. C. N. Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 24, n. 10, p. 3753-3762, out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320182410.23872017>.

AGUIAR, M. M. (2007). A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, n. 36, p. 83-88, 2007. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/AGUIAR-%20MARCIO.%20A%20construcao%20das%20hierarquias%20sociais%20classe-%20raca-%20genero%20e%20eticidade.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2021.

AHMAD, S.; WASIM, S.; IRFAN, S.; GOGOI, S.; SRIVASTAVA, A.; FARHEEN, Z. Qualitative v/s. Quantitative Research- A Summarized Review. **J. Evid. Based Med. Healthc.**, [S.L.], v. 6, n. 43, p. 2828-2832, 2019. DOI: [10.18410/jebmh/2019/587](https://doi.org/10.18410/jebmh/2019/587).

ALMEIDA, C. P. B.; GOULART, B. N. G. Como minimizar vieses em revisões sistemáticas de estudos observacionais. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 551-555, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-021620171941117>.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n.2, p. 234-246, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991459>.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, K. Y. A.; RODRIGUES, C. C. F. M.; SALVADOR, P. T. C. O.; FERNANDES, S. D. M. Uso da fotografia nas pesquisas qualitativas da área da saúde: revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 02, p. 521-529, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.41052020>.

ANDERSON, A. T.; JACKSON, A.; JONES, L.; KENNEDY, D. P.; WELLS, K.; CHUNG, P. J. Minority Parents' Perspectives on Racial Socialization and School Readiness in the Early Childhood Period. **Academic Pediatrics**, Virgínia, v. 15, n. 4, p. 405–411, 2015. DOI: [10.1016/j.acap.2014.11.002](https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.11.002)

ARNEBACK, E. Becoming an anti-racist teacher: countering racism in education. **Teachers And Teaching**, [S.L.], v. 28, n. 3, p. 357-368, 3 abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2022.2062725>.

ARNEBACK, E.; JÄMTE, J. How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. **Race Ethnicity And Education**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 192-211, 1 mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>.

ASPHE, R. (2005). Transcrição da lei n. 1, de 1837, ed o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. **Revista História Da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 18, p. 199–205, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revfacdir/search/index.php/asphe/article/view/29135>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2015.

BARLEY, R. Exploring young children's gendered discourses about skin colour. **Ethnography And Education**, [S.L.], v. 14, n. 4, p. 465-481, 11 jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2018.1485112>.

BENEKE, M. R.; CHEATHAM, G. Race talk in preschool classrooms: academic readiness and participation during shared-book reading. **Journal Of Early Childhood Literacy**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 107-133, 8 jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1468798417712339>.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S (orgs.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

BERNSTEIN, J.; ZIMMERMAN, T. S.; WERNER-WILSON, R. J.; VOSBURG, J. Preschool Children's Classification Skills and a Multicultural Education Intervention To Promote Acceptance of Ethnic Diversity. **Journal Of Research In Childhood Education**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 181-192, jun. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02568540009594762>.

BERNSTEIN, J.; ZIMMERMAN, T. S.; WERNER-WILSON, R. J.; VOSBURG, J. Preschool Children's Classification Skills and a Multicultural Education Intervention To Promote Acceptance of Ethnic Diversity. **Journal Of Research In Childhood Education**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 181-192, jun. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02568540009594762>.

BERRY, O. O.; LONDOÑO TOBÓN, A.; NJOROGE, W. F. M. Social determinants of health: The impact of racism on early childhood mental health. **Current psychiatry reports**, [S.L.], v. 23, n. 5, p. 23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01240-0>.

BEZERRA, D. S.; SANTOS, F. O. P.; FERNANDES, S. C. S. Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1130-1147, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/10.1590/198053145156>

BLACK, M. M.; WALKER, S. P.; FERNALD, L.; ANDERSEN, C. T.; DI GIROLAMO, A. M.; LU, C.; MCCOY, D. C.; FINK, G.; SHAWAR, Y. R.; SHIFFMAN, J.; DEVERCELLI, A. E.; WODON, Q. T.; VARGAS-BARÓN, E.; GRANTHAM-MCGREGOR, S.; LANCET EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT SERIES STEERING COMMITTEE. Early childhood development coming of age: science through the life course. **Lancet**, London, v. 389, n. 10064, p. 77–90, 2017. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)

BLAIR, I. V.; MA, J. E.; LENTON, A. P. Imagining stereotypes away: The moderation of implicit stereotypes through mental imagery. **Journal of Personality and Social Psychology**, East Lansing, v. 81, n. 5, p. 828–841, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.5.828>.

BLANCHARD, S. B.; KING, E.; VAN SCHAGEN, A.; SCOTT, M. R.; CROSBY, D.; BEASLEY, J. Diversity, inclusion, equity, and social justice: how antibias content and self-reflection support early childhood preservice teacher consciousness. **Journal Of Early Childhood Teacher Education**, [S.L.], v. 39, n. 4, p. 346-363, 2 out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2017.1408722>.

BOUTTE, G. S. Taking Culturally Relevant Teaching to the Big House: implications for early childhood teacher educators. **The New Educator**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 171-184, 8 mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1547688x.2018.1426327>.

BOYD-SWAN, C.; HERBST, C. M. Racial and Ethnic Discrimination in the Labor Market for Child Care Teachers. **Educational Researcher**, [S.L.], v. 48, n. 7, p. 394-406, 9 set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x1986794>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

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 União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968. Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jul. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016**. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília : Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

CABECINHAS, R. & AMÂNCIO, L. **A naturalização da diferença: Representações sobre raça e grupo étnico**. Rio de Janeiro, 5 set. 2003. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/1598>. Acesso em: 6 mai. 2022.

CABECINHAS, R. Expressões de racismo: mudanças e continuidades. In: MANDARINO, A. C. S.; GOMBERG, E. (eds.) **Racismos: Olhares plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 11-43.

