

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**Um estudo dos currículos municipais da Baixada Fluminense**

**Eduarda Cristina de Oliveira Santos**

**2025**



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL  
Um estudo dos currículos municipais da Baixada Fluminense**

**EDUARDA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Rodrigo Lema Del Rio Martins**

*E Coorientação da Professora*  
**Joanna de Ângelis Lima Roberto**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Junho de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237r

Santos, Eduarda Cristina de Oliveira , 2001-  
Relações étnico-raciais e educação infantil: um  
estudo dos currículos municipais da Baixada Fluminense  
/ Eduarda Cristina de Oliveira Santos. -  
Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.  
145 f.: il.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins.  
Coorientadora: Joanna de Ângelis Lima Roberto.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2025.

1. Infância. 2. Currículo. 3. Diversidade étnico  
racial. I. Martins, Rodrigo Lema Del Rio , 1984-,  
orient. II. Roberto, Joanna de Ângelis Lima , 1982-,  
coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. IV.  
Titulo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 594 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.037665/2025-68

Seropédica-RJ, 11 de julho de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS  
POPULARES

EDUARDA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/06/2025

Membros da banca:

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS. Dr. UFRJ (Orientador/Presidente da Banca).

MARCIEL BARCELOS LANO. Dr. UFRJ (Examinador Externo ao Programa).

ÉRICA BOLZAN. Dra. IFES (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 11/07/2025 17:43 )  
MARCIEL BARCELOS LANO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptEFD (11.39.53)  
Matrícula: 1069955

(Assinado digitalmente em 12/07/2025 10:37 )  
RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1690441

(Assinado digitalmente em 11/07/2025 22:48 )  
ÉRICA BOLZAN  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 126.011.037-01

*Às mulheres negras e afroindígenas da minha família: minha avó, Catarina (in memoriam), e minha mãe, Cristiane, que, em muitos momentos, renunciaram a seus próprios sonhos para que o meu fosse possível. Foi a partir da coragem de vocês que conquistei a minha.*

## AGRADECIMENTOS

*A infância é um chão que se pisa uma vida inteira*

Lya Luft

Utilizo este espaço para expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para tornar mais leves os caminhos percorridos ao longo desta trajetória acadêmica. Foi ainda na infância, em meio a uma família matriarcal, que presenciei a luta incansável de mulheres negras e afroindígenas, que trilharam as suas jornadas com coragem e maestria. Foi com elas que compreendi a importância de sonhar alto e fui incentivada a fazê-lo. Um sonho bom se sonha junto e por isso agradeço a todas vocês. Em cada chão que piso, nunca estou só.

Aos meus pais, Cristiane e Eduardo, por acreditarem que a educação é a principal ferramenta de transformação social dentro de nossa família e por sustentarem, com tanto zelo, cada passo que dei até aqui. Foi graças ao incentivo incondicional de vocês – muitas vezes sem compreenderem completamente a dimensão dos acontecimentos – que o sonho da graduação foi superado, permitindo que a pós-graduação se tornasse um lugar possível para mim.

À minha irmã, Anna, por adaptar, sem hesitar, a sua rotina e os seus planos em respeito aos meus momentos de produção. Agradeço por toda a paciência, compreensão e amor ao longo dessa caminhada. Eu te amo!

À minha noiva, Rayanne, por estar ao meu lado com apoio, paciência, escuta e incentivo inabaláveis. Obrigada por embarcar em cada movimento desta jornada comigo, sempre disposta a caminhar ao meu lado. Tenho absoluta certeza de que, sem você, tudo teria sido mais difícil e doloroso. A cada conquista que celebramos juntas, renovamos nosso desejo por voos ainda mais altos.

Ao meu grande amigo Patrick, que, desde 2019, acredita em cada palavra que digo – especialmente nos sonhos mais ousados. A nossa parceria me fortalece e me transforma. Sou imensamente grata por sua amizade e por você estar presente em tantos momentos importantes desta jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Lema, a minha sincera gratidão por acreditar em mim e neste projeto. Saiba que a minha admiração cresce a cada encontro e a cada troca. O seu

olhar humanizado sobre a pesquisa é fonte de inspiração para muitas pessoas e acredito que essa seja uma de suas maiores contribuições acadêmicas.

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joanna de Angelis, por todo apoio e orientação durante a construção desta dissertação. Aprender contigo foi uma experiência profundamente enriquecedora.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érica Bolzan e Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e pela generosidade em aceitar participar deste momento tão marcante em minha trajetória. Reconheço como um privilégio poder contar com as reflexões construtivas de profissionais que são também referências neste trabalho.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF), por todos os momentos de parceria, de troca e de aprendizado. Vocês são e foram fundamentais na minha formação. Agradeço, em especial, à colega Luana Siqueira, por abrir caminhos para que mais pessoas como nós pudessem passar.

A todas as pessoas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAC), em especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Morgado, por contribuírem significativamente para a minha formação pessoal e profissional. Minha profunda gratidão!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), pelas contribuições inestimáveis à minha formação, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou este processo.

## RESUMO

SANTOS, Eduarda Cristina de Oliveira. **Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil**: um estudo dos currículos municipais da Baixada Fluminense. 2025. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Desde a infância, os indivíduos são impactados pelas experiências vividas, sobretudo no ambiente escolar, já que as crianças são atores sociais importantes. Logo, temáticas como a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), expressada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, são essenciais para um currículo preocupado com a justiça social. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil (EI) não aponta de maneira consistente a abordagem dessas leis citadas, que podem ser contempladas pelos currículos municipais voltados para a primeira etapa da Educação Básica. Com isso, o objetivo geral deste estudo foi analisar o modo como os currículos municipais voltados para a EI das cidades da Baixada Fluminense concebem as relações étnico-raciais para os processos educativos das crianças de seus respectivos territórios. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. Nesta pesquisa, inspirados na revisão narrativa, são examinados os artigos que articulam a ERER e a EI. No âmbito documental, são analisados a BNCC, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e os currículos municipais da Baixada Fluminense publicados. A técnica utilizada para os dados bibliográficos documentais foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Como resultados da revisão narrativa, cinco estudos foram encontrados e debatidos, revelando que as discussões oriundas da relação entre ERER e EI estão preenchidas pelas perspectivas da formação docente, do cotidiano da Educação Básica, da diversidade étnica da etapa e do olhar para as crianças negras. Em relação à pesquisa documental, foram localizados nove documentos curriculares, sendo eles: Duque de Caxias, Japeri, Itaguaí, Mesquita, Paracambi e Guapimirim (encontrados nas buscas *online*); e Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti (localizados de forma informal). Como eixos de análise, focamos no modo e no histórico de construção dos currículos prescritos; na estruturação dos documentos; e nos seus respectivos conteúdos. A partir dos primeiros eixos, com a verificação dos processos formativos e a estruturação dos documentos, notou-se que apenas Duque de Caxias apresenta o diálogo entre a ERER e a EI de forma coerente ao longo de toda a formulação documental. Em relação aos conteúdos, três categorias para a análise de dados foram traçadas: (1) nas margens textuais: possíveis alusões à ERER; (2) a atuação docente na ERER: princípios, objetivos, sugestões e estratégias pedagógicas indicadas pelos municípios; (3) evidenciando o protagonismo infantil: ERER e os objetivos de aprendizado voltados para as crianças. A partir dessas categorias, foi possível notar que os municípios de Guapimirim, Nova Iguaçu, Queimados, Mesquita, Paracambi e Duque de Caxias são os únicos da Baixada Fluminense a considerar explicitamente a ERER como parte do percurso formativo da EI. Por fim, vale destacar a vasta colaboração à educação antirracista dos municípios de Paracambi e de Duque de Caxias, que avançam em relação aos direcionamentos da BNCC no âmbito das discussões sobre ERER em seus documentos prescritos para as infâncias.

**Palavras-chave:** Infância. Currículo. Diversidade étnico-racial.

## ABSTRACT

SANTOS, Eduarda Cristina de Oliveira. **Ethnic-Racial Relations and Early Childhood Education**: a study of the municipal curricula of Baixada Fluminense. 2025. 145p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Since childhood, individuals are impacted by lived experiences, especially in the school environment, since children are important social actors. Therefore, themes such as the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), expressed by Laws 10.639/03 and 11.645/08, are essential for a curriculum concerned with social justice. On the other hand, the National Common Curriculum Base (BNCC) of Early Childhood Education (EI) does not consistently point out the approach of these laws, which can be contemplated by the municipal curricula focused on the first stage of Basic Education. With this, the general objective of this study was to analyze how the municipal curricula focused on the EI of the cities of the Baixada Fluminense conceive the ethnic-racial relations for the educational processes of the children of their respective territories. This is a bibliographic and documentary research, qualitative, of a descriptive-interpretative nature. In this research, inspired by the narrative review, the articles that articulate ERER and EI are examined. In the documentary field, the BNCC, Laws 10.639/03 and 11.645/08 and the published municipal curricula of Baixada Fluminense are analyzed. The technique used for documentary bibliographic data was Bardin's Content Analysis (2016). As a result of the narrative review, five studies were found and discussed, revealing that the discussions arising from the relationship between ERER and EI are filled with the perspectives of teacher training, the daily life of Basic Education, the ethnic diversity of the stage and the look at black children. Regarding documentary research, nine curricular documents were located, namely: Duque de Caxias, Japeri, Itaguaí, Mesquita, Paracambi and Guapimirim (found in online searches); and Nova Iguaçu, Queimados and São João de Meriti (informally located). As axes of analysis, we focus on the mode and history of construction of the prescribed curricula; on the structuring of the documents; and on their respective contents. From the first axes, with the verification of the training processes and the structuring of the documents, it was noted that only Duque de Caxias presents the dialogue between ERER and EI in a coherent way throughout the documentary formulation. In relation to the contents, three categories for data analysis were drawn: (1) in the textual margins: possible allusions to ERER; (2) the teaching performance in ERER: principles, objectives, suggestions and pedagogical strategies indicated by the municipalities; (3) highlighting the child protagonism: ERER and the learning objectives aimed at children. From these categories, it was possible to notice that the municipalities of Guapimirim, Nova Iguaçu, Queimados, Mesquita, Paracambi and Duque de Caxias are the only ones in the Baixada Fluminense to explicitly consider ERER as part of the EI training course. Finally, it is worth highlighting the vast collaboration with anti-racist education of the municipalities of Paracambi and Duque de Caxias, which advance in relation to the directions of the BNCC in the context of the discussions on ERER in their documents prescribed for childhood.

**Keywords:** Childhood. Curriculum. Ethnic-racial diversity.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Mapa da Baixada Fluminense.....	53
<b>Imagem 2</b> – Capa da primeira e da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular ....	84
<b>Imagem 3</b> – Capa da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular .....	84
<b>Imagem 4</b> – Capa do referencial curricular de Itaguaí .....	85
<b>Imagem 5</b> – Capa do referencial curricular de Paracambi.....	86
<b>Imagem 6</b> – Capa do referencial curricular de Japeri (creche).....	86
<b>Imagem 7</b> – Capa do referencial curricular de São João de Meriti .....	87
<b>Imagem 8</b> – Capa do referencial curricular de Guapimirim .....	87
<b>Imagem 9</b> – Capa do referencial curricular de Mesquita.....	88
<b>Imagem 10</b> – Capa do referencial curricular de Nova Iguaçu .....	88
<b>Imagem 11</b> – Capa do referencial curricular de Duque de Caxias .....	89
<b>Imagem 12</b> – Sumário do referencial curricular de Itaguaí .....	91
<b>Imagem 13</b> – Sumário do referencial curricular de São João de Meriti .....	91
<b>Imagem 14</b> – Sumário do referencial curricular de Guapimirim.....	92
<b>Imagem 15</b> – Sumário do referencial curricular de Mesquita .....	92
<b>Imagem 16</b> – Sumário do referencial curricular de Nova Iguaçu.....	93
<b>Imagem 17</b> – Sumário do referencial curricular de Duque de Caxias .....	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Estudos encontrados no levantamento .....	68
<b>Quadro 2</b> – Caracterizações iniciais dos currículos da Baixada Fluminense.....	75
<b>Quadro 3</b> – Eixo educação antirracista.....	122

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Dados gerais da população e suas caracterizações sobre sexo e cor/raça.....	55
<b>Tabela 2</b> – Matrículas na Educação Infantil da Baixada Fluminense.....	59
<b>Tabela 3</b> – Quantitativo de matrículas em creche/percentual de atendimento .....	60
<b>Tabela 4</b> – Indicadores Educacionais: Adequação da formação docente da Educação Infantil .....	62
<b>Tabela 5</b> – Frequência dos termos relacionados a EREER nas Orientações Curriculares Municipais .....	100

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Deed	Diretório de Estatísticas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FEBF/UERJ	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo
GPDEF	Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física
Hab.	Habitantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretarias Municipais de Educação
SPI	Serviço de Proteção do Índio

TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNI	União das Nações Indígenas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL E RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>16</b>
<b>2 INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>3 OBJETIVOS</b>	<b>23</b>
3.1 Objetivo geral	23
3.2 Objetivos Específicos	23
<b>4 METODOLOGIA E ITINERÁRIO DA PESQUISA</b>	<b>24</b>
4.1 Definições conceituais dos métodos	24
4.2 Procedimentos	25
4.3 Modo de análise dos dados	27
4.4 Itinerário da pesquisa	28
<b>5 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>31</b>
5.1 A Luta na construção da EREER e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	31
5.2 Contribuições políticas e teóricas de Nilma Lino Gomes	39
5.3 Perspectivas de infâncias	44
5.4 Perspectivas de Currículo	46
5.5 Perspectivas de Currículo para as infâncias escolarizadas	48
<b>6 CONHECENDO MELHOR A BAIXADA FLUMINENSE: UMA MIRADA NOS DADOS POPULACIONAIS E EDUCACIONAIS</b>	<b>53</b>
6.1 Dados educacionais	57
<b>7 EDUCAÇÃO INFANTIL E A EREER: O QUE APONTA A LITERATURA?</b>	<b>65</b>
7.1 Caminhos percorridos	67
7.2 Dialogando com a literatura	69
<b>8 CURRÍCULOS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA BAIXADA FLUMINENSE</b>	<b>74</b>
8.1 Eixo I: modo de construção dos currículos	76
8.2 Eixo II: estruturação do documento	82
8.2.1 Capas	83
8.2.2 Sumários	90
8.2.3 Apresentações	94
8.2.4 Organização textual da Educação Infantil nos referenciais	95
8.3 Eixo III – conteúdo: EREER nos referenciais curriculares da Educação Infantil	99
8.3.1 Nas margens textuais: possíveis alusões à EREER	101
8.3.2 A atuação docente na EREER: princípios, objetivos, sugestões e estratégias pedagógicas indicadas pelos municípios	109
8.3.3 Evidenciando o protagonismo infantil: EREER e os objetivos de aprendizado voltados para as crianças	117
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>124</b>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A</b> – <i>E-mail</i> enviado em 20 de novembro de 2023	<b>143</b>
<b>APÊNDICE B</b> – <i>E-mail</i> enviado em 1º de dezembro de 2023	<b>144</b>
<b>APÊNDICE C</b> – <i>E-mail</i> enviado em 5 de março de 2024	<b>145</b>

## 1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL E RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Ao ingressar na graduação em Licenciatura em Educação Física, em março de 2019, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tive contato com experiências enriquecedoras de ensino, de pesquisa e de extensão logo na adolescência, aos 17 anos. No segundo período, entendi que a pesquisa seria algo de grande valia ao meu desenvolvimento profissional, então decidi procurar um grupo de pesquisa. Felizmente, fui acolhida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo, o GEPAC<sup>1</sup>, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Frota da Rocha Morgado. No decorrer do curso, no terceiro período, interessei-me também pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ao ser aprovada no processo seletivo, fui instigada a pensar sobre a docência pela primeira vez.

Além disso, atividades constantes de leitura crítica seguidas de debate com os demais colegas, por conta da impossibilidade de ir à escola devido à pandemia da Covid-19, me permitiram ter acesso ao conhecimento das primeiras teorias curriculares, assim como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O encantamento com as teorias foi instantâneo, gerando curiosidade e vontade de relacionar com todas as outras áreas em que eu atuava, como o grupo de pesquisa e as disciplinas da graduação.

No grupo de pesquisa, em que estudava de uma forma geral a imagem corporal, quis saber como a BNCC tratava (se é que tratava) esse construto em seu texto. Essa minha *curiosidade* foi muito bem acolhida pelo GEPAC, que introduziu tais questões em seus estudos. Na graduação, quis dar vida a esses questionamentos, com a produção de artigos e de trabalhos relacionando ambas as temáticas, e assim me aprofundando no assunto, como a comunicação intitulada *Imagem corporal na BNCC do componente Educação Física: análise dos anos finais do ensino fundamental*, apresentado no VI Fórum de Investigação Científica da Educação Física<sup>2</sup>, na UFRRJ.

Diante da participação ativa no grupo de pesquisa, fui convidada a compor a Iniciação

---

<sup>1</sup> Registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9090796659504476>. Acesso em: 25 set. 2023. Mais informações sobre o GEPAC podem ser encontradas no site: <https://gepac.ufrj.br/membros/>. Acesso em: 2 out. 2023.

<sup>2</sup> Tal evento é organizado pelo grupo de pesquisa supracitado, o GEPAC, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Frota da Rocha Morgado, vinculado à disciplina *Investigação Científica*, pertencente ao currículo da graduação em Educação Física da UFRRJ. A sua primeira edição foi realizada em 2019.

Científica (IC) como bolsista, tendo contato com uma nova perspectiva no âmbito acadêmico e a oportunidade de conhecer as possibilidades proporcionadas pela IC, decidindo então encerrar o meu ciclo no Pibid após 11 meses de participação. O trabalho desenvolvido foi denominado *Período de distanciamento social provocado pela Covid-19: desafios e possibilidades de professores de Educação Física escolar no ensino on-line*<sup>3</sup>, que investigava a vivência dos professores desse componente curricular do Rio de Janeiro no período de isolamento, por meio de grupo focal virtual. O trabalho foi iniciado em setembro de 2021 e encerrado em agosto de 2022.

Outras atividades também foram vivenciadas ao longo da IC, tal como a participação no Censo da Saúde da UFRRJ, desenvolvido em parceria com o projeto Estudo Longitudinal dos Determinantes da Atividade Física (ELDAF)<sup>4</sup>. Essa pesquisa entrevistava funcionários da universidade dos *campi* Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios, buscando conhecer os seus níveis de saúde, utilizando-se da aplicação de questionários, de medição corporal e de acompanhamento das atividades físicas realizadas. Nessa investigação, pude atuar ativamente na aplicação do questionário no *campus* Seropédica, entre junho e agosto de 2022, conhecendo outras facetas da pesquisa de campo no formato presencial.

Concomitantemente, a graduação ganhou uma característica mais prática no *chão da escola*, com a inserção de estágios curriculares supervisionados e das práticas de ensino. Na disciplina de *Ensino da Educação Física I*, pude trabalhar pela primeira vez com a Educação Infantil (EI), abrindo o meu leque para uma nova possibilidade da Educação Física. Esse novo desafio, por se tratar de um segmento desconhecido por mim, trouxe um encanto diferente ao meu processo de identidade docente. Com isso, todas as vezes que precisei planejar e executar aulas utilizando como referência a BNCC com as crianças, pensava nos impactos de cada escolha e no que isso poderia influenciar os pequenos e, de certa forma, impactar-me também.

A oportunidade de realizar atividades em uma unidade de EI no município de Seropédica me permitiu identificar problemáticas, como o embasamento dado pelo currículo ao trabalho do professor. Junto aos meus colegas de turma, decidimos divulgar as nossas práticas na primeira etapa da Educação Básica por meio de um relato de experiência (Santos *et al.*,

---

<sup>3</sup> Essa pesquisa (Santos; Morgado, 2023) foi apresentada na IX Reunião Anual de Iniciação Científica, em 2023, e publicada nos anais do evento.

<sup>4</sup> Informações sobre o grupo disponíveis no site: <https://laboratorios.ufrj.br/labsafe/historico-eldaf/>. Acesso em: 2 out. 2023.

2024)<sup>5</sup>. Durante a produção desse relato, à medida em que as leituras sobre a BNCC, a EI e o impacto da prática aconteciam, uma outra inquietação ganhava força: como são tratadas as questões étnico-raciais nessa etapa? Tal questionamento surge justamente pela ausência dessa temática no período de acompanhamento, consequentemente no relato em produção.

Por me identificar como uma mulher preta e periférica e ser professora em formação, tal temática sempre esteve presente, mesmo que não abordada por mim de maneira direta. A minha cor demarca uma posição no mundo e embora não tenha tratado dessa temática especificamente ao longo da graduação, optei por abordá-la na minha monografia, intitulada *Temáticas emergentes no contexto da Educação Física escolar e Base Nacional Comum Curricular: uma revisão sistemática com foco na imagem corporal*, que resultou no produto *As temáticas da Educação Física escolar e Base Nacional Comum Curricular: uma revisão sistemática*” (Santos *et al.*, 2025)<sup>6</sup>, proposta que iniciou o meu processo na pesquisa. A cada passo que avançava, a problemática étnico-racial se tornava latente.

Enxerguei no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRJ uma oportunidade de, finalmente, aprofundar-me no que tanto me inquietou: as questões étnico-raciais e a sua relação com os currículos da EI. O mestrado era uma meta pessoal desde as práticas em IC e a frequência no GEPAC, porque pensar a pesquisa me fez entender que a pós-graduação seria um caminho necessário e, em certa medida, possível. Ao produzir o anteprojeto, percebi que BNCC, EI e questões étnico-raciais seriam os eixos articuladores da investigação, especialmente para a Linha 1 do programa, por ela relacionar currículo, infância e formação humana.

Nesse sentido, em levantamento de possíveis orientadores para os quais eu poderia tentar uma vaga no PPGEduc, o Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, conhecido por mim desde a graduação, ganhou destaque, tendo em vista a sua vinculação acadêmica com o tema da EI. Por essa razão, decidi frequentar o Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)<sup>7</sup> e conhecer as suas abordagens, para também saber, a partir dos estudos tratados no

<sup>5</sup> A produção foi publicada como artigo original na *Revista Contemporânea de Educação*. Texto disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/56670>. Acesso em: 20 maio 2024. Além disso, também foi apresentada no formato de resumo no VI fórum e III Jornada de Iniciação Científica da UFRJ. Ambos os eventos não possuem anais eletrônicos.

