

## As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil na produção científica brasileira

### National Curricular Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and Child Education in the Brazilian scientific production

### Las Directrices Curriculares Nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y la educación de la primera infancia en la producción científica brasileña

Rosimeire Costa de Andrade Cruz<sup>1</sup> , Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>2</sup> ,  
Jorgiana Ricardo Pereira<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil.

#### Autor correspondente:

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Email: rosimeireca@ufc.br

**Como citar:** Cruz, R. C. A., Colares, M. L. I. S., & Pereira, J. R. (2025). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil na produção científica brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e21354. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.21354>

#### RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Resolução nº 1, 2004) destinam-se a toda educação básica. Todavia, em seu texto, a Educação Infantil (E.I.) é citada apenas duas vezes. Sendo assim, o artigo objetiva responder a indagação: “a quase ‘invisibilidade’ da E.I. nas DCNERER encontra equivalência nas pesquisas produzidas nos cursos de pós-graduações stricto sensu no Brasil?”. A fonte dos dados foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, com inspiração em Silva, Régis e Miranda (2018); Abreu e Mattos (2008); e Gomes (2012). Seus resultados confirmaram a equivalência da “quase invisibilidade” da Educação Infantil na produção acadêmica e apontaram a fragilidade na formação dos docentes e a ausência de “vontade política” como principais obstáculos à implementação da lei. Tendo em conta a quantidade de pesquisas identificadas no banco de dados consultado, as publicações que compõem o corpus desse texto evidenciam vários desafios para a academia, a legislação e as instituições de Educação Infantil e de formação de professores.

**Palavras-chave:** Creche e pré-escola. Pesquisas acadêmicas. Educação antirracista.

## ABSTRACT

The National Curricular Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for the teaching of African-Brazilian and African History and Culture – DCNERER (Resolution No. 1, 2004) are intended to the entire basic education. However, in his text, Child Education is mentioned only twice. Therefore, this article aims to answer the question: “Does the ‘quasi-invisibility’ of Child Education in the DCNERER find an equivalence in research carried out in *stricto sensu* postgraduate programs in Brazil?” The source of the data was the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). This is “state-of-the-art”-type research, inspired by Silva, Régis & Miranda (2018); Abreu & Mattos (2008); and Gomes (2012). Its results have confirmed the equivalence of the “quasi-invisibility” of Child Education in the academic production and pointed out the fragility in the training of teachers and the absence of “political will” as the main obstacles to the implementation of the law. Taking into account the number of research papers identified in this database and in the one search during the research, the publications that comprise the corpus of this paper point out to several challenges faced by the academia, the legislation, and Child Education and teacher training institutions.

**Keywords:** Nursery and pre-school. Academic research. Anti-racist education.

## RESUMEN

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación sobre las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana - DCNERER (Resolución nº 1/2004) se destinan a toda la educación básica. Sin embargo, en su texto la Educación Infantil (E.I.) sólo se menciona dos veces. Por tanto, el artículo pretende responder a la pregunta: “¿La casi ‘invisibilidad’ de la IE en el DCNERER encuentra equivalencia en la investigación producida en los cursos de posgrado *stricto sensu* en Brasil?” La fuente de datos fue el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Se trata de una investigación de tipo “Estado del Arte”, inspirada en Silva, Régis y Miranda (2018); Abreu y Mattos (2008); y Gomes (2012). Sus resultados confirmaron la equivalencia de la “casi invisibilidad” de la Educación Infantil en la producción académica y apuntaron la debilidad en la formación docente y la ausencia de “voluntad política” como los principales obstáculos para la implementación de la ley. Teniendo en cuenta la cantidad de investigaciones identificadas en la base de datos consultada, las publicaciones que componen el corpus de este texto resaltan varios desafíos para la academia, la legislación y las instituciones de Educación Infantil y de formación docente.

**Palabras clave:** Guardería y preescolar. Investigación académica. Educación antirracista.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como mote central a educação das Relações Étnico-Raciais na primeira etapa da educação básica - Educação Infantil (EI). Seu foco é a repercussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Resolução nº 1, 2004), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 17 de junho 2004, na produção acadêmica brasileira relativa à E.I. Neste sentido, resulta de um mapeamento de teses e dissertações publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal procedimento teve como finalidade analisar se e como a E.I. está presente nestes trabalhos, no período de 2004 a 2021.

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as DCNERER, destina-se a todas as “instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira” (Brasil, 2004, Art.1º). De igual maneira, o documento publicado também pelo Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2004, como parte de seu “compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população

negra” e de “eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”, tem como alvo toda a educação básica (EB) e o ensino superior (Brasil, 2004).

A despeito disso, foi identificada, através do método de busca simples no documento da aludida Resolução, que a EI é mencionada apenas duas vezes nesta publicação oficial, o que também se dá com o ensino médio. O ensino fundamental, por seu turno, tem uma ocorrência de sete vezes. Em conformidade ao que assevera Cury (2008, p.295), a supremacia da segunda etapa da EB rompe com a “visão holística de ‘base’, ‘básica’, em que a Educação Infantil é [concebida] a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”.

Outrossim, é na infância onde tudo começa, inclusive, a aprendizagem do racismo e do preconceito, bem como do respeito e da valorização às diferenças e à diversidade. Ademais, conforme destaca Bento (2012, p. 101), “muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; [...] entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza”. Sendo assim, a instituição de EI tem um papel fundamental na formação integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, afinal de contas, “o lugar de reconstrução [e construção] de um novo ser, uma nova pessoa, é também a escola [a creche e a pré-escola]” (Silva, 2020, p.5).

É desde o Berçário, quando as crianças ingressam em sua primeira experiência formal de educação, onde também vivem parte de sua infância, que poderão aprender a “conviver com outras crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e religião” (Brasil, 2017, grifos nossos).

Isto posto, o que indicam as pesquisas acadêmicas sobre as relações étnico-raciais na EI? A quase “invisibilidade” da educação infantil nas DCNERER encontra equivalência nas pesquisas produzidas nos cursos de pós-graduações *stricto sensu* no Brasil? Nesse sentido, além de analisar se e como a EI figura nestes trabalhos, o levantamento aqui apresentado também se propõe a responder as seguintes indagações complementares: quais temas se apresentam com maior recorrência nas produções localizadas? Quem tem pesquisado sobre essa temática? Onde se concentram essas pesquisas? Quais lacunas foram identificadas pelos investigadores acerca da concretização da educação sobre as relações étnico-raciais na EI?

