

**MULTICULTURALISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**MULTICULTURALISM AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN
EDUCATION OF FIRST CHILDHOOD**

Jorge Luiz dos Santos de Souza

Especialista em Teorias e Metodologias da Educação. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Vacaria, RS
jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br

Camila Chiodi Agostini

Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas. Servidora Pública da Universidade Federal da Fronteira Sul, Passo Fundo, RS
camila.agostini@uffs.edu.br

Adelmir Fiabani

Doutor em História. Professor do Curso de Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul, Passo Fundo, RS
adelmirfiabani@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma análise sobre multiculturalismo, relações étnico-raciais e primeira infância. Estes termos são recorrentes no discurso dos educadores, gestores e movimentos sociais. A maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas registra estas palavras. No entanto, o discurso e o documento nem sempre representam a realidade. Multiculturalismo é um conceito amplo que engloba as diferentes culturas, mas pode acentuar

a supremacia de uma cultura sobre a outra. Falar de relações étnico-raciais é falar de vida, igualdade e democracia. Significa enfrentar o debate sobre racismo, preconceito e discriminação. A escola precisa resolver os conflitos étnicos que ocorrem na primeira infância de forma a não colaborar para a perpetuação do racismo.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Relações étnico-raciais. Primeira infância. Educação.

Abstract: This article presents an analysis on multiculturalism, ethnic-racial relations and early childhood. These terms are recurrent in the discourse of educators, managers and social movements. Most of the school's political-pedagogical projects record these words. However, the discourse and the document do not always represent reality. Multiculturalism is an expanded concept that encompasses different cultures, but can accentuate the supremacy of one culture over another. To talk about ethnic-racial relations is to talk about life, equality and democracy. It means confronting the debate on racism, prejudice and discrimination. The school must resolve the ethnic conflicts that occur in early childhood so as not to contribute to the perpetuation of racism.

Keywords: Multiculturalism. Ethnic-racial relations. Early childhood. Education.

Introdução

Simone de Beauvoir afirmou que "não se nasce mulher, torna-se mulher". No dia a dia, no trabalho, no cotidiano familiar. A construção de conceitos pela criança, também se faz no dia a dia, na família, na escola e por influência dos mais distantes, que se aproximam através da produção literária, televisiva e outras. A criança não nasce racista, mas torna-se por influência do meio.

O multiculturalismo é um termo com diferentes significados. Tem sido usado como definição de sociedade composta de diferentes culturas. Em sentido crítico,

multiculturalismo é o conjunto das manifestações culturais e as relações de poder entre elas. A cultura tem cor, tem valor e representa poder. Em um país com a história marcada pela escravidão, genocídio indígena e imposição dos valores eurocêtricos cristãos, o multiculturalismo não pode ser princípio de igualdade entre as culturas.

Discutir sobre relações étnico-raciais na educação infantil é dever da escola. A Lei 10.639/03 é clara neste sentido, pois os conflitos étnicos ocorrem no ambiente escolar. Para escola convergem diferentes etnias, crenças religiosas e visões de mundo. A escola torna-se um ambiente tenso, onde as crianças disputam espaços, tentam impor seus valores, revelam sentimentos. A mediação dos conflitos é tarefa dos educadores, que precisam de preparo para esta importante tarefa.

1 A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS DE IDENTIDADE DA CRIANÇA

A formação dos conceitos de identidade da criança, assim como do indivíduo em geral, pode ser considerada como um dos processos mais complexos, que sofre influência direta do meio social em que esse indivíduo se encontra. Nesse sentido, a escola ocupa papel importante na disseminação de conceitos como também de formação de interações, é fato que é nela, no seu exercício diário através do currículo, que tais indagações e análises surgem com mais ênfase.

No entanto, em sendo o currículo “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (SILVA, 2015, p. 15), é fato que esse, necessariamente, “escolhe” os tipos de conhecimentos e modos de ser desejáveis para aquele submetido em sua lógica, sendo que, as teorias curriculares tornam-se permeadas de questões sobre subjetividade e identidade, principalmente, no que se refere a sua formação. Assim, “como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é sobretudo, uma prática

produtiva” (SILVA, 2010, p. 19). E essa prática é entendida como uma forma de significação e de formação da identidade, dada em meio às interações sociais, não apenas relações, mas verdadeiras relações de poder.

