

## Etnia, identidade e inclusão em Educação de Infância

MÓNICA SOFIA CONDINHO

[monicascondinho@hotmail.com](mailto:monicascondinho@hotmail.com)

Docente na EDUGEP - Conceção, Desenvolvimento e Gestão de Projectos de Natureza Educacional, Social e Cultural Lda.

ANA TERESA BRITO

[ana.brito@ispa.pt](mailto:ana.brito@ispa.pt)

Professora Auxiliar no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)

### Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão crítica e fundamentada sobre a inclusão étnica na infância. A partir de um enquadramento teórico, que coloca em evidência diversos estudos que analisam questões associadas à identidade étnica, foi-se construindo uma rede conceptual que melhor nos permite compreendê-la e partilhar a sua complexidade. Pontuamos a reflexão com registos realizados em torno de uma criança observada, em contexto de creche, e do seu comportamento mostrando o que se entendeu como o início do processo de desenvolvimento da identidade étnica.

### Palavras-chave:

Etnia; Identidade étnica; Infância; Educação de infância; Inclusão/Exclusão.

### Abstract

This article reinforces a critical and informed reflection on ethnical inclusion in childhood. From a theoretical framework, which highlights several studies that contribute to a reflection towards ethnical identity related issues, it was possible to build a conceptual network, leading to a better understanding as to share its complexity. Throughout this reflection, there are records about a child that has been observed in a daycare context, and her behavior evidencing what was understood as the beginning of the development of an ethnical identity

### Key concepts:

Ethnicity; Ethnic identity; Childhood; Childhood education; Inclusion/Exclusion.

## **Introdução**

De acordo com os dados disponíveis no relatório do Observatório para as Migrações (2021), no ano letivo de 2019/2020 encontravam-se matriculados no sistema educativo português 52.641 alunos estrangeiros, num total de 170 nacionalidades distintas. Importa, ainda assim, referir que estes dados apenas refletem a nacionalidade e não incluem o conjunto das características étnicas. Os fenómenos de segregação territorial de escolas e de segregação pedagógica, nomeadamente da integração dos próprios alunos em turmas específicas, tendem, por um lado, a ignorar a importância de contextos multiétnicos no desenvolvimento das crianças e, por outro lado, a prejudicar o processo de inclusão de crianças pertencentes a etnias minoritárias. Os fenómenos de segregação podem ainda interferir com o processo de desenvolvimento identitário das próprias crianças, nomeadamente com o desenvolvimento da identidade étnica, como refletiremos em seguida. Neste sentido, a Agência Europeia para os Direitos Fundamentais, (FRA) emitiu um parecer (2020), referindo a necessidade de considerar a utilização de métodos mais eficazes no combate à segregação escolar e pedagógica, com base nas origens étnicas das crianças.

Reforçando a necessidade de cada criança reconhecer e valorizar a sua cultura, bem como a dos outros, pertencentes ao seu contexto educativo, o documento orientador da Educação Pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Silva et al., 2016), refere que a diversidade cultural representa um fator enriquecedor para a prática pedagógica dos educadores no processo de aprendizagem das crianças.

Também a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos – ECD/EDH (2010) salienta a importância da educação pré-escolar na promoção de valores fundamentais da interculturalidade, que possam prevenir a discriminação e a violência associadas ao racismo na escola.

Todas as indicações referidas nestes documentos se encaminham no sentido da promoção dos Direitos da Criança, estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Crianças, ratificada por Portugal, em 1990, sublinhando que é fundamental o respeito e proteção da criança, sem discriminação alguma independentemente da sua origem, características físicas ou religião. O mesmo deve suceder no que diz respeito à garantia de respeito e segurança da criança, independente-