<sup>6</sup> A Produção foi publicada como artigo original na revista *Currículo Sem Fronteiras*. Texto disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/santos-et-al.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

<sup>7</sup> Registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6257775069101248>. Acesso em: 2 out. 2023. Mais informações sobre o GEPAC através do site: <https://www.gpdef.com.br/in%C3%ADcio>. Acesso em: 2 out. 2023.

referido grupo, se as questões étnico-raciais poderiam ser temáticas de seu interesse.

O Prof. Dr. Rodrigo Lema, que coordena o GPDEF, já orientou uma dissertação sobre as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas com a infância, ministrando oficinas sobre essa temática em congressos científicos, como o Conbrace<sup>8</sup>, e tem no seu grupo doutores e mestres que discutiram esses assuntos nas suas respectivas teses e dissertações. Inclusive, uma das linhas de pesquisa do GPDEF registradas no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é justamente sobre as relações étnico-raciais. Entre esses membros com *expertise* no assunto, destaco a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joanna de Ângelis, que fez mestrado e doutorado no PPGEduc abordando a minha temática de interesse em suas pesquisas.

Portanto, diante da configuração do GPDEF e da familiaridade com a temática que me instiga, entendi que o foco do meu projeto convergia com as pesquisas desenvolvidas nele, por se tratar de um espaço frequentado por professores do *chão da escola*, pesquisadores ativos e graduandos em formação, tornando o ambiente diverso e rico em trocas. Por isso decidi escolhê-lo como orientador no processo seletivo, acreditando que poderíamos desenvolver um trabalho interessante. Ao ser aprovada, tive a grata oportunidade de ter a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joanna de Ângelis como a minha coorientadora para esse percurso formativo que iniciei em agosto de 2023 no PPGEduc.

Como moradora da Baixada Fluminense, assim como a minha coorientadora, e tendo em vista a inserção social estratégica e prioritária que o PPGEduc assume de desenvolver estudos voltados para esse território (Nascimento; Morgado, 2022), escolhi delimitar a minha investigação aos currículos de EI dos municípios dessa região geográfica do estado do Rio de Janeiro.

---

<sup>8</sup> Anais do evento disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais>. Acesso em: 2 out. 2023.

## 2 INTRODUÇÃO

Sendo o currículo um artefato visto como território de disputa e propulsor de diversas discussões e mudanças de perspectiva (Arroyo, 2014), ele também pode ser interpretado como um influenciador na construção identitária dos sujeitos que o vivenciam (Moreira; Candau, 2007). De acordo com Reis *et al.* (2023), o currículo é mutável e se adequa à realidade dos indivíduos, podendo contribuir com todas as vertentes dessa formação, sejam elas socioculturais ou não.

A partir das teorias curriculares, existem diversas concepções desse artefato (Lopes, 2010; Pacheco, 1996, 2001; Sacristán, 2013), sejam elas para avaliar o desempenho, ligadas a relações sociais e/ou de poder ou ao embasamento docente (Correia; Dias, 1998; Dalton, 1996). Além disso, há uma interpretação que nos chama a atenção devido à ênfase nos aspectos multiculturais sob a perspectiva das teorias pós-críticas, a qual tomaremos como vertente neste estudo (Lopes, 2013).

Sob a luz de Macedo (2017) acerca da teoria curricular, entende-se que um currículo educacional deve preconizar o sujeito a obter acesso aos conteúdos pertinentes à sua formação integral, reconhecendo-se de forma crítica como indivíduo pertencente a uma sociedade plural, cultural e diversa. Além disso, tem-se na escola o meio favorável para essa integração, além de proporcionar embasamento para a prática docente. Por isso, desde a infância, os indivíduos são impactados pelas experiências vividas, sobretudo no ambiente escolar, já que as crianças são atores sociais importantes (Silva; Souza, 2013).

Sendo a criança um sujeito de direitos (Santos, S. V. S, 2018, p. 2) e a infância um objeto sociológico historicamente construído e que também se molda a partir das interações sociais e das políticas públicas (Sarmiento, 2005), vê-se que o que é ou deixa de ser tematizado curricularmente impacta a vida desses sujeitos, bem como a sua relação com o mundo (Alves; Fialho, 2019). Nesse sentido, desde os documentos representativos da EI no Brasil (Brasil, 1998, 2009a), a criança é vista como importante ator social e o currículo da primeira etapa da Educação Básica é interpretado como fundamental para proporcionar múltiplas experiências (Brasil, 1996; Silva; Souza, 2013).

Partindo do pressuposto de que a escola é um reflexo da sociedade, muitas vezes reproduzindo os preconceitos oriundos de outros ambientes, especialmente no que diz respeito

ao corpo preto, torna-se essencial a tematização de saberes para além daqueles eurocentrados (Cavalleiro, 2001; Paim; Araújo, 2018; Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Sob esse prisma, uma das temáticas essenciais está relacionada à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), que por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08 torna obrigatório o trato das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas na Educação Básica (Brasil, 2003, 2008).

Posto que o currículo é um campo de disputa, muitos grupos, à medida em que novas temáticas vão ganhando notoriedade, têm reivindicado presença nesses espaços (Favacho, 2012). Diante dessa afirmativa, os Movimentos Negros são organizações que se destacam por serem produtores e disseminadores de saberes do povo preto, grupo historicamente marginalizado (Gomes, 2019b). Devido à articulação desses movimentos ao longo do tempo, um marco educacional importante pode ser observado: a inserção dos negros na Educação Básica, demarcando esse espaço como essencial para a inclusão democrática de um povo, capaz de dialogar e de promover outros avanços, sendo eles sociais, políticos e educacionais (Brasil, 1839; Domingues, 2008; Gomes, 2012a, 2019b).

Com o avanço dos Movimentos Negros, surge a necessidade por currículos que englobem questões contemporâneas, tornando-as pertencentes a um espaço de legitimidade do saber, tanto na formação dos professores quanto na Educação Básica (Arroyo, 2014). Assim, as leis anteriormente citadas são resultado de uma luta intensa em busca de representatividade de minorias sociais no que tange aos aspectos curriculares da educação. Para um melhor entendimento das questões abordadas neste estudo, vale ressaltar o conceito de minorias sociais, que segundo Jubilit (2013, p. 15) “[...] é a exclusão (total ou parcial) de um determinado grupo da participação ativa nas relações de poder”.

Com a implementação da BNCC (2018), a partir da intencionalidade da formação integral do ser, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008, 2018) deveriam estar presentes de forma explícita. Por outro lado, segundo Gomes (2019c), apesar de uma presença étnico-racial significativa encarnada no corpo das crianças da EI, especialmente nas periferias, os currículos não são pensados para atender esses sujeitos.

Diante disso, há lacunas no que tange à BNCC e à ERER que podem ser preenchidas pelas versões municipais do currículo, bem como pela articulação de todos que o vivenciam direta e indiretamente. Segundo Souza (2021), o diálogo da prática pedagógica com as leis está dependente de um momento reflexivo por parte dos formuladores curriculares, juntamente a uma formação de professores condizente com a contemporaneidade (Silva, 2021).

Ainda é possível afirmar que a EREER na EI na esfera municipal vem sendo articulada de forma marginalizada em relação às indicações oficiais (Souza, 2021). Portanto, embora a BNCC apresente as temáticas de maneira tímida e os municípios abordem a temática de forma esporádica e de acordo com a percepção de cada professor, a literatura acadêmica tem demonstrando o interesse das produções em dar visibilidade às práticas curriculares e educativas focadas no antirracismo, dialogando com as leis em vigência (Coelho; Régis; Silva, 2022).

Por isso, temos como perguntas de pesquisa as seguintes questões: de que maneira a literatura acadêmica tem abordado o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais na EI? Em quais municípios da Baixada Fluminense há currículos prescritos que trazem as discussões étnico-raciais para orientar o trabalho docente na EI? Em que medida os currículos dos municípios da Baixada Fluminense voltados para a EI avançam ou retrocedem em relação às indicações para a abordagem das relações étnico-raciais trazidas pelos documentos nacionais?

O presente estudo se justifica cientificamente pela marginalização da EREER no cenário acadêmico, pelo que tange à dimensão curricular municipal da EI, mesmo com situações discriminatórias emergindo nesses ambientes, e pela sua obrigatoriedade nos currículos infantis (Aguilar; Piotto; Correa, 2015; Souza, 2021).

Em continuidade, justifica-se também socialmente, porque, de acordo com Gomes (2019c, p. 1.022), “[...] construir práticas pedagógicas e rever os currículos da Educação Infantil para que a questão racial e o lugar da criança negra ocupem centralidade é uma urgência”. Além disso, ao dialogarmos com a EREER, também se faz necessário pensar a branquitude e a essencialidade da temática étnico-racial para as crianças brancas (Bento, 2022). Logo, levar discussões étnico-raciais já no currículo da EI potencializa a compreensão do corpo preto como humano, podendo então impactar a prática pedagógica de professores, juntamente à vivência de todas as crianças envolvidas (Gomes, 2019c).

Por fim, a investigação em tela se justifica institucionalmente devido ao PPGEduc estar presente em dois *campus* da UFRRJ geograficamente alocados em periferias da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, sendo essas regiões povoadas por uma diversidade étnico-racial (IBGE, 2022), impactadas por currículos que são, ou deveriam ser, embasados na BNCC. Sendo assim, esta produção poderá contribuir positivamente com algumas problematizações relacionadas à EREER no currículo da EI.

### **3 OBJETIVOS**

Apresentaremos, a seguir, os objetivos geral e específicos que revelam as intenções traçadas para o desenvolvimento desta dissertação.

#### **3.1 Objetivo geral**

Analisar o modo como os currículos municipais voltados para a Educação Infantil das cidades da Baixada Fluminense concebem as relações étnico-raciais para os processos educativos das crianças de seus respectivos territórios.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- 1) Analisar a literatura acadêmica que versa sobre a interface da Educação Infantil com a ERER;
- 2) Mapear os documentos curriculares dedicados a balizar os processos educativos da Educação Infantil nos municípios da Baixada Fluminense;
- 3) Examinar a estruturação das orientações curriculares para a abordagem das relações étnico-raciais para a Educação Infantil em municípios da Baixada Fluminense;
- 4) Analisar como as relações étnico-raciais estão pensadas para dar suporte às práticas pedagógicas em currículos municipais da Baixada Fluminense, na sua relação com a BNCC e com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

## **4 METODOLOGIA E ITINERÁRIO DA PESQUISA**

Esta dissertação trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, qualitativa, de caráter descritivo. A seguir, são apresentadas questões conceituais, procedimentais e analíticas que perpassam a construção desta dissertação, de modo a evidenciar o uso metodológico.

### **4.1 Definições conceituais dos métodos**

A dimensão qualitativa de investigações científicas diz respeito à preocupação do pesquisador em estudar um objeto para além da sua vertente numérica, oferecendo à comunidade acadêmica um olhar mais abrangente sobre fenômenos de caráter social. Elas são adequadas para ampliar o entendimento de determinado assunto por meio da produção sistematizada de dados (Thomas; Nelson; Silverman, 2009).

Neste estudo, mais do que mensurar quantos currículos estão disponíveis para as análises, quantos deles abarcam as relações étnico-raciais em suas orientações para o trabalho pedagógico com as infâncias, quanto por cento deles estão em linha ou divergindo do que preconiza a BNCC e do que quantificar e aplicar tratamento estatístico à produção acadêmica sobre o tema escolhido para a dissertação, interessa-nos produzir um exame crítico sobre o conteúdo, mobilizando as diferentes fontes documentais e bibliográficas com a finalidade de interpretá-las de forma autoral e em diálogo com referenciais teóricos consolidados.

A Pesquisa do tipo bibliográfica pode ser definida como um método que incide sobre uma gama de informações previamente divulgadas em canais de comunicação textual, sendo fonte teórica que colabora para o desenvolvimento de outras pesquisas (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). Tem por objetivo identificar e atualizar determinado conhecimento por meio de estudos anteriormente disseminados (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

A pesquisa documental é caracterizada pela utilização de documentos dos mais variados tipos, textuais ou não, como objeto de estudo a ser investigado, aplicando técnicas metodológicas para analisar as informações divulgadas, sendo essas fontes primárias (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Nesta pesquisa, são examinados artigos que versam sobre as relações étnico-raciais do

ponto de vista dos currículos prescritos, direcionados para a EI. No âmbito documental, são analisados a BNCC, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e os currículos municipais da Baixada Fluminense publicados.

Todas essas características metodológicas aqui citadas são necessárias pela importância do reconhecimento de obras consideradas relevantes para a área e para o tratamento de dados atualizados, que fundamentam o estudo de forma robusta e consistente. Ainda são fundamentais para a análise de documentos característicos do gênero textual acadêmico escolhido, sendo eles originais e construídos de maneira particular, de acordo com cada município. Sob esse prisma, este estudo torna-se necessário para compreender as informações sobre a temática abordada, presente tanto na literatura quanto nos currículos da Baixada Fluminense.

## 4.2 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa se iniciaram no dia 1º de novembro de 2023, com o mapeamento *online* dos 13 municípios da Baixada Fluminense. Para tanto, foram acessados os portais da transparência de cada um deles, em busca dos currículos da EI disponíveis nas referidas plataformas. Foram encontrados apenas os currículos de Japeri, Itaguaí, Mesquita, Guapimirim e Paracambi.

Em seguida, no dia 20 de novembro de 2023, recorremos aos *sites* oficiais das Secretarias Municipais de Educação (SME) dos municípios que não haviam sido localizados na primeira tentativa. Não obtendo sucesso por essa via, procedemos o envio de um *e-mail* (Apêndice A) solicitando o documento em vigência na cidade de maneira formal. Tal contato ocorreu pelo endereço digital disponibilizado no *site* de cada SME.

No dia 1º de dezembro de 2023, foi enviado um novo *e-mail* para todas as SME dos 13 municípios da Baixada Fluminense, para manter o contato até mesmo com aquelas que já havíamos encontrado *online*, a fim de obter o documento atualizado. Esse novo contato pode ser conferido no Apêndice B. Nenhuma Secretaria retornou aos contatos realizados até dia 15 de fevereiro de 2024.

Além disso, para os currículos que não foram encontrados e tampouco enviados pelas Secretarias em nossa solicitação anterior, entramos em contato com professores das redes municipais, de maneira informal, para que tivéssemos acesso ao documento do município, entre

os dias 21 de novembro e 1º de dezembro de 2023. Nessa circunstância, obtivemos acesso a mais três documentos, dos municípios de São João de Meriti, de Nova Iguaçu e de Queimados.

Para uma maior atualização documental possível, decidimos retornar os contatos em 2024, por meio de novas pesquisas nas fontes eletrônicas dos municípios, juntamente ao envio de novos *e-mails*. O novo *e-mail* foi enviado no dia 5 de março de 2024 (Apêndice C). Também não houve retorno a essa tentativa.

Uma nova tentativa de busca nos portais da transparência ocorreu em 8 de março de 2024. Nesse contato, cinco currículos foram encontrados, os de Duque de Caxias, Japeri, Itaguaí, Guapimirim e Mesquita. O documento referente a Paracambi não foi reencontrado devido a uma instabilidade em seu novo *site*. Nesse sentido, decidimos analisar o currículo anteriormente encontrado. Sendo assim, totalizamos nove documentos encontrados, sendo eles: Duque de Caxias, Japeri, Itaguaí, Mesquita, Paracambi e Guapimirim (encontrados nas buscas *online*) e Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti (localizados de forma informal).

Por fim, vale ressaltar que o currículo de Japeri relacionado à pré-escola não está disponibilizado em *link* acessível. Esse documento também não foi localizado de maneira informal. Apenas o currículo referente à creche está disponível nas redes da prefeitura.

Destacamos ainda que um estudo piloto foi realizado no currículo municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio de uma análise histórica e estrutural do referido documento. Esse estudo piloto foi apresentado no II Seminário Integrado Ação Docente entre Experiências e Infâncias, no Colégio Pedro II (*campus* Realengo), com a comunicação oral intitulada *Educação Infantil e as Relações Étnico-raciais: sob a ótica do currículo municipal do Rio de Janeiro*. Esse movimento nos permitiu testar e receber *feedbacks* sobre a forma como planejamos captar e examinar os currículos da Baixada Fluminense, calibrando e qualificando a prospecção e a análise de dados nesta pesquisa.

Por fim, em 2024, no VI Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança/I Simpósio Luso-Afro-Brasileiro em Estudos da Criança, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi apresentado um recorte dos resultados deste estudo, focalizado na participação dos professores nas elaborações curriculares dos municípios da Baixada Fluminense. Esse movimento também favoreceu a análise dos dados do presente trabalho.

### 4.3 Modo de análise dos dados

A técnica utilizada para a análise dos dados documentais foi a Análise de Conteúdo, a qual se revela de grande valia por ser um conjunto de técnicas sistematizadas, podendo responder aos objetivos da pesquisa e revelar as nuances presentes na mensagem passada por meio da interpretação (Bardin, 2016). A partir dessa demarcação, vale ressaltar o uso da técnica de análise categorial semântica, que realiza o recorte do texto em unidades próximas, na tentativa de classificação pela frequência ou ausência de determinado tema (Bardin, 2016).

Neste estudo, seguindo as técnicas propostas por Bardin (2016), na etapa de pré-análise ocorreu a organização prévia do material, com a formulação dos objetivos e das perguntas de pesquisa, além da escolha das unidades de registro a serem exploradas na próxima etapa. Na fase de codificação, em que acontece a exploração do material, foi realizada uma busca dos termos chave nos documentos, identificando a sua frequência de ocorrência, sendo eles: *ERER*, *Étnico-racial*, *Raça* e *Etnia*. Ainda na etapa de exploração do material, utilizamos a análise categorial semântica, atentando-nos para a presença da ERER nos currículos analisados. Uma subdivisão em três eixos foi elaborada para a melhor apreciação e organização dos dados:

- 1) *Modo de construção*, revelando a maneira como os documentos foram elaborados;
- 2) *Estruturação do documento*, abordando a forma como o documento se apresenta e como os textos se organizam;
- 3) *Conteúdo*, apontando, de fato, o que o documento propõe para a infância em seu respectivo município.

Vale ressaltar que a Análise de Conteúdo explicitada ocorreu justamente nesse último eixo proposto.

Em relação à pesquisa bibliográfica, assumimos a revisão narrativa como inspiração metodológica, que tem por característica a ampliação descritiva de um determinado assunto, sem esgotar as fontes informativas (Canuto; Oliveira, 2020). Utilizamos também elementos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), pela qual os dados são analisados em diálogo com a literatura acadêmica que relaciona a EI com a ERER. Além disso, para a proposta de avanço

científico, torna-se central o reconhecimento das produções anteriores que abordaram a temática e seus achados (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Por isso, também nos dedicamos ao exame das pesquisas que se debruçaram sobre as revisões de literatura acerca dos temas centrais desta dissertação.

#### 4.4 Itinerário da pesquisa

A dissertação está dividida nos seguintes capítulos:

- 1) *Apresentação da pesquisadora*: trajetória acadêmica/profissional e relação com o objeto de estudo. Nesse espaço, são alocados os diálogos entre o percurso formativo e a temática abordada, destacando a proximidade com o objeto de estudo desde a graduação;
- 2) *Introdução*: destaca as teorias curriculares, o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos e o impacto curricular nesses indivíduos. Aborda ainda a escola como reprodutora de preconceitos sociais, refletindo sobre a ERER na BNCC e nos currículos municipais. Por fim, trazemos as perguntas regentes do estudo: (I) de que maneira a literatura acadêmica tem abordado o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais na EI? (II) Em quais municípios da Baixada Fluminense há currículos prescritos que trazem as discussões étnico-raciais para orientar o trabalho docente na EI? (III) Em que medida os currículos municipais da Baixada Fluminense voltados para EI avançam ou retrocedem em relação às indicações para a abordagem das relações étnico-raciais trazidas pelos documentos nacionais?
- 3) *Objetivos*: nesse capítulo, são abordadas as metas do estudo. O plano geral é analisar o modo como os currículos municipais da Baixada Fluminense voltados para a EI concebem as relações étnico-raciais para os processos educativos das crianças de seus respectivos territórios. Os objetivos específicos são apresentados em seguida e vale destacar que cada um se relaciona com as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução, sendo eles: (a) analisar a literatura acadêmica que versa sobre a interface da EI com a ERER (relacionado à pergunta de pesquisa I); (b) mapear os documentos curriculares dedicados a balizar os processos educativos da EI nos municípios da Baixada Fluminense (relacionado à pergunta de pesquisa II); (c) examinar as orientações curriculares

para a abordagem das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas de EI nos municípios da Baixada Fluminense (relacionado à pergunta de pesquisa II); (d) analisar como as relações étnico-raciais estão presentes nos currículos da Baixada Fluminense com base na BNCC e nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (relacionado à pergunta de pesquisa III);

- 4) *Metodologia e itinerário da pesquisa*: destaca todo o caminho percorrido na pesquisa, os conceitos e os autores que norteiam o estudo, os procedimentos metodológicos adotados e a apresentação da análise de dados utilizada;
- 5) *Referencial teórico*: capítulo que apresenta as perspectivas adotadas, está dividido em cinco seções. O primeiro segmento introduz uma reflexão sobre os Movimentos Negro e Indígena, destacando o seu impacto nas reformas educacionais devido às diretrizes estabelecidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Em seguida, no segundo segmento, a análise traz luz para as contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes, que fundamentam a discussão sobre cultura, formação de professores e a abordagem da questão racial na EI. No terceiro segmento, o texto explora as perspectivas da Sociologia da Infância, examinando conceitos fundamentais como criança e suas influências abrangentes na educação brasileira e em outras esferas sociais. O quarto segmento apresenta as perspectivas de currículo, abordando os seus conceitos e as suas teorias e tipologias. O último segmento relaciona os dois anteriores, explicitando a influência do campo da Sociologia da Infância nos currículos educacionais nacionais, diferenciando-os;
- 6) *Conhecendo melhor a Baixada Fluminense: uma mirada nos dados populacionais e educacionais*: o sexto capítulo se debruça sobre os dados populacionais e educacionais da Baixada Fluminense, apontando o espaço da região a partir da quilometragem quadrada dos municípios, da população total, da porcentagem de homens e mulheres e da autodeclaração de cor/raça. Em relação aos aspectos educacionais, apresentamos o número de matrículas na EI, o recorte racial e as características formativas professores que atuam nas redes municipais;
- 7) *Educação Infantil e a EREER: o que aponta a literatura?*: nesse capítulo, realizamos uma revisão narrativa, na qual buscamos apresentar como a literatura acadêmica destaca a relação entre EREER e EI. Salientamos que o capítulo se relaciona com a pergunta de pesquisa I e, consequentemente, com o primeiro objetivo específico explicitado;

- 8) *Currículos municipais da Educação Infantil da Baixada Fluminense*: nesse último capítulo, faremos a análise dos resultados encontrados no mapeamento dos currículos da EI da Baixada Fluminense. Inicialmente, o capítulo se relaciona com os objetivos específicos 2, 3 e 4. Além disso, é dividido em três seções/eixos; (a) modo de construção dos currículos, onde apresentamos o percurso até a publicação dos documentos oficiais; (b) estruturação do documento, destacando a sua apresentação, capa e sumário, analisando a maneira como os currículos são em sua superficialidade e como os textos se organizam; e por fim (c) realizaremos a Análise de Conteúdo propriamente dita, buscando as relações com ERER. Tal eixo se entrelaça com as perguntas de pesquisa II e III e com os objetivos específicos 3 e 4.