O texto que responde a esses questionamentos encontra-se estruturado em cinco seções: esta introdução, que apresenta o tema, os propósitos do artigo e o seu foco; a segunda seção, na qual são apresentadas algumas reflexões sobre o contexto político em que foram gestadas e publicadas as DCNERER (Brasil, 2004); a terceira explica o percurso metodológico empreendido no levantamento; a quarta apresenta e tece ponderações sobre o que foi publicado acerca das relações étnico-raciais na primeira etapa da EB no CTD da CAPES; e, por fim, a quinta, aponta algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa e o seu significado.

## **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO EM QUE FORAM GESTADAS E PUBLICADAS AS DCNERER (RESOLUÇÃO nº 1, 2004)**

É sabido que a lei, por si só, não é capaz de alterar as práticas cotidianas, mormente, aquelas que acontecem dentro dos muros das instituições formais de educação. É emblemática a situação da EI no território brasileiro, em que a despeito das conquistas oficiais expressas em regulamentações, documentos oficiais e leis, “o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação” (Andrade, 2007, p.16).

Deste modo, “dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), entre 2016 e 2018, apontam, no módulo da Educação [...] que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, nesse período. Não obstante, persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça” (Guterres et al., 2019, p.10). Para Marques (2006, p.3), “o

acesso à escola e a permanência bem-sucedida nela variam de acordo com a raça/etnia da população. As trajetórias escolares dos alunos negros apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos alunos brancos”.

Ademais, pesquisas apontam que aquilo que ocorre no interior de várias instituições de EI, qual seja o currículo praticado, tem mantido “em silêncio a temática do negro e do continente africano, [trata-se de] um currículo monocultural e brancocêntrico, em que a diversidade cultural permanece relegada” (Souza, 2017, p.147). Como consequência, conforme destaca Santana et al. (2009, p. 332), “a escola [tal como acontece com a creche e a pré-escola] tem produzido nas crianças negras auto rejeição, negação do seu pertencimento étnico-racial, subjetividade recalcadas e estigmatizadas, levando-as a quererem embranquecer-se”.

Deste modo, ainda é grande “o desafio de “superação do racismo, do tratamento discriminatório e do preconceito racial em relação às crianças negras” (Souza, 2017, p.147) em creches e pré-escolas, desde as turmas que atendem aos bebês. Assim perpetua-se “a ‘farsa’ da abolição [que] nos faz atentar para o fato de que esta não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros da discriminação racial e do processo de exclusão social e miséria. (Bispo & Silva, 2018, p.16).

Por outro lado, como enfatizam Silva, Régis & Miranda (2018, p. 27), o reconhecimento legal de um direito pode representar um bom começo, principalmente, quando se considera que a

[...] própria lei é resultado de disputas políticas para a configuração da realidade e pode suscitar a discussão sobre essa temática [as relações étnico-raciais] na escolarização, na produção de material didático, na formação inicial e continuada de professores, bem como pode possibilitar que mudanças mais profundas sejam reivindicadas.

Corroborando com a reflexão sobre os dispositivos mandatórios e normativos na prática pedagógica, referindo-se às DCNERER (Brasil, 2004), Gomes (2012, p.105) atesta que “a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista”. Afinal, “a escola [assim como a creche e a pré-escola] não pode ser responsável por tudo, mas deve garantir que a discussão sobre a diversidade que a conforma seja debatida de forma circunstanciada, com vistas a uma educação antirracista e efetivamente democrática” (Coelho; Regis; Silva, 2021, p.19, grifos nossos).

Tendo em conta que a ampliação do direito legal à educação, desde a Constituição Federal de 1988, impulsionou a tão “desejada” e ainda não concretizada, universalização da Educação Básica, particularmente quando se trata de crianças pobres, negras e na faixa etária de zero a cinco anos de idade, as DCNERER potencializam o reconhecimento e a valorização de “conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (Gomes, 2012, p.99) de sujeitos sociais que no plano legislativo conquistaram o direito de adentrar, em condições de “igualdade”, as diferentes etapas da E.B.

É inquestionável que a aprovação das DCNERER representa “um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro e no campo educacional em especial” (Abreu & Mattos, 2008, p.6).

Compreendida como “uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira” (Abreu & Mattos, 2008, p.6), a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 expressa o

crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado ‘mito da democracia racial’ no Brasil. [Por este documento oficial, as] EREREHCAA, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial (Abreu & Mattos, 2008, p.6).

Moura (2013, p.12), ao referir-se à implementação desse documento nas instituições escolares e nos cursos de formação de professores, vislumbra a possibilidade “de se erradicar o trabalho pedagógico pautado numa perspectiva monocultural do currículo”. Em vista disso, as DCNERER, conforme a Resolução nº 1, 2004 (Brasil, 2004), ao fomentar, de forma inédita, o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil e o combate a toda expressão de racismo e preconceito racial dentro de ambientes formais de educação, por vezes silenciada pela crença de que o Brasil é uma democracia racial, criam condições favoráveis para uma “educação que se posiciona publicamente contra o racismo” (Silva, Régis & Miranda, 2018, p.14).

Incluir a pauta antirracista na agenda do Estado, a ponto de torná-la um dos eixos centrais das diretrizes e bases da educação, é fruto de muita luta e resistência de ativistas, intelectuais e gestores, negras e negros, que sentiram, e ainda sentem “na pele”, o que significa ser negro no Brasil (Pereira, 1983). A exemplo deste significado na infância, podem ser citadas diversas arbitrariedades, como o fato de a criança negra continuar, ainda em 2021, a não ter a mesma chance de acesso que a criança branca à socialização sistemática, sobretudo, na creche. É válido destacar, também, a denúncia feita pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de que foram assassinadas 35.000 crianças no Brasil nos últimos cinco anos, sendo que o assassinato de crianças de até 9 anos cresceu 27% neste período. Muitos desses homicídios foram decorrentes de “balas perdidas” (que sabemos serem encontradas, via de regra, no corpo de crianças negras e pobres das periferias urbanas)” (ANPED, 2022).

Se o “antirracismo é capaz de impactar a educação e suas políticas desde a Educação Infantil até o ensino superior” (Silva, Régis & Miranda, 2018, p.14), o que dizer da quase ausência de referência à EI nas DCNERER? Seria possível afirmar que os legisladores que escreveram e aprovaram a sua versão final sabem e acreditam que as crianças, desde bebês, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura?” (Brasil, 2009, sem paginação).