mente da etnia dos pais ou responsáveis pela criança (idem). A investigação nacional realizada neste domínio não é abundante, e tampouco o são os indicadores disponibilizados para quantificar os fenómenos associados à segregação escolar e pedagógica, sobretudo em instituições de educação de infância (Almeida et al., 2020). Ainda assim, a investigação sugere que a problemática em foco pode conduzir a situações de desinteresse e desinvestimento na participação e envolvimento de crianças, alunos e também dos docentes, em processos de ensino e aprendizagem, o que culmina, frequentemente, em situações de insucesso e abandono escolar (Caldas & Bankston, 1997; 1998; Driessen, 2002). Segundo o relatório anual da FRA (2020), a segregação na rede educativa ou a segregação pedagógica, considerando a etnia, é ainda significativa na Europa, sendo Portugal apontado como um país onde se continua substancialmente a verificar a segregação no que respeita à formação de grupos e turmas etnicamente homogéneos. Pode ler-se no documento que continuam a existir grupos e turmas constituídas por crianças pertencentes apenas a uma única etnia, sobretudo em instituições educativas localizadas em zonas cuja popu-

lação é maioritariamente pertencente a esse mesmo grupo étnico, circunstância é também reforçada nos estudos realizados por Araújo (2019) e Mendes et al. (2014).

Os estudos supracitados permitem-nos compreender a importância e necessidade de promoção da inclusão étnica nos contextos educativos. Conduzem-nos também a um questionamento sobre o papel dos profissionais de educação em todo o percurso educativo das crianças, nomeadamente no processo de desenvolvimento e interação das mesmas. Assim, o presente artigo tem como finalidade refletir acerca da inclusão étnica na educação de infância, salientando a importância de contextos multiétnicos na sua concretização. A reflexão será conduzida considerando um conjunto de dados teóricos e empíricos disponíveis na literatura. Pretende-se partir do processo de construção de identidade étnica, sublinhando a relevância das relações estabelecidas entre pares. Recorrer-se-á ao caso de uma criança, inicialmente observada em contexto de creche, pela primeira autora, enquanto Educadora de Infância do grupo a que pertencia. Esta observação permitiu elencar diversas questões associadas ao desenvolvimento da sua identidade étnica.

## 1. Construção da identidade étnica

A literatura não se apresenta consensual no que concerne ao início do processo de construção da identidade étnica. Se, por um lado, alguns autores sugerem que este é um processo que tende a acontecer na fase correspondente à entrada para o ensino formal, tendo o seu auge na adolescência, outros autores têm evidenciado o oposto nos seus estudos. Particularmente, a literatura mais recente, mostra que logo nos três primeiros anos de vida, as crianças vão dando os primeiros indícios do processo de construção de identidade étnica. Nesta dualidade de perspetivas situa-se a pertinência de abordar e investigar o tema em foco em ambientes educativos; mais ainda, de quando é, ou não, oportuno fazê-lo. França e Monteiro (2002) afirmam que qualquer indivíduo pode reconhecer e identificar-se com um grupo étnico, parte integrante de uma sociedade. Neste sentido, Carvalho (2005) refere que a identidade étnica é uma dimensão da identidade social, que está associada ao sentimento de pertença, de cada indivíduo, a determinado grupo étnico. No entanto, a definição do processo de identidade étnica requer uma conceptualização mais profunda. No presente momento da reflexão, pretende-se analisar o processo de desenvolvimento identitário étnico partindo de uma abordagem psicossocial, que reconhece

os sentimentos de identificação dos indivíduos, sobretudo durante a infância, com a sua etnia de pertença.

Para Phinney e Ong (2007) na construção da identidade, nomeadamente da identidade étnica, estão presentes dois processos distintos – a exploração da identidade e o sentimento de pertença ou o compromisso (*commitment*). Importa referir que, para os autores em questão, este processo ocorre de forma mais marcada durante a adolescência, ainda que a fase da exploração da identidade tenha início na infância. Também para Rotheram e Phinney (1987), a identidade étnica relaciona-se com os sentimentos de pertença a um determinado grupo, com características étnicas semelhantes que, no início do desenvolvimento da criança, tendem a ser as dos próprios familiares. Este sentimento de pertença está associado ao pensamento, percepções, aos próprios sentimentos e comportamentos resultantes desta pertença. Neste sentido, para os autores, a identidade étnica é composta pelas seguintes dimensões: (i) consciência étnica – conhecimento das diferenças existentes entre os diferentes elementos; (ii) autoidentificação étnica – identificação e aproximação dos elemen-

tos com características semelhantes; (iii) atitudes étnicas – sentimentos relativos ao endogrupo e ao exogrupo; (iv) comportamentos étnicos – padrões comportamentais específicos de determinado grupo.