## 5 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta dissertação está dividido em cinco seções. A seção inicial aborda a história dos Movimentos Negro e Indígena e as suas implicações para as transformações educacionais proporcionadas pelas normativas que embasam esta pesquisa (Leis 10.639/03 e 11.645/08). A segunda seção é uma descrição, a partir das contribuições da autora Nilma Lino Gomes, sobre o seu conceito de cultura, formação de professores e tratativas sobre raça na EI. A terceira seção aborda as perspectivas de infância e o seu conceito no bojo da Sociologia da Infância, juntamente com as concepções de criança e as suas influências nas esferas social e educacional, sobretudo no contexto da educação brasileira. A quarta seção apresenta as perspectivas de currículo, abordando as teorias tradicional, crítica e pós-crítica, os conceitos de currículo e as suas tipologias, relacionando-as com o estudo. A quinta e última seção relaciona as duas partes anteriores, explicitando a influência do campo da Sociologia da Infância nos currículos educacionais nacionais, embasando-os nas teorias curriculares anteriormente citadas e assim diferenciando-os.

### 5.1 A Luta na construção da EREER e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A raça é uma construção social e política diante da perspectiva sociológica, resignificada a partir das relações dos sujeitos (Gomes, 2012a), e uma “[...] categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo” (Hall, 2003, p. 66). O racismo pode ser definido como uma prática discursiva de lógica própria, em que [se] tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão social em termos genéticos e biológicos (Hall, 2003). Por fim, destaca-se o racismo biológico, no qual se “[...] privilegia[m] marcadores como cor de pele, e pode conotar diferenças sociais e culturais a partir dela” (Hall, 2003, p. 67).

Ao longo da história brasileira, marcada por desigualdades e discriminações, sejam elas sociais, raciais e/ou políticas, grupos minoritários organizaram-se de maneira avassaladora para reivindicar os seus direitos, sendo um deles os Movimentos Negros (Brasil, 2004a). Por isso, torna-se necessário um aprofundamento em relação ao papel do referido movimento, definido como as organizações e as articulações políticas realizadas pelo povo preto na luta e na

superação de práticas racistas, visto como produtor e incentivador de saberes produzidos pelos grupos minoritários da sociedade, resultando em lutas articuladas, tensionando o surgimento de políticas públicas<sup>9</sup> direcionadas para a incorporação de uma cultura antirracista. Além disso, tal grupo é interpretado como responsável por realizar o diálogo entre a academia e a sociedade menos favorecida (Gomes, 2019b).

Vale também ressaltar o contexto histórico-educacional por trás desse articulador, que contava com a lei de proibição da escolarização para povos escravizados e/ou pretos, mesmo que já em liberdade (Brasil, 1839). Assim, os Movimentos Negros passam a se articular com intuítos educativos no fim do século XIX, período em que a educação virou prioridade para a inserção do negro na sociedade e no mundo do trabalho (Domingues, 2008; Gomes, 2012a, 2019b). Destaca-se também o papel da imprensa negra, que relacionava constantemente a importância da educação para o povo preto, e, por fim, a Frente Negra Brasileira<sup>10</sup>, o Teatro Experimental do Negro<sup>11</sup> e as reivindicações pela inserção do negro no ensino gratuito e na universalização da educação (Domingues, 2008; Gomes, 2012a; 2019b).

Sublinhamos ainda o surgimento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, nos anos 1970, em seguida chamado de Movimento Negro Unificado, organizado a partir das duras batalhas oriundas da ditadura militar e que tem por centralidade a educação e o trabalho como formas de articulação na luta antirracista, formando uma representação acadêmico-intelectual no Brasil no que tange ao aspecto étnico-racial no país (Gomes, 2012a, 2019c).

A partir de 1980, com a redemocratização brasileira, os Movimentos Negros reivindicam a sua notoriedade e denunciam uma postura de neutralidade estatal em relação às desigualdades raciais. Esses grupos veem na formulação das políticas públicas uma possibilidade de inovação na luta (Gomes, 2011a). Nesse período, baseada na perspectiva do materialismo histórico-dialético (Pires, 1997), a esquerda brasileira considerava que a resolução

---

<sup>9</sup> O conceito de política pública pode ser entendido por uma promoção de direitos constitucionais e que “para ser implementada passa por fases e processos sociais” (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p.15).

<sup>10</sup> Associação fundada em 1931, em São Paulo, sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite e outras figuras. Tinha por característica a promoção da educação, com criação de escolas, juntamente ao trabalho de alfabetização, além do entretenimento de seus membros. Uma de suas articulações estava relacionada à integração do povo preto na sociedade, de forma política e cultural. Por fim, procurava denunciar as formas de racismo presentes na época. A associação tornou-se um partido político em 1936 e foi extinta em 1937 devido ao decreto que tornava os partidos ilegais, promovido por Getúlio Vargas (Domingues, 2008; Gomes, 2012a).

<sup>11</sup> Presente de 1944 a 1968, idealizado por Abdias do Nascimento, surge com o objetivo de questionar o racismo, formar um corpo artístico negro e conectar a cultura africana ao que era apresentado no Brasil. Também tinha papel educador, por oferecer projetos de alfabetização, e jornalístico, ao debruçar-se em publicações do jornal *Quilombo* (Gomes, 2012a).

dos problemas estava na superação das problemáticas presentes nas relações entre a classe dominante e a classe trabalhadora (Gomes, 2011a).

Por outro lado, saindo do entendimento apenas de capital-trabalho, chega-se à exploração racial realizada pelo capitalismo, em que os Movimentos Negros afirmavam a necessidade de compreensão do racismo como opressão presente nas relações sociais, até mesmo nas mais progressistas, e denunciavam o reforço da desigualdade (Gomes, 2011a, 2012b). Tal posicionamento corrobora com a ressignificação e politização da raça e as suas nuances (Gomes, 2012b, 2019a; Hall, 2003).

Sendo a educação um direito constitucional e interpretada pelos Movimentos Negros como uma conquista complexa e democrática do povo preto, capaz de potencializar a vida e a realidade dos sujeitos (Gomes, 2011b, 2019c), todas essas lutas anteriormente mencionadas refletem atualmente na inserção de determinadas práticas no âmbito escolar. É no campo educacional que as lutas dos movimentos sociais se reafirmam e dialogam diante de uma sociedade plural (Gomes, 2011b).

Segundo Arroyo (2014), o currículo é um território de disputa e, à medida que movimentos sociais se organizam, as suas demandas passam, a partir de toda luta, a ser também demandas da escola. Nesse sentido, tem-se como um dos resultados das articulações dos Movimentos Negros, juntamente ao Governo Federal, a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, atendendo a uma demanda atrelada ao reconhecimento, à valorização e aos direitos do povo preto (Brasil, 2003; Gomes, 2012b).

Em 2008, a Lei 11.645, responsável por incluir na Lei 10.639/03 a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, foi promulgada (Brasil, 2008). Vale destacar o papel do Movimento Indígena Brasileiro e de outras figuras importantes nesse marco para a comunidade, como Gersem Baniwa<sup>12</sup> (Fanelli, 2018). Ainda, o conceito de *etnicidade* também se mostra importante para entendermos determinados passos históricos, dizendo respeito às diferentes etnias, sob características culturais e religiosas, que são utilizadas como marcadores de preconceito (Hall, 2003, p. 67).

---

<sup>12</sup> Personalidade presente no Movimento Indígena Brasileiro desde os anos 1980. Professor universitário, estava na composição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, além de exercer importante papel na coordenação da Educação Escolar Indígena entre os anos de 2008 e 2012 (Fanelli, 2018).

Diante de um passado atravessado por violências, sejam elas relacionadas à terra ou ao genocídio da comunidade, os povos originários têm uma história marcada pela resistência (Oliveira; Goulart, 2012). Nesse sentido, uma dessas marcas foi impressa pelo Código Civil de 1916, no qual os indígenas eram tutelados pelo Estado Brasileiro, considerados incapazes de exercer direitos civis básicos, tampouco de manifestar as próprias vontades e representações (Brasil, 1916; Fanelli, 2018). A interlocução entre povos originários e Estado era realizada pelo Serviço de Proteção do Índio (SPI), criado em 1910 e substituído posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Tal instituição tinha como premissa a proteção indígena (Fanelli, 2018; Oliveira; Nascimento, 2012).

Enquanto isso, a América Latina caminhava para uma fase de lutas e de destaques de alguns grupos minoritários, resultando no surgimento do Movimento Indígena Contemporâneo no início da década de 1970, fruto de reivindicações frente à repressão da ditadura civil-militar (1964-1985) e ao silenciamento dos povos (Fanelli, 2018).

O Movimento Indígena<sup>13</sup> é definido por um

[...] conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente (Brasil, 2004b, p. 58).

Nesse sentido, segundo Fanelli (2018, p. 28), lideranças indígenas passam a se destacar de maneira organizada, dando luz à discussão sobre o direito ao território, caracterizado pelos aspectos da interculturalidade, de abrangência nacional, sendo um ato inegavelmente histórico e inédito no país. Além disso, a resistência ao apagamento da cultura indígena em prol da *união* do país é um destaque dessa luta (Oliveira; Nascimento, 2012; Pires, 2019). Alguns eventos também se sobressaem nessa época, como a I Assembleia de Chefes Indígenas (1974), promovida pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que é interpretado como grande aliado ao Movimento Indígena. Esse encontro foi responsável por iniciar uma série de reuniões

<sup>13</sup> Vale ressaltar que, segundo a *Coleção Educação para Todos*, lançada pelo Ministério da Educação em conjunto com a UNESCO no ano de 2004, o termo *movimento indígena*, no Brasil, reúne as mais variadas articulações e estratégias dos povos originários, nacional e regionalmente (Brasil, 2004b).

em todo o país entre os anos 1974 e 1985 (Brasil, 2004b; Fanelli, 2018). Em 1980, tem-se o surgimento da União das Nações Indígenas (UNI), um importante passo para a consolidação da luta, buscando representar todas as comunidades presentes no país (Bicalho, 2010; Fanelli, 2018).

Em meio a tantas reivindicações em território nacional nos anos 1980, o processo de redemocratização foi um passo importante para diversos movimentos, sendo a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) a materialização de anos de luta. Na carta magna, os direitos indígenas relacionados à terra, às manifestações culturais e à educação foram finalmente reconhecidos (Ladeira, 2004). Nos anos 1990, esses direitos anteriormente citados foram consolidados em diversas áreas, em especial a educação, por meio LDB (1996) (Brasil, 1996).

Para isso acontecer, a luta dos professores indígenas por uma escola diferenciada foi crucial, porque anteriormente, durante a Assembleia Nacional Constituinte, houve uma organização conjunta de representações indígenas de diversas etnias que enfatizou a necessidade de uma escola não colonizadora, que considerasse todos os saberes e culturas (Fanelli, 2018; Silva, 1999). Diante do marco histórico de ambas as normatizações, o Ministério da Educação passa a valorizar e a considerar as organizações indígenas e os estudiosos da área, resultando em alguns documentos relevantes para o avanço da educação escolar indígena: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (1999), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) (Fanelli, 2018; Grupioni, 2000; Oliveira; Nascimento, 2012).

Vale destacar que a educação escolar indígena é um direito assegurado pela

Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social (Brasil, 2012, p. 1).

A educação escolar indígena é parte da educação formal e está integrada ao sistema educacional, com estrutura curricular e metodologia adaptadas às especificidades culturais e

linguísticas das comunidades indígenas (Brasil, 2012). Tal conceito se difere de educação indígena, que não é institucionalizada e se baseia nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, podendo ocorrer em qualquer ambiente, inclusive na natureza.

Por outro lado, ainda se mostrava necessária a desconstrução da cultura eurocentrada contada nas escolas brasileiras. Por isso, após a promulgação da Lei 10.639/03, o Movimento Indígena<sup>14</sup> reivindica a inclusão de sua luta na Educação Básica (Pires, 2019). Uma outra contribuição importante para a inserção de temáticas marginalizadas na esfera educacional foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, no Governo Lula (Brasil, 2020). Tal secretaria, composta por integrantes tanto dos Movimentos Negros quanto do Movimento Indígena, possibilitou a tramitação da Lei 11.645/08, atualizando a Lei 10.639 (Brasil, 2008, *n.p.*):

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Portanto, o reconhecimento diante às normativas do país, após anos de luta, vem por meio da Lei 11.645/08, incluindo nos currículos do ensino fundamental e médio a cultura indígena. É importante ressaltar que, em 2018, com a BNCC, esse reconhecimento se materializou nos componentes curriculares, possibilitando múltiplas abordagens da temática (Brasil, 2018).

Um marco importante para as leis educacionais está relacionado à definição de diretrizes curriculares. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 materializa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), produzidas em 2004 pelo Ministério da Educação em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Inicialmente forjadas a partir do comprometimento com as ações/políticas afirmativas<sup>15</sup> relacionadas à raça, essa normativa

<sup>14</sup> Em 2002, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), iniciou-se o Programa Pindorama, que recebia alunos indígenas e realizava a sua inserção na universidade, liderados pelo antropólogo Benedito Prézia. Após a divulgação da Lei 10.639/03, esse grupo realizou um abaixo assinado, no ano de 2006, em prol da inserção da história indígena nos currículos escolares, encaminhado ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Tal contato não obteve resposta direta (Fanelli, 2018).

<sup>15</sup> O termo pode ser entendido por políticas públicas que têm como objetivo equiparar oportunidades para grupos sociais minoritários, essas ações podem ser étnico-raciais, de gênero, de renda, por faixa etária *etc.* (Sito, 2014).

também marca uma luta realizada pelos Movimentos Negros, tomados como protagonistas na esfera federal pelo governo vigente até então (Brasil, 2004a; Gomes, 2011a).

As DCNERER foram produzidas para nortear e regulamentar a implementação da Lei 10.639/03, buscando diálogo com os Estados e os Municípios do país, com os Movimentos Negros e com todo cidadão empenhado na temática. O objetivo do documento era ser uma orientação para todos os brasileiros interessados em uma educação de qualidade, construtora de uma “sociedade justa e democrática” (Brasil, 2004a, p. 10), ajudando a combater o racismo e a disseminar um conhecimento antes negligenciado. Para mais, cumpre indicações da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Educação e da LDB relacionadas à igualdade e ao acesso a diferentes culturas, em especial à cultura de povos historicamente marginalizados (Brasil, 1988, 1990, 2004a, 2014), sendo então comprometidos com a ERER.

Sob esse prisma, o documento define relações étnico-raciais como sendo as “[...] relações entre negros e brancos [...]” (Brasil, 2004a, p. 13) e afirma que esse processo necessita de uma reeducação pautada em um trabalho conjunto, articulado entre todas as esferas, não sendo uma exclusividade da escola. Além disso, define raça como “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (Brasil, 2004a, p. 13). Na mesma esteira, Hall (2003) e Gomes (2012 a) definem raça como uma construção social e política diante da perspectiva sociológica, ressignificada a partir das relações dos sujeitos.

Por sua vez, as DCNERER definem étnico como uma maneira de “[...] marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (Brasil, 2004a, p. 13).

Diante disso, o documento ainda afirma que, apesar de ser um país de maioria preta (IBGE, 2023), o Brasil convive com estereótipos racistas e desigualdades. Nesse sentido, a conceituação de ERER se torna mais evidente, sendo práticas educativas que promovem o combate ao racismo e às demais discriminações, construção de uma consciência identitária positiva, trocas de conhecimento e a valorização histórica dos antepassados, reconhecendo a contribuição das diferentes culturas e etnias para a construção da identidade brasileira (Brasil, 2004a; Oliveira; Lindner, 2020).

Essa conceituação, atrelada a uma pedagogia de combate ao racismo, traz à tona a necessidade de formações capazes de preparar o indivíduo para promover relações étnico-raciais positivas, identificando e valorizando as contribuições e as participações das múltiplas culturas na construção do ser humano. Além disso, em relação à participação dos professores, o documento destaca a necessidade de uma formação docente capaz de dialogar com a diversidade, lidando positivamente com as diferenças e assim relacionando-as às práticas pedagógicas (Brasil, 2004a).

as DCNERER demonstram avançar ao demarcar a inclusão da Lei 10.639/03 em toda a Educação Básica, inserindo a EI no tratamento da ERER (Brasil, 2004a). Por outro lado, mesmo com a inserção posterior dos aspectos voltados à história e à cultura indígena em complemento da lei anterior, em 2008, a demarcação ainda se limitava, em ambas as legislações originais disponíveis, ao ensino fundamental e médio, negligenciando a EI (Brasil, 2008). Tal fato é modificado somente em 2015, por meio do Parecer CNE/CBE nº14/2015, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, que amplia a Lei 11.645/08 para toda a Educação Básica.

Em relação à originalidade da Lei 11.645/08, mesmo enfatizando a responsabilidade de todo o currículo escolar, destacam-se os componentes curriculares Artes, História e Língua Portuguesa (Brasil, 2008), especificando, de certa maneira, o trabalho da temática. Apesar da proximidade com as disciplinas, as leis se desencontram com a primeira etapa da Educação Básica, visto que nela não há a organização por componentes curriculares e o corpo é um dos objetos centrais, sendo também uma forma de linguagem (Brasil, 1998, 2018; Mello *et al.*, 2016; Santos *et al.*, 2024). Portanto, é importante que se pense, vivencie e experiencie as culturas afro-brasileiras e indígenas por meio dele, sobretudo na EI.

A Lei 11.645/08 não conta com um documento norteador para as suas práticas, como é o caso da Lei 10.639/03. Entretanto, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que direcionam o entendimento e estabelecem objetivos para a Educação Escolar Indígena, que deve ser pautada na igualdade, na especificidade e na interculturalidade (Brasil, 2012). Essas diretrizes colocam a importância do reconhecimento da cultura indígena e as suas obrigatoriedades nas etapas e nas modalidades de ensino. Essas ações afirmativas são distintas, visto que uma direcionada para o reconhecimento e a valorização da história e da cultura indígena e a outra para uma escola diferenciada.

## 5.2 Contribuições políticas e teóricas de Nilma Lino Gomes

Inicialmente, vale destacar a trajetória de Nilma Nilo Gomes: é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em Educação pela mesma instituição e doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atuou como Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, de 2002 a 2013. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2015 e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, de 2015 a 2016, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff.

A autora é uma referência nas áreas da diversidade cultural, étnico-racial, direitos humanos e políticas educacionais. Além disso, tem obras voltadas à formação de professores e a ações afirmativas, em boa parte enfatizando a educação antirracista e a participação dos Movimentos Negros brasileiros nessas construções (Gomes, 2019a; 2019c; Gomes; Jesus, 2013; Gomes; Teodoro, 2021; Gomes; Ximenes, 2022). A seguir, será feita uma breve análise de suas obras.

Gomes (2023) levanta a questão da palavra *cultura* como uma espécie de modismo da área da Educação na atualidade, desenvolvendo que isso é fruto de lutas de movimentos sociais e das mudanças de pensamento. Em continuidade, traz a necessidade de ampliar a discussão cultural, não fazendo dela simplesmente um artefato curricular e/ou do contexto escolar, mas sim buscando explorar todas as suas possibilidades. Afirmar ainda que a cultura está relacionada às vivências, às especificidades e à forma de o sujeito interagir e interpretar o mundo, a partir de sua história e de suas interações. Por consequência, por meio da cultura, o sujeito firma regras e valores e dá significado às coisas, influenciando a sua comunicação com os demais. É devido a esse conceito que as diferenças são marcadas e inventadas – entre essas diferenças, localizam-se aquelas de cunho étnico-raciais.

Diante de um contexto da cultura negra, constituída por um grupo étnico-racial específico e marginalizado, a autora aponta a necessidade da construção de novas formas positivas de conhecer a história do povo preto, já que

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Ressalta também que o professor é figura essencial para a disseminação de diferentes histórias, ampliando o repertório cultural de todos que vivenciam a escola e construindo um ambiente democrático e acolhedor (Gomes, 2003, 2023). Logo, práticas pedagógicas que conversem com essa realidade são interpretadas como uma forma de auxiliar os sujeitos a refletirem, um desses exemplos se encontra na EREER, através das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008).

Em sua obra *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, Nilma Gomes (2003) aborda a preocupação com a formação de professores e a necessidade de uma formação continuada para a atualização de conhecimentos. Além disso, aponta que, de acordo com a cultura em que as identidades são construídas e especialmente na construção da identidade negra, há um processo interligado aos aspectos “[...] social, histórico, cultural e plural” (Gomes, 2003, p. 171), que é influenciado e influencia o olhar para si e para os outros sujeitos.