Desconsiderar a importância da EI no combate ao racismo significa tanto ignorar o papel desempenhado por creches e pré-escolas na construção da identidade positiva das crianças negras “enquanto grupo etnicamente singularizado dentro da sociedade plurirracial brasileira” (Pereira, 1983, p.43), bem como, o silenciamento diante do “uso de estereótipos raciais, por meio de apelidos e ofensas, que depreciam e desqualificam os povos negros e indígenas, nas relações entre estudantes de diferentes níveis de escolarização, desde a Educação Infantil” que tem sido evidenciado por diversas pesquisas (Silva, Régis & Miranda, 2018, p.120).

Desta forma, a motivação para fazer esse inventário sobre a produção acadêmica brasileira acerca das relações étnico-raciais na EI inspira-se tanto na invisibilidade dessa etapa da EB nas DCNERER (Brasil, 2004) como na afirmação de Del Priore (2012, p. 235) de que “querer conhecer mais sobre a trajetória histórica [...] das formas de ser e de pensar em relação às nossas crianças negras é também uma forma de amá-las, todas e indistintamente, melhor”.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” que objetiva, através de estratégias inventariantes e descritivas, “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (Ferreira, 2002, p.258).

A opção por esse tipo de investigação justifica-se na assertiva de André (2009, p.43), de que essa espécie de pesquisa é reveladora dos “temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos” pela

academia. Ademais, empreender um mapeamento de publicações de pesquisas no formato eletrônico, algo que vem se “popularizando” entre acadêmicos desde a década de 2000, “têm ampliado a oportunidade de se obter uma visão mais complexa e pormenorizada das redes formadas pelas comunidades científicas das diferentes áreas” (Caregnato, 2012, p.72).

Na realização desse levantamento sobre a produção acadêmica acerca das relações étnico-raciais na primeira etapa da EB, primou-se para que o trabalho não ficasse restrito à identificação das dissertações e teses, mas que, após essa primeira etapa – a identificação – fosse possível analisá-las; indicar sua autoria e localização histórico-temporal, os temas de maior e menor recorrência nas investigações e os objetivos almejados por seus autores.

Mesmo ciente de que por mais abrangência que pareça ter, nenhum banco de dados “apresenta cobertura completa da publicação científica mundial, o que aponta para a necessidade de seleção das bases de dados mais adequadas para as condições da análise desejadas” (Faria et al., 2011, p.8), a pesquisa foi realizada exclusivamente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, escolha que se ancora no fato de que o CTD da citada agência de fomento “contém todas, sem exceção, as teses e dissertações brasileiras [concluídas no período de 15 de fevereiro de 2006 a 13 de agosto de 2018] posto [que durante este período tratava-se] de local obrigatório de depósito desse tipo de trabalho” (UNESP, 2018, sem paginação), conforme Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006 revogada pela Portaria nº 182, de 14 de Agosto de 2018 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018).

A seleção das publicações identificadas nesse levantamento considerou os 500 primeiros trabalhos de uma lista de: 18.476 dissertações e teses localizadas no site supramencionado. Esta estratégia foi adotada em decorrência do grande número de trabalhos localizados. De cada par de descritor utilizado no mapeamento, obteve-se os seguintes quantitativos de obras: “Relações Étnico-Raciais” e “Educação Infantil”: 18.476; “Relações Étnico-Raciais” e “creche”: 18.284; e “Relações Étnico-Raciais” e “pré-escola”: 18.297. com a utilização dos descritores “Relações Étnico-Raciais” e “Educação Infantil”; 18.284 dissertações e teses localizadas com o uso dos descritores “Relações Étnico-Raciais” e “creche”; e 18.297 dissertações e teses com o emprego dos descritores “Relações Étnico-Raciais” e “pré-escola”. Inicialmente foi realizada uma busca simples – escrita dos descritores entre aspas separados pela palavra “end” e, em seguida, com os mesmos descritores a busca foi refinada com o uso dos filtros “área de conhecimento: educação” e “área de concentração: educação”.

A análise inicial dos trabalhos derivados desta busca mais refinada considerou a presença dos pares de descritores em seus títulos para que fossem considerados pertinentes ao mapeamento. Em seguida, foi realizada a leitura de seu resumo com o propósito de identificar tema, objetivo, referências teórico-metodológicas, tipo de investigação e sujeitos envolvidos/ouvidos, resultados e palavras-chave. Além disso, com o fito de localizar a autoria, o tipo – se tese ou dissertação – e o local de publicação, foi consultada a ficha catalográfica de cada trabalho selecionado. Por fim, os trabalhos foram organizados em quadros e tabelas, o que permitiu a construção dos dados que respondessem as questões que se propôs a responder este artigo.

## RESULTADOS

Considerando o percurso descrito na seção anterior, do somatório de 1.500 trabalhos considerados para a pesquisa feita com os três pares de descritores (500 publicações por cada par), foram localizadas 14 publicações, que compuseram o universo de trabalhos cujas análises serão aqui apresentadas. A quantidade de trabalhos publicados por ano e por par de descritores encontra-se distribuída conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** - Trabalhos publicados, por ano, que versam sobre as DCNERER na Educação Infantil no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano de publicação	Descritores			
	Educação Infantil + Relações Étnico-Raciais	Creche+ Relações Étnico-Raciais	Pré-escola + Relações Étnico-Raciais	Total com os três pares de descritores
2004 - 2012	-	-	-	-
2013	02	-	-	02
2014	-	-	-	-
2015	01	-	-	01
2016	01	-	-	01
2017	02	01	-	03
2018	-	02	-	02
2019	02	01	-	03
2020	02	-	-	02
2021	-	-	-	-
<b>Total por Descritor</b>	<b>10</b>	<b>04</b>	<b>-</b>	<b>14</b>