Para Silva (2010, p. 23), os diversos grupos sociais “não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder”. A significação é um processo em que significados particulares, de um grupo determinado, passam a ser mais válidos do que outros e que acabam, no limite, agindo sobre outros significados e outros grupos, de certa forma, os desconsiderando ou mitigando, o que acaba gerando uma diferenciação baseada no poder, na supremacia de um grupo sobre outro (SILVA, 2010).

O currículo, como uma seleção de saberes, daquilo considerado válido por uma sociedade em um determinado momento, revela a supremacia de uma significação de um grupo social sobre o outro, tornando-se uma relação de poder. Portanto, o poder não é externo às práticas de significação, do qual poderíamos nos livrar, mas é inseparável das práticas de significação que formam o currículo (SILVA, 2010).

A mesma lógica serve para questões voltadas ao multiculturalismo, reconhecimento das diferenças e relações étnico-raciais. Se o currículo é predeterminado em escolhas específicas da hegemonia dominante, é fato que a diferença poderá ser desconsiderada, não tratada e até mesmo subjugada, impactando diretamente nas questões de formação de identidade e de conceitos pelos pequenos. Assim, o currículo da Educação Infantil também deve estar atento a estas questões essenciais as quais devem ser, amplamente debatidas.

1.1 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

O currículo escolar influencia no processo de formação da identidade do indivíduo. Assim, torna-se difícil não reconhecer a ligação entre o currículo e o momento histórico-cultural em que é produzido, pois representa a proposta cultural da sociedade em que é aplicado. Nesse sentido, o currículo é uma manifestação de poder por representar as escolhas específicas de um grupo social que detem certa supremacia em detrimento de outro. Por meio do currículo, “como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.” (SILVA, 2010, p. 10).

O currículo é uma invenção relativamente recente para a sociedade ocidental, como um produto da modernidade (POPKEWITZ, 2011), considerado como uma das ferramentas mais hábeis para regular e disciplinar o indivíduo. Sendo a escola um braço estatal onde o poder também circula de forma capilarizada, podemos referir que a educação e a pedagogia, como nos traz Nogueira-Ramirez (2009, p. 27) em uma inspiração foucaultiana, podem ter duas vertentes de análise propriamente válidas: na questão do disciplinamento (domesticação e sujeição), combinado com a ética (formação do indivíduo e sua subjetivação) e com o governo (de si e dos outros); e da vertente que observa a “escola (como instituição a serviço das disciplinas) para a pedagogia (como conjunto de saberes e práticas relacionadas com o governo de si e dos outros)”.

Portanto, educar é governar os outros (guiar, conduzir, dirigir), mas que é feita de uma forma dupla: parte do exterior (escola) para interior do indivíduo e do indivíduo volta para o exterior. Trata-se, assim, de um ato que permite ao indivíduo realizar “uma ação sobre si mesmo e, dessa forma, educar não seria só governar os outros, mas ajudar, incitar, induzir para que os outros se governem a si mesmos (e antes que educação,

neste caso, falaríamos de educação, de cuidado de si ou de condução de si mesmo)” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009, p. 46).

A escolarização surge como uma potente tecnologia social, definida como “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e autorreflexão.” (POPKEWITZ, 2011, p. 192), sendo que a organização curricular tem seguido essa ótica. Assim, fica claro perceber que discurso do currículo se ocupa de uma racionalidade própria, representando uma forma de conduzir, de formar uma verdade de um dado momento histórico, de conduzir o indivíduo com base nas escolhas que são feitas, a determinar se um ou outro conteúdo será dado como válido. (SILVA, 2010).

Portanto, é uma tecnologia de poder, de forma a conduzir a população (no caso as crianças), através de uma instituição (a escola) para um caminho previamente escolhido (racionalidade de poder) e, dessa forma, subjetivar os sujeitos. A pedagogia e a escola são utilizadas abertamente para conduzir e moldar os indivíduos de uma forma específica, predeterminada e normalizada, e consubstanciadas na racionalidade, definida como “estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e à programação” e nas tecnologias como “ajuntamento de pessoas, técnicas, instituições, instrumentos para a condução da conduta.” (MILLER; ROSE, 2012, p. 27-28).

Nesse sentido, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Notadamente, são os discursos que conduzem as relações de poder e determinam a forma de vida, de condução e de exercício das práticas educativas, sendo o currículo uma clara manifestação de poder.

Portanto, se tivermos por base as discussões voltadas ao multiculturalismo e às relações étnico-raciais é fato que as mesmas perpassarão as relações de poder impressas

no currículo escolar, sendo cruciais para a formação da identidade da criança, como também, a forma com que a mesma trabalhará esses conceitos em sua vida adulta. Nesse sentido, é necessário que a representação também esteja presente, ou seja, que as diferenças étnico-raciais e o multiculturalismo estejam amplamente dispostos no currículo escolar para que sejam internalizados pelas crianças.