About (1988), refere que as crianças podem até ter a noção da separação social, em diferentes grupos étnicos, mas, no entanto, não nutrem sentimentos de preferência nem se identificam com nenhum grupo em detrimento de outro. Para a autora, a consciência da própria etnia parece surgir aquando da compreensão das diferentes características, que distinguem as diferentes etnias, algo que não deve acontecer antes do quarto ano de vida. Este processo é sucedido pela compreensão das semelhanças que as aproximam dos elementos pertencentes ao próprio grupo étnico – endogrupo – e pelas diferenças dos elementos dos outros grupos – exogrupo. Finalmente, a esta etapa sucede a atribuição do valor de pertença que se traduzirá na manifestação da preferência do endogrupo em detrimento do exogrupo (*idem*), i.e., da maior aceitação dos elementos do próprio grupo quando comparado com os elementos dos outros grupos.

Não obstante os estudos evidenciados, da literatura emergem também outros estudos que evidenciam o desenvolvimento da identidade étnica em fases muito precoces (Escayg, 2019; Clark & Clark, 1955,

citados por Escayg & Daniel, 2019; França & Monteiro, 2002; 2004; Holmes, 1995; Mouro et al., 2002; Rotheram & Phinney, 1987; Tajfel et al., 1972; Tajfel, 1978b; 1983). Diferentes autores mostram que a partir dos três anos de idade, algumas crianças já são capazes de se identificar com diferentes categorias étnicas. Holmes (1995), por exemplo, afirma que logo desde a primeira infância, as crianças são capazes de identificar características de determinados grupos étnicos que lhes são familiares. Nos seus estudos, baseados na observação de crianças inseridas em grupo de diferentes instituições, cuja diversidade étnica variava entre si, a autora concluiu que as crianças com características étnicas distintas da maioria, ao desenharem e descreverem os seus autorretratos, enfatizavam estas mesmas características, sobretudo o tom de pele, as particularidades do cabelo ou o formato dos olhos.

Uma outra evidência de que este processo se encontra, e deve ser considerado, em fases bastante precoces do desenvolvimento, chega-nos através de um estudo recente de Sullivan et al. (2020). Na investigação realizada com bebés de nove meses, em salas de berçário, os autores estudaram as relações afetivas estabelecidas. Concluíram que, nesta etapa do desenvolvimento, os bebés eram capazes de categorizar os

rostos, considerando as características étnicas visíveis, como a cor da pele ou o formato dos olhos, pois demonstravam uma maior proximidade na relação estabelecida com elementos que apresentavam características étnicas semelhantes às suas ou dos seus pais.

Os registos sobre Milena<sup>1</sup>, que em seguida se apresentam, juntam-se a estes outros que evidenciam os sinais iniciais da construção da identidade étnica nos primeiros anos da infância. As observações do comportamento desta criança sugerem que, no momento da observação, se encontrava em processo de consciencialização das características que a distinguiam dos seus pares.

Durante cerca de dois anos, Milena integrou o mesmo grupo, numa sala de creche. Mais concretamente na sala de 1-2 anos e 2-3 anos. Esta criança evidenciava uma relação próxima com as crianças do seu grupo, com os elementos da equipa pedagógica e familiarização com as rotinas vividas diariamente. Participava nos vários momentos de brincadeira com as restantes crianças, nas diferentes atividades propostas e interagia repetidamente com os adultos da sala. Esta menina, de nacionalidade portuguesa, apresentava uma característica física

distinta das restantes crianças – herdado do seu pai, o seu tom de pele castanho era único no grupo.

No segundo ano de frequência da instituição, por diversos momentos, alguns comportamentos evidenciaram o início do processo de construção da identidade étnica, como o registo das observações seguintes destaca.

- Observação 1

Era comum observar algumas crianças do grupo sentadas em redor de uma mesa a representarem, de forma autónoma, a figura humana. Ilustravam os pais, os irmãos ou até os amigos. Na maioria das vezes, incluíam-se também nas mesmas. Num destes momentos observei o desenho da Milena que, pela primeira vez (que tivesse sido possível de observar), salientava um aspeto relativo à sua identidade étnica.