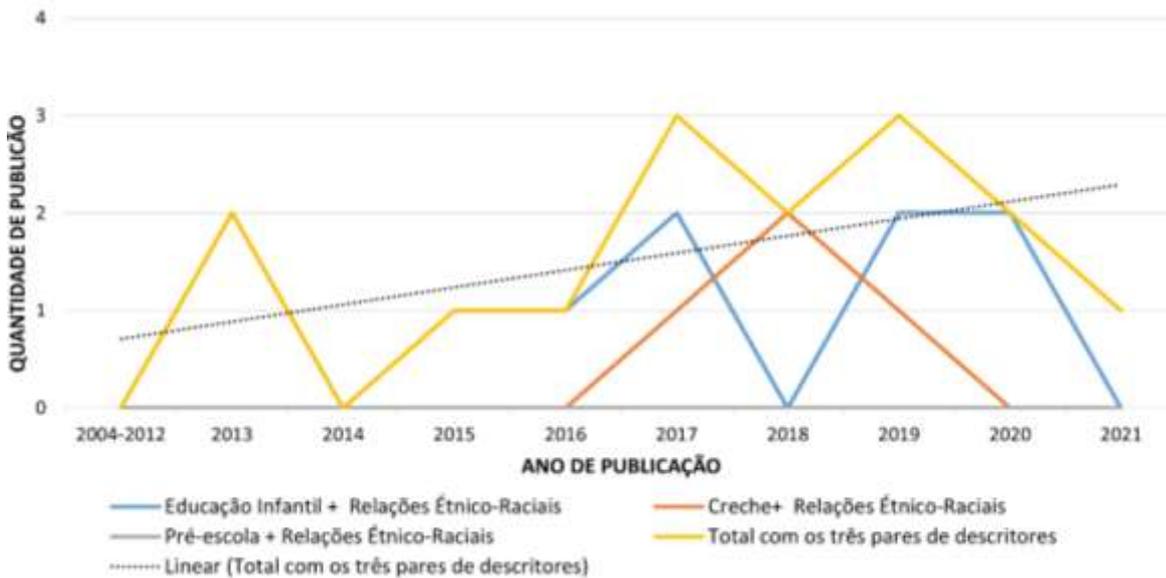
Fonte: Elaboração das autoras (2024).

De acordo com o Quadro 1, chama a atenção a inexistência de trabalhos sobre o tema nos anos de 2004 a 2012, 2014, 2016 e 2021. É oportuno lembrar que o período de 2004 a 2012 foi marcado por profundas modificações no campo da EI – 2005 (matrícula obrigatória das crianças de 6 anos no ensino fundamental); 2008 (matrícula obrigatória das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola); 2009 (revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) – o que pode ter mobilizado o interesse dos investigadores e marginalizado o tema em pauta.

De igual maneira, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional da Educação – PNE (Presidência da República, 2014) e a conseqüente mobilização para a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica, o que se concretizou, no caso da EI, em 2017, também há a possibilidade de que assuntos relacionados à sua elaboração e implementação tenha mais uma vez ocupado a agenda dos pesquisadores. Em 2016, com o golpe político que destituiu a presidenta eleita democraticamente, além das medidas antidemocráticas adotadas pelo governo que a substituiu, a defesa pela manutenção das conquistas legais da primeira etapa da EB muito provavelmente tenha mobilizado os esforços daqueles que se ocupam com os estudos nesta etapa educacional durante os anos posteriores até o mundo ser tomado pela pandemia provocada pela Covid 19. Estas são algumas hipóteses que podem explicar, mas não justificar, o silenciamento da EI na produção acadêmica consultada sobre as DCNERER.

Quando se considera apenas o segmento creche, a ausência de publicações se dá também nos anos de 2013, 2015, 2016, 2020 e 2021, contexto também caracterizado pelas mudanças referidas nos períodos anteriores. Destarte, a lacuna maior de pesquisas foi identificada na pré-escola. Verifica-se, portanto, que além de ser ínfima a quantidade de trabalho na área de EI sobre as relações étnico-raciais mesmo nos primeiros oito anos após a aprovação das diretrizes presentes na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004), essa invisibilidade de pesquisas é proporcional à idade crescente das crianças.

Quanto menor a criança, maior o número de trabalhos acerca do tema: há quatro publicações relacionadas à creche – que atende crianças de 0 a 3 anos de idade – e nenhuma acerca da pré-escola – que atende crianças de 4 e 5 anos de idade. O Gráfico 1, a seguir, indica essa proporcionalidade ao mesmo tempo em que aponta um discreto crescimento de publicações nos anos de 2017 e 2019 no universo de investigações decorrente desse levantamento:

**Gráfico 1** - Variação da produção acadêmica sobre as DCNERER no período de 2004 a 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

Concentradas no eixo Sul e Sudeste do país, as dissertações e teses identificadas foram defendidas nos seguintes programas de pós-graduação das instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (3)<sup>1</sup>, Universidade Federal de São Carlos - SP (4), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2), Universidade de São Paulo (1), Universidade Federal de São Paulo (1), Universidade Federal de Ouro Preto - MG (1), Universidade Estadual de Campinas - SP (1) e Universidade Metodista de Piracicaba - SP (1). Deste modo, a predominância dos trabalhos está na Região Sudeste do Brasil (76,9% dos do conjunto de publicações), com destaque para o estado de São Paulo, onde foram identificados sete trabalhos.

Consoante aos resultados da pesquisa realizada por outros pesquisadores, é importante ressaltar que essas desigualdades regionais na produção científica e a “ausência” de investigações nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste estão diretamente associadas à disparidade dos recursos científicos e tecnológicos entre elas e as regiões Sul e Sudeste. Some-se a essa concentração regional, a supremacia do Estado de São Paulo, que é responsável por 53,84% de toda a produção localizada e predominância dos estudos nas universidades públicas (apenas um trabalho está vinculado a uma instituição privada).

Tanto a concentração das pesquisas no eixo Sul-Sudeste do país, bem como, a supremacia das universidades públicas quando relacionadas às instituições de ensino superior privada na realização de investigações podem ser confirmadas pelo presidente da Academia Brasileira de Ciências, Luiz Davidovich: “mais de 95% das publicações referem-se às universidades públicas, federais e estaduais. [...] são 20 as universidades que mais publicam (5 estaduais e 15 federais), das quais 5 estão na região Sul, 11 na região Sudeste, 2 na região Nordeste e 2 na Centro-Oeste” (Moura, 2019, sem paginação).

No que se refere ao gênero, observa-se que a autoria prevalecente das dissertações e teses analisadas é feminina: dos 14 trabalhos, somente um foi escrito por um pesquisador do gênero masculino! Este resultado é similar ao que acontece quando se considera o gênero predominante no exercício da docência na EI: dados do Censo Escolar de 2023 apontaram que dos 685 mil docentes que atuam na EI, 96,2% são do sexo feminino e 3,8% são do sexo masculino. A equivalência

<sup>1</sup> O numeral entre parêntese indica a quantidade de trabalhos.