Nesse sentido, durante a construção da identidade do ser, o corpo e as suas representações podem ser um suporte para o povo preto e o cabelo pode ser uma marca de determinado grupo étnico e enfatizar as relações de poder (Gomes, 2003, 2011b). Como a escola lida com esses sujeitos, seus corpos e suas diversidades? Como esses mesmos sujeitos se veem e veem os outros? Gomes (2003) destaca a importância dos professores na resignificação do corpo preto, na desconstrução de estereótipos raciais, e enfatiza a importância do ensino público nessa luta, já que existem estratégias pedagógicas voltadas a essa necessidade sendo desenvolvidas no setor (Gomes; Jesus, 2013).

Um tópico constantemente abordado pela autora é a participação dos Movimentos Negros na formulação de leis e em atividades em prol do povo preto. De acordo com Gomes (2011b), os Movimentos Negros entendem a educação como ferramenta interessante para refazer aspectos políticos e sociais. Para mais, compreendem a Educação Básica, juntamente à Educação Superior, como direito à diversidade étnico-racial (Gomes, 2012b; Gomes; Ximenes, 2022).

Especificamente na Educação Básica e a partir da perspectiva de que a educação é um direito garantido constitucionalmente, tem-se as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que são políticas educacionais de Estado, de abrangência nacional, e devem (ou deveriam ser) implementadas em todos os segmentos da educação, para alunos e na formação de professores nas universidades (Brasil, 1988; 2003; 2008; Gomes, 2011b; 2013). Por isso, a sua aplicabilidade pode significar a descolonização curricular<sup>16</sup>, visto que dá espaço para a contagem de histórias e para as culturas de povos antes marginalizados, representando uma mudança cultural e política nas práticas pedagógicas (Gomes, 2012b).

Tais currículos com viés emancipatório são interpretados por Gomes (2012b, p. 102) como um desafio:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciávamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Com a chegada da BNCC (Brasil, 2018), há uma demarcação das leis 10.369/03 e 11.645/08 ao longo do seu texto, especialmente em componentes como Educação Física, História e Geografia. Por outro lado, em seu documento complementar denominado *Temas Contemporâneos Transversais* (TCTs), as temáticas étnico-raciais são alocadas no tópico *multiculturalismo*, que de certo modo descaracteriza uma organização concreta (Brasil, 2019; Gomes, 2012b; 2023).

Segundo Gomes (2012b, p. 106),

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

<sup>16</sup> Uma diferenciação importante a ser apontada está nos termos *descolonial* e *decolonial*. Embora vistos como sinônimo em alguns movimentos do campo teórico, de acordo com Santos, V. M. (2018, p. 3), “O decolonial seria a contraposição à ‘colonialidade’, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao ‘colonialismo’ [...]”.

A partir das diretrizes apontadas na seção anterior, há uma anotação importante na designação da Lei 10.639/03, a sua aplicabilidade na EI. “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da *Educação Básica* trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.” (Brasil, 2004a, p. 8, grifo no original), ponto esse que não aparece na lei 10.639/03, que aponta apenas aplicação no ensino fundamental e médio, excluindo a temática na EI (Gomes, 2019c).

Por outro lado, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (2007, p. 4) reafirma as DCNERER de 2004 e ainda destaca que,

No que diz respeito à educação, por evidente, não se pode pressupor um desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade se não, de forma deliberada, se tomar esses valores como fundamentos basilares das práticas de cuidar e de educar. Nesse sentido, as condições de liberdade e dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, como é o caso na maioria das nossas creches e escolas brasileiras – sobretudo, nas públicas, onde a maioria de crianças e adolescentes é negra – impõe, dentre as ações genéricas e indistintas, a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a auto-estima, a auto-imagem e a autoconfiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se

Diante do exposto, saímos de um ponto de marginalização da metodologia antirracista para o seguinte desafio, já reportado por Mello, Bolzan e Santos (2022): transpor essas orientações legais em ações pedagógicas concretas, especialmente na EI.

Na obra *Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*, organizada por Mello, Bolzan e Santos (2022), podemos entender alguns exemplos desse processo de ruptura e de transposição para o *chão da escola*. Inicialmente, os autores apontam que o currículo, por ser um lugar de poder e um mecanismo de controle, precisa ser pautado no diálogo. Em continuidade, a partir de um relato de experiência desenvolvido por Fávero e Gomes (2022), o texto aborda uma atividade dançante relacionada ao Congo, uma manifestação cultural típica do Espírito Santo que foi utilizada na contação de história e na apresentação de imagens.

Em um outro relato, dessa vez desenvolvido por Gomes e Gomes (2022), as autoras dialogaram com as crianças para a elaboração dos conteúdos voltas à educação antirracista, com

a utilização de apresentações culturais, ludicidade e falas positivas. Também foi apresentado, por meio da contação de história, um livro chamado *O Pequeno Príncipe Preto*, como forma de ampliar o repertório cultural das crianças, desenvolvendo a representatividade da cultura negra. Por fim, brincadeiras de roda e jogos africanos foram trabalhados. Tais atividades têm relação direta com a formação da identidade dos alunos, porque apresentam justamente a oportunidade de conhecerem a sua ancestralidade.

Por sua vez, Carvalho (2022) traz em seu relato algumas atividades, como brincadeiras com pipa, histórias cantadas e contato com a natureza, em que utilizou a alusão das raízes das plantas em relação aos familiares. Em continuidade, ela ainda propôs junto à escola uma atividade culinária com comidas tipicamente africanas, realizando-a coletivamente. Diante disso, ressaltou a necessidade do esforço coletivo para que novas práticas pedagógicas fossem executadas.

Gomes (2019c) destaca em seu texto *Raça e educação infantil: à procura de justiça* que, apesar de boa parte das crianças presentes na EI ser oriunda de grupos étnicos marginalizados, sobretudo crianças pretas e pobres, os currículos não são pensados para atender esses sujeitos. Além disso, sendo o corpo e a corporeidade preta capaz de auxiliar na emancipação desses indivíduos, a sua abordagem, juntamente com a história e a ancestralidade, pode corroborar com uma formação de identidade positiva.

A EI, etapa da Educação Básica em que a linguagem corporal é tão valorizada e centralizada, precisa considerar novas formas de abordagem, rompendo com as discriminações (Brasil, 2018). Segundo Gomes e Teodoro (2021, p. 27), “A criança negra como parte de seu grupo de pertencimento foi construída com base na racialização, resultado do processo de colonização. Nesse sentido, para uma outra infância para as crianças negras, é necessário a construção de outros processos, outros dispositivos [...]”.

Por fim, destacamos que em alguns estudos aqui citados (Gomes, 2003, 2011, 2019c; Mello; Bolzan; Santos, 2022) há ênfase para a importância da formação de professores para que essa mudança, especificamente na etapa da EI, ocorra de forma significativa. A raça precisa aparecer nessa formação, as licenciaturas precisam estar atentas às novas formas de praticar a docência – e uma dessas novas formas é pelo viés da ERER.

### 5.3 Perspectivas de infâncias

Inicialmente interpretadas como seres sem valor, inaptas, as crianças sofreram ao longo da história diante de concepções relacionadas à sua desvalorização como sujeito consciente (Teles; Rocha, 2023). Com o tempo, o conceito de infância passou a ganhar novos significados com a chegada do período industrial, as consequências da inserção infantil no mercado de trabalho e a influência religiosa (Ariès, 1981; Conde; Hermida, 2021; Teles; Rocha, 2023). Vale ressaltar que a concepção de criança e de infância se modifica ao analisarmos o período histórico, a classe social, os aspectos étnico-raciais e o gênero (Conde; Hermida, 2021).

À vista disso, há um reconhecimento da criança como um ser social, com especificidades, e a educação se torna uma das ferramentas para esse ser (Teles; Rocha, 2023). De acordo com Sarmento (2008), as temáticas relacionadas à criança, na perspectiva da sociologia, já eram consideradas por autores clássicos, como Emile Durkheim, nos anos 1930, em suas teorias sobre a socialização, porém o entendimento de infância como categoria social ganha notoriedade nos anos 1990.

Sob esse prisma, em contribuição aos estudos relacionados a tal temática, destaca-se a *Sociologia da Infância*, que surge com uma concepção humanizada da criança, colocando-a no centro de suas discussões (Machado; Brostolin, 2022; Sarmento, 2005). A Sociologia da Infância propõe a infância como um objeto sociológico, interpretado como uma categoria social, do tipo geracional, em que a criança é entendida como ator social, produtor de cultura e atravessado por ela (Machado; Brostolin, 2022; Sarmento, 2005, 2008).

Mesmo com o termo Sociologia da Infância sendo utilizado pela primeira vez nos anos 1930 (Sarmento, 2008), essa alcunha nasce no campo da Sociologia da Educação, na década de 1920, nos Estados Unidos, e se intensifica na década de 1980, com foco nas crianças e suas culturas, evidenciando a temática em eventos, pesquisas e trabalhos científicos (Moruzzi; Tebet, 2017). A partir de uma crise paradigmática do campo, nos anos 1990, a Sociologia da Infância cresce no cenário mundial (Abramowicz; Oliveira, 2010; Machado; Brostolin, 2022). No Brasil, as teorias de Florestan Fernandes são vistas como pioneiras na Sociologia da Infância, a partir dos anos 1940, por considerar em seus estudos a criança como produtora e proprietária de cultura (Moruzzi; Tebet, 2017). O campo se desenvolve de maneira robusta a partir dos anos 2000.

Em desenvolvimento, no mundo contemporâneo, no qual as crianças seguem sendo reconhecidas em suas necessidades para além do viés *adultocêntrico*, a Sociologia da Infância elabora de maneira crucial novas reflexões em relação à realidade vivida por esse grupo (Sarmiento, 2008). Um aspecto a ser considerado pelas novas demandas populares desses atores sociais está relacionado às questões étnico-raciais, pauta já levantada por Florestan Fernandes em seus estudos (Fernandes, 2003, 2015; Fernandes; Pereira; Nogueira, 2006; Moruzzi; Tebet, 2017; Nunes, 2015). Na perspectiva do campo em questão, a relação entre infância e aspectos étnico-raciais pode ganhar uma nova roupagem, visto que a infância é influenciada por outras categorias sociais (Nunes 2015; Sarmiento, 2008).

Para além dos conflitos étnico-raciais que emergem nas relações sociais (Santana; Menezes; Pereira, 2019), torna-se necessário entender “[...] quais são as questões relacionadas à raça que tocam às crianças a partir de suas próprias experiências e como as crianças vivenciam questões relacionadas ao seu pertencimento racial [...]” (Nunes, 2015, p. 422). Diante dessa reflexão, ao evidenciarmos a importância da ótica infantil, reconhecendo as suas próprias vivências como algo relevante, vamos ao encontro das reflexões propostas a partir da Sociologia da Infância.

Ao reconhecermos os direitos das crianças, sobretudo em uma onda vivenciada a partir dos anos 1980, documentações como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e, no contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) tornam-se um marco. Esses documentos são uma garantia de prioridade, de segurança e de cuidado, reconhecendo as crianças como sujeito sociais de direitos (Brasil, 1990), impactando diversos indicadores<sup>17</sup> (Brasil, 2021). Portanto, tais legislações, especialmente o ECA, de acordo com Machado e Brostolin (2022), foram responsáveis por dar luz às pesquisas com as crianças no país.

Um outro impacto da Sociologia da Infância no Brasil é apontado por Moruzzi e Tebet (2017, p. 168):

No Brasil, a sociologia da infância, [sic] se desenvolveu especialmente no campo da educação e tem implicado significativamente sobre práticas pedagógicas e propostas

<sup>17</sup> Segundo o boletim epidemiológico publicado em outubro de 2021, as taxas de mortalidade infantil diminuíram cerca de 5,5% ao ano nas décadas de 1980 e 1990. Isso se deve a melhoras nas condições de vida das crianças, à cobertura vacinal e ao reconhecimento dos direitos das crianças (Brasil, 2021). Além disso, o acesso à escola desde a Educação Infantil também se destaca (Araújo, 2015).

curriculares. Todavia, a sociologia da infância não é ela própria uma proposta ou abordagem para a educação, mas um campo que busca estudar a sociedade e as relações sociais a partir da categoria analítica “infância”. Trata-se de um campo teórico e não de uma metodologia, uma Sociologia e não uma Pedagogia<sup>18</sup>.

Diante dessa afirmativa, na seção a seguir, apontaremos algumas perspectivas de currículo, destacando significado, tipologia e teorias.

## 5.4 Perspectivas de Currículo

Nesta seção, inicialmente buscamos dialogar com as percepções de currículo, para em seguida entrelaçá-las, com maior precisão, às próximas seções e análises.

A partir das teorias curriculares, existem diversas concepções conceituais desse artefato. Para Saviani (2003), desde a sua relação com a escola, o currículo está interligado ao controle do processo pedagógico, estabelecendo uma sequência e prioridades dos conteúdos considerados necessários de serem aprendidos no percurso educativo. Sacristán (2019) aponta que o currículo é pertencente a uma realidade bem estabelecida, que conta com teorias próprias, comportamentos e crenças que influenciam a perspectiva curricular. Além disso, torna-se necessário utilizar a criticidade para o seu manuseio. Já Veiga-Neto (2002) interpreta currículo como um pedaço da cultura, que escolariza conteúdos e práticas vistos como essenciais para a época em que se é instrumentalizado.

De acordo com Apple e Silva (1989), o currículo representa uma relação de poder, na qual aqueles que detêm poder para designar o que se escreve e quem escreve se sobrepõem nas decisões e nas escolhas relacionadas aos conteúdos que serão postos no artefato. Logo, o currículo não é neutro, tampouco um fato isolado, e para os autores o documento é “[...] resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados” (Apple e Silva, 1989, p. 47). Sendo assim, corroborando a visão de Sacristán (2019), o currículo ganha significado a partir de quem o detém (Apple; Silva, 1989) e

---

<sup>18</sup> Pedagogia da Infância é uma prática educativa pensada para atender à infância como uma fase específica, que considera a criança como um participante, com suas especificidades, e se baseia na práxis da participação. Busca superar as práticas conteudistas que negam a diversidade humana (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

[...] se torna um território privilegiado para a construção do pensamento hegemônico e espaço de disputas importantes na constituição do poder, da cultura dominante, da igualdade e da desigualdade. Como não há neutralidade possível na definição de conhecimentos e práticas curriculares é evidente que toda proposta curricular carrega consigo uma compreensão e crença em uma concepção de educação, de sociedade e de homem (Veloso, 2019, p. 387).

A maneira como tal documento será tratado e de certa forma trabalhado dependerá de alguns aspectos, especialmente da visão da escola sobre o currículo e dos indivíduos que o vivenciarão, porque “[...] a diferentes grupos de alunos são ensinados diferentes valores, normas, habilidades, conhecimentos e disposições, de acordo com sua raça, classe e sexo” (Apple; Silva, 1989, p. 48). Por isso, há uma relação político-educacional no que tange aos processos curriculares, representando assim essas relações de poder presentes na sociedade capitalista.

Após a conceituação de currículo, é necessário explicar as teorias que esse dispositivo apresenta: tradicional, crítica e pós-crítica. Ressaltamos que a demarcação espaço-temporal é utilizada como ferramenta didática para as quebras de paradigmas nesse campo teórico, nas quais não se pretende estabelecer o fim de uma para o início da outra. Logo, tais teorias se entrelaçam constantemente (Lopes, 2013).

As teorias tradicionais estão imbricadas com a ideia técnica, neutra e científica, não havendo criticidade em relação ao conteúdo. Sendo assim, o currículo seria uma ferramenta na educação para moldar os indivíduos (Silva, 2002). De acordo com Silva (2002), as teorias críticas, influenciadas pelo marxismo (Lopes, 2013), aparecem para questionar as injustiças sociais resultantes da ideologia dominante, buscando compreender as consequências do currículo. Essa vertente também está presente nas explicações de Paulo Freire (2006), que aponta as problemáticas de uma educação focalizada nas teorias tradicionais, revertendo em um aprendizado passivo. Assim, o educador enfatiza a importância da criticidade, especialmente no que diz respeito às relações de poder presentes na escola e na relação ensino-aprendizagem.

Já as teorias curriculares pós-críticas, que ganharam força a partir dos anos 2000 (Lopes, 2013), surgem da problematização das verdades socialmente construídas, buscando proporcionar aos seres humanos a subjetividade, dialogando com questões de gênero, sexualidade, raça e etnia (Pacheco; Sousa, 2016). Nessa vertente, há uma centralidade do sujeito, valorizando a sua pluralidade cultural e de identidades. Por esse ângulo, para Pacheco e Sousa (2016, p. 72),

[...] a teoria pós-crítica mantém na sua base discursiva a desconstrução como forma

de afirmar o primado do subjetivo sobre o social, já que não é possível pensar somente num currículo que seja tecnicamente construído a partir de uma racionalidade linear nos seus pressupostos sociais, que está intrinsecamente ligada, nos tempos que correm, a uma racionalidade neoliberal suportada por lógicas economicistas.

Sob esse prisma, para além das proximidades com a teoria crítica de problematização da realidade presente nas relações de poder, na vertente pós-crítica torna-se importante um olhar para as particularidades dos indivíduos, a sua cultura, linguagem e relações, que embora se encontrem nas dinâmicas capitalistas ainda são acentuadas por questões de gênero, sexualidade, religião, étnico-raciais, entre outras. Tal concepção é a que nos direciona nesta dissertação, visto a proximidade com a temática abordada na pesquisa. Nesse sentido, a partir das concepções de currículo pós-crítico, o artefato é ferramenta que contempla grupos diversos e o multiculturalismo, caminhando para uma representação crítica dos conteúdos.

Em continuidade, dadas as conceituações e as teorias do currículo, é possível então apresentar as suas tipologias, também conhecidas como níveis de currículo (Lima, 2023): formal (prescrito), real (em ação) e oculto (implícito). O currículo formal se refere ao que é estabelecido pelos sistemas de ensino, com diretrizes para a sua aplicação (Macedo, 2006). Já o currículo real está relacionado ao que de fato acontece, a partir da interpretação de quem o manuseia e das condições de aplicação (Forquin; Silva, 1996). Por fim, tem-se o currículo oculto, que contempla as experiências não planejadas/previstas, as experiências negativas e as experiências presentes no cotidiano (Macedo, 2006). Essas tipologias também podem ser respostas para entendermos as intencionalidades do currículo, porque às vezes o que não está prescrito descreve os interesses ideológicos de quem produziu o artefato (Apple, 2024).

Após essa apresentação e demarcação no campo curricular, apontaremos as influências da Sociologia da Infância nas propostas curriculares do campo educacional brasileiro.

## **5.5 Perspectivas de Currículo para as infâncias escolarizadas**

O primeiro impacto à educação brasileira se materializa por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O seu artigo 4º aponta a obrigatoriedade do Estado em proporcionar atendimento gratuito em creches e em pré-escolas para crianças de até cinco anos (Brasil, 1996, 2006). Além disso, o artigo 29, específico à EI, aborda o objetivo da primeira etapa da Educação

Básica: o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996; Luz, 2008). Sendo assim, a EI passa a ser responsabilidade do Estado, com finalidade e diferenciações, em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988).

É importante frisar que, anteriormente, nos anos 1980, o atendimento em creche e pré-escola era voltado para crianças de 0 a 6 anos de idade, fato esse que prosseguiu até uma modificação na LBD em 2006, antecipando o acesso ao fundamental, que modificou a faixa etária de atendimento da EI para 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2018). Além disso, a obrigatoriedade de pré-escola para crianças de 4 e 5 anos idade passa a vigorar por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009b).

Em 1998, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, com o intuito de guiar reflexões educacionais, contendo objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os docentes atuantes na etapa (Brasil, 1998). Diante disso, foi dividido em dois volumes: formação pessoal e social, que favorece processos de construção de identidade e autonomia, e conhecimento de mundo, que aborda a construção das diferentes linguagens (Brasil, 1998). O referido documento considera a criança sob uma ótica de desenvolvimento voltada ao campo interacionista da psicologia, relacionando fatores biológicos aos socioculturais, sendo então um contraponto à Sociologia da Infância (Mello *et al.*, 2016).

Moruzzi e Tebet (2017) realizaram um estudo analisando as orientações curriculares brasileiras que sofreram influência do campo da Sociologia da Infância, sendo elas: Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 1995, 2009a) e as DCNEI (Brasil, 2009a).

Os Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 1995, 2009a), produzido por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas e publicado pelo Ministério da Educação e da Cultura, teve a sua primeira edição realizada em 1995 e foi atualizado em 2009, discorrendo sobre a organização interna das creches (Moruzzi; Tebet, 2017). Nesse sentido, focaremos as nossas descrições no texto mais recente, escrito por Maria Malta Campos e Fúlvio Rosemberg<sup>19</sup>, publicizado pelo Ministério da Educação.

Esse documento foi dividido em dois momentos: critérios organizacionais e funcionamento interno das creches no que tange às práticas realizadas diretamente com as crianças

---

<sup>19</sup> Ambas as autoras são pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, voltadas para pesquisas educacionais ligadas à Educação Infantil.

(Campos; Rosemberg, 2009). Possui como objetivo um padrão de qualidade da educação presente nas creches, juntamente ao cuidado, buscando “Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância [...]” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 7).

Tal orientação é baseada na criança como sujeito de direitos e que precisa de instituições sistematizadas, focadas em proporcionar um atendimento de qualidade, que respeite os direitos fundamentais daqueles que as frequentam (Campos; Rosemberg, 2009; Moruzzi; Tebet, 2017).

As DCNEI (Brasil 2009a, 2010) também se baseiam na Sociologia da Infância, considerando a criança como um ator social, atravessado pela cultura e dotado de saberes (Brasil, 2009a). Esse documento avança em relação aos aspectos políticos e sociais, entendendo o currículo da EI como articulador das experiências e dos saberes da criança com os saberes presentes na sociedade (Brasil, 2009a; Moruzzi; Tebet, 2017). Por fim, ao abordar o conceito de criança, o texto marca definitivamente o campo histórico em que o documento está pautado:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, art. 4º, p. 1).

Por outro lado, apesar de avançar, os ideais abordados na proposta das DCNEI, segundo Moruzzi e Tebet (2017, p. 180), não foram totalmente incorporados. A criança ainda não é ouvida como ser apto para uma troca igualitária.