A menina representou na folha de papel a sua família: ela, a mãe e os avós maternos. Ao observar cada um dos elementos, foi visível que as figuras que representavam a mãe e os avós não estavam pintadas na zona da cara (a única zona possível de colorir). Por outro lado, a garatuja que a retratava estava

---

<sup>1</sup> Nome fictício

colorida com a cor castanha. Sentei-me ao seu lado e, depois de a questionar sobre a identificação de cada uma das representações, perguntei-lhe a razão de apenas ela ter cor. A Milena respondeu-me que ela era como o pai, que estava longe. Embora já as soubesse nomear, não mencionou nenhuma das cores que utilizou. De referir que, neste momento, a Milena já tinha completado três anos de idade.

- Observação 2

Ontem aproximei-me da Milena e mostrei-lhe uma fotografia do nosso grupo. Pretendia explorar mais a questão da identidade étnica que tem vindo a evidenciar. Logo que lhe entreguei a fotografia começou a nomear cada um dos seus colegas, com o entusiasmo que lhe é característico. Acabado este processo, pedi-lhe que apontasse para ela própria e coloquei-lhe algumas questões com o intuito de compreender como esta menina se via a si própria e como se relacionava com as suas características étnicas. Disse que tinha os olhos castanhos e grandes, que o cabelo era encaracolado e tinha roupas rosa com brilhantes. Finalmente pedi-lhe que me descrevesse a sua pele.

- É igual ao pai. E a mamã diz que sou mulatinha.

Nos dois registos descritos, é visível que o conceito de identidade étnica, considerado parte do desenvolvimento de um indivíduo, é um processo ativo e em construção, tendo início em fases precoces do desenvolvimento (Barth, 1998, citado por Poutighat & Streiff-Fenart, 1997; Phinney, 1990; Phinney & Ong, 2007; Phinney et al., 2001;). O sentimento de pertença da Milena a um determinado grupo parece também ser influenciado pela mãe. Neste contexto, importa salientar na reflexão, a categorização étnica no processo de desenvolvimento das crianças. Como referido anteriormente, este processo considera e acentua as características semelhantes do endogrupo e, por outro lado, salienta e reforça as diferenças dos elementos do exogrupo (Carvalho, 2005; França & Monteiro, 2002; Tajfel, 1978b). De acordo com Brown (1995) e Rotheram et al. (1987), a categorização étnica constitui também uma forma de as crianças conseguirem organizar o mundo, considerando as características dos indivíduos, como a morfologia física, língua materna ou a cultura. Neste sentido, vai-se construindo a organização do mundo social através dos diferentes grupos étnicos, com os quais se vão identificando em termos de pertença (França & Monteiro, 2002). Importa também analisar a perspetiva de Rotheram et al. (1987) que referem que não existe um processo de

autoidentificação integral, visto que a pertença de um indivíduo a determinado grupo étnico é fundamentalmente imposta pela sociedade e pelos padrões organizacionais em vigor. Nesta ótica, a identificação do indivíduo com determinado grupo é também condicionada pelos grupos (ou categorias) socialmente convencionadas. Existam, portanto, fatores naturais que definem os indivíduos pertencentes aos diferentes grupos étnicos, como a língua materna, a cultura, o fenótipo ou a religião. No entanto, esta identificação pode ser reforçada pela sociedade – rótulos étnicos (França, 2017; França & Monteiro, 2002), com o início da interação social, nomeadamente da interação entre pares na infância.

## **2. Aceitação/Exclusão entre pares**

A reflexão em torno da observação da Milena transcende a sua frequência na sala de creche. Se nos primeiros anos de desenvolvimento observados, a menina iniciou o processo de construção de identidade étnica, nos anos seguintes, e à medida que este processo se ia complexificando, outros fatores passaram a integrá-lo. A aceitação e a exclusão dos seus pares, em frequência na mesma sala, constituem um exemplo desses fatores.

### Observação 3

Tive oportunidade de conversar, de modo informal, com a mãe de Milena numa altura em que está prestes a completar os 5 anos. Durante este momento a mãe da Milena foi-me confienciando a sua preocupação face ao que a filha estava a viver no jardim de infância.