CAMILO, N. D.; MOURA, B. G.; PIMENTEL, C. E.; NORIEGA, J. A. V.; CAVALCANTI, J. G. Preconceito racial entre crianças da educação infantil: revisitando Clark & Clark (1947). **Rev. CES Psico**, Medellín, v. 13, n. 2, p. 32-45, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.2.3>.

CAMINO, L.; SILVA, P.; MACHADO, A.; PEREIRA, C. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001. Disponível em: <https://abpsicologiapolitica.files.wordpress.com/2019/06/revista-psicologia-politica-v1n1.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 32, n. 95, p. 1-19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329507/2017>

CAMPOS, R. H. F. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217224>.

CANADA'S HEALTHCARE SYSTEM. **Quality assessment tool for quantitative studies**. Canadá: Effective Public Health Practice Project, EPHPP, 1998. Disponível em: https://www.ehphp.ca/PDF/Quality%20Assessment%20Tool_2010_2.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CARLOS, J.; MELO, M. Preconceito racial em crianças: identificação e pertença grupal. **PSICOLOGIA**, Lisboa, v. 34, n. 2, p. 57-74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1385>

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019. DOI: [10.25053/redufor.v4i12.974](https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.974).

CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHERUVU, R.; SOUTO-MANNING, M.; LENCL, T.; CHIN-CALUBAQUIB, M. Race, Isolation, and Exclusion: what early childhood teacher educators need to know about the

experiences of pre-service teachers of color. **The Urban Review**, [S.L.], v. 47, n. 2, p. 237-265, 8 jul. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-014-0291-8>.

COOK, D. J.; MULROW, C. D.; HAYNES, R. B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of internal medicine**, [S.L.], v. 126, n. 5, p. 376-380, 1997. DOI: <https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>.

CORRÊA, P. S. A. Perspectivas da produção do conhecimento científico na área de Educação. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 105-136, 2020. DOI: [10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2020.Vol15.N41.pp105-136](https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2020.Vol15.N41.pp105-136).

COSTA, A. F. S.; EDMUNDO, O. J. C.; MOREIRA, M. I. C. Afeto e comum: enfrentamento do racismo por crianças e jovens quilombolas no contexto escolar. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 20, n. 49, p. 627-640, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000300013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2021.

COSTA, E. L.; SOUZA, J. R. S. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. **Revista Khora**, [S.L.], v. 6, n. 7, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113>. Acesso em: 2 mai. 2022.

COSTA, M. A. A.; SILVA, F. M. C.; SOUZA, D. S. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3476>.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i3.5426>.

CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100007>.

DIAS, I. S.; CORREIA, S.; MARCELINO, P. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199483>.

DIAS, R. I. S. C.; BARRETO, J. O. M.; VANNI, T.; CANDIDO, A. M. S. C.; MORAES, L. H.; GOMES, M. A. R. Estratégias para estimular o uso de evidências científicas na tomada de decisão. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 316-322, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1414-462X201500030005>.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

DOUCET, F.; BANERJEE, M.; PARADE, S. What should young Black children know about race? Parents of preschoolers, preparation for bias, and promoting egalitarianism. **Journal Of Early Childhood Research**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 65-79, 20 abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1476718x16630763>.

DROESCHER, F. D.; SILVA, E. L. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 170-189, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362014000100011>.

ESCAYG, K.-A. ‘We don’t teach race here’: race-silenced pedagogies of trinidadian preschool teachers. **Early Child Development And Care**, [S.L.], v. 190, n. 8, p. 1233-1241, 9 out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2018.1527326>.

ESCAYG, K.-A. Anti-racism in U.S. early childhood education: Foundational principles. **Sociology compass**, [S.L.], v. 14, n. 4, p. e12764, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/soc4.12764>.

ESSIEN-WOOD, I. R.; WOOD, J. L. Content Validation of the D-Three Effect Inventory (DTEI): examining the experiences of black children in early childhood education. **Journal Of African American Studies**, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 644-653, 29 jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12111-020-09495-2>.

EURICO, M. C. Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo. **Em pauta**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 18, p. 69 – 83, 2020. DOI: [10.12957/REP.2020.47214](https://doi.org/10.12957/REP.2020.47214).

FARIAS, J. O. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 17-32, 2018. DOI: [10.12957/periferia.2018.27988](https://doi.org/10.12957/periferia.2018.27988)

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 31-40.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>.

FIGARO, R.; NONATO, C.; GROHMANN, R. **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Atlas, 2013.

FLYNN, J. E.; WORDEN, L. J.; ROLÓN-DOW, R. The responsibilities of white teacher candidates and teacher educators in developing racial literacy. **Multicultural Perspectives**, Washington, v. 20, n. 4, p. 240–246, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1527156>.

FONTANELLA-NOTHOM, O. “Why Do We Have Different Skins Anyway?”: Exploring Race in Literature with Preschool Children. **Multicultural Perspectives**, Washington, v. 21, n. 1, p. 11–18, 2019. DOI: [10.1080/15210960.2019.1572485](https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1572485).

FRANÇA, D. X. A socialização e as relações interétnicas. *In*: CAMINO, L. TORRES, A. R. R.; LIMA, M. A. O.; PEREIRA, M. E. (orgs.). **Psicologia social: temas e teorias**. Brasília, DF: Tecknopolitik, 2013. p. 541-587.

FRANÇA, D. X. Discriminação de crianças negras na escola. **Interacções**, [S.L.], v. 13, n. 45, p. 151-171, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.9476>

FREITAS, H.; MOSCAROLA J. Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-30, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1676-56482002000100006>.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>.

GARCIA, C. C.; MARTRUCELLI, C. R. N.; ROSSILHO, M. M. F.; DENARDIN, O. V. P. Autoria em artigos científicos: os novos desafios. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 559-567, dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-76382010000400021>.