Assim, “conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante.” (SILVA, 2010, p. 64). Ou seja, é a representação de todas as diversidades étnicas e culturais, que serão as responsáveis pelas formações de conceitos e da identidade infantil. O currículo encontrar-se-á no que se chama de ponto de intersecção que fica entre poder e a representação, “um local de produção da identidade e da alteralidade. É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação.” (SILVA, 2010, p. 68).

No entanto, é fato que nesse jogo de poder e supremacia, deve haver espaço no currículo, para que todas as etnias e as diferenças culturais sejam representadas, rompendo a supremacia de grupo sobre outro. É preciso lembrar que isso também perpassa a formação docente, a qual nem sempre atende amplamente tais ponderações, já que o objetivo quase continuamente é formar um tipo específico de indivíduo e de profissional. Por isso, é tão importante estar atento a essas questões nas discussões curriculares da atualidade.

2 MULTICULTURALISMO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Precisamos ter em mente que o Brasil é uma nação construída por diversas singularidades étnicas: indígenas, portugueses, africanos, e demais imigrantes. Tal

constituição multicultural apresenta várias concepções de infância assim como de ensino e aprendizagem nos espaços familiares, todavia, a escola e os educadores não foram preparados para tal diversidade cultural, pelo contrário, nosso sistema de ensino tende a ter uma visão predominantemente homogenizadora.

A questão multicultural só passou a ser objeto de interesse na Educação a partir da Constituição de 1988, onde em seu artigo 206, inciso III, está disposto o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). Embora, não seja explícito o multiculturalismo, percebe-se que, ao elencar uma Educação plural, esta se destina à diversidade étnica brasileira.

Observa-se no mesmo artigo inciso I, que a questão do acesso e permanência na escola são pressupostos a serem assegurados na legislação brasileira. Assim, tendo em vista o papel do Estado nas políticas educacionais e, a conseqüente visão de sociedade que tal condução política prega, é fato que não há escola plural sem a garantia do acesso e permanência de todos na esfera educacional. Nesse mesmo sentido, verifica-se que:

A instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres. (CURY, 2002, p. 248).

3 A CRIANÇA NÃO NASCE RACISTA

Um das questões mais espinhosas no campo da educação é o trato com as relações étnico-raciais. Ainda encontramos escolas que não discutem esta temática e fazem 'vistas grossas' quando ocorrem atos racistas. Atos que prejudicam o rendimento

escolar, ou seja, "as escolas que vivenciam mais o preconceito e a discriminação apresentam piores médias na Prova Brasil, avaliação educacional desenvolvida anualmente pelo governo federal em todas as escolas brasileiras de Ensino Fundamental." (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 11).

Silenciar diante dos atos racistas é uma estratégia mesquinha, que resguarda os agressores. As crianças negras se sentem desprotegidas em instituições com este perfil. Segundo Eliane Cavalleiro, "ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo". Neste ambiente, a criança "é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno" (CAVALLEIRO, 2012, p. 100).

A escola que não discute relações étnico-raciais mata identidades. Ao inserir no seu projeto político-pedagógico esta temática e colocá-la em prática, a escola reassume a função educativa, além de promover a vida, valorizar as culturas, saberes e crenças. No ambiente escolar, a criança precisa se sentir livre para usar sua criatividade, fantasiar, sonhar, abstrair e aprender. Ao encontrar um ambiente hostil, sem acolhimento, desprotegida, a criança tende a deixar este lugar, resistir ao novo, ter medo do diferente e, provavelmente, desiste de aprender. A criança negra tende a sair da escola quando surge a primeira dificuldade. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (2011) "mostram que, enquanto, 7% dos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14%." (LOUZANO, 2013, p. 111-133).

3.1 PRIMEIROS CONTATOS

A partir do nascimento, os primeiros contatos da criança são com a mãe, pai, irmãos, cuidadores, ou seja, a família. Até os cinco anos, as crianças passam por

diferentes fases, mas em termos gerais, neste período elas iniciam a absorção do que ocorre ao seu redor, guardam imagens, sons, sinais, adquirem a linguagem e forma, os primeiros conceitos começam a se formar, o real é transformado conforme os seus desejos.