Segundo a mãe da menina, um grupo de colegas chamavam a filha de “preta” e não brincavam com ela por ser “preta”. Em seguida, a mãe referiu que, após estas situações, encontrou a filha a pintar o rosto de branco, com uma aguarela e um pincel, enquanto brincava no quarto. Disse-me que não teve coragem de a interpelar, que se refugiou nas lágrimas e nos seus pais.

Antes do término da nossa conversa, sugeri que comunicasse à educadora da sala o que a filha lhe relatava da sua rotina diária, algo que referiu já ter feito, por diversas vezes. Obteve a resposta, por parte da docente, de que não se pode “levar a sério” as brincadeiras das crianças [...].



Importa, na ótica do supracitado, questionar e refletir sobre três aspectos essenciais relativos ao processo de construção da identidade étnica: a discriminação por parte dos pares, a desvalorização, por parte da Milena, da sua etnia e, finalmente a desvalorização da discriminação, por parte da docente. Neste sentido, Aboud (2003) estabelece associações entre a discriminação étnica na infância com os sentimentos de pertença a um determinado grupo. Para a autora, do ponto de vista do desenvolvimento da identidade da criança, o sentimento de pertença endogrupal (interior do grupo) é assimilado no seu autoconceito. Este processo conduz ao favoritismo do seu próprio grupo, nas mais variadas situações, em detrimento dos outros grupos (exogrupo). Também França e Monteiro (2002; 2004), centraram a sua investigação na influência do desenvolvimento da criança, nomeadamente os processos de socialização, na manifestação de formas de discriminação étnica. Concluíram, primeiramente, que existe preconceito relativamente aos pares (e aos grupos) com características étnicas distintas e que, por outro lado, a manifestação da discriminação vai adquirindo uma expressão mais subtil ao longo do seu desenvolvimento. As autoras associam-no à repreensão social e à consciencialização das normas inclusivas vigentes. Ainda de acordo com as mesmas autoras, as

atitudes discriminatórias dirigidas a determinados indivíduos, ou grupos, podem diminuir quando existe uma convivência significativa com crianças de diferentes grupos étnicos (sociabilização).

Também Rutland et al. (2005) retomam e reforçam esta ideia, salientando que as manifestações de preconceito explícito (ou flagrante) se vão declinando com o desenvolvimento, devido à sociabilização e à consciencialização das regras sociais. Em comum, todos os autores referem que, embora se tornem subtis, o preconceito e a discriminação étnica continuam presentes nos diversos momentos de convivência diária das crianças. Sobre a manifestação da discriminação étnica, os autores referem que esta ocorre sobretudo através do enaltecimento do seu grupo de pertença, e dos elementos que o constituem, e da desvalorização dos restantes grupos ou elementos. Finalmente, Crosso e Modé (2014) afirmam que, entre as crianças mais pequenas, as práticas discriminatórias, associadas às dissemelhanças étnicas, se verificam através da segregação nas diferentes atividades diárias.

Phinney et al. (2001) referem que, quando não se sentem aceites, as crianças tentam diminuir ou mesmo rejeitar a sua etnia. Sobre esta realidade, também Brown (1995) refere que a aceitação das características étnicas parece estar ligada com o reconhecimento social do

grupo étnico de pertença, sendo que, em grupos étnicos minoritários, o reconhecimento das características étnicas ocorre em fases mais precoces do desenvolvimento, muito em consequência da categorização social.

A investigação conduzida por França (2017) reforça, também, a presença de discriminação étnica na infância, sobretudo de crianças de descendência africana. Este último estudo foi realizado com professores (em processo de formação) e as atitudes discriminatórias verificaram-se nas classificações atribuídas aos alunos e, simultaneamente, nos critérios utilizados na atribuição das mesmas.

Finalmente, importa mencionar Oliveira e Lins (2008) que referem que os contextos educativos se encontram repletos de visões enraizadas, na maioria das vezes deturpadas, sobre as crianças pertencentes a etnias minoritárias, que impedem o olhar diferenciado para cada criança, enquanto pessoa singular da sociedade. Esta visão marca, como refletido, o percurso educativo das crianças.

Em comum, as investigações supracitadas, bem como o caso da Milena, salientam a necessidade de reflexão sobre a promoção da inclusão étnica em contextos de educação de infância.