GARCIA, T. T.; PASCOALINO, W. J.; BAZON, S. D.; ORTOLAN, J. A. Aspectos raciais nas leis educacionais – reflexões sobre a LDB e a lei 10.639. **Revista Científica UNAR**, Araras, v. 13, n. 2, p. 215-225, 2016. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol13_n2_2016/20-ASPECTOS_RACIAIS_NAS_LEIS_EDUCACIONAIS_REFLEX%C3%95ES SOBRE A LDB.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

GARLEN, J. C. Interrogating innocence: “Childhood” as exclusionary social practice. **Childhood**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 54-67, 2018. DOI: [10.1177 / 0907568218811484](https://doi.org/10.1177/0907568218811484).

GOAGOSES, N.; KOGLIN, U. The Role of Social Goals in Academic Success: recounting the process of conducting a systematic review. **Systematic Reviews In Educational Research**, [S.L.], p. 145-161, 22 nov. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_9.

GOES, E. F.; RAMOS, D. O.; FERREIRA, A. J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 1-7, 2020, e00278110. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00278>.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas **Rev. Filos.**, Aurora, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. DOI: <http://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e Raça. *In: Raça: novas perspectivas antropológicas. In: PINHO, A. O.; SANSONE, L. (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 63-82.*

HAVEN, T. L.; GROOTEL, L., V. Preregistering qualitative research. **Accountability In Research**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 229-244, 1 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08989621.2019.1580147>.

HEARD-GARRIS, N.J.; CALE, M.; CAMAJ, L.; HAMATI, M.C.; DOMINGUEZ, T.P. Transmitting Trauma: a systematic review of vicarious racism and child health. **Social Science & Medicine**, [S.L.], v. 199, p. 230-240, fev. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.04.018>.

HESSE-BIBER, S.; LIVINGSTONE, S.; RAMIREZ, D.; BARKO, E. B.; JOHNSON, A. L. Racial Identity and Body Image Among Black Female College Students Attending Predominately White Colleges. **Sex Roles**, [S.L.], v. 63, n. 9-10, p. 697-711, 26 ago. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-010-9862-7>.

HINDLEY, A. F.; EDWARDS, J. O. Early Childhood Racial Identity – The Potential Powerful Role for Museum Programing. **Journal Of Museum Education**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 13-21, 2 jan. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10598650.2016.1265851>.

HUGHES, D.; RODRIGUEZ, J.; SMITH, E. P.; JOHNSON, D. J.; STEVENSON, H. C.; SPICER, P. Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study.. **Developmental Psychology**, [S.L.], v. 42, n. 5, p. 747-770, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.747>.

HUSBAND, T. "Please Stop Whipping Me" Writing About Race and Racism in an Early Childhood Social Studies Classroom. **Inquiry in education**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 1-15, 2015. Disponível em: <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol6/iss1/2>. Acesso em: 15 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Aspectos dos Cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

JESUS, K. V.; SILVA, L. B.; NASCIMENTO, R. F. A psicologia na construção e enfrentamento do racismo: a experiência do grupo de estudos pretos. **Pretextos -Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 66-85, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/22448>. Acesso em: 6 mar. 2021.

JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo, Horizonte, v. 34, p. 1-28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>.

JUANG, L. P.; SCHWARZENTHAL, M.; ARAL, T.; PEVEC, S. Youth experiences of racism and family ethnic-racial socialization in Germany: What we (don't) know. **Infant and Child Development**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.2301>.

JÚNIOR, S. A. R. S. **Black Lives Matter? Um debate sobre igualdade racial em tempos de Covid- 19**. Santa Maria: Observatório Socioeconômico da Covid-19 - UFSM, 2020. Disponível em: https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discuss%C3%A3o_06_-_Black_Lives_Matter_Igualdade_Racial_em_t_JTkqpcV.pdf. Acesso em: 9 mai. 2021.

KIM, S. J.; WEE, S.-J.; LEE, Y. M. Teaching Kindergartners Racial Diversity Through Multicultural Literature: a case study in a kindergarten classroom in korea. **Early Education And Development**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 402-420, 30 set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110>.

KINALSKI, D. F.; PAULA, C. C.; PADOIN, S. M. M.; NEVES, E. T.; KLEINUBING, R. E.; CORTES, L. F. Focus group on qualitative research: experience report. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 70, n. 2, p. 424-429, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>.

KIRKINIS, K.; PIETERSE, A. L.; MARTIN, C.; AGILIGA, A.; BROWNELL, A. Racism, racial discrimination, and trauma: a systematic review of the social science literature. **Ethnicity**

& **Health**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 392-412, 30 ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13557858.2018.1514453>.

KOHLI, R.; PIZARRO, M.; NEVÁREZ, A. The “New Racism” of K–12 Schools: centering critical research on racism. **Review Of Research In Education**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 182-202, mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0091732x16686949>.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. Toward a Critical Race Theory of Education. **Critical Race Theory In Education**, [S.L.], p. 10-31, 25 ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315709796-2>.

LIMA, J. S.; FARIAS, M. G. G. Autoria em produções científicas: conceitos, critérios, integridade na pesquisa e responsabilidade na colaboração. **Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información**, [S.L.], v. 34, n. 82, p. 103, 15 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58068>.

LIMA, M. E. O. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X. **Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019.

LUZ, R. M. N.; SARTORI, J. Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. **Repositório Digital UFFS**, Erechim, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2030>. Acesso em: 6 mar. 2021.

MACKENZIE, K. Unsettling white settler child and youth care pedagogy and practice. **International Journal Of Child, Youth And Family Studies**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 80-107, 8 jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs113202019701>.