A mãe tem papel importante nos primeiros anos, pois nessa fase a interação entre ela e a criança é a mais forte. A criança percebe a forma como a mãe se relaciona com as pessoas íntimas e estranhas. Segundo Silva,

A mulher é o primeiro agente de socialização dos seres humanos, pois, de simples organismos, os ajuda a se transformar em seres humanos culturais, ensinando-lhes, através de seus atos e expressão, as maneiras e os comportamentos que hegemonicamente são considerados adequados numa determinada sociedade. Ao ser responsável pelos cuidados e educação da primeira infância, muitas vezes, e até sem se dar conta, reforça e reproduz as diferenças sociais valorizadas na sociedade. (SILVA, 2002, p. 13).

A criança assimila, reproduz e internaliza os conhecimentos que adquire na família e, também, aprende com o grupo social próximo. Na maioria das vezes, aos cinco anos, a criança frequenta a escola, interage com os colegas de classe e seus familiares. A criança reproduz palavras, gestos, frases que ouve das outras pessoas. Muitas vezes, não sabe o significado daquela mensagem, mas acha bonita e repete-a.

Dos cinco aos sete anos, o leque de relações da criança aumenta. A capacidade cognitiva também. Conforme Cavicchia ([19--?], p. 11),

A criança é capaz de, em vez de agir em atos sobre os objetos, agir mentalmente sobre seu substituto ou imagem, que ela nomeia. Proveniente da interiorização da imitação, a representação simbólica possui o caráter estático da imitação, motivo pelo qual versa, essencialmente, sobre as configurações, por oposição às transformações.

Eliane Cavalleiro percebeu que crianças negras, na faixa etária de quatro a seis anos, "apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem". No mesmo ambiente escolar, "as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele." (CAVALLEIRO, 2012, p. 10).

3.2 ESCOLA, PROFESSORES, CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO

A escola já foi considerada o segundo lar. No entanto, para muitas crianças negras, o ambiente da escola é hostil. Segundo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, "entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola." (ANJOS, 2008, p. 169).

No Brasil, as escolas e seus currículos foram concebidos a partir de parâmetros europeus de homem, sociedade, cultura, religião e história. Organizado pela Companhia de Jesus, o sistema educacional brasileiro seguia os princípios religiosos europeus. Até o final da década de 1920, a escola serviu às camadas dominantes, que continuaram a reproduzir o modelo europeu (ROMANELLI, 2006, p. 30).

No Brasil, a escola foi feita para brancos. Antes de ser promulgada a Lei 10.639/03, a maioria das escolas do Brasil não se importava com a cultura, religiosidade e história do negro e da África.

Com a Lei 10.639/03, as escolas foram obrigadas a inserir em seus currículos conteúdos sobre "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História

do Brasil" (BRASIL, 2003). No entanto, estudos apontam que escolas não cumprem a referida Lei. Conforme Jurandir de Almeida Araujo,

A maioria das escolas brasileiras continua desenvolvendo uma prática educativa discriminatória, preconceituosa e excludente, que tenta unificar e homogeneizar saberes, e, na maior parte das vezes, negando saberes milenares, por pertencerem a grupos tidos como inferiores. Mesmo com os avanços na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, as escolas brasileiras ainda têm como base o velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação, que não corresponde às demandas e aos interesses dos grupos menos favorecidos. (ARAUJO, 2015, p. 221).

Não basta realizar atividades pontuais sobre o conteúdo da Lei 10.639/03. A escola precisa assumir nova postura diante da pluralidade cultural e do multiculturalismo, atualizar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), promover formação de professores, valorizar os saberes dos alunos negros, democratizar o acesso e gestão, erradicar o racismo e o preconceito. Também estar atenta ao que ocorre dentro e fora dos muros da instituição. "O processo de ensino deve proporcionar aos afrodescendentes condições de reverter o quadro das desigualdades étnico-raciais, através do cohecimento da verdadeira história do negro na África e no Brasil". Também, "é preciso desenvolver práticas pedagógicas em que alunos (as), afrodescendentes e brancos (as) (ou de outra etnia), entendam que existe um passado de riqueza cultural no Brasil, que começa na África, de onde descende a maioria dos brasileiros." (GOMES, 2011, p. 77).

As escolas que não cumprem a Lei 10.639/03 apresentam-se como campo fértil para a afirmação do racismo e de práticas preconceituosas. Segundo Eliane Cavalleiro, muitos professores têm dificuldade para lidar com o problema étnico e encontram saída, ignorando os fatos. "O abafamento surge como uma opção para que o problema

desapareça do cotidiano escolar e a vítima dele se esqueça." (CAVALLEIRO, 2012, p. 79).