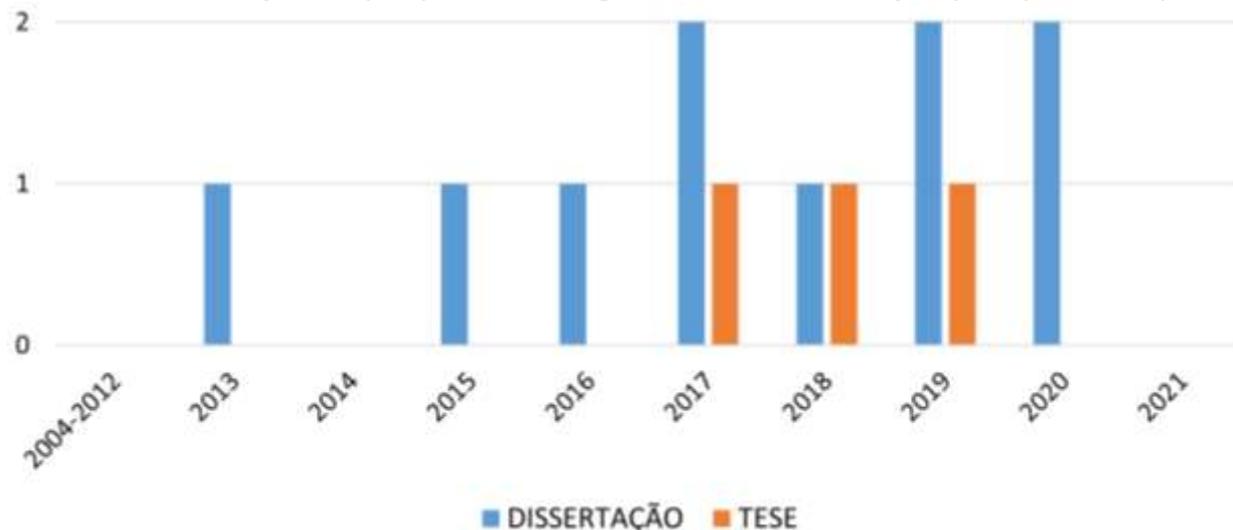
observada entre o gênero da autoria das pesquisas localizadas e o gênero majoritário na atuação de professor da EI é similar ao que acontece na área de maior interesse das mulheres pesquisadoras: dentre as dez áreas de maior presença de mulheres na pesquisa, a que mais se sobressai é a educação (Grossi et al., 2016).

No que se refere ao tipo de trabalho, foram identificadas 11 pesquisas de mestrado (dissertações) e três de doutorado (tese), conforme mostrado no Gráfico 2, o que corrobora a indicação de Dias et al. (2018, p.150) de que, geralmente, o conjunto de investigadores do tema em questão ainda “é composto por pesquisadoras e pesquisadores iniciantes”. Desta forma, pode-se “inferir que a produção requer ainda uma certa longevidade entre as pesquisadoras e os pesquisadores para que possamos extrair dela conteúdos mais contundentes” (Dias et al., 2018, p.150). Some-se a isso a grande possibilidade desses investigadores, em seus cursos de graduação e pós-graduação, não terem “amplo acesso a bibliografias sobre relações raciais, por meio de disciplinas, [assim] suas produções ficam limitadas às perspectivas teóricas dos seus orientadores /as e grupos de pesquisa” (Cardoso et al., 2017, p.77). À vista disso, é reforçado cada vez mais o

o epistemicídio dos saberes não eurocêtricos [que] age como um reforçador da crise identitária do negro, uma vez que o silenciamento dos conhecimentos não brancos é também o silenciamento da existência dos não brancos. Trata-se de uma morte simbólica que, em última instância, se relaciona ao desejo de extinção do próprio corpo (Barbara et al., 2022, p.3).

No Gráfico 2 são retratadas a distribuição das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) por tipo e por ano no período de 2004 a 2021:

**Gráfico 2** - Distribuição das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação, por tipo, ano e quantidade



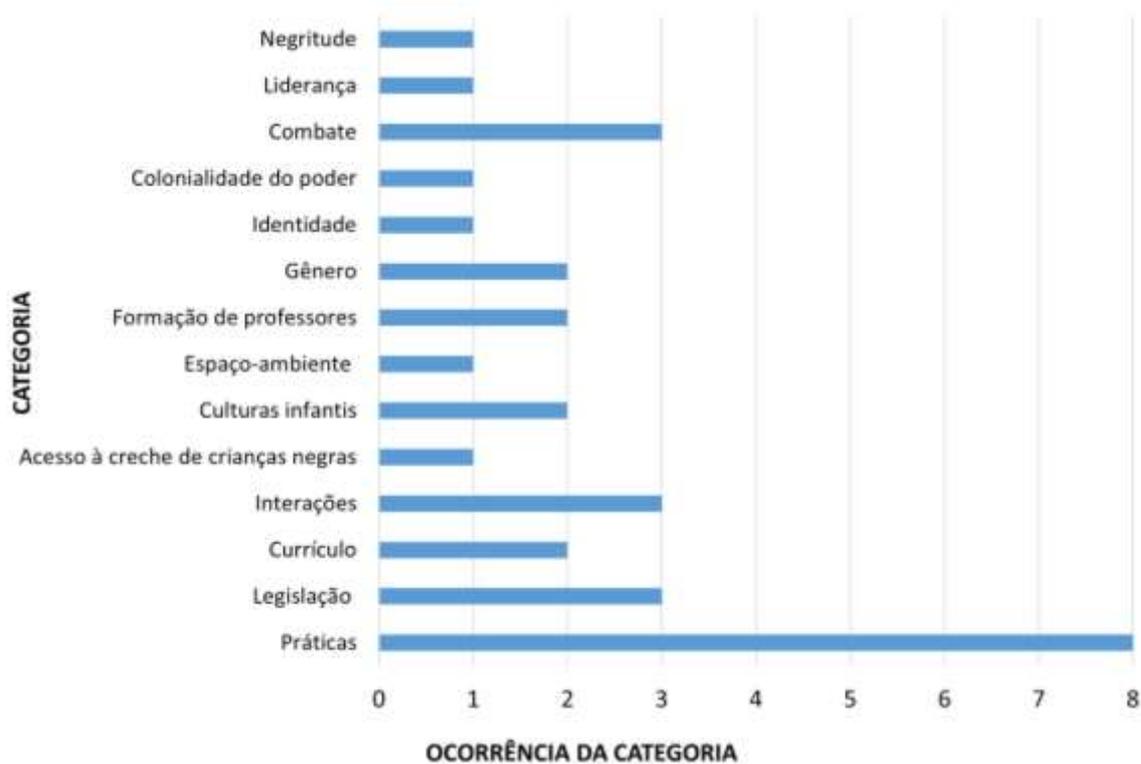
Fonte: Elaboração das autoras (2024).