MACNEVIN, M.; BERMAN, R. The Black baby doll doesn't fit the disconnect between early childhood diversity policy, early childhood educator practice, and children's play. **Early Child Development And Care**, [S.L.], v. 187, n. 5-6, p. 827-839, 30 ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1223065>.

MAGENNIS, J.; RICHARDSON, N. A ‘peace’ of the jigsaw: the perspectives of early years professionals on inclusion and diversity within the context of northern ireland. **Education 3-**

13, [S.L.], v. 48, n. 4, p. 365-378, 29 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2019.1610023>.

MALAGUZZI, L. **Una carta per tre diritti**. Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MALLENT, J. V. I. Black Lives Matter a través de las series de televisión estadounidenses. **Norteamérica**, Ciudad de México, v. 13, n. 2, p. 279-297, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2018.2.346>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, C. M.; DORNELLES, L. V. O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil: The myth of the absence of racial prejudice in Early Childhood Education in Brazil. **Revista Portuguesa De Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 91-107, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.12270>.

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78243>.

MAWHINNEY, L.; RINKE, C. R.; PARK, G. Being and Becoming a Teacher: how african american and white preservice teachers envision their future roles as teacher advocates. **The New Educator**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 321-344, out. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1547688x.2012.726588>.

MÁXIMO, T. A. C. O.; LINS, S. L. B.; LIMA-NUNES, A. V.; CAMINO, L. Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 507-526, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p507>.

MEDEIROS, E. O. Education as interdisciplinary knowledge: production, theory and practice – in search of an essay. **European Scientific Journal August**, [S.L.], p. 575-593, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/236413530>. Acesso em: 2 mai. 2022.

MEIDL, C. Challenges to Recruiting Black Males Into Early Childhood Education. **Urban Education**, [S.L.], v. 54, n. 4, p. 564-591, 25 jul. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0042085918789745>.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D.G.; THE PRISMA GROUP. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. de. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 176–198, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p176-198>

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar. **Revista Uniabeu**, Belford Roxo v. 13, n. 33, p. 24-44, 2020. DOI: [10.46375/uniabeu.v13n33.3980](https://doi.org/10.46375/uniabeu.v13n33.3980).

MORRIS, A.; TREITLER, V. B. O estado racial da união: compreendendo raça e desigualdade racial nos estados unidos da américa. **Caderno Crh**, [S.L.], v. 32, n. 85, p. 15, 7 jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v32i85.27828>.

MOSELY, M. The Black Teacher Project: how racial affinity professional development sustains black teachers. **The Urban Review**, [S.L.], v. 50, n. 2, p. 267-283, 13 mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-018-0450-4>.

MOTTA, F.; PAULA, C. D. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688365>.

MURRAY, J. Learning to live together: an exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. **Intercultural Education**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 89-103, abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.686019>.

NEITZEL, J. Research to practice: understanding the role of implicit bias in early childhood disciplinary practices. **Journal Of Early Childhood Teacher Education**, [S.L.], v. 39, n. 3, p. 232-242, 3 jul. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2018.1463322>

NEVES, P. S. C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, p. 81-96, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000300006>.

NIGHAOUI, S. C. (2017). The Color of Post-ethnicity: The Civic Ideology and The Persistence of Anti-Black Racism. **Journal of Gender, Race and Justice**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 358-379, 2017. Disponível em: <https://racism.org/articles/race/62-defining-racial-groups/africans-and-african-descendants/1919-the-color-of-post-ethnicity-the-civic-ideology-and-the-persistence-of-anti-black-racism>. Acesso em: 25 mar. 2022.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/racismo-educacao-infantil-desenvolvimento-primeira-infancia-wp-7/>. Acesso em: 15 out. 2021.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100007>.

OLIVEIRA, C. M.; RIBEIRO, L. A.; RABELO, J. L.; CUNHA, A. P. S.; ALMEIDA, J. R. J.; SOARES, J. Impacto do racismo na saúde mental da criança negra: uma revisão de literatura / impact of racism on the mental health of black children. **Brazilian Journal Of Health Review**, [S.L.], v. 4, n. 6, p. 28768-28782, 23 dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.34119/bjhrv4n6-415>.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 19, n. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>. Acesso em: 2 mai. 2022.

OLIVEIRA, L. R.; BALIEIRO, T. B.; SANTOS, A. O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, p. 94-108, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.arbp2020v72s1p.94-108>

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, A. O.; SANSONE, L. (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 25-61.

PANTOJA, D.; RODRIGUES, E.; ABRANTES, D. O Negro e o racismo no Brasil: Ênfase nas consequências psicológicas. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, Macapá, v. 2, n. 2, p. 16-22, 23 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5935/2595-4407/rac.immes.v2n2p16-22>.

PARK, C. C. Young Children Making Sense of Racial and Ethnic Differences. **American Educational Research Journal**, [S.L.], v. 48, n. 2, p. 387-420, abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210382889>.

PARSONS, A. A.; WALSEMANN, K. M.; JONES, S. J.; KNOPF, H.; BLAKE, C. E. Parental Involvement: rhetoric of inclusion in an environment of exclusion. **Journal Of Contemporary Ethnography**, [S.L.], v. 47, n. 1, p. 113-139, 16 nov. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0891241616676874>.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. V. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>.

PAULA, R. C. Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a lei 10639/03 e suas implicações na formação inicial de professoras/es e no projeto político pedagógico das instituições educacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1241-1259, ago. /ago., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81652>.

PEARCE, S. 'It was the small things': using the concept of racial microaggressions as a tool for talking to new teachers about racism. **Teaching And Teacher Education**, [S.L.], v. 79, p. 83-92, mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.009>.

PEREIRA, A. A. Black lives matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 49, n. 172, p. 122-143, jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145589>.

PEREIRA, A. A.; ARAÚJO, M. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661127>.