Em continuidade, tem-se a BNCC como o atual documento normativo que embasa os currículos de todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018). Devido à elaboração prevista, a base foi construída em três versões, sobre as quais nos debruçaremos apenas em seus aspectos relacionados à perspectiva de infância aplicada nelas. Vale ressaltar que essa construção foi conflituosa, marcada por lutas políticas que influenciaram diretamente algumas concepções do documento (Teles; Rocha, 2023).

Teles e Rocha (2023) apresentam essas perspectivas em seu estudo de análise documental, denominado *A concepção de infância nas três versões da BNCC para a educação infantil*. Sob essa ótica, na primeira versão, também chamada de versão preliminar (Brasil, 2015), o documento está baseado nas DCNEI e não traz nenhuma novidade em relação à

concepção de criança, tampouco cita esse termo, apenas replicando as direções anteriores (Brasil, 2009a), entendendo a criança como um sujeito de direitos. Para mais, respeita os direitos básicos garantidos tanto na Constituição quanto no ECA. Por fim, organiza-se em direitos de aprendizagem que posteriormente constituem os objetivos de aprendizagem, organizados em campos de experiência (Campos; Durli, 2020).

A segunda versão (Brasil, 2016) também se apresenta inspirada nas DCNEI no que tange ao conceito de criança. Porém, diferentemente da versão anterior, avança no aspecto do protagonismo infantil, considerando a criança como construtora de conhecimento a partir das vivências, ampliando então as concepções de infância e reconhecendo a criança como um ator social ativo e transformador. Teles e Rocha (2023) afirmam que tal protagonismo está condicionado aos ambientes em que as vivências acontecem, dependendo também da intencionalidade pedagógica aplicada.

Uma outra novidade da segunda versão do documento é a ênfase sobre os direitos das crianças da Educação Básica, citando o respeito à diversidade no que se refere ao gênero, à etnia, à orientação sexual, à religião e às demais particularidades dos campos éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2016). Sendo assim, para Teles e Rocha (2023), essas afirmativas fortaleceriam a cidadania exercida pela criança. Por fim, em relação à organização, a versão de 2017 acrescenta o recorte etário em seu texto: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), apontando objetivos para cada idade (Brasil, 2016; Campos; Durli, 2020).

A terceira versão (Brasil, 2017), que é a mais atual, segue o mesmo direcionamento das anteriores na definição de criança, fazendo-nos refletir, como na segunda versão, sobre a importância da intencionalidade pedagógica para propiciar o desenvolvimento do protagonismo da criança (Teles; Rocha, 2023). As classificações do documento estavam em torno dos direitos de aprendizagem, do desenvolvimento e do recorte etário. Entretanto, nessa atualização, surgiram as competências gerais da Educação Básica, fato esse que vai de encontro com a educação que valoriza o sujeito e as suas vivências (Brasil, 2017; Campos; Durli, 2020; Teles; Rocha, 2023).

Barbosa, Martins e Mello (2019) destacam que a BNCC, em sua versão final, se apresenta como documento prescritivo na EI, podendo assim descaracterizar a ação docente. Ainda, inferem que a universalização curricular proposta pela BNCC, quando atrelada a ausência de autonomia docente, pode simbolizar o retrocesso as vivências na primeira etapa da

educação básica. Em continuidade, os autores supracitados apresentam algumas contradições do documento, como o reforço – ao mesmo momento que enfatiza sua superação – da dicotomia entre natureza e cultura (Barbosa; Martins; Mello, 2019). Sendo assim, é possível notar a existência de aspectos contraditórios na versão final do documento normativo.

Teles e Rocha (2023) apontam que tais mudanças entre as versões, no que concerne à concepção da criança, mantêm a coerência em sua construção. Por outro lado, apesar da segunda versão avançar na discussão do sujeito de direitos, reconhecendo inclusive os direitos humanos, a versão final rompe com trechos dessa ampliação, reduzindo-a a competências de aprendizagem (Campos; Durli, 2020; Teles; Rocha, 2023). Portanto, mesmo com a definição de infância bem elaborada e coerente com os documentos anteriores (Brasil, 1996, 2009a) omitir aspectos relacionados aos direitos básicos e sociais da criança do texto do atual documento normativo é, de fato, arbitrário e problemático.

Nesta seção, observamos as influências da Sociologia da Infância no âmbito educacional brasileiro, iniciando nos anos 1990 e chegando até os anos 2010, marcando então uma ascensão do campo no território nacional e na maneira de interpretar a infância, seus atores e suas vivências. Contudo, compreendemos ser necessário aprofundar essa discussão curricular relacionada à EI, levando em consideração as EREs, o que pretendemos fazer no próximo capítulo.

## 6 CONHECENDO MELHOR A BAIXADA FLUMINENSE: UMA MIRADA NOS DADOS POPULACIONAIS E EDUCACIONAIS

Inicialmente, é importante localizar geograficamente a Baixada Fluminense. Esse território se encontra na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro e é composto por 13 municípios, sendo eles: Itaguaí, Seropédica, Paracambi, Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Duque de Caxias, Guapimirim e Magé (Costa; Costa; Nascimento, 2023). A Imagem 1 a seguir ilustra a configuração territorial da Baixada Fluminense:

**Imagem 1** – Mapa da Baixada Fluminense



Fonte: Google Imagens (2024)<sup>20</sup>.

Esse território é marcado por um histórico de violência e de negligência por parte do poder público (federal, estadual e municipal), especialmente por estar localizado na periferia da região central do estado do Rio de Janeiro, mesmo com a sua vasta extensão territorial (Enne, 2004; Silva, 2013). Além disso, a partir dos anos 1950, a ocupação do espaço foi constituída por população de migrantes nordestinos, trabalhadores industriais (Enne, 2004) e religiosos, especificamente indivíduos “católicos, evangélicos e [de] religiões de matriz africana” (Silva,

<sup>20</sup> Disponível em: <https://encurtador.com.br/cGKRS>. Acesso em: 10 abr. 2024.

2013, p. 61).

De 1990 em diante, a região passou a apresentar uma imagem positiva no cenário jornalístico. A Baixada Fluminense passou a se destacar em aspectos culturais e econômicos por conta do desenvolvimento local, atraindo atenção política e investimentos do Estado, resultando em projetos para a região, modificando também o imaginário da população sobre as terras (Enne, 2004).

Nesse sentido, apresentaremos a seguir, na Tabela 1, alguns dados retirados do Censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com informações populacionais, étnico-raciais, territoriais e de gênero referentes à região.

**Tabela 1** – Dados gerais da população e suas caracterizações sobre sexo e cor/raça

Dados Gerais			Sexo (%)		Autodeclaração cor/raça (%)				
Município	Km²	População Total	Homens	Mulheres	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena
Belford Roxo	78	483.087 hab.	47,9%	52,1%	27,2%	52,9%	19,8%	0,04%	0,05%
Duque de Caxias	467	808.161 hab.	47,5%	52,5%	31%	49,7%	19,1%	0,09%	0,08%
Guapimirim	358	51.696 hab.	48,6%	51,4%	36,5%	46%	17,3%	0,1%	0,08%
Itaguaí	282	116.841 hab.	48,8%	51,2%	34,9%	49,6%	15%	0,4%	0,1%
Japeri	81	96.289 hab.	51,4%	48,6%	23,3%	55%	21,6%	0,14%	0,05%
Magé	390	228.127 hab.	48,4%	51,6%	30,8%	49,6%	19,3%	0,15%	0,1%
Mesquita	41	167.127 hab.	46,9%	53,1%	31,4%	49,2%	19,3%	0,04%	0,06%
Nilópolis	19	146.774 hab.	46,7%	53,3%	34,6%	47,4%	17,8%	0,09%	0,07%
Nova Iguaçu	520	785.867 hab.	47,5%	52,5%	32,6%	48,7%	18,6%	0%	0,1%
Paracambi	190	41.375 hab.	48,2%	51,8%	39,5%	44,6%	15,7%	0,07%	0,07%
Queimados	75	140.523 hab.	47,7%	52,3%	27,8%	50,4%	21,6%	0,09%	0,06%
São João de Meriti	35	440.962 hab.	47,3%	52,7%	29,3%	51,4%	19,2%	0,07%	0,05%
Seropédica	265	80.596 hab.	48,2%	51,8%	34,5%	49,2%	16%	0,15%	0,12%
<b>TOTAL (MÉDIA)</b>			<b>48,08%</b>	<b>51,92%</b>	<b>31,80%</b>	<b>49,52%</b>	<b>18,48%</b>	<b>0,11%</b>	<b>0,08%</b>

**Legenda:** hab. = habitantes

**Fonte:** elaboração da autora com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023).

Nota-se que há predominância de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas (PPI) em todos os municípios da Baixada fluminense. Vale destacar que, diferentemente da classificação étnico-racial abordada pelo IBGE, estipulada por meio da autodeclaração, os Movimentos Negros consideram a junção de pardos e de pretos para o resultado do número de pessoas negras, ou seja, ao somarmos ambas as autodeclarações, temos a real porcentagem de pessoas negras em determinada localidade (Daflon, 2018). Daflon, Carvalhaes e Feres Júnior (2017) também ressaltam essa reunião dos grupos ditos *não brancos* como um facilitador em análises estatísticas, visto as suas semelhanças.

Sob essa ótica, é possível notar maioria de PPI em todos os municípios da Baixada Fluminense, especialmente de pessoas negras. Os municípios de Japeri (76,65%), Queimados (72,06%), Belford Roxo (72,75%) e São João de Meriti (70,65%) apresentam números de PPI acima da média geral, que é de 68,07%. Esses dados se repetem também entre a população negra, visto que a média geral é de 67,92% e os municípios supracitados contam com números acima dos 70%.

Tal aspecto pode ser aproximado ao de outros fatores influenciados pela categorização étnico-racial, como os marcadores socioeconômicos e a escolaridade, os quais apresentam uma disparidade significativa quando comparada à realidade de pessoas brancas (Almeida, 2018; Daflon; Carvalhaes; Feres Júnior, 2017). A Baixada Fluminense também apresenta características marcantes que podem ser relacionadas à categorização anteriormente abordada, como a desigualdade social, os altos índices de violência atribuídos ao espaço – cada vez mais complexos – e a ausência do Estado no que tange à segurança pública em seu território (Alves, 2015; Sales; Nascimento, 2021).

O município de Belford Roxo é resultado da relação da desigualdade social, do silenciamento e da violência promovida por essa trama. Considerada a região mais violenta do mundo na década de 1970, carrega até a atualidade estigmas e preconceitos (Sales; Nascimento, 2021). Os municípios de Japeri e de Queimados, figuras substanciais na discussão das cidades dormitórias por estarem localizadas a uma distância considerável dos centros urbanos, (Melchior, 2012), também são atingidos por esse histórico violento e desigual presente em toda a Baixada Fluminense, assim como São João de Meriti.

Sob a luz de Sales, Cardoso e Antonini (2022), torna-se possível relacionar esses aspectos atribuídos à Baixada Fluminense com a manutenção da desigualdade de renda, impactando diretamente a qualidade de vida dos moradores da periferia. Daflon, Carvalhaes e Feres Júnior

(2017) apontam também que a concentração de renda está diretamente ligada a características étnico-raciais, estando majoritariamente sob a posse de pessoas brancas. Diante de tal estudo, portanto, é possível inferir que, com a população autodeclarada PPI estando relacionada à renda mais baixa, tal fato pode ser um reflexo do racismo estrutural<sup>21</sup>, assim como dos estigmas e preconceitos atribuídos à Baixada Fluminense, já que a partir da autodeclaração é possível estabelecer uma relação com as desigualdades (Almeida, 2018).

Rosemberg (2012) ainda afirma que o racismo praticado no Brasil ocorre em duas principais frentes: material, pela ausência de acesso aos mesmos recursos públicos, promovida por políticas públicas destinadas a pessoas brancas; e simbólica, em que a ideologia da superioridade branca impera no imaginário social. Essas colocações se entrelaçam com o recorte geracional quando

Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira (Rosemberg, 2012, p. 31).

Logo, essas infâncias negras e pobres são impactadas, mesmo que de forma não intencional. Nesse sentido, na próxima seção nos debruçaremos sobre os dados educacionais da Baixada Fluminense, com destaque para aqueles que se relacionam com a EI.

## 6.1 Dados educacionais

Nesta seção, apresentaremos alguns dados relacionados à Educação Básica, como taxa de escolarização, analfabetismo, número de matrículas e características dos docentes, priorizando a EI.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (Brasil, 2023b), a taxa de escolarização dos brasileiros de 0 a 3 anos é de 36%, já para os brasileiros de 4 anos a 5 anos está em 91,5%, de 6 anos a 14 anos de idade encontra-se

---

<sup>21</sup> Definido como o processo enraizado socialmente, de vantagens e de desvantagens de grupos sociais a partir de estruturas sociais, políticas, jurídicas e econômicas, não se limitando apenas a atos isolados, sendo então um processo sistematizado de discriminação (Almeida, 2018).

em 99,4% e de 15 a 17 anos em 92,2%. Os dados relacionados à alfabetização apontam que, a partir dos 15 anos, 5,6% dos brasileiros são analfabetos. No estado do Rio de Janeiro, a taxa de analfabetismo é de 2,1% para a população de 15 ou mais anos idade (Brasil, 2023c). Nesse sentido, pode-se inferir que, teoricamente, a etapa destinada ao ensino fundamental (referente ao grupo de 6 a 14 anos de idade) é a que mais aloca brasileiros em fase de escolarização.

As chamadas taxas de insucesso, que levam em consideração a reprovação e a evasão escolar, tiveram uma redução entre 2019 e 2020 em todas as séries da rede pública. Por outro lado, na rede privada, houve uma elevação nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental (Brasil, 2023c). Ainda é importante ressaltar que tais dados são inconsistentes, porque foram gerados no contexto atípico da pandemia da Covid-19<sup>22</sup>, situação que exigiu adaptação dos processos de ensino-aprendizagem, em que muitas redes optaram pela aprovação automática e a não contabilização de presenças ou faltas (Pereira; Bilio; Moura, 2023).

A PNAD Contínua ainda aponta que, em relação à evasão escolar, em 2022, 1,04 milhão de brasileiros em idade escolar (4 a 17 anos) não frequentavam a escola. No que diz respeito às creches, em 2019, apenas 37% das crianças de 0 a 3 anos tinham acesso ao local.

No que concerne às matrículas na EI, segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Brasil, 2023c), houve um crescimento no ano de 2022 (1,5%) em relação ao ano anterior. Essa informação está relacionada a um aumento das matrículas nas escolas da rede privada, que vem em uma expansão significativa, com cerca de 900 mil novos alunos. O número atual de matrículas na rede pública é de 6.628.969, sendo 2.613.843 na creche e 4.015.126 na pré-escola. Na rede privada, há 2.399.795 de matrículas no total, com 1.321.846 na creche e 1.077.949 na pré-escola.

Ainda nessa etapa, o documento apresenta uma crescente de matrículas, representada por 8,5% entre 2021 e 2022. Essa estatística também se relaciona com a expansão das redes pública (8,9% na creche e 0,3% na pré-escola) e privada (29,9% na creche e 20% na pré-escola).

No tocante às matrículas da Baixada Fluminense, por meio dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) na Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2024), podemos ter acesso às matrículas do ano letivo de 2023. Com isso, observa-se na Tabela 2 essa

---

<sup>22</sup> A pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, devido à doença *Coronavirus Disease-2019* (Covid-19), desencadeada pelo vírus SARS-CoV-2 (Silva *et al.*, 2024). Com a crise sanitária, o isolamento social foi estabelecido como medida preventiva, resultando então na inserção do ensino remoto nas redes de ensino (Freitas; Nascimento; Santos, 2021).

demonstração, dividida por município, creche/pré-escola, rede pública e privada:

**Tabela 2** – Matrículas na Educação Infantil da Baixada Fluminense

Município	Creche		Pré-escola		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	
Belford Roxo	3.401	2.417	5.679	5.128	16.625
Duque de Caxias	3.665	3.252	9.894	8.684	25.495
Guapimirim	1.003	41	1.120	220	2.384
Itaguaí	1.948	339	2.962	706	5.955
Japeri	330	150	1.677	386	2.543
Magé	3.515	929	5.765	1.909	12.118
Mesquita	1.553	701	2.290	1.598	6.142
Nilópolis	1.229	781	1.688	1.529	5.227
Nova Iguaçu	564	2.309	8.550	7.239	18.662
Paracambi	363	159	694	210	1.426
Queimados	180	330	1.859	918	3.287
São João de Meriti	2.553	1.382	4.839	4.845	13.619
Seropédica	544	281	1.917	353	3.095
TOTAL	20.848	13.071	48.934	33.725	116.578

Fonte: elaboração da autora por meio dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2024).

A partir desses dados, é possível constatar que as matrículas nas creches da rede pública são maioria quando comparadas à rede privada, exceto em Nova Iguaçu e em Queimados. Por fim, no que tange à pré-escola, a rede pública também é superior em quantidade de matrículas, sendo exceção o município de São João de Meriti.

Tais dados de Nova Iguaçu podem ser explicados pelo número de escolas municipais de EI (18 unidades), com baixo atendimento da rede pública nessa etapa, mesmo com os apontamentos socioeconômicos indicando as condições de baixa-renda da população (Amaral *et al.*, 2023). O município de Queimados também reflete tais dados, contando com apenas três unidades de creches em todo território<sup>23</sup>. Já São João de Meriti, no que diz respeito à pré-escola,

<sup>23</sup> Disponível em: <https://escolas.com.br/creches-municipais/rj/queimados> Acesso em: 12 abr. 2024.

conta com 53 unidades públicas dedicadas à EI, de acordo com o Portal da Transparência do município<sup>24</sup>, com número de matrículas muito próximo à quantidade presente na rede privada.

Para finalizar, um estudo divulgado<sup>25</sup> no ano de 2023 (Costa; Costa; Nascimento, 2023) apresentou um mapeamento das matrículas nas redes de EI da Baixada Fluminense, juntamente ao percentual de atendimento. De acordo com a pesquisa, por meio da estimativa de 2020 referente às crianças de 0 a 3 anos, baseada nas matrículas em creche de 2022 divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o percentual de atendimento foi totalizado em 16,85% em toda a Baixada Fluminense, como podemos ver na Tabela 3 a seguir:

**Tabela 3 –** Quantitativo de matrículas em creche/percentual de atendimento

Município	Estimativa de crianças de 0 a 3 anos	Matrículas em creche 2022	Percentual de atendimento (%)
Belford Roxo	25.257	5.582	22,1 %
Duque de Caxias	43.387	6.725	15,5 %
Guapimirim	2.809	975	34,7 %
Itaguaí	7.674	2.287	29,8%
Japeri	5.782	399	6,9%
Magé	14.162	4.433	31,3%
Mesquita	8.922	2.311	25,9%
Nilópolis	7.097	2.030	28,6 %
Nova Iguaçu	44.456	2.534	5,7 %
Paracambi	1.571	440	28 %
Queimados	8.184	532	6,5 %
São João de Meriti	20.545	3.842	18,7 %
Seropédica	4.614	683	14,8 %
<b>TOTAL</b>	<b>194.460</b>	<b>32.773</b>	<b>16,85%</b>

**Fonte:** Costa, Costa e Nascimento (2023, p. 6).

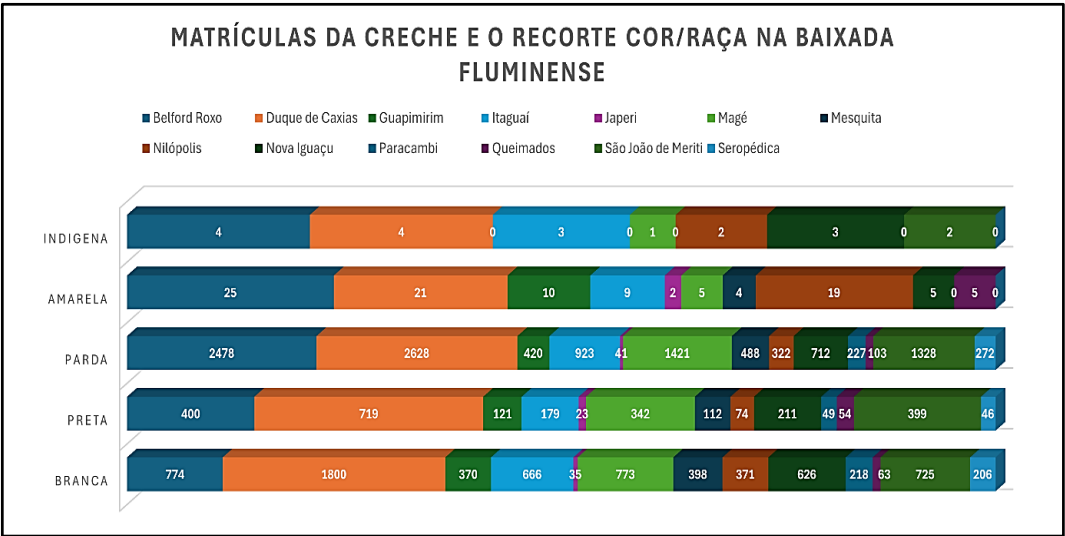
<sup>24</sup> Disponível em: <https://transparencia.meriti.rj.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

<sup>25</sup> Disponível em: [https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14221-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14221-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 24 maio 2024.

Sendo assim, a cobertura dos municípios é interpretada como baixa, segundo Costa, Costa e Nascimento (2023). Municípios como Belford Roxo, Guapimirim, Magé, Itaguaí, Nilópolis, Mesquita, Paracambi e São João de Meriti se destacam com percentuais acima da média da Baixada Fluminense (16,85%). Por outro lado, Duque de Caxias, Japeri, Queimados e Nova Iguaçu são destaques negativos quanto ao percentual abaixo da média geral, com o município iguaçuano sendo o pior nesse cenário, com percentual de atendimento de 5,7%. Tais dados corroboram as afirmativas realizadas sobre as creches anteriormente, a partir da Tabela 2.