Quando ocorrem atos racistas e os professores fazem 'vistas grossas', a criança negra se sente desprotegida, inferiorizada, agredida. Por outro lado, a criança branca, mesmo não estando envolvida diretamente com o episódio, se sente superior, aliviada por não pertencer àquela etnia. Portanto, racismo e preconceito também se aprende na escola. Infelizmente!

O material didático mudou muito nos últimos anos. No entanto, sobre a presença de negros/as e brancos/as no livro didático, ocorre uma nítida ausência, sub-representação, da população negra nas imagens. Conforme Silva (2015), dos/as 300 personagens identificados, 164 foram classificados como brancos/as e 20 como negros/as, sendo que entre estes números, três personagens foram identificados como pretos/as e 17 como pardos/as.

A sub-representação do negro ocorre na maioria dos livros e este fato faz muito mal à criança negra. Também afeta na formação da identidade. Ao negar a presença do negro no livro didático, os autores fomentam o racismo. Portanto, os manuais didáticos precisam de criteriosa avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas são muito mais que construções de pedra e cal. Elas são elementos vivos dentro da sociedade, constituídas por seres humanos, de diferentes idades, com suas histórias, cultura e formas de ler o mundo. Na escola, o conhecimento é partilhado, saberes são construídos, conceitos são apropriados e se formam identidades.

As crianças, já com alguns conceitos formados, idealizam a escola como espaço neutro, onde suas convicções supostamente teriam lugar. No entanto, o ambiente

escolar é um local onde convivem seres humanos, campo de relações tensas e hierarquização de valores. Entre si, as crianças também interagem, expressam seus conceitos ainda em formação, trocam experiências, mediadas pelos adultos ou entre elas.

O currículo das escolas é o conjunto de todas as ações que dentro dela se desenvolvem. Portanto, o currículo não é algo neutro, tanto é possível inserir temas, como suprimi-los. O multiculturalismo e as relações étnico-raciais são questões que não podem ficar à margem do currículo. Primeiro, pela riqueza trazida pelas diferentes matrizes formadoras da nossa nação; segundo, pela necessidade de se eliminar o racismo e promover vida na escola, pois atos racistas, preconceito e discriminação matam identidades.

Podemos definir multiculturalismo como o conjunto de diferentes culturas em um mesmo ambiente. Também são estudos acadêmicos sobre as culturas e suas influências em determinada região. No currículo, o multiculturalismo pode apresentar-se de duas formas: quando abordado pelo viés da neutralidade cultural, produz identidades, reforça diferenças e não beneficia grupos minoritários. Quando analisado de forma crítica, que não isola a cultura das classes sociais, promove a emancipação das minorias e grupos subalternizados.

Discutir relações étnico-raciais na escola faz-se necessário para combater as desigualdades que existem na nossa sociedade. A escola que se nega falar sobre relações étnico-raciais não é uma escola cidadã. A população afro-brasileira e indígena não se sentem representadas em currículos eurocêntricos, nem em projetos político-pedagógicos que não abordam estas questões.

A criança não nasce racista, ela se torna a partir do convívio com pessoas racistas, seja na família, no grupo social próximo, por influência da mídia e outros. A escola que não tem na pauta debates sobre multiculturalismo e relações étnico-raciais,

acentua o racismo e reforça a supremacia branca, pois a nossa sociedade está organizada desta forma. O currículo de uma escola cidadã e que almeja uma sociedade justa e equânime, necessita incluir estudos sobre os povos subalternizados, as culturas minimizadas, as vozes silenciadas, caso contrário, reproduzirá desigualdade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

ARAUJO, Jurandir de Almeida. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 21 de setembro de 2012. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, Brasília, DF, 21 set. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVICHIA, Durlei de Carvalho. *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Psicologia do Desenvolvimento. Araraquara: UNESP, [19--?].

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, Ana Beatriz Sousa; SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Introdução conceitual: educação para as relações étnico-raciais. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; FERNANDES, Gildásio Guedes; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa (Org.). *Educação para as relações étnico-raciais*. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun./2013.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas. *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus, 2012.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26 abr. 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 30. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Neri. *Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, 2002.

recebido em 28 fev. 2018 / aprovado em 16. maio 2018

Para referenciar este texto:

SOUZA, J. L. S.; AGOSTINI, C. C.; FIABANI, A. Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 15-32, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8410>>.