PERKINS, D. M.; MEBERT, C. J. Efficacy of Multicultural Education for Preschool Children. **Journal Of Cross-Cultural Psychology**, [S.L.], v. 36, n. 4, p. 497-512, jul. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022022105275964>.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257- 266, dez. 2014.

Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/12%20-%20Art_%20712%20-%20Pronto\(1\).pd](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/12%20-%20Art_%20712%20-%20Pronto(1).pd)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para branquitude. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S (orgs.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 59-90.

PRADO, R. L. C.; VICENTIN, M. C. G.; ROSEMBERG, F. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 43-70, 2018. DOI: [10.12957/childphilo.2018.30542](https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30542).

PRIEST, N.; DOERY, K.; TRUONG, M.; GUO, S.; PERRY, R.; TRENERRY, B.; KARLSEN, S.; KELLY, Y.; PARADIES, Y. Updated systematic review and meta-analysis of studies examining the relationship between reported racism and health and well-being for children and youth: a protocol. **Bmj Open**, [S.L.], v. 11, n. 6, p. 1-6, jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043722>.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>.

QIAN, M. K.; HEYMAN, G. D.; QUINN, P. C.; MESSI, F. A.; FU, G.; LEE, K. Implicit Racial Biases in Preschool Children and Adults From Asia and Africa. **Child Development**, [S.L.], v. 87, n. 1, p. 285-296, 5 out. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12442>.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Guia para a elaboração de planos municipais pela primeira infância**. Salvador: UNICEF, 2011. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2012/06/GuiaPMPI.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

ROSEN, R. Between play and the quotidian: inscriptions of monstrous characters on the racialised bodies of children. **Race Ethnicity And Education**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 178-191, 20 dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2015.1121218>.

RUDMAN, L. A. Sources of Implicit Attitudes. **Current Directions In Psychological Science**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 79-82, abr. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00279.x>.

RUTLAND, A.; KILLEN, M.; ABRAMS, D. A New Social-Cognitive Developmental Perspective on Prejudice. **Perspectives On Psychological Science**, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 279-291, maio 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1745691610369468>.

SACCO, A. M.; COUTO, M. C. P. P.; KOLLER, S. H. Revisão sistemática de estudos da Psicologia brasileira sobre preconceito racial. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 233-250, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-16>.

SALES JR, R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-20702006000200012>.

SAMPAIO, M. I. C.; SABADINI, A. A. Z. P. Psicologia baseada em evidências: conhecimento científico na tomada de decisão. **Revista Costarricense de Psicología**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 109-121, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476747238006.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220090>.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698132765>.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Feminismo negro e pensamento interseccional: Contribuições para pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 42, 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239933>.

SANTOS, M. A. R. C.; GALVÃO, M. G. A. A elaboração da pergunta adequada de pesquisa. **Resid Pediatr.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 53-56, 2014. Disponível em: [http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/105/a-elaboracao-da-pergunta-adequada-de-pesquisa#:~:text=A%20estrat%C3%A9gia%20PICO%20\(acr%C3%B4nimo%20para,e%20de%20screve%20a%20estrat%C3%A9gia%20PICO](http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/105/a-elaboracao-da-pergunta-adequada-de-pesquisa#:~:text=A%20estrat%C3%A9gia%20PICO%20(acr%C3%B4nimo%20para,e%20de%20screve%20a%20estrat%C3%A9gia%20PICO). Acesso em: 25 mar. 2022.

SANTOS, S. V. S. A socialização e a educação infantil – um ensaio. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v. 52, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10621>.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHOOLZ, D. C. S.; SILVEIRA, M. I. C. M.; SILVEIRA, P. R. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 61-74, 2014. Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/artigos/As-praticas-racistas-no-espaco-escolar2014.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SHAW, P. A.; MESSIOU, K.; VOUTSINA, C. Illuminating young children's perceived notions of inclusion in pedagogical activities. **International Journal Of Inclusive Education**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 499-516, 9 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1563642>.

SILVA, C. R. Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, p. 125-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v7i0.9557>.

SILVA, C. R.; VELOSO, L. A. P. Desafios do professor homem na educação infantil: um debate a partir do estágio em pedagogia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01-14, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/rir.v14i1.51232>.

SILVA, H. C. B.; LIMA, T. C. S. Racismo institucional: violação do direito à saúde e demanda ao Serviço Social. R. **Katál**, Florianópolis, v.24, n. 2, p. 331-341, maio/ago., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e77586>.

SILVA, K. E.; SILVA, L. F. As questões raciais na educação infantil: possibilidades e desafios em uma dimensão pedagógica. **Revista Simbiótica**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 21-41, jun., 2015. DOI: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v2i1.10325>

SILVA, K.; FRANÇA, D. Contribuições da abordagem sócio-normativa para o estudo do preconceito racial na infância. **PSICOLOGIA**, Lisboa, v. 34, n. 2, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1233>.

SILVA, N. B.; VIEIRA, R. F. Além da cor da pele: uma análise psicossocial acerca da formação da identidade negra no Brasil. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 259-278, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15999/13621>. Acesso em: 6 mar. 2021.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>.

SILVA, R.; TOBIAS, J. S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S.L.], n. 65, p. 177, 31 dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i65p177-199>.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A.; AMORIM, A. L. N. O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança negra. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 243-260, 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.5157>.

SINHORETTO, J.; MORAIS, D. S. Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. **Revista de Estudios Sociales**, [S.L.], n. 64, p. 15-26, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res64.2018.02>.

SOARES, I. S. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, 2016. DOI: [10.5102/uri.v14i1.3686](http://dx.doi.org/10.5102/uri.v14i1.3686).

SOARES, L.; SILVA, S. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: SILVA, S.; PRAXEDES, V. (orgs). **Educação e relações étnico-raciais: desafios, limites e possibilidades**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. p. 20-35.