No que tange ao recorte cor/raça nessas matrículas, especialmente no tocante às creches, de acordo com o Observatório da Criança e do Adolescente (2024) e o Diretório de Estatísticas Educacionais (Deed), ligado ao MEC e ao INEP, temos os dados apresentados no Gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1 – Matrículas da Creche e o recorte cor/raça na Baixada**



**Fonte:** elaboração pela autora a partir dos dados do Observatório da Criança e do Adolescente, MEC/INEP/Deep (2024).

Diante desses pontos, é possível afirmar que as matrículas da creche refletem a autodeclaração realizada na pesquisa do IBGE, no censo de 2022. Por fim, destaca-se também o baixo quantitativo indígena nas creches da EI em toda a Baixada Fluminense, com zero matrículas em Guapimirim, Japeri, Mesquita, Queimados e Seropédica, que também contam com zero matrículas de pessoas amarelas na etapa da Educação Básica.

Com base em Carvalho *et al.* (2023) e no quantitativo de PPI exposto no Gráfico 1, é possível questionar a autodeclaração apontada na EI, visto que pode haver uma inconsistência de informações durante o processo, como a recusa ao procedimento de identificação étnico-racial por parte da família, revelando uma limitação do dado. Além disso, ainda na perspectiva dos autores, sendo a raça um fator determinante em outros aspectos sociais, é muito importante essa identificação para haver melhores elaborações de políticas educacionais e o reconhecimento da diversidade desde a infância. Tal invisibilidade pode, inclusive, reforçar a ausência de pertencimento já por parte das famílias logo no ato de autodeclaração étnico-racial da criança, prejudicando o acesso à informação verídica (Almeida, 2018; Cavalleiro, 2012; Carvalho *et al.*, 2023).

Em relação aos docentes na EI, o INEP, por meio do Censo Escolar (Brasil, 2023b), analisou os municípios de cada região do Brasil e dividiu os dados referentes às características da formação dos professores em grupos, sendo eles: 1) Grupo I – docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 2) Grupo II – docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 3) Grupo III – docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. 4) Grupo IV – docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores; 5) Grupo V – docentes sem formação superior.

**Tabela 4** – Indicadores Educacionais: Adequação da formação docente da Educação Infantil

(continua)

Município	Características de formação (%)				
	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V
<b>Belford Roxo</b>	11,30%	0,30%	9,70%	0,50%	78,20%
<b>Duque de Caxias</b>	21,10%	1,30%	22,90%	3%	51,70%
<b>Guapimirim</b>	15,10%	0%	15,40%	1,90%	67,60%
<b>Itaguaí</b>	36,30%	0,30%	26%	3,10%	34,30%
<b>Japeri</b>	31,30%	2,10%	11,80%	0,70%	54,10%
<b>Magé</b>	9,10%	0,30%	12,10%	1%	77,50%
<b>Mesquita</b>	31,90%	2%	14,60%	1,70%	49,80%
<b>Nilópolis</b>	20,50%	0,90%	27,10%	0,90%	50,60%
<b>Nova Iguaçu</b>	20,60%	0,90%	15,70%	1,40%	61,40%

**Tabela 4** – Indicadores Educacionais: Adequação da formação docente da Educação Infantil  
(conclusão)

Município	Características de formação (%)				
	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V
<b>Paracambi</b>	41,50%	1,60%	17,90%	0%	39%
<b>Queimados</b>	26,90%	0,50%	14,60%	1,40%	56,60%
<b>São João de Meriti</b>	13,70%	0,80%	9,10%	0,70%	75,70%
<b>Seropédica</b>	17,40%	0,90%	33,10%	0,60%	48,0 %
<b>TOTAL (MÉDIA)</b>	<b>22,82%</b>	<b>0,92%</b>	<b>17,69%</b>	<b>1,30%</b>	<b>58,04%</b>

**Fonte:** elaboração da autora com base nos dados do INEP – Censo escolar (2023).

A partir desses dados, é possível inferir que, em 11 municípios da Baixada Fluminense, a maioria dos professores atuando na EI não tem nenhuma formação superior (Grupo V). Os únicos municípios que têm a maior parte da sua rede com formação em nível superior adequada à função que exerce são Itaguaí e Paracambi. Também vale ressaltar os municípios de Magé, Guapimirim, Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Queimados e Japeri, que contam com números acima de 50% no Grupo V.

Por fim, a informação anterior reforça o dado de que os professores formados em curso superior e que lecionam na etapa dentro de sua área formativa são uma baixa realidade na região fluminense. Um outro dado do estudo é a presença significativa de docentes com formação superior em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona, com números acima dos 10%, exceto em São João de Meriti, que atinge 9,1% nessa categoria.

Como apontado nas informações da Tabela 3, docentes sem formação superior são maioria na Baixada Fluminense. Nesse sentido, a ausência de professores com formação superior lecionando na EI também pode evidenciar problemáticas de efetivação de políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o seu compromisso com a formação dos docentes que atuam com crianças pequenas (Santos; Ferro, 2021). Portanto, a formação superior e até mesmo as atualizações por meio de formação continuada, a partir de uma construção de conhecimento pautada em teóricos da atualidade, têm importante impacto na atuação do profissional, sendo possível então respeitar os direitos da criança, oportunizando assim uma educação de qualidade (Santos; Ferro, 2021).

De acordo com Silva e Garms (2015), é possível reconhecer determinados desafios relacionados à EI, como a percepção da criança como um sujeito de direitos, com acesso à educação de qualidade. Os autores ainda ressaltam o entendimento da formação inicial dos docentes como ferramenta de enfrentamento aos desafios supracitados. Tal compreensão é colaborada pela análise realizada por Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), que ao investigarem os currículos dos cursos de Pedagogia enfatizam o aumento da presença da educação da infância, do pensar a infância e considerar a criança na formulação dos processos formativos desde o início do curso. Também destacam a importância de uma docência que dialogue com uma ação planejada e intencional.

Apesar da presença de duas universidades públicas na região, a UFRRJ *campus* Sero-pédica e a UERJ – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), que oferecem o total de três cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense, esse dado não se reproduz no chão da escola desse território, como apontam os dados da Tabela 4. Vale lembrar que o curso de Pedagogia é o maior responsável pela formação de profissionais das licenciaturas no país (Brasil, 2023a)

A partir disso, uma outra problemática a ser destacada se encontra na alta taxa de professores sem nenhum curso superior (Grupo V), que na Baixada Fluminense são maioria, exceto em Itaguaí e Paracambi. Saviani (2011) denomina esses profissionais de técnicos educacionais, que são capazes de desempenhar o trabalho de forma direta e básica. O autor ainda conceitua o professor com formação superior, destacando a sua capacidade de junção dos conceitos técnico-científicos, aprofundando o olhar e refletindo-o em seu fazer docente. Sendo assim, ainda sob a perspectiva de Saviani (2011), corroborando os apontamentos de Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), a ausência da reflexão pode prejudicar o diálogo com as infâncias e a alta presença desses profissionais pode evidenciar uma redução de custos por parte dos governantes, exemplificada pelos baixos salários oferecidos a esse grupo.

## 7 EDUCAÇÃO INFANTIL E A ERER: O QUE APONTA A LITERATURA?

Diante dos apontamentos realizados neste estudo até aqui, alguns questionamentos podem surgir, como por exemplo: de que maneira a literatura acadêmica tem abordado o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais na EI? A partir dessas perguntas, traçamos uma discussão para as suas respostas, bem como apresentamos os seus desdobramentos.

Assim, como apresentado nas DCNERER (Brasil, 2004a), a ERER é uma temática a ser abordada, de diferentes maneiras em busca de uma educação antirracista, em todas as etapas da Educação Básica. Por outro lado, de acordo com o estado do conhecimento realizado por Bernardes e Debus (2020), a EI ainda é um espaço pouco representativo no que tange às crianças negras, seja em livros, imagens, brincadeiras e jogos. Silva (2020) relata que essa problemática se estende às relações sociais. Sendo assim, é possível notar que mesmo após a referida lei e as suas atualizações (Brasil, 2003, 2004a, 2008, 2015), ainda existem avanços necessários a serem alcançados.

A socialização escolar e as questões étnico-raciais têm a sua complexidade apontada por Cavalleiro (2012), que descreve em sua tese o racismo e as suas nuances presentes na relação das crianças da EI. Além disso, a autora afirma que o currículo escolar, o material didático e a formação docente são elementos importantes para a formulação e a execução de uma educação diversa, focada na articulação da luta antirracista, sobretudo na primeira etapa da Educação Básica. Um aspecto importante a ser destacado na educação é a diferenciação do currículo formal (e a consideração das questões étnico-raciais nele) juntamente ao currículo real, que é implementado pelos professores e depende diretamente da visão de mundo desses indivíduos (Pimentel; Pereira; Machado, 2023).

Ao considerarmos as crianças em sua totalidade, o currículo escolar ao qual serão submetidas em sua formação poderá impactar pelo que será ou não apresentado. Com isso, ao não apresentarem os aspectos da diversidade étnico-racial, a escolha de reprodução e de perpetuação de práticas discriminatórias é realizada (Bolzan; Mello, 2023). Nesse sentido, diante da análise proposta por França (2021), observam-se as possibilidades de ampliação étnica por meio dos campos de experiência da BNCC.

Essas sugestões perpassam pelo reconhecimento do corpo e da cultura afro-brasileira, pela valorização das características das crianças negras, como o cabelo crespo, e pela utilização

de recursos lúdicos que remetem ao universo infantil numa perspectiva negra, como super-heróis negros (França, 2021). Por isso, articular tais ações voltadas à infância tem um papel ímpar, porque

Pensar em uma educação antirracista é de suma importância em todas as fases da infância. Na educação infantil se releva ainda mais significativa essa necessidade pelo fato de que é o momento em que a criança toma consciência de sua identidade e identificação com o grupo social do qual faz parte. [...] Nessa fase é fundamental o papel da escola, pois ainda que inserida em um ambiente familiar que não seja estimulador de uma consciência racial positiva, a criança terá acesso a uma visão mais diversa e inclusiva sobre ela mesma e os outros. Este fator é imprescindível para a construção de uma sociedade menos racista (França, 2021, p. 152).

Em diálogo, a formação docente tem impacto significativo nesse processo de construção de um ambiente positivo na EI (Bolzan; Mello, 2023; França, 2021). Mesmo com os 20 anos completados em 2023 da Lei 10.639/03, muitos professores da EI relatam desconhecimento, bem como a ausência de formação continuada sobre a normativa/temática (Bolzan; Martins; Mello, 2021). Dias, Reis e Damião (2022, p. 486) apontam que, seja na formação inicial ou na formação continuada, os professores precisam se apropriar da temática da EREER para colaborar na produção de uma EI que “[...] opere com justiça social e curricular no cotidiano das instituições educativas”.

Nesse sentido, por meio da pesquisa-ação, Bolzan e Mello (2023) analisaram a apropriação de professores numa formação continuada relacionada à EREER na etapa da EI, em Vitória, no Espírito Santo. Ao considerarmos as crianças sob a luz da Sociologia da Infância, as demandas desse ser social ganham perspectivas ampliadas e o fazer docente, quando intencional e planejado, tem papel fundamental na ampliação das possibilidades presentes no universo infantil. Na produção em questão, o protagonismo infantil oportunizado na prática pedagógica das professoras permitiu que as crianças fossem ouvidas, tendo as suas particularidades consideradas e valorizadas (Bolzan; Mello, 2023).

Sob tais perspectivas, nota-se o diálogo constante entre o que está (ou não) posto nos currículos e a atuação/conhecimento docente sobre a EREER na EI. A consideração da criança como produtora e não apenas como consumidora de saber também é fator importante na reafirmação do tratamento das relações étnico-raciais na infância, visto que já estão direta e/ou indiretamente vivenciando esses atravessamentos por meio de seus corpos, das suas relações sociais, das brincadeiras e jogos que costumam praticar, entre outras práticas construtoras de

identidade. Assim, a demarcação curricular em consonância com as leis vigentes é um aspecto positivo na construção de uma educação antirracista, que considera as crianças como ser de direitos. Por isso, este capítulo se relaciona com um dos objetivos específicos, buscando analisar a literatura acadêmica que versa sobre a interface da EI com a EREER.

A seguir, apresentaremos as ações realizadas no levantamento bibliográfico, contemplando o período da busca e os estudos encontrados, com a delimitação do título, do sobrenome dos autores e do ano de publicação do texto (Quadro 1). Por fim, a discussão foi subdividida de forma a contemplar o debate sobre EREER e EI nos estudos mapeados da seguinte maneira: formação docente, currículo, crianças negras e a representatividade.

## 7.1 Caminhos percorridos

Por se tratar de uma revisão narrativa, há maior flexibilidade na sistematização dos dados, o que permite uma abordagem mais ampla e exploratória do tema (Canuto; Oliveira, 2020). Partindo dessa premissa, realizamos um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES<sup>26</sup>, com o objetivo de localizar textos acadêmicos que fizeram mapeamentos da literatura acadêmica que versa sobre EREER e EI.

A busca ocorreu no período entre maio a dezembro de 2024. Para o exame descritivo-interpretativo dos dados encontrados, inspiramo-nos na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), articulando-os com outros estudos que não são do tipo mapeamento.

Os textos selecionados para esta revisão narrativa estão apontados no Quadro 1 a seguir:

---

<sup>26</sup> O Portal de Periódicos da CAPES é de um dos mais amplos acervos científicos virtuais do país, que integra e oferece conteúdos produzidos no Brasil, além de publicações internacionais disponibilizadas às instituições de ensino e pesquisa nacionais por meio de parcerias com editoras estrangeiras. O acervo inclui milhares de periódicos científicos e centenas de bases de dados com materiais diversos, como artigos, referências, patentes, estatísticas, conteúdos audiovisuais, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/#>. Acesso em: 30 mai. 2025.

**Quadro 1** – Estudos encontrados no levantamento

<b>Título</b>	<b>Autor(es)/ano de publicação</b>
Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares	Silva (2018)
Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais	Silva, Regis e Miranda (2018)
Crianças negras e relações étnico-raciais: uma análise de pesquisas no campo da educação	Feital e Soares (2023)
Relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura	Condini e Abrão (2024)
Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte	Regis e Basílio (2018)

**Fonte:** elaborado pela autora.

Silva (2018) se propõe a apresentar uma revisão que articula a EREER nas instituições educacionais, com busca que engloba o período de 2003 a 2014, tratando de artigos (38), teses (7) e dissertações (51) na área da Educação. Inicialmente, em relação às teses e dissertações, a autora aponta a presença massiva de mulheres que se dedicam a estudar EREER nas instituições escolares, nas quais a EI está inclusa. Observa-se um aumento significativo na produção de teses e de dissertações sobre o tema, especialmente entre os anos de 2010 e 2013.

A autora destaca também a proveniência regional desses estudos, advindos majoritariamente do Sudeste. A Sociologia da Infância aparece como embasamento em alguns dos textos, mas não há especificação exata. No que se refere aos artigos, a distribuição de gênero ocorre de forma igualitária e a região Sudeste continua sendo a maior produtora do diálogo entre EREER e instituições educacionais. Por fim, ressalta que as pesquisas focaram nas instituições regulares da Educação Básica, englobando também a EI.

Já o texto de Silva, Regis e Miranda (2018) é uma pesquisa organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) evidenciando a EREER por meio de um estado da arte de artigos (494) e teses e dissertações (598), realizado em 2015. Os textos selecionados correspondem ao recorte de tempo entre 2003 e 2014. Todos os estudos foram alocados em diferentes categorias de análise, sendo uma delas sobre currículo, que conta com 63 teses e dissertações e 37 artigos, totalizando 100 estudos que versam sobre EREER e currículo. A EI não aparece como categoria de análise própria articulada à EREER, porém, o estudo analisou teses, dissertações e artigos que abordam a EREER em diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo a EI.

O terceiro produto encontrado foi o trabalho de Feital e Soares (2023), que apresenta um panorama das pesquisas sobre crianças negras e relações étnico-raciais no campo da Educação. Os autores têm como objetivo evidenciar a necessidade urgente de ampliar os estudos sobre o racismo persistente desde as escolas de EI, superando o silenciamento advindo das famílias, das instituições escolares e das próprias pesquisas.

O estudo de Condini e Abrão (2024) realiza uma revisão sistemática da literatura, focando em artigos acadêmicos e científicos nacionais publicados entre os anos de 2010 e 2020 na base de dados Portal de Periódicos da CAPES, relacionando ERER e EI. Nesse texto, 26 artigos foram analisados e nenhum estudo encontrado abordou a temática curricular.

O último produto localizado foi o estado da arte de Regis e Basílio (2018), voltado à interação entre ERER e currículo. A busca se concentrou em textos publicados entre 2003 e 2014. A partir disso, o estudo analisou 38 artigos, 13 teses e 50 dissertações sobre currículo, buscando a interface com a ERER nesses artefatos. Ao realizarem uma discussão mais ampla sobre a Educação Básica como um todo, encontramos a EI como parte constituinte do estudo. A EI é vista pelos autores como um campo que carece de mais estudos específicos no que diz respeito à presença e à efetividade da ERER nos currículos.

Ressaltamos que os estudos de Silva (2018), de Silva, Regis e Miranda (2018) e de Regis e Basílio (2018) justificam a escolha do arco temporal em suas buscas (de 2003 a 2014), por se tratar do ano de promulgação da Lei 10.639/03 e do marco de seus dez anos de vigência, afirmado pelos autores como tempo suficiente para captar o que foi produzido pela literatura sobre a temática.

Nessas produções, alguns temas foram localizados como pontos comuns de análise, como formação docente, currículo, crianças negras e representatividade. A seguir, detalharemos os argumentos trazidos pelos autores, discutindo-os com a literatura acadêmica.

## **7.2 Dialogando com a literatura**

Silva (2018), ao aprofundar-se no conteúdo dos artigos que ela mapeou, aponta que, desde a EI, é possível notar a presença de estereótipos raciais e diferentes modos de tratamento a pessoas negras e indígenas. Além disso, infere que a ação de combate ao racismo nos espaços pedagógicos é o silenciamento, realizado por professores, direção e equipe pedagógica. Esse

dado dialoga com a ausência de embasamento crítico e de letramento racial<sup>27</sup> dos agentes presentes na escola, podendo ocasionar negligência no trato de casos de racismo e no auxílio à formação da identidade positiva de crianças negras/indígenas (Souza; Dinis, 2018; Twine, 2004).

Na articulação entre EREER e currículo, Régis e Basílio (2018) afirmam que, na Educação Básica, a temática étnico-racial é vista como um desafio. Outro ponto debatido foi que, mesmo após a implementação da Lei 10.639/03, o currículo ainda pratica um silenciamento quanto a essa temática obrigatória. Na sequência, Condini e Abrão (2024) inferem que, mesmo com os documentos oficiais indicando a orientação de formação inicial e continuada em relação à EREER, sobretudo na EI, profissionais ainda apresentam dificuldades e/ou desconhecimento sobre a temática na infância.

Condini e Abrão (2024, p. 14) ainda afirmam que há um predomínio de “práticas pedagógicas acerca de relações étnico-raciais somente porque *‘a lei pede’*, havendo um desconhecimento das lutas históricas dos movimentos sociais, das legislações, políticas e da compreensão da importância de se trabalhar o assunto”.

Assim, ao analisar os aspectos curriculares da relação entre EREER e instituições escolares, Silva (2018) destaca que esse artefato, desde a formação inicial, não contempla os múltiplos sujeitos, sobretudo negros e indígenas. Silva, Régis e Miranda (2018a) também afirmam a existência de lacunas no que tange à EREER na formação inicial e continuada dos docentes.

Nesse sentido, sabe-se que a formação inicial pouco favorece as relações étnico-raciais (Condini; Abrão, 2024). No que diz respeito ao diálogo entre EREER e os currículos de Pedagogia das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, Ferreira (2018) aponta a existência de um potencial para a qualificação dos professores na luta antirracista, mas que a temática é vista pontualmente nos cursos, em disciplinas específicas. A autora ainda destaca a dependência de tais disciplinas em relação a docentes que militam e pesquisam sobre EREER, para que haja um aprofundamento satisfatório na temática (Ferreira, 2018).

Como apresentado por Condini e Abrão (2024) e Régis e Basílio (2018), a tematização da EREER na EI é vista como um desafio por parte dos docentes, atravessada por dificuldades e desconhecimento. Bolzan, Martins e Mello (2021) corroboram ao afirmarem que há pouca

---

<sup>27</sup> Termo cunhado pela antropóloga norte-americana France Twine (2004) e que se refere ao reconhecimento da existência do racismo, de suas estruturas e de estratégias para combatê-lo.

familiaridade dos docentes da EI com as normativas que versam sobre EREER.

Nesse sentido, Bolzan e Mello (2023) trazem em seu estudo o importante papel da formação continuada para a EREER no contexto da EI, que além do aprofundamento teórico promove ao docente a ressignificação dos espaços e dos saberes já conhecidos, oportunizando aos professores uma outra ótica para o cotidiano. Ainda segundo os autores, essa formação também possibilita ao docente a revisitação das próprias ações, impactando diretamente em sua visão de mundo e consequentemente na forma como atua junto às crianças.

Em relação às crianças negras e estudos da infância, Feital e Soares (2023) discorrem sobre a pertinência de estudar, debater e denunciar o racismo já nessa etapa da vida (Nunes; Corrêa, 2016). Para além dessa chamada, os autores abordam as questões sobre representatividade negra nos espaços da EI, a relevância da Lei 11.645/08 e como a primeira etapa da Educação Básica, por conta da socialização das crianças, pode colaborar positiva ou negativamente para a manifestação de comportamentos e atitudes racistas desses sujeitos, dependendo da maneira como a questão é considerada desde as demarcações curriculares.

Nessa ótica, nas categorias temáticas trazidas por Condini e Abrão (2024), as práticas pedagógicas do cotidiano têm destaque. Para os autores, desde a sua construção histórica, a EI é marcada por atravessamentos do racismo, por isso é preciso refletir sobre as práticas que acontecem nesses espaços e as crianças negras que existem neles. Para mais, torna-se essencial que a criança tenha acesso a artefatos de identificação ao longo de sua trajetória na EI (Condini; Abrão, 2024). Corroborando esse panorama, Gusmão (2024) apresenta em seu estudo as múltiplas possibilidades de pensar a EREER para as infâncias, rompendo com o viés eurocêntrico e considerando a criança que ocupa a EI. A autora afirma que,

Para promover uma educação antirracista universal, é essencial criar propostas pedagógicas que respeitem a diversidade e sejam acessíveis às crianças da Educação Infantil, sem apropriações culturais ou ideológicas. Além disso, é fundamental utilizar uma linguagem cuidadosa, evitando termos desatualizados ou capacitistas. A seleção de materiais, como livros, deve considerar tanto a qualidade do texto quanto das ilustrações, enquanto a escolha de brinquedos deve refletir a representação das singularidades estéticas, culturais e ideológicas de todas as crianças (Gusmão, 2024, p. 28).