A partir da leitura das palavras chaves e dos objetivos gerais do conjunto de 14 trabalhos localizados nesse levantamento, foi possível identificar, inicialmente, 21 categorias temáticas (Dias Ferreira et al., 2020). Considerando a similaridade entre os temas como, por exemplo, a compreensão de que as “práticas” docentes são constituídas pelas atividades que constituem o exercício da docência, como o “planejamento”, esses dois temas foram reunidos em uma única categoria. O mesmo procedimento foi adotado com “Brincadeira” e “Culturas infantis”, tendo como mote o pressuposto de que “a ludicidade [incluídas, aí, as brincadeiras] constitui um traço fundamental das culturas infantis” (Sarmiento, 2012, p.10). Além disso, alguns trabalhos foram classificados em mais de uma categoria por abordar, simultaneamente, em seu resumo e /ou palavras-chave, mais de um tema.

Assim, após esses agrupamentos, chegou-se a um total de 14 categorias, apresentadas, a seguir, no Gráfico 3, de acordo com o número de ocorrências nas produções.

A análise das categorias identificadas nos trabalhos (Gráfico 3) indica que a maior incidência se deu nas práticas docentes, que se fez presente oito vezes, com foco na forma como as professoras “planejam suas práticas com e para as crianças na expectativa de atender a demanda de uma lei federal” (Vanzuita, 2013, resumo); nas “produções de conhecimento dos docentes” (Miceli, 2019, p. 7); na compreensão de “como a temática racial se tornou um dos componentes estruturantes do currículo da Educação Infantil” (Oliveira, 2019); nos “desafios que as professoras de creche enfrentam no trato das questões raciais (Alves, 2018, p. 17); na forma “como ocorre a educação das relações étnico-raciais” (Santos, 2018, p. 206); nas “intersecções das práticas racistas e sexistas” (Santiago, 2019, p. 10); na identificação de fontes que “orientam as práticas educativas com foco nas relações étnico-raciais” (Meira, 2019, p. 7); e nas “estratégias de construção e organização curricular” (Ferreira, 2020, p. 9).

**Gráfico 3** - Quantidade de categorias por trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Elaboração das autoras (2024).

O maior percentual de publicações concernentes à categoria práticas se deu nos anos de 2017 (02) e 2018 (02), período em que a atenção de estudiosos, pesquisadores e professores estava voltada para a conclusão, publicação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ainda sem a inclusão do ensino médio.

Em segundo lugar, com 3 ocorrências, encontram-se as categorias interações (Gaudio, 2013; Vanzuita, 2013; Oliveira, 2015), legislação (Vanzuita, 2013; Oliveira, 2015; Freitas, 2016) e combate (Oliveira, 2015; Alves, 2018; Santiago, 2019).

O que revelam as pesquisas sobre esses temas? No que tange às Interações, sejam entre professores e crianças, sejam entre crianças e crianças, Gaudio (2013, p.10) evidenciou um aspecto comum aos trabalhos aqui classificados:

a presença de uma ordem institucional adulta que procura organizar o cotidiano e as ações das crianças através do controle dos espaços e tempos. Da mesma forma, as meninas e os meninos também criam uma ordem social das crianças construindo estratégias capazes de romper com as regras institucionais embasadas num conhecimento minucioso do funcionamento da instituição.

Em se tratando de legislação, foi unânime entre os pesquisadores a constatação dos limites para a implementação dos documentos normativos referentes à educação das relações étnico-raciais tanto nas instituições escolares como nos sistemas de ensino como um todo. Dentre as principais dificuldades identificadas na implementação das DCNERER (Resolução nº 1, 2004) destacam-se a ausência de formação dos docentes no tocante ao tema, de materiais didáticos e paradidáticos específicos (Guterres et al., 2019, p.11), a inexistência de políticas públicas que assegurem condições adequadas para que a lei seja cumprida e de mecanismos de controle social.

Relativamente à categoria combate, presente em três trabalhos, refere-se a práticas docentes que se fundamentam na legislação com vistas à superação do “racismo, e discriminações” (Oliveira, 2015) e da “leitura social das imagens racialmente propagadas pela branquitude, que tomam como base a cor da pele para estabelecer princípios hierárquicos” (Santiago, 2019, p.9) e ao norteamto do “trato das questões raciais” (Alves, 2018).

Em menor frequência de aparição, foram identificadas as seguintes categorias: culturas infantis (Oliveira, 2015; Santiago, 2019), currículo (Oliveira, 2019; Ferreira, 2020), formação de professores (Alves, 2018, Garcia, 2018) e gênero (Gaudio, 2013; Ferreira, 2020), mencionadas duas vezes; e identidade (Moura, 2020), acesso à creche de crianças negras (Souza, 2017), espaço-ambiente (Santos, 2018), poder (Santos, 2018), liderança (Oliveira, 2019) e negritude (Miceli, 2019), referenciadas somente uma vez. Com efeito, o que evidenciaram as pesquisas atinentes a essas categorias “quase” ausentes do campo de interesse da comunidade acadêmica aqui aludida?

Santiago (2019, p.9) ao abordar as culturas infantis em sua tese de doutorado, identificou:

Transgressões, resistências das crianças pequenininhas, negras e brancas, as quais tensionam as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista, criando outros modos de relação com o mundo e com os outros sujeitos por meio de suas brincadeiras e relações construídas a partir de seu protagonismo enquanto sujeitos.

As pesquisas que se ocuparam da categoria currículo indicam o esforço das investigadoras em “trazer subsídios para a construção de diretrizes e indicadores curriculares descolonizadores” (Ferreira, 2020, p.8) e “o compromisso da gestão em trazer para o currículo a história e cultura afro-brasileira dificultado pela precariedade da formação inicial das professoras, sobretudo, quando se trata da temática das relações étnico-raciais” (Oliveira, 2019, p.7).