### **Considerações finais**

Refere Costa (2016) que, não menosprezando nenhuma etapa do desenvolvimento, um “olhar sério” para a educação é aquele que dedica especial atenção à infância. Para muitas crianças, a educação de infância representa o primeiro contacto com a diferença, nomeadamente com as diferenças étnicas. A observação de Milena representa um exemplo de dois aspetos essenciais do desenvolvimento – o início da construção da identidade étnica e as formas (atitudes) iniciais de discriminação étnica na infância. Por um lado, a observação em contexto de creche tornou possível identificar as primeiras conceções desta menina, no que concerne ao autoconhecimento de algumas das suas características étnicas. Já durante a frequência do jardim de infância, iniciaram-se episódios de discriminação, associados à sua fisionomia, por parte de alguns colegas do grupo.

É urgente determo-nos sobre a necessidade de programas pedagógicos que abordem, trabalhem e promovam a inclusão étnica em contextos educativos, desde a primeira infância. Importa sublinhar a diversidade cultural como um fator enriquecedor para a prática pedagógica dos educadores no processo de aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

É fundamental, portanto, que a pesquisa e a investigação incidam substancialmente sobre a problemática em foco, (re)lançando a discussão sobre a mesma, realçando a necessidade de aprofundamento do tema na formação dos profissionais em Educação de Infância, potenciando propostas e práticas pedagógicas inclusivas que garantam o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, reforçando a importância de ambientes educativos multiétnicos. A intencionalidade pedagógica da/o Educadora/or de Infância deve ser informada por uma reflexão alicerçada na investigação e na observação cuidada e sensível das crianças, potenciando o sentimento de pertença e participação, de todas e de cada uma, em creche e jardim de infância.

### Referências Bibliográficas

Aboud, F. E. (1988). *Children & Prejudice*. Basil Blackwell.

Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39(1), 48-60. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>

Almeida, S., Nunes, L. C., Hortas, M. J., Oliveira, C., Firmino, J., Gabriel, J. M., Bäckström, B. (2020). *Inclusão ou discriminação? Da análise dos resultados escolares às estratégias para o sucesso dos alunos com origem imigrante*. NOVA FCSH: Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA). <https://www.cics.nova.fcsb.unl.pt/research/projects/research-projects/inclusion-or-discrimination-from-the-analysis-of-the->

[school-results-to-the-strategies-for-the-success-of-the-students-with-immigrant-origin](#)

Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal. O caso do abuso verbal racista na escola. In N. L. (org.), *Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais* (pp. 77-94). Autêntica.

Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *Convenção Sobre os Direitos das Crianças*. Ratificado por Portugal em 1990.

Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology*. Wiley-Blackwell Publications.

Caldas, S. J. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544583>

Caldas, S. J. (1998). The inequality of separation: Racial composition of schools and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 533-557. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034004005>

Conselho da Europa, (2010). Carta sobre educação para a cidadania democráticas e para os direitos humanos studies (ECD/EDH). <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>

Carvalho, L. M. (2005). *Identidade étnica e estratégias de aculturação em contextos multiculturais: Estudos com crianças e agentes socializadores*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa [Tese de Doutoramento] – ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2392/1/Tese%20Doutoramento%20Luisa%20Ramos%20de%20Carvalho.pdf>