Em diálogo, Silva, Regis e Miranda (2018) apontam para a baixa representatividade negra nas publicações literárias infantis, sobretudo em relação aos personagens no universo da literatura. Como posto por França (2021), a articulação da literatura com as representações

negras, especialmente em mídias, muito presentes e influentes no imaginário infantil, é um forte elemento na construção de identidades positivas na EI. Além disso, a EI é vista como fundamental na divulgação dessas figuras, oportunizando à criança conhecer a sua comunidade, colaborando assim com uma educação antirracista, como posto nos exemplos de Gusmão (2024).

No que se refere à relação acadêmica, Feital e Soares (2023) indicam a baixa produção científica sobre crianças negras, mas apontam que há um avanço em relação à ERER e ao combate do racismo nos espaços de EI. Bento (2011) chama a atenção para crianças negras menores de três anos e suas formas de comunicar a insatisfação no tratamento que recebem, sendo o choro a principal forma de linguagem. Além disso, a autora destaca que, a partir dessa idade, a criança já percebe, interpreta e hierarquiza a diferença racial (Bento, 2011; Feital; Soares, 2023). Condini e Abrão (2024) também afirmam a diferença de tratamento na relação adulto/criança no que diz respeito aos recortes raciais, com as crianças negras sendo negligenciadas quando comparadas às crianças não negras.

Por fim, Feital e Soares (2023) apontam duas categorias para analisar a ERER na EI: as dimensões positivas, ligadas às práticas pedagógicas antirracistas na EI, dedicadas a ampliar as experiências infantis, seja no âmbito da literatura, das brincadeiras ou da socialização. Assim, destacam que, “com essas práticas, as crianças têm a possibilidade de valorizar a cultura dos seus povos e aprender a reivindicar seus direitos” (Feital; Soares, p. 57).

A outra dimensão é a negativa, na qual afirmam que os estudos analisados revelam a presença do racismo na EI, que sobrevive por meio das atitudes, das práticas e dos silenciamentos postos aos corpos das crianças negras. A partir disso, há a influência na maneira como essas crianças se enxergam e se manifestam, gerando situações de tensão, preconceitos e rejeições, causando, portanto, sofrimentos aos alunos racializados (Silva, 2018).

Sob esse prisma, é possível notar a necessidade/importância não só da ERER nos espaços de EI, como também do fomento à formação docente para lidar com essa demanda social urgente (Bolzan; Mello, 2023; Cruz; Menezes; Coelho, 2021). Feital e Soares (2023) reforçam que os estudos voltados às crianças e às infâncias devem ter por objetivo corroborar o aprofundamento de temáticas que marcam diferença, como a raça, além de considerar a participação ativa desses sujeitos. Caso contrário, não há fidelidade à realidade vivenciada por esses atores sociais (Feital; Soares, 2023).

Diante desses levantamentos e de suas afirmativas, foi possível notar que a relação entre ERER e EI é preenchida por diversas perspectivas, como a formação docente, a Educação

Básica, a diversidade étnica da etapa e o olhar para as crianças negras. Quanto à formação docente, depreendemos que há uma negligência quanto à tematização da EREER nos currículos de graduação, o que impacta diretamente nas práticas pedagógicas e no cotidiano da EI. A formação continuada em EREER passa a ser mais do que uma possibilidade, tornando-se uma necessidade para fomentar o pensamento crítico e mudanças de perspectivas dos professores da EI.

A ausência de uma formação crítica e de letramento racial pode acarretar a perpetuação de diversos preconceitos, atingindo negativamente a formação das identidades negras desde a infância. Além disso, ao entendermos a importância da educação antirracista e da sua presença na EI, devido à formação da identidade dos sujeitos, nota-se a relevância de repensar as práticas pedagógicas da EI abordada pelos autores supracitados, inserindo no cotidiano das crianças figuras representativas, que dialoguem com os atores daquele espaço, dando-lhes a oportunidade de se reconhecerem na literatura, nos desenhos e na mídia apresentada.

Por fim, destacamos que, no diálogo entre EREER e EI, o currículo é posto majoritariamente através da ótica docente, focalizado tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Portanto, no que tange à presença da EREER nas demarcações curriculares da EI, as produções científicas apontam para uma lacuna na literatura.

## **8 CURRÍCULOS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA BAIXADA FLUMINENSE**

Neste capítulo, apresentaremos uma Análise de Conteúdo dos dados relativos aos nove currículos dos municípios (Itaguaí, Paracambi, Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, São João de Meriti, Duque de Caxias e Guapimirim) encontrados durante o mapeamento.

O capítulo será subdividido em três eixos de análise: (I) modo de construção, revelando a maneira como os documentos foram elaborados; (II) estruturação do documento, abordando a forma como o documento se apresenta e como os textos se organizam; (III) conteúdo, apontando, de fato, o que o documento propõe para a infância em seu respectivo município.

Apresentaremos então um primeiro movimento de exame crítico dos dados relacionados ao primeiro eixo, evidenciando um panorama inicial acerca das principais características dos currículos citados municípios.

Podemos observar esses dados no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2** – Caracterizações iniciais dos currículos da Baixada Fluminense

Município	Ano	Forma de obtenção	Mês/ano de acesso	Elaboração anunciada no documento da EI	Referencial teórico evidenciado	Apresentação documental	Nº de páginas
Duque de Caxias	2022	Online	Mar./2024	Judith de Lima Cortez e Glacione Ribeiro da Silva	DCNEI, Antoni Zabala, Laia Arnau, Vygotsky	EI, Informática educativa, Educação do campo e Educação especial	264
Guapimirim	2020	Online	Nov./2023	Equipe técnico-pedagógica das unidades escolas e da Secretaria Municipal de Educação	DCNEI, RCNEI, Sarmiento, Winnicott, Luckesy	EI, EF, EJA e Educação especial	923
Itaguaí	2021	Online	Nov./2023	Professores da rede municipal e Coordenadores de área da Secretaria de Educação e Cultura	N/C	EI, EF	276
Japeri	2023	Online	Nov./2023	Secretaria Municipal de Educação, setor pedagógico e professores especialistas de cada área	N/C	Creche	19
Mesquita	2022	Online	Nov./2023	Professores da rede municipal e professores colaboradores	DCNEI	EI, EF, EJA e Educação especial	427
Nova Iguaçu	2021*	Contato informal	Dez./2023	Secretaria de Educação, Professores da rede municipal e Profissionais da Educação	N/C	EI, EF e EJA	567
Paracambi	2023	Online	Nov./2023	N/C	DCNEI	EI	105
Queimados	N/C	Contato informal	Dez./2023	N/C	N/C	EI	21
São João de Meriti	2022	Contato Informal	Dez./2023	Secretaria de Educação	N/C	EI, EF, EJA e Educação especial	444

\* O documento é apresentado por 2021, mas ao longo do seu texto reafirma sua tentativa e intencionalidade de implementação em 2020.

**Legenda:** EI: Educação Infantil; EF: ensino fundamental; EJA: Educação de Jovens e Adultos; N/C: Não consta.

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos currículos encontrados.

A partir das informações presentes no Quadro 2, é possível perceber que Paracambi e Queimados são os únicos municípios que não demarcam a elaboração documental em seus respectivos textos. Queimados é um município a ser destacado por outros aspectos, como a não evidência do ano de publicação, o referencial teórico utilizado e a elaboração anteriormente apontada. Além disso, os textos são majoritariamente apresentados em conjunto com todas as etapas/modalidades de ensino presentes nos respectivos municípios, exceto Itaguaí, que apresenta apenas EI e ensino fundamental; Paracambi e Queimados, que destacam apenas EI; e, por fim, Japeri, que disponibiliza o documento da creche de forma isolada.

Os demais apontamentos sobre os dados do Quadro 2 serão apresentados nos eixos a seguir, iniciando com o caminho percorrido até a publicação do documento oficial discutido.

### **8.1 Eixo I: modo de construção dos currículos**

Esta seção dedica-se a apresentar o processo de construção dos currículos encontrados, dissertando sobre os modos relativos de suas elaborações. Inicialmente, torna-se necessário afirmar que todos os documentos são baseados na BNCC e enfatizam tal afirmativa de maneiras parecidas, seja na apresentação do conteúdo ou nas páginas iniciais dos artefatos municipais.

No município de Itaguaí, o documento teve a sua formulação pensada a partir da homologação da BNCC, sendo dividida em dois momentos: em 2018 e em 2019, com reuniões no chamado Núcleo de Formação Continuada, com encontros de professores da rede e coordenadores de área da Secretaria de Educação e Cultura. Tal ação foi revisada no segundo momento, nos anos de 2020 e de 2021, gerando uma reestruturação submetida à aprovação. Por fim, apresenta-se como inspiração para a elaboração curricular das escolas da rede, as quais também precisam estar de acordo com o atual documento normativo de caráter nacional.

Os municípios de Paracambi e Queimados não apresentam em seus respectivos documentos uma descrição dos caminhos percorridos até a publicação dos referenciais curriculares. O documento disponibilizado por Japeri em suas redes *online* declarara a elaboração realizada pela Secretaria Municipal de Educação junto a um grupo de trabalho contendo o setor pedagógico e professores especialistas para o referencial do ano de 2023. Essa é a única informação prévia da construção documental.

Nova Iguaçu apresenta o seu texto afirmando que o documento é o início para as

formulações das escolas, sendo também fruto de um trabalho coletivo, a fim de colaborar com a educação pública. Para mais, demarca que a elaboração do referencial está alinhada com a contemporaneidade, considerando os especialistas da equipe técnica e as demandas dos professores do chão da escola do município, inspirando-se no que já acontecia na rede. Por fim, aponta que a produção foi executada em algumas etapas, sendo elas: sensibilização, reuniões de estudo, análise e organização de uma proposta coerente com a tendência educacional dessa rede de ensino. Por outro lado, não destaca tais tópicos, tampouco os aprofunda.

O referencial curricular de Mesquita, logo no início de sua publicação, declara que o documento é uma adequação às demandas trazidas pela BNCC, respeitando as especificidades do município. Afirma que o currículo perpassa os saberes de toda a comunidade escolar, considerando inclusive a cultura presente no cotidiano. Em conclusão, declara os elaboradores do referido documento: professores da rede e professores colaboradores, coordenados pela Secretaria de Educação, respeitando as orientações curriculares do Estado do Rio de Janeiro<sup>28</sup>.

Em continuidade, destacam que o pensamento de atualizações curriculares começou em 2016, com a publicação de uma proposta voltada ao multiculturalismo, focada na aprendizagem, bem como na igualdade de direitos. Em 2017, iniciou-se a construção dos componentes curriculares presentes nessa proposta multicultural. Apesar dessa iniciativa de Mesquita, com a publicação da BNCC e as exigências dessa normativa, houve necessidade de adequação.

Assim, em 2019, a Secretaria promoveu e coordenou encontros com os professores da rede e professores colaboradores para a realização da adequação curricular à BNCC. Por fim, após esse movimento, uma equipe técnica da Secretaria de Educação organizou as propostas resultantes dos encontros, colocando-as em consonância com as orientações do Estado do Rio, disponibilizando tal resultado para a consulta em novembro de 2019. Nesse sentido, tal documento foi publicado em Diário Oficial em agosto de 2022.

Em São João de Meriti, o referencial curricular denominado *Cultiv@ndo* foi construído de forma coletiva, apresentado no ano de 2019 para receber parecer dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação (CME). Tal conselho definiu 2020 como ano de implementação das reorganizações propostas de acordo com a BNCC, porém, a pandemia de Covid-19 e os

---

<sup>28</sup> Nesta seção, referimo-nos ao Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOCRJ) (2019), sendo ele uma construção coletiva entre o Ministério da Educação (MEC), o Consed e o Undime. Tal documento se relaciona com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-de-orientacao-curricular-do-estado-do-rio-de-janeiro-educacao-infantil-e-ensino-fundamental,3bec0d77-c01d-457d-9532-0258540c886c>. Acesso em: 15 maio 2024.

seus impactos prejudicaram o processo curricular. Sendo assim, em 2021, com a conclusão realizada pela Secretaria Municipal de Educação e o encaminhamento para o CME, o documento foi homologado e publicado em junho do mesmo ano. Vale ressaltar que o referencial saiu em Diário Oficial apenas em 2022, ano que tomamos como referência para a sua publicação pública oficial.

Guapimirim inicialmente declara o desejo de ter um documento norteador das práticas pedagógicas, sendo essa elaboração possível por meio da implementação da BNCC (2018). Ressalta, nas primeiras linhas, que a construção ocorreu a partir do trabalho coletivo, dialógico, realizado por professores, orientadores pedagógicos, gestores e coordenadores das unidades escolares do município. O documento foi publicado em Diário Oficial em dezembro de 2020.

O último documento encontrado, referente a Duque de Caxias, apresenta particularidades interessantes na construção de sua matriz curricular. O município declara na apresentação o resgate histórico diante da proposta atual, informando que desde 1997 tem a preocupação de fomentar um espaço democrático, crítico e reflexivo. Além disso, retorna ao ano de 2002, com o primeiro movimento de reestruturação curricular. É válido enfatizar que a reestruturação curricular e a matriz curricular são aqui abordadas como processos distintos e complementares, com ambos colaborando diretamente para a elaboração e a base existencial do outro.

A rede municipal de Duque de Caxias estava desde 2019 envolvida com atividades em prol da reestruturação, ou seja, na formulação de sua proposta curricular. Em abril de 2019, a comissão inicial do processo contava com profissionais da Secretaria Municipal de Educação, do Fórum Permanente Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e da FEBF/UERJ<sup>29</sup>. Nesse momento, uma primeira formação acontece, em formato de seminário, com a temática *Proposta Curricular da Rede de Ensino*, levando à instalação de grupos de estudos nas escolas, responsáveis por discutir os aspectos relacionados à realidade do município no que tange às concepções de ensino. Em setembro do mesmo ano, oficinas sobre teorias curriculares foram oferecidas pela universidade parceira. Concomitantemente, a comissão trabalhava, junto a redatores contratados, em relação aos resultados gerados nas escolas e nos Grupos de Estudo.

No início de 2020, o II Seminário de Reestruturação Curricular: Política e Concepções Curriculares é organizado e o município começa a montar grupos de trabalho por área de conhecimento e componentes curriculares. Além disso, centros de estudos são criados, buscando

---

<sup>29</sup> Angélica Borges e Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira.

discutir documentações oficiais, tais como os PCNs e a BNCC, diante da construção municipal. Devido à pandemia da Covid-19, após uma suspensão do processo, o seu retorno acontece remotamente, analisando assim a proposta da rede. A partir desse momento, *lives* formativas e reuniões aconteceram de maneira *online*, buscando o alinhamento de metodologias no processo. Em junho de 2020, há a elaboração dos pressupostos teóricos e conceituais, resultado da primeira fase desse movimento de reestruturação. Além dessa primeira escrita, houve outra formação, envolvendo professores especialistas em uma *live* aberta aos docentes do município, pela plataforma de vídeos *YouTube*, buscando ampliar a discussão sobre o processo principal.

Já em julho de 2020, há uma mudança na comissão. Os órgãos municipais são mantidos, mas passam a contar com professores da UFRRJ<sup>30</sup>, substituindo a FEBF/UERJ. Para mais, houve a contratação de professores redatores, escolhidos internamente por edital de seleção, para cada etapa/componente curricular. Esse documento, publicado em 2021, é justamente o conjunto de ações desenvolvidas durante o processo de construção do referencial.

Chamada de iniciativa histórica, o documento introdutório declara que a SME reuniu figuras ligadas à educação no município de Duque de Caxias para debater e ouvir tanto novas referências teóricas quanto as demandas dos professores do chão da escola. Enfatizam ainda a sua completa contextualização com a realidade do município, fortalecendo e apresentando as bases para o documento oficialmente publicado.

O referido texto se divide em alguns tópicos importantes, como o caminho de sua construção e a maneira como estava ocorrendo no município, os aspectos socioespaciais de Duque de Caxias e a sua contextualização com a rede. Há um capítulo dedicado às relações étnico-raciais, no qual se relata um levantamento de estudos sobre a ERER, a educação antirracista e a Baixada Fluminense, buscando entender tal temática no município, a sua obrigatoriedade prevista em lei e os seus desdobramentos na escola – vale lembrar que a comunidade duquecaxiense é amplamente representada por negros e indígenas.

Em seguida, discute os conceitos de infâncias e a construção do currículo escolar diante dessas abordagens. No fim, encerra com a articulação teórico-prática da rede, apresentando teorias críticas por meio de temáticas como diversidade cultural e multiculturalismo e as teorias pós-críticas. Portanto, diante das temáticas analisadas nesta dissertação, tal documento inicial do município de Duque de Caxias se mostra potente e contextualizado com a contemporaneidade. Vale destacar também a democracia envolvida no processo, com diálogos entre os grupos

---

<sup>30</sup> Anelise Monteiro do Nascimento, Clézio dos Santos, Joyce Alves da Silva e Sheila Venância da Silva Vieira.

apresentados e consulta pública realizada.

A partir de uma troca de gestão na Secretaria Municipal de Educação, a matriz curricular final analisada neste estudo teve o seu processo continuado por meio de um novo movimento: apropriação teórica dos novos gestores do processo em curso. Assim (Duque de Caxias, 2022, *n.p.*),

[...] em agosto de 2021, um grupo de trabalho é formado por membros da subsecretaria pedagógica (SUPED) e por chefes e representantes de cada coordenadoria ligada à SUPED: departamento de educação básica (DEB), sala Paulo Freire, departamento de programas e projetos educacionais coordenadoria de educação infantil (CEI), coordenadoria de ensino fundamental I – anos iniciais (CEF I), coordenadoria de ensino fundamental II – anos finais (CEF II), coordenadoria de educação especial (CEE), coordenadoria de leitura literária (CLL), coordenadoria de educação de jovens e adultos, coordenadoria de supervisão e orientação educacional. Esse grupo abordou em seus encontros os temas tratados pelo grupo de trabalho anterior, ratificando a importância do trabalho realizado e da necessária continuidade do processo a partir dele.

Diante desse movimento, os responsáveis passam a analisar o impacto do documento introdutório em cada segmento/componente curricular de Duque de Caxias. O caminho contou com leitura, discussão e apropriação dos textos que a Secretaria Municipal de Educação utiliza como norteadores. Essas ações foram seguidas por discussões mais específicas, chegando à formulação de condições essenciais para a elaboração documental de cada etapa/componente, tais como os textos direcionados aos professores da rede, concepção filosófica e pressupostos teóricos, eixos estruturantes na matriz e específicos, objetivos gerais e específicos, perfil do estudante que está iniciando na rede e perfil do egresso do ano de escolaridade ou componente. Vale ressaltar que todas as lacunas que o movimento de reestruturação anterior não desse conta eram preenchidas por meio de interação com os professores da rede. Assim, a comissão de reestruturação é retomada, dando então foco na construção da matriz curricular.

Em julho de 2022, a comissão de reestruturação é retomada. Em seguida, no mês de agosto, tal grupo é informado sobre a necessidade da apropriação teórica dos documentos anteriores por parte dos grupos internos de estudo. Um encontro com especialistas, diretores e professores foi promovido em setembro, buscando alinhar a reestruturação curricular. Houve ainda a aprovação de polos pedagógicos democráticos, com o objetivo de construir a matriz curricular de forma coletiva com professores da rede municipal. Por fim, foi formada uma equipe de redatores composta por docentes da referida rede, em sua maioria com mestrado e/ou doutorado em andamento ou concluído, levando em consideração o caráter acadêmico na seleção.

Também em setembro, nos citados polos pedagógicos, professores representantes das escolas, anteriormente selecionados, debateram a matriz e puderam contribuir com seu avanço. Para a participação da ampla maioria desses professores, a SUPED realizou ajustes de polos e de horários. Tais encontros iniciais trataram, de maneira geral, da contextualização e de propostas dos já referidos eixos estruturadores. Após esse movimento, os objetivos gerais de cada etapa/componente foram apresentados, seguindo a base realizada em 2021.

No que tange à EI, diante da escuta e da colaboração entre os professores, o foco inicial foi o alinhamento das bases teóricas presentes na etapa. O resultado das contribuições foi organizado e enviado às escolas, sendo novamente levado à discussão com outros professores da rede municipal, em outubro de 2022. Sendo assim, esses documentos, bem como os encontros dos polos, tornaram-se fonte para a equipe redatora.

Com os objetivos gerais definidos, os objetivos específicos seguiram a organização relatada acima, dando início a um processo de tipologia de conteúdos de Antoni Zabala em conjunto com Laia Arnau, com entendimento de competências e de habilidades para além do mundo do trabalho, voltadas ao social. Além desse procedimento, as habilidades presentes na BNCC também foram consideradas, vistas como o conhecimento procedimental da formação, sendo então mantidas, modificadas ou inspirando novas formulações por parte dos professores.

Em novembro, os redatores formaram a matriz curricular, considerando todas as contribuições apresentadas durante todas as múltiplas fases do processo de construção. Uma nova consulta pública às escolas ocorreu, com participação de mais de 80% da rede. O documento contou com a participação de toda a comunidade escolar, o que é evidenciado ao longo de todo o texto por meio de declarações e de cartas abertas. A participação dos alunos nesse processo foi mediante um movimento denominado *JUNTAÍ*, envolvendo da EI até a EJA.

Diante dessas informações e de todo o percurso apresentado, o documento foi enviado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2022. Por fim, a matriz ainda se coloca em processo de aperfeiçoamento, já que os seus desdobramentos estão em curso nas escolas e nas práticas pedagógicas dos professores.

Nesta seção, foi possível descrever as trajetórias de cada currículo municipal da Baixada Fluminense, perpassando por trechos resumidos e detalhados e pela maneira como cada currículo se apresenta, além tomarmos conhecimento dos autores que embasam os documentos e constataremos a presença dos agentes pedagógicos em sua construção.