SOTERO, M. C.; ALVES, Â. G. C.; ARANDAS, J. K. G.; MEDEIROS, M. F. T. Local and scientific knowledge in the school context: characterization and content of published works. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, [S. L.], v. 16, n. 23, p. 1-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13002-020-00373-5>.

SOUTO-MANNING, M.; CHERUVU, R. Challenging and Appropriating Discourses of Power: listening to and learning from early career early childhood teachers of color. **Equity & Excellence In Education**, [S.L.], v. 49, n. 1, p. 9-26, 2 jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10665684.2015.1121793>.

SOUZA, E. Q.; DINIS, N. F. Formação docente, relações étnico-raciais e educação infantil. **Laplace em Revista**, Paulínia, v. 4, p. 38-54, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial584p.38-54>.

SOUZA, J. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, p. 43-69, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452005000200003>.

STAUDT, J. L.; SILVA, A. L. S.; MAGALHÃES, M. L. Aptos aos trabalhos braçais, suscetíveis aos vícios morais: representações do homem negro na Revista Educação Física (1939-1944). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 483-494, abr./jun. de 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.73848>.

STEPHENS, T. N. Distinguishing Racism, Not Race, as a Risk Factor for Child Welfare Involvement: reclaiming the familial and cultural strengths in the lived experiences of child welfare-affected parents of color. **Genealogy**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 11, 26 jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/genealogy5010011>.

STURDIVANT, T. D.; ALANIS, I. "I'm Gonna Cook My Baby in a Pot": young black girls: racial preferences and play behavior. **Early Childhood Education Journal**, [S.L.], v. 49, n. 3, p. 473-482, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-020-01095-9>.

TAI, J.; AJJAWI, R.; BEARMAN, M.; WISEMAN, P. Conceptualizations and Measures of Student Engagement: a worked example of systematic review. **Systematic Reviews In Educational Research**, [S.L.], p. 91-110, 22 nov. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_6.

TEMBO, S. Black educators in (white) settings: making racial identity visible in early childhood education and care in england, uk. **Journal Of Early Childhood Research**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 70-83, 2 set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1476718x20948927>.

U. K. National Institute for Health and Care Excellence. **Methods for the development of NICE public health guidance**. 3 ed. London, UK: NICE, 2012.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND - UNICEF. **40 milhões de crianças sem acesso a cuidado na primeira infância devido à Covid-19**. Nova Iorque, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/40-milhoes-de-criancas-sem-acesso-cuidado-na-primeira-infancia-devido-pandemia#:~:text=O%20acesso%20a%20cuidados%20na,os%20seis%20anos%20de%20vida>. Acesso em: 09 jun. 2021.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND - UNICEF. UNICEF retoma campanha de prevenção ao racismo com foco em crianças e adolescentes. Brasília, 5 jun. 2020. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-](https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/40-milhoes-de-criancas-sem-acesso-cuidado-na-primeira-infancia-devido-pandemia#:~:text=O%20acesso%20a%20cuidados%20na,os%20seis%20anos%20de%20vida)

[imprensa/unicef-reativa-campanha-de-prevencao-ao-racismo-com-foco-em-criancas-e-adolescentes](#). Acesso em: 9 set. 2021.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND - UNICEF. **A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education**. New York: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

VALENTE, G.; DANTAS, A. S. R. Práticas docentes e relações étnico-raciais: Reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147327>.

VASCONCELOS, D. C.; CAVALCANTI, L. K. V.; NASCIMENTO, L. C.; SOUZA, M. N. S. Educadores Homens na Educação Infantil: revisão sistemática da produção mundial de artigos empíricos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S.L.], v. 9, n. 20, p. 8-28, 27 maio 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15263>.

VAZ, C. F.; MATIAS, R. C. C.; MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. Reflexões contemporâneas sobre o racismo no ambiente escolar brasileiro. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, Corvilhã, v. 2, n. 2, p. 1 - 7, 2019. Disponível em: <http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2019N2/1-V2N2online2019.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WHITESIDE-MANSELL, L.; MCKELVEY, L.; SACCENTE, J.; SELIG, J. P.. Adverse Childhood Experiences of Urban and Rural Preschool Children in Poverty. **International Journal Of Environmental Research And Public Health**, [S.L.], v. 16, n. 14, p. 2623, 23 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16142623>.

WILLIAMS, A. D.; BANERJEE, M.; LOZADA-SMITH, F.; LAMBOUTH, D.; ROWLEY, S. J. Black Mothers' Perceptions of the Role of Race in Children's Education. **Journal Of Marriage And Family**, [S.L.], v. 79, n. 4, p. 932-946, 8 maio 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jomf.12410>.

WYNTER-HOYTE, K.; SMITH, M. “Hey, Black Child. Do You Know Who You Are?” Using African Diaspora Literacy to Humanize Blackness in Early Childhood Education. **Journal Of Literacy Research**, [S.L.], v. 52, n. 4, p. 406-431, 26 out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1086296x20967393>.

YOUNG, M. E. Introdução e visão geral. *In*: YOUNG, M. E. (org.); LOPES, M. (trad.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano: investindo no futuro de nossas crianças**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010. p. 1-25.

ZIMMERMAN, B. J.; LEVY, G. D. Social cognitive predictors of prosocial behavior toward same and alternate race children among white pre-schoolers. **Current Psychology**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 175-193, set. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-000-1014-8>.

ZUCCHI, E. M.; BARROS, C. R. S.; PAIVA, V. S. F.; JÚNIOR, I. F. Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 719-734, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300005>.