A associação entre o tema “formação de professores” e “qualidade das práticas docentes” tem se tornado cada vez mais consensual entre teóricos e pesquisadores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Paradoxalmente, mesmo com a presença majoritária da categoria práticas (08) nos trabalhos resultantes desse levantamento, o tema “formação de professores” foi alvo apenas de duas publicações, que denunciam ausência de investimento público na formação das professoras que acabam por desenvolver “ações de promoção à igualdade racial, na maioria dos casos, por iniciativa das docentes que buscam materiais e formações externas com recursos próprios” (Garcia, 2018, p.8) e a necessidade de “mais investimento na dimensão da atuação política frente às questões raciais” (Alves, 2018, p.8).

No que se refere à temática gênero, Gaudio (2013, p.12) identificou que “diferenças como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero permeiam [as relações entre as crianças] e contribuem para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo”.

Ferreira (2020, p.8), por seu turno, buscou contribuir com “a valorização da diversidade e constituição da identidade de gênero” e com a “visibilidade para as relações étnico-raciais, respeitando as infâncias e a pluralidade cultural brasileira”.

No que concerne à identidade, Moura (2020, p.6) revelou que “a implementação das leis e dos documentos oficiais na prática escolar (relações sociais e currículo) encontra limitações graves, comprometendo o pertencimento e a identidade da criança negra e não negra”.

O desafio do acesso das crianças negras à creche parece não preocupar tanto os autores arrolados nesse levantamento, haja visto que apenas uma pesquisa tratou sobre esse tema. Nesse sentido, Souza (2017, p. 5) evidenciou que “as fontes quantitativas podem revelar e disponibilizar dados para orientar as políticas de acesso à educação e oferecer pistas em confluência com estudos qualitativos a respeito de caminhos a serem trilhados pelas políticas educacionais a fim de obter um atendimento equânime” (Souza, 2017, p.5).

Na única pesquisa que versou sobre o ambiente, a autora visualizou a possibilidade da educação institucional, a partir das marcas que torna visíveis e invisíveis, tornar-se uma potência na construção da igualdade étnico-racial longe ser efetivada na realidade brasileira (Santos, 2018).

Colonização do poder, liderança e negritude também figuraram apenas uma vez nos trabalhos como categoria de interesse. O poder aparece associado a uma “colonialidade que promove a invisibilidade das estéticas e epistemologias não europeias” (Santos, 2018, p. 208), o que acontece desde a mais tenra idade, já na creche, “a construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades” (Alves & Alves Almeida, 2013, p.1).

No tocante à invisibilidade do tema negritude nas pesquisas catalogadas, é importante ressaltar que muito se assemelha ao que acontece no contexto escolar e acadêmico com relação à população negra e a África: o apagamento de sua cultura e a preservação de uma história única, que de acordo com a nigeriana Chimamanda Adichie, conduz à desumanização de crianças, jovens, adultos e idosos negros e impossibilita a sua alteridade.

Diante da invisibilidade de uma temática tão importante como a educação para as relações étnicos raciais desde o berçário nas teses e dissertações mapeadas nesse trabalho, evidencia-se a urgência de ampliação de novas pesquisas que incluam a contribuição de outras áreas do conhecimento além da Pedagogia e da Educação em prol da consolidação de práticas pedagógicas que incidam sobre o combate ao preconceito, ao racismo e a toda forma de discriminação.

## CONCLUSÃO

O objetivo desse texto foi apresentar o resultado de um levantamento sobre a produção acadêmica publicada no CTD da CAPES acerca das relações étnico-raciais, em especial das DCNERER na EI. Considerando a quantidade de pesquisas identificadas nesse mapeamento e o banco de dados consultado, as publicações que compõem o corpus desse artigo evidenciam vários desafios para a academia, a legislação e as instituições de EI e de formação de professores.

É urgente que a pauta antirracista seja acolhida por pesquisadores, legisladores, professores e militantes pelo direito das crianças à EI, o que demanda mais conhecimentos e experiências em relação à temática racial nos ambientes formais de educação, com foco na primeira etapa da EB bem como a “inclusão de epistemologias negras e indígenas nos currículos” (Silva, 2020) e práticas pedagógicas cotidianas. Assumir a EI como espaço promotor de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica e étnico-racial” (Brasil, 2009) e compreender a criança como sujeito ativo, que constrói a sua identidade na interação com os seus pares e com os adultos com quem convive constituem um passo fundamental para que creches e pré-escolas possam “romper com o silêncio e desvelar seus rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p.105).

Sem a inclusão da temática das relações étnico-raciais dentre o rol de disciplinas que compõem a formação de professores e professoras que atuam, especialmente, na EI, e a interdisciplinaridade na abordagem de assuntos como a discriminação dos negros no Brasil, do apagamento de sua cultura, do pacto da branquitude (Bento, 2022) e da história e da cultura afro-brasileira, o rompimento desse silêncio fica cada vez mais utópico.

**Contribuições dos Autores:** Cruz, R. C. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Colares, M. L. I. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Pereira, J. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

Abreu, M., Mattos, H. (2008). Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, 21(41), 5-20. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>

Alves, E. C. (2018). A Educação das Relações Étnico-Raciais na Creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras. [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9831/disserta%3a7%3a3o%20Elizabeth%20%20vers%3a3o%20final%20%282.2%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Alves, I. A. & Alves, T. A. (2013). O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie. <http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-dahistoria-unica.pdf>

Andrade, R. C. (2007). A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará]. [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007\\_Tese\\_RCACRUZ.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ.pdf)

André, M. E. D. A. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 41-56. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>

ANPED (2022). Precisamos falar sobre Jônatas: uma criança executada. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.org. <https://www.anped.org.br/news/gt-07-texto-em-repudio-pela-execucao-do-garoto-jonatas-em-pernambuco>

Barbara, A. C. F., Silvério, F. F. & Motokane, M. T. (2022). Relações étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de Licenciaturas em Biologia de São Paulo. *Práxis Educativa*, 17, e19395. Epub 27 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19395.076>

Bento, C. (2022). O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras.

Bento, M. A. S. (2012). A identidade racial em crianças pequenas. In: Bento, M. A. S. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, pp. 98-114.