Costa, J. (2016). Preâmbulo. Em I. L. Silva, L. Marques, & L. Mata,

- Orientações curriculares para a educação de infância - OCEPE* (p. 4). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Croso, C.; & Modé, G. (2014). *Discriminação na educação na primeira infância*. Fundação Abrinq.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347-368.  
[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00043-3)
- Escayg, K. A. (2019). “Who’s got the power?”: A critical examination of the anti-bias curriculum. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(6), 1-18. <http://doi.org/10.1186/s40723-019-0062-9>
- Escayg, K.-A., & Daniel, B.-J. (2019). Introduction: Children, race, and racism: Global perspectives. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 4(2), 1-3.  
<https://digitalcommons.unomaha.edu/ctlle/vol4/iss2/1>
- European Commission (2015). *Guidance for Member States on the use of European Structural and Investment Funds in tackling educational and spatial segregation*. EU.  
[https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/informat/2014/thematic\\_guidance\\_fiche\\_segregation\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/2014/thematic_guidance_fiche_segregation_en.pdf)
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020) Fundamental Rights Report. FRA. <https://fra.europa.eu/pt/publication/2020/relatorio-sobre-os-direitos-fundamentais-2020-pareceres-da-fra>
- França, D. X. (2017). Discriminação de crianças negras na escola. *Revista Interações*, 13(45), 151-171. <http://doi.org/10.25755/int.9476>
- França, D. X., & Monteiro, B. M. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*, 16(2), 293-323.  
<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v16i2.482>
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 4(22), 705-720.  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312004000400006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000400006)
- Holmes, R. M. (1995). *How young children perceive race*. Sage Publications.
- Mendes, M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2019). Des-homogeneizar os ciganos portugueses: Perfis sociais e heterogeneidade sociocultural. *Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 49-87.  
<https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.02>
- Mouro, C., Monteiro, M. B., & Guinote, A. (2002). Estatuto, identidade étnica e percepção de variabilidade nascrianças. *Psicologia*, 16(2), 387-408.  
<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v16i2.485>
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual de 2020*. Observatório das Migrações - Alto Comissariado para as Migrações (ACM).
- Oliveira, L. F., & Lins, M. F. (2008). Memórias e imagens destabilizadoras para a (re) educação das relações étnico-raciais. *Revista Teias*, 17, 70-78.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24028/16997>
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Ethnic-identity-in-adolescents-and->

[adults%3A-review-Phinney/0bc504478616fa9511f07129f95a0cdaf0c6395a](https://doi.org/10.1037/a0033955)

- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology, 54*(3), 271-281. <https://static1.squarespace.com/static/58daa11a6b8f5bca8f8b62fa/t/59bc44ede5dd5b51a034b618/1505510638914/phinney-ong-2007.pdf>
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, k., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being: An international perspective. *Journal of Social Issues, 57*(3), 493-510. <http://cretscmhd.psych.ucla.edu/events/PhinneyPaper.pdf>
- Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1997). *Teorias da Etnicidade. Grupos étnicos e as suas fronteiras de Fredrik Barth*. UNESP.
- Rotheram, M. J. & Phinney, J. S. (1987). Definitions and processes in study of children's ethnic socialization. In J. S. Phinney, & M. J. Rotheram, *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 11-28). Sage Publications.
- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development, 76*(2), 451-466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00856.x>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação de infância - OCEPE*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sullivan, J., Wilton, L., & Apfelbaun, E. P. (2020). Adults delay conversations about race because they underestimate children's processing of race. *Journal of Experimental Psychology: General, 150*(2), 395-400. <https://doi.org/10.1037/xge0000851>

Tajfel, H. (1978a). *The social psychology of minorities*. London School of Economics.

Tajfel, H. (1978b). *Differentiation between social groups : studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.

Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social*. Livros Horizonte.

Tajfel, H., Jahoda, G., Nemeth, C., Rim, Y., & Johnso, N. (1972). The devaluation by children of their own national and ethnic group: Two case studies. *The British journal of social and clinical psychology, 2*, 235-243. <http://doi.org/10.1111/J.2044-8260.1972.TB00808.X>

### Notas biográficas

**Mónica Sofia Condinho**, Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar. Ambos os ciclos de estudo foram concluídos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Tem exercido a função de Educadora de Infância no nível educativo de creche. Atualmente, é docente na EDUGEP. Encontra-se no segundo ano do Programa Doutoral em Educação, lecionado em consórcio entre o ISPA e a Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) e Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT).

**Ana Teresa Brito**, Formada em Educação de Infância, tem Mestrado em Orientação da Aprendizagem, Doutoramento em Estudos da Criança, e Pós-doutoramento em Ciências da Educação. É Professora Auxiliar no ISPA-Instituto Universitário, onde integra a direção dos Mestrado em Educação e é docente nos domínios da Educação de Infância, Inclusão e Intervenção Precoce. Investigadora integrada no Centro de Investigação em Educação do ISPA é também membro da Equipa do Investigação do Eixo Educação e Desenvolvimento do ProChild CoLab. Integra o Conselho de Administração da Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família.