ANEXOS

ANEXO 1- *Quality appraisal checklist – qualitative studies – NICE (2012)*

Identificação do estudo: incluir autor, título, referência, ano de publicação		
Abordagem teórica		
<p>1. É adequada uma abordagem qualitativa?</p> <p>Por exemplo: -A questão da pesquisa procura entender processos ou estruturas, ou iluminar experiências ou significados subjetivos? -Uma abordagem quantitativa poderia ter melhor abordado a questão da pesquisa?</p>	<p>Apropriado Inapropriado Não tenho certeza</p>	Comentários:
<p>2.O estudo está claro no que ele procura fazer?</p> <p>Por exemplo: -O propósito do estudo é discutido - metas / objetivos / questões de pesquisa? -Existe referência adequada / apropriada à literatura? -Os valores / suposições / teoria subjacentes são discutidos?</p>	<p>Claro Pouco claro Impreciso</p>	
Design do Estudo		
<p>3. Quão defensável/rigoroso é o desenho/metodologia da pesquisa?</p> <p>Por exemplo: -O design é apropriado para a pergunta de pesquisa? -É dada uma justificativa para o uso de uma abordagem qualitativa? -Existem explicações claras sobre a razão / justificativa para as técnicas de amostragem, coleta de dados e análise de dados utilizadas? -A seleção de casos / estratégia de amostragem é teoricamente justificada?</p>	<p>Defensável Indefensável Não tenho certeza</p>	Comentários:
Coleta dos dados		
<p>4. Quão bem foi a coleta de dados?</p> <p>Por exemplo: -Os métodos de coleta de dados estão claramente descritos? -Os dados apropriados foram coletados para responder à questão relatada pela pesquisa? -A coleta de dados e a manutenção de registros foram sistemáticas?</p>	<p>Adequadamente Inapropriadamente Não tenho certeza/inadequadamente</p>	Comentários:

Confiabilidade		
<p>5. O papel do pesquisador está claramente descrito?</p> <p>Por exemplo: -A relação entre o pesquisador e os participantes foi considerada de forma adequada? -O artigo descreve como a pesquisa foi explicada e apresentada aos participantes?</p>	<p>Claramente descrito Pouco claro Não descrito</p>	<p>Comentários:</p>
<p>6. O contexto está claramente descrito?</p> <p>Por exemplo: -As características dos participantes e as configurações estão claramente definidas? -As observações foram feitas em uma variedade suficiente de circunstâncias? -O viés de contexto foi considerado?</p>	<p>Claro Pouco claro Não tenho certeza</p>	
<p>7. Os métodos eram confiáveis?</p> <p>Por exemplo: -Os dados foram coletados por mais de um método? -Há justificativa para triangulação ou não triangulação? -Os métodos investigam o que afirmam?</p>	<p>Confiável Não confiável Não tenho certeza</p>	
Análise		
<p>8. A análise dos dados é suficientemente rigorosa?</p> <p>Por exemplo: -O procedimento é explícito - ou seja, está claro como os dados foram analisados para chegar aos resultados? -Quão sistemática é a análise, o procedimento é confiável? -Está claro como os temas e conceitos foram derivados dos dados?</p>	<p>Rigoroso Não rigoroso Não tenho certeza / não relatado</p>	<p>Comentários:</p>
<p>9. Os dados são ricos?</p> <p>Por exemplo: -Quão bem são os contextos dos dados descritos? -A diversidade de perspectiva e conteúdo foi explorada? Até que ponto o detalhe e a profundidade foram demonstrados? -As respostas são comparadas e contrastadas entre grupos / sites?</p>	<p>Rico Pobre Não tenho certeza / não relatado</p>	
<p>10. A análise é confiável?</p> <p>Por exemplo: -Houve mais de 1 tema e transcrições / dados de código do pesquisador?</p>	<p>Confiável Não confiável Não tenho certeza / não relatado</p>	

<p>-Em caso afirmativo, como as diferenças foram resolvidas? -Os participantes deram feedback sobre as transcrições / dados, se possível e relevante? -Os resultados negativos / discrepantes foram tratados ou ignorados?</p>		
<p>11. As descobertas são convincentes? Por exemplo: -Os resultados são apresentados de forma clara? -Os resultados são coerentes internamente? -Extratos dos dados originais são incluídos? -Os dados estão devidamente referenciados? -O relatório é claro e coerente?</p>	<p>Convincente Não convincente Não tenho certeza</p>	
<p>12. Os resultados são relevantes para os objetivos do estudo?</p>	<p>Relevante Irrelevante Parcialmente relevante</p>	
<p>13. Conclusões Por exemplo: -Quão claras são as ligações entre dados, interpretação e conclusões? -As conclusões são plausíveis e coerentes? -Explicações alternativas foram exploradas e descontadas? -Isso melhora a compreensão do tópico de pesquisa? -As implicações da pesquisa estão claramente definidas? -Existe discussão adequada de quaisquer limitações encontradas?</p>	<p>Adequado Inadequada Não tenho certeza</p>	
<p>Ética</p>		
<p>14. Quão claro e coerente é o relato de ética? Por exemplo: -As questões éticas foram levadas em consideração? -Eles são discutidos adequadamente, por exemplo, eles tratam do consentimento e do anonimato? -As consequências da pesquisa foram consideradas, isto é, elevando as expectativas, mudando o comportamento? -O estudo foi aprovado por um comitê de ética?</p>	<p>Apropriado Inapropriado Não tenho certeza / não relatado</p>	<p>Comentários:</p>
<p>Avaliação geral</p>		
<p>Tanto quanto se pode verificar no artigo, quão bem o estudo foi conduzido?</p>	<p>++ + -</p>	<p>Comentários:</p>

Pontuação geral:

A classificação geral do artigo foi classificada em (+) se as respostas às questões 1,2,3,11,12,13 tivessem uma pontuação alta. Os artigos receberam uma classificação geral de (++) se as perguntas 5,6,7,8 e 10 também obtiveram uma pontuação alta, pois essas questões estão relacionadas à confiabilidade e rigor. Caso contrário, os artigos foram classificados em (-).