Bispo, D. M. de S., & Silva, L. G. S. (2018). Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 1(1). <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2190>

- Brasil (2004). Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)
- Cardoso, I. A., Santos, F. V. da S., & Rodrigues, T. C. (2017). Relações étnico-raciais na produção científica do PPGE/UFSCar (Ethnic-racial relations in the scientific production of PPGE/UFSCar). *Revista Eletrônica de Educação*, 11(1), 68-85. <https://doi.org/10.14244/198271992044>
- Caregnato, S. E. (2012). Google Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: Avaliação da Precisão das Buscas por Autor. *Ponto de Acesso*, 5(3), 72-86. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682/4106>
- Coelho, W. de N. B., Regis, K. E., Silva, C. A. F. da (2021). Lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. *Revista Exitus*, 11, e020129, 2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1533>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018). Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1022>
- Cury, C. R. J. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 293-303. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>
- Del Priori, M. A criança negra no Brasil. In: Jacó-Vilela, AM. & Sato, L., (orgs). (2012). *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 232-253.
- Dias Ferreira, A. M., de Oliveira, J. L. C., de Souza, V. S., Camillo, N. R. S., Medeiros, M., Marcon, S. S., & Matsuda, L. M. (2020). Roteiro adaptado de análise de conteúdo - modalidade temática: relato de experiência / Adapted guide of content analysis - thematic modality: report of experience. *Journal of Nursing and Health*, 10(1). <https://doi.org/10.15210/jonah.v10i1.14534>
- Dias, L. R., Catanante, B. R., Silva, M. F. et al. (2018). Implementação da Lei 10.639/2003. In: Silva, P. V. B. da, Régis, K. & Miranda, S. A. de (org.). *Educação das relações étnico-raciais* [recurso eletrônico]: o estado da arte. – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.
- Faria, L. I. L. et al. (2011). Análise da produção científica a partir de publicações em periódicos especializados. In: FAPESP. *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo - 2010*. São Paulo: FAPESP.
- Ferreira, N. S. de A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>
- Ferreira, S. O. (2020). *Descolonizando as propostas curriculares na educação infantil: uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero*. [Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de São Paulo]. [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP\\_04c765fffa46f14d393ce66182a1a3c4](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_04c765fffa46f14d393ce66182a1a3c4)
- Freitas, P. C. (2016). *Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos*. [Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/174895/344705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Garcia, V. F. (2018). Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP). [Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos].  
[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11161/disserta%3%a7%3%a3o%20Vanessa%20Ferreira%20Garcia\\_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11161/disserta%3%a7%3%a3o%20Vanessa%20Ferreira%20Garcia_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Gaudio, E. S. G. (2013). Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. [Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina].  
[https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_03\\_2019\\_10.24.18.fae236fd028e3d5089d27a0128cb487.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_03_2019_10.24.18.fae236fd028e3d5089d27a0128cb487.pdf)
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Grossi, M. G. R., Borja, S. D. B., Lopes, A. M., & Andalécio, A. M. L. (2016). As mulheres praticando ciência no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 24(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>
- Guterres, I. da S., Vila Nova, M. L. S. C., Gonçalves, S. G., & Melo, J. C. de. (2019). Educação infantil escolar quilombola: uma história de luta, resistência e direito à educação de crianças pequenas em Vargem Grande-MA. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, 5(18), e11969. <https://doi.org/10.18764/2446-6549.2019.11969>
- Marques, E. P. de S. (2006) A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd: Educação; cultura e conhecimento na contemporaneidade - desafios e compromissos. Brasil.
- Meira, L. C. (2019). Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares – MG. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto].  
[https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11709/1/DISSERTA%3%87%3%83O\\_Rela%3%a7%3%b5es%3%89tico-raciais%3%82mbito.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11709/1/DISSERTA%3%87%3%83O_Rela%3%a7%3%b5es%3%89tico-raciais%3%82mbito.pdf)
- Miceli, P. A. M. (2019). Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ. [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].  
[https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10777/1/Dissert\\_Paulina%20de%20Almeida%20Martins%20Miceli.pdf](https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10777/1/Dissert_Paulina%20de%20Almeida%20Martins%20Miceli.pdf)
- Moura, A. A. S. (2020). As relações étnico-raciais na educação infantil: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras. [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba].  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10302595#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10302595#)
- Moura, D. C. (Org.). (2013). Educação e relações raciais em escolas públicas: o que indicam as pesquisas?. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Moura, M. (2019). Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. *Ciência*. 9º parágrafo. <http://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil>
- Oliveira, A. G. S. (2015). Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2765/6710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oliveira, W. T. F. (2019). Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo].  
<https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-31072017-164022>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (org.). (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Pereira, J. B. B. (1983). Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista De Antropologia*, 26, 93-105.  
<https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.1983.111044>

Presidência da República (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: DF: Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Santana, J. V., Oliveira Dias, J., Santos Pereira, R., & Souza Cunha Júnior, A. (2019). “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 12(28), 323-346. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.9982>

Santiago, F. (2019). Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=459652&tipoMidia=0>

Santos, A. (2018). Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. [https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10277/1/Tese\\_Aretusa%20Santos.pdf](https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10277/1/Tese_Aretusa%20Santos.pdf)

Sarmiento, M. J. (2012). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

Silva, B. R. M. (2020). Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial docente. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará]. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55885>

Silva, P. V. B. da, Régis, K. & Miranda, S. A. de (org.). Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte. – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

Souza, E. F. A. (2017). Relações Raciais na Creche: Desafios e perspectivas das pesquisas em educação. [Dissertação de mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos]. [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5421381#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5421381#)

UNESP (2018). Qual a diferença entre o Portal de Teses da Capes e as BDTDs do IBICT?. Boletim Eletrônico nº 37. [https://www.fct.unesp.br/Home/Biblioteca/portaldeperiodicoscapes/boletim-eletronico-portal-de-periodicos-da-capes-1\\_pages\\_deleted.output.pdf](https://www.fct.unesp.br/Home/Biblioteca/portaldeperiodicoscapes/boletim-eletronico-portal-de-periodicos-da-capes-1_pages_deleted.output.pdf)

Vanzuita, S. (2013). Relações étnico-raciais: Orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. [Dissertação de mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina]. [https://bdt.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_20dc40eb1de213789dba0c7034c723e5](https://bdt.ibict.br/vufind/Record/UFSC_20dc40eb1de213789dba0c7034c723e5)

**Recebido:** 3 de outubro de 2024 | **Aceito:** 12 de dezembro de 2024 | **Publicado:** 16 de fevereiro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.