ANEXO 2 - Quality Assessment Tool for Quantitative Studies – EPHPP (1998)

QUALITY ASSESSMENT TOOL FOR QUANTITATIVE STUDIES



COMPONENT RATINGS

A) SELECTION BIAS

(Q1) Are the individuals selected to participate in the study likely to be representative of the target population?

- 1 Very likely
- 2 Somewhat likely
- 3 Not likely
- 4 Can't tell

(Q2) What percentage of selected individuals agreed to participate?

- 1 80 - 100% agreement
- 2 60 – 79% agreement
- 3 less than 60% agreement
- 4 Not applicable
- 5 Can't tell

RATE THIS SECTION	STRONG	MODERATE	WEAK
See dictionary	1	2	3

B) STUDY DESIGN

Indicate the study design

- 1 Randomized controlled trial
- 2 Controlled clinical trial
- 3 Cohort analytic (two group pre + post)
- 4 Case-control
- 5 Cohort (one group pre + post (before and after))
- 6 Interrupted time series
- 7 Other specify _____
- 8 Can't tell

Was the study described as randomized? If NO, go to Component C.

No Yes

If Yes, was the method of randomization described? (See dictionary)

No Yes

If Yes, was the method appropriate? (See dictionary)

No Yes

RATE THIS SECTION	STRONG	MODERATE	WEAK
See dictionary	1	2	3

C) CONFOUNDERS

(Q1) Were there important differences between groups prior to the intervention?

- 1 Yes
- 2 No
- 3 Can't tell

The following are examples of confounders:

- 1 Race
- 2 Sex
- 3 Marital status/family
- 4 Age
- 5 SES (income or class)
- 6 Education
- 7 Health status
- 8 Pre-intervention score on outcome measure

(Q2) If yes, indicate the percentage of relevant confounders that were controlled (either in the design (e.g. stratification, matching) or analysis)?

- 1 80 – 100% (most)
- 2 60 – 79% (some)
- 3 Less than 60% (few or none)
- 4 Can't Tell

RATE THIS SECTION	STRONG	MODERATE	WEAK
See dictionary	1	2	3

D) BLINDING

(Q1) Was (were) the outcome assessor(s) aware of the intervention or exposure status of participants?

- 1 Yes
- 2 No
- 3 Can't tell

(Q2) Were the study participants aware of the research question?

- 1 Yes
- 2 No
- 3 Can't tell

RATE THIS SECTION	STRONG	MODERATE	WEAK
See dictionary	1	2	3

E) DATA COLLECTION METHODS

(Q1) Were data collection tools shown to be valid?

- 1 Yes
- 2 No

3 Can't tell

(Q2) Were data collection tools shown to be reliable?

- 1 Yes
- 2 No
- 3 Can't tell

RATE THIS SECTION	STRONG	MODERATE	WEAK
See dictionary	1	2	3

F) WITHDRAWALS AND DROP-OUTS

(Q1) Were withdrawals and drop-outs reported in terms of numbers and/or reasons per group?

- 1 Yes
- 2 No
- 3 Can't tell
- 4 Not Applicable (i.e. one time surveys or interviews)

(Q2) Indicate the percentage of participants completing the study. (If the percentage differs by groups, record the lowest).

- 1 80 -100%
- 2 60 - 79%
- 3 less than 60%
- 4 Can't tell
- 5 Not Applicable (i.e. Retrospective case-control)

RATE THIS SECTION	STRONG	MODERATE	WEAK	
See dictionary	1	2	3	Not Applicable

G) INTERVENTION INTEGRITY

(Q1) What percentage of participants received the allocated intervention or exposure of interest?

- 1 80 -100%
- 2 60 - 79%
- 3 less than 60%
- 4 Can't tell

(Q2) Was the consistency of the intervention measured?

- 1 Yes
- 2 No
- 3 Can't tell

(Q3) Is it likely that subjects received an unintended intervention (contamination or co-intervention) that may influence the results?

- 4 Yes
- 5 No
- 6 Can't tell

H) ANALYSES

**(Q1) Indicate the unit of allocation (circle one) community
organization/institution practice/office individual**

(Q2) Indicate the unit of analysis (circle one) community
 organization/institution practice/office individual

(Q3) Are the statistical methods appropriate for the study design?
 1 Yes
 2 No
 3 Can't tell

(Q4) Is the analysis performed by intervention allocation status (i.e. intention to treat) rather than the actual intervention received?
 1 Yes
 2 No
 3 Can't tell

GLOBAL RATING

COMPONENT RATINGS

Please transcribe the information from the gray boxes on pages 1-4 onto this page. See dictionary on how to rate this section.

A	SELECTION BIAS	STRONG	MODERATE	WEAK
		1	2	3
B	STUDY DESIGN	STRONG	MODERATE	WEAK
		1	2	3
C	CONFOUNDERS	STRONG	MODERATE	WEAK
		1	2	3
D	BLINDING	STRONG	MODERATE	WEAK
		1	2	3
E	DATA COLLECTION METHOD	STRONG	MODERATE	WEAK
		1	2	3
F	WITHDRAWALS AND DROPOUTS	STRONG	MODERATE	WEAK
		1	2	3
				Not Applicable

GLOBAL RATING FOR THIS PAPER (circle one):

- 1 STRONG (no WEAK ratings)
- 2 MODERATE (one WEAK rating)
- 3 WEAK (two or more WEAK ratings)

With both reviewers discussing the ratings:

Is there a discrepancy between the two reviewers with respect to the component (A-F) ratings?

No Yes

If yes, indicate the reason for the discrepancy

- 1 Oversight
- 2 Differences in interpretation of criteria
- 3 Differences in interpretation of study

Final decision of both reviewers (circle one):

- 1 **STRONG**
- 2 **MODERATE**
- 3 **WEAK**