Notou-se que Paracambi e Queimados não demarcam em seus textos a elaboração dos documentos. Queimados ainda não destaca o ano de publicação, tampouco o referencial teórico utilizado. Os municípios de Itaguaí, Nova Iguaçu, Mesquita e São João de Meriti citam a construção coletiva, porém não evidenciam como o processo ocorreu, muito menos se envolveu a comunidade escolar. Já Guapimirim e Duque de Caxias abordam a construção coletiva. O município duque-caxiense se sobressai ao apresentar um notório espaço para a sua elaboração e a participação democrática de toda comunidade, sendo esse um diferencial em relação aos pares da Baixada Fluminense.

No que tange à participação docente, verificou-se que, em Itaguaí, Nova Iguaçu, Mesquita, Duque de Caxias e Guapimirim, a colaboração efetiva dos professores em suas respectivas redes de ensino ocorreu de diferentes maneiras, como plenárias regionais ou reuniões formativas temáticas, por exemplo. Japeri aponta apenas a participação de professores especialistas, na condição de consultores, sem citar com precisão que especialidades são essas e os critérios para essa escolha. São João de Meriti, apesar de declarar a elaboração coletiva, não descreve como os professores da rede foram ouvidos no processo de escrita. Paracambi e Queimados não descrevem se os docentes das redes foram considerados.

Com isso, foi possível perceber que Itaguaí, Nova Iguaçu, Mesquita, Duque de Caxias e Guapimirim, de alguma maneira, aproximam-se da garantia de participação docente em suas formulações curriculares, seja ouvindo as demandas do cotidiano, fomentando espaços de troca coletiva ou até mesmo proporcionando a autoria desses documentos. Sendo assim, se legitimidade curricular perpassa pela consideração dos professores (Cury, 2014; Rocha; Pereira, 2018), escutar o que os docentes do chão da escola têm a dizer sobre os processos educativos da infância é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as singularidades locais e culturais.

Sob tais afirmativas e apresentações, no próximo eixo, iremos nos aprofundar na estruturação de cada documento.

## **8.2 Eixo II: estruturação do documento**

A seguir, apresentaremos a maneira como os currículos se expressam, especialmente em relação às suas capas, sumário, organização do texto, quantidade de páginas, alocação da EI e

apresentação. Essa divisão, além da sequência de análise, foi inspirada nos estudos de Berto (2008) e de Bolzan (2014), para melhor sintetizar e discutir os elementos presentes nos documentos da Baixada Fluminense.

### 8.2.1 Capas

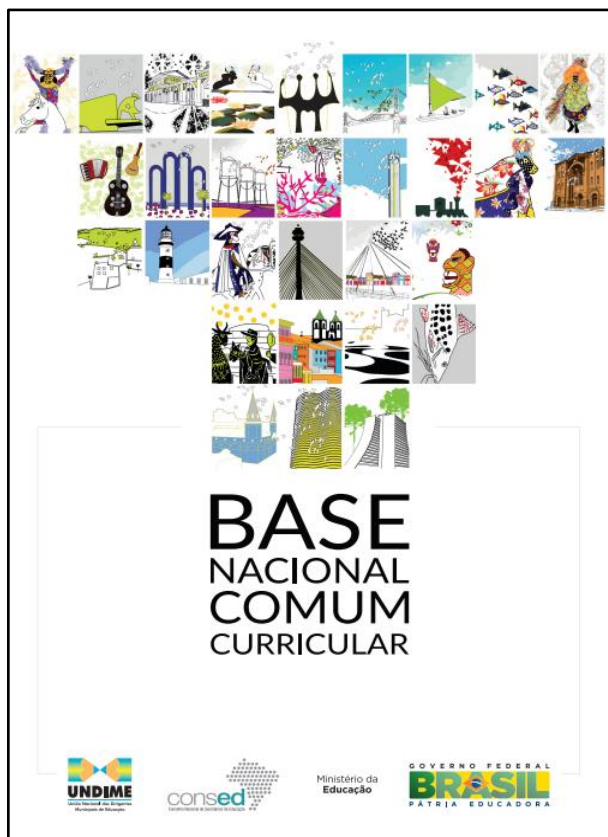
Para Bolzan (2014) e Berto (2008), as capas são a porta de entrada para o conteúdo posto em circulação. Sendo assim, elas dizem muito sobre o que se deseja ler e o que de fato será lido.

As capas podem ser assumidas pela perspectiva da semiótica, na qual se constituem como *signos*, ou seja, como representação de algo que faz sentido para alguém (Peirce, 2015). Portanto, é possível analisar os chamados *signos*, que podem ser verbais ou não-verbais, como produtores de sentido aos sujeitos que tomam contato com imagens, símbolos, lemas *etc.* (Peirce, 2015). A semiótica, nos permite

[...] penetrar no movimento interno das mensagens, o que nos dá a possibilidade de compreender os procedimentos e recursos empregados nas palavras, imagens, diagramas, sons e nas relações entre eles, permitindo a análise das mensagens em vários níveis” (Santaella, 2004, p. 48).

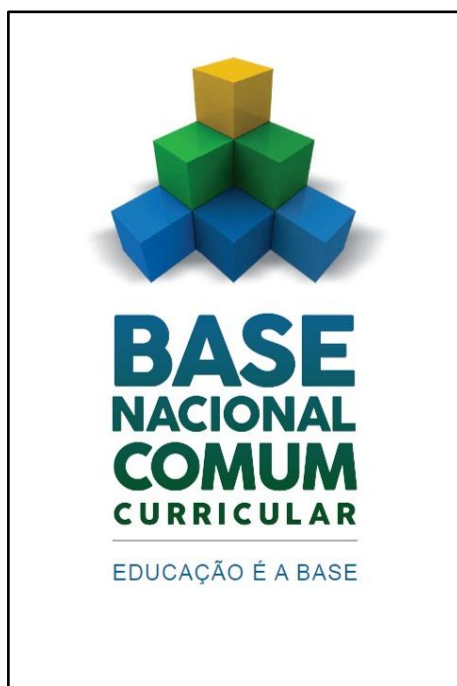
Documentos como a BNCC também tiveram na capa a sua intencionalidade revelada. As primeiras versões traziam *signos* que pretendiam demonstrar que, embora se assumisse textualmente como uma *base comum*, valorizava a diversidade cultural e regional do território brasileiro. A terceira e última versão desse documento, fruto do golpe jurídico-parlamentar de 2016, no qual a ex-presidenta Dilma Rousseff foi deposta, teve o seu conteúdo e a sua capa substancialmente modificados (Barbosa; Martins; Mello, 2019), optando por um *signo* associado às cores da bandeira nacional, com figuras geométricas sólidas e um lema assertivo, destacando o sentido de *base nacional*. Vejamos essa mudança nas Imagens 2 e 3 a seguir:

**Imagem 2** – Capa da primeira e da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Google Imagens (2025).

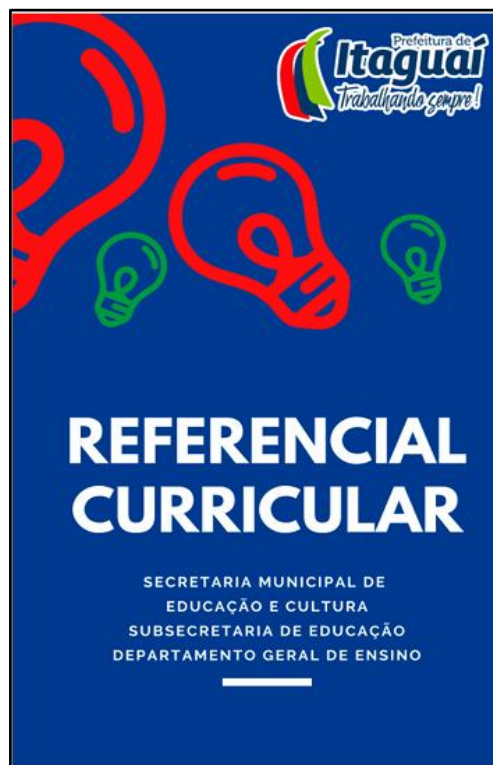
**Imagem 3** – Capa da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Em relação aos currículos sob análise, destacamos que o município de Queimados não apresenta uma capa em seu material e por isso não será descrito neste tópico. Em seguida, tem-se o município de Itaguaí, que apresenta o seu *Referencial Curricular* com uma capa com as cores da região (vermelho, verde e azul), demarcando também o *slogan* da gestão e os órgãos responsáveis pela sua elaboração: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Subsecretaria de Educação e Departamento Geral de Ensino (Itaguaí, 2021).

**Imagem 4** – Capa do referencial curricular de Itaguaí



**Fonte:** Itaguaí (2021).

O documento nomeia os seus responsáveis, de modo a destacar figuras como o prefeito, o seu vice, a secretária municipal de educação, a subsecretária de educação, a diretora do departamento geral de ensino e a coordenadora geral de ensino. No que tange às coordenações de área e aos professores da rede municipal, há apenas uma menção genérica, mas sem citar nominalmente esses atores.

Em continuidade, o autodenominado referencial teórico da EI de Paracambi possui uma capa repleta de figuras que fazem alusão à escola e à logomarca da prefeitura.

**Imagem 5** – Capa do referencial curricular de Paracambi



Fonte: Paracambi (2024).

Por sua vez, Japeri, município que disponibiliza *online* apenas o referencial curricular da creche, inicia o seu documento com uma capa colorida, com imagens de lápis e a logo da prefeitura municipal. O referido texto é denominado de *Planejamento em rede*.

**Imagem 6** – Capa do referencial curricular de Japeri (creche)



Fonte: Japeri (2023).

A versão acessada da chamada *Proposta Curricular Pedagógica da Rede Municipal de São João de Meriti/RJ*, a *Cultiv@ndo*, foi retirada do Diário Oficial do município, publicado em setembro de 2022. A sua capa aparece com os nomes anteriormente citados, juntamente à logomarca da prefeitura municipal. Por fim, traz o nome do prefeito do município, do secretário de educação, entre outras pessoas ligadas à educação e que são creditadas como idealizadores do referencial curricular em questão.

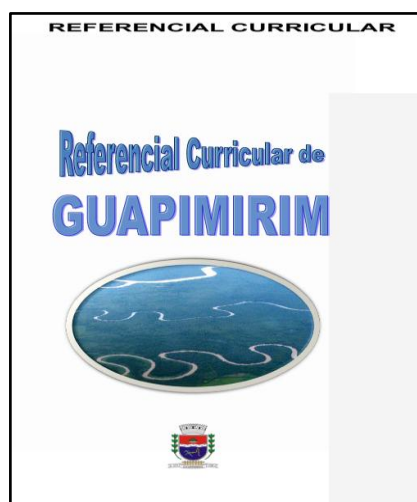
**Imagem 7** – Capa do referencial curricular de São João de Meriti



**Fonte:** Meriti (2022).

A versão disponibilizada por Guapimirim também é oriunda de publicação em Diário Oficial. Nesse sentido, a capa do documento está inserida nesse texto, com a denominação de *Referencial Curricular*, além de uma imagem das belezas naturais do município. Por fim, tem-se a logomarca da prefeitura região.

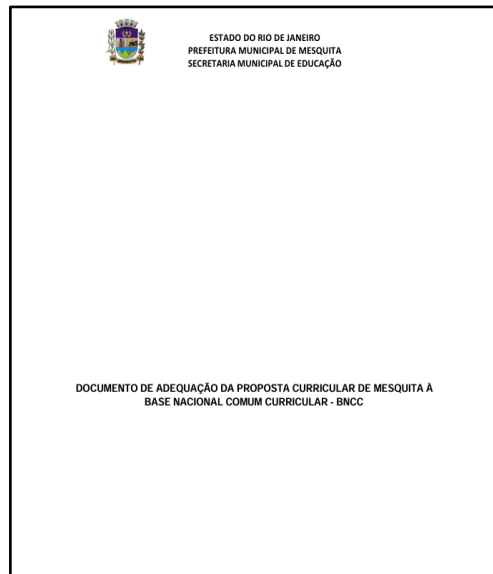
**Imagem 8** – Capa do referencial curricular de Guapimirim



**Fonte:** Guapimirim (2020).

Mesquita também divulga o documento chamado *Adequação da Proposta Curricular de Mesquita à Base Nacional Comum Curricular – BNCC* em Diário Oficial, com uma capa simples, que conta apenas com a logomarca do município e as nomenclaturas relacionadas.

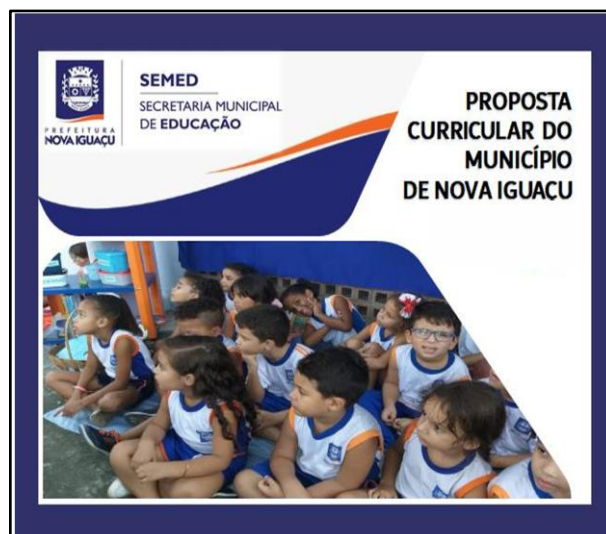
**Imagem 9** – Capa do referencial curricular de Mesquita



**Fonte:** Mesquita (2022).

Já Nova Iguaçu apresenta uma capa com as cores do município (azul e laranja), uma foto das crianças da rede e denomina o documento de *Proposta Curricular*, além da inserção de sua logomarca junto ao nome da Secretaria de Educação. O texto também conta com uma contracapa, na qual a logo se repete e a hierarquia presente na sua elaboração é destacada: Estado, prefeitura e secretaria. Vale destacar a inserção de capas ao longo do documento voltadas para cada etapa da Educação Básica.

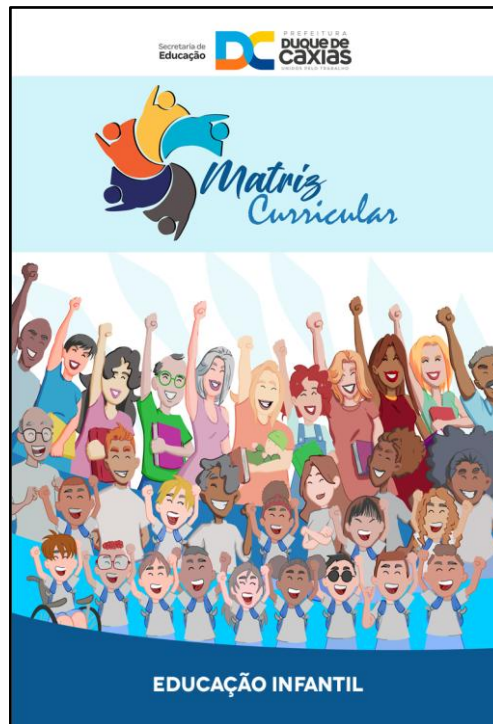
**Imagem 10** – Capa do referencial curricular de Nova Iguaçu



**Fonte:** Nova Iguaçu (2021).

O município de Duque de Caxias demonstra uma capa diferente das demais, em que, para além da logomarca do município e do nome exposto (*Matriz Curricular*), apresenta desenhos de pessoas em sua diversidade, enfatizando a inclusão e a multiplicidade.

**Imagem 11** – Capa do referencial curricular de Duque de Caxias



**Fonte:** Duque de Caxias (2022).

Em nossa avaliação, a intencionalidade de enfatizar as cores da bandeira municipal e símbolos como o brasão da prefeitura, pontos turísticos da cidade, entre outros *signos* cumpre o propósito de conferir identidade ao documento, que pretende ser um referencial para o consumo interno, ou seja, muito mais voltado para dialogar com educadores, pais e munícipes do que com atores externos (pesquisadores, por exemplo).

Destacar autoridades públicas, além de ser uma medida que nos parece justa, pois informa para a população quem de fato empreendeu a construção/publicação do documento, é também uma forma de marcar uma gestão como um legado daquele político que passou pela prefeitura. Há, portanto, uma dupla função: (I) tornar público um ato administrativo de interesse social, como se faz na inauguração de uma obra; (II) propagandear um feito da gestão daquele período, podendo servir como instrumento político-eleitoral posteriormente.

Marcar uma gestão com documentos curriculares, que buscam atender a determinadas ideologias, não é novidade. A BNCC, mais uma vez, serve como exemplo. As modificações de conteúdo, junto à alteração da forma (como visto nas capas das Imagens 2 e 3) e da assinatura do documento, indicam uma relação de poder (Souza; Giorgi; Almeida, 2018).

Uma outra perspectiva a ser observada se apresenta a partir da Figura 11, na qual é possível perceber a notória preocupação em relação à representatividade do município de Duque de Caxias, que, de acordo com a Tabela 1 (na página 55 desta dissertação), tem em seu território uma vasta presença de pessoas pretas, pardas e indígenas. Desde a formulação da matriz curricular, o referido município enfatiza a importância de sua comunidade.

Sob essa ótica, os signos presentes na capa do currículo da EI de Duque de Caxias dialogam diretamente com a diversidade, sobretudo a étnico-racial, e com a demarcação dos autores do documento, logo em sua porta de entrada. Outro aspecto importante é a realização do gesto de *punho cerrado*, símbolo político que pode ser interpretado tanto como sinal de união como de solidariedade e de apoio a causas relacionadas a lutas sociais (Lopes, 2020). Portanto, da formulação documental até a capa, Duque de Caxias colabora e dialoga com a ERER e a articula com a EI, destacando-se positivamente em relação aos seus pares municipais.

### 8.2.2 Sumários

De acordo com Bolzan (2014, p. 46): “Se as capas se constituem como a porta de entrada, os sumários compreendem o modo como os editores pensam e organizam o impresso e o conteúdo colocado em circulação, produzindo uma intenção de controle e didatização”. No que diz respeito a esse elemento, os municípios de Queimados, Paracambi e Japeri não apresentam sumário em seus referenciais curriculares.

O referencial curricular de Itaguaí se expressa de forma sucinta e direta, apresentando o seu sumário logo na sequência de sua capa, abordando todo documento, totalizando as suas 276 páginas.

**Imagem 12** – Sumário do referencial curricular de Itaguaí

SUMÁRIO	
1. APRESENTAÇÃO.....	5
2. INTRODUÇÃO .....	5
3. O REFERENCIAL CURRICULAR DE ITAGUAÍ .....	6
PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES	
4. DIREITOS DA APRENDIZAGEM – COMPETÊNCIAS GERAIS .....	8
5. REFERENCIAL CURRICULAR DE ITAGUAÍ E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO .....	10
6. O SER HUMANO QUE DESEJAMOS FORMAR E A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO.....	11
7. DIVERSIDADES E MODALIDADES EDUCACIONAIS .....	12
8. A AVALIAÇÃO .....	13
9. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	14
10. REFERENCIAL CURRICULAR - EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
11. REFERENCIAL CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL .....	39
11.1. ANOS INICIAIS .....	50
11.2. ANOS FINAIS .....	155
12. BIBLIOGRAFIA .....	276

**Fonte:** Itaguaí (2021, p. 4).

São João de Meriti traz um sumário que pontua as abordagens futuras: a missão do documento, a sua organização e estrutura, as etapas e modalidades de ensino: EI, ensino fundamental, EJA e educação especial inclusiva, totalizando 444 páginas.

**Imagem 13** – Sumário do referencial curricular de São João de Meriti

SUMÁRIO	
Apresentação.....	08
Nossa Missão.....	08
A organização do sistema.....	09
A estrutura Curricular.....	12
Matrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino:	
Educação Infantil.....	13
Ensino Fundamental.....	42
Educação de Jovens e Adultos.....	306
Educação Especial Inclusiva.....	444

**Fonte:** São João de Meriti (2022).

A topicalização do currículo do município de Guapimirim é feita de maneira extensa, destacando a forma como o documento se aprofunda e contextualiza cada uma de suas etapas abordadas em suas 923 páginas. O trecho da EI está localizado até a página 91, como mostra a Imagem 14.

**Imagem 14** – Sumário do referencial curricular de Guapimirim

SUMÁRIO	
1- TEXTOS INTRODUTÓRIOS .....	9
1.2 INTRODUÇÃO .....	9
1.3 GUAPIMIRIM – MUNICÍPIO ABENÇOADO PELO DEDO DE DEUS .....	14
1.4 BNCC E A SALA DE AULA .....	21
2 REFERENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	30
2.1 APRESENTAÇÃO .....	30
2.2 INTRODUÇÃO .....	31
2.3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	32
2.4 COORDENAÇÃO GERAL PEDAGÓGICA .....	34
Atribuições da Coordenação Geral Pedagógica .....	35
2.5 COORDENAÇÃO ADJUNTA PEDAGÓGICA .....	37
Atribuições da Coordenação Adjunta Pedagógica na Educação Infantil: .....	37
Atribuições do Orientador Pedagógico na Educação Infantil: .....	38
Ações desenvolvidas pela Coordenação nas creches .....	39
2.6 PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	43
Competências do Professor .....	45
2.7 PERFIL DO ESTIMULADOR MATERNO INFANTIL E SUAS COMPETÊNCIAS .....	47
2.8 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA .....	48
Concepção de Infância .....	49
Adaptação e Acolhimento .....	50
Rotina e o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil .....	52
Relações necessárias entre Família e Escola .....	54
Estimulação .....	55
Ludicidade .....	56
Brincar e Interagir .....	58
Expressão da sexualidade da criança .....	60
2.9 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS .....	62
Ensinar e aprender na instituição de Educação Infantil .....	63
Grafismo Infantil – Estágios do Desenho Infantil .....	65
Psicomotricidade .....	68
2.10 PRINCÍPIOS DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO .....	70
Regulamentação e Organização Escolar na Educação Infantil do Município .....	72
Metodologia de trabalho na Educação Infantil .....	74
Letramento nas Unidades de Educação Infantil .....	76
Projetos Pedagógicos .....	79
Diretrizes do trabalho na creche – 0 a 3 anos (Berçário, Maternal I – 2 anos e Maternal II – 3 anos). .....	80
Diretrizes do trabalho no pré-escolar I e II (4 e 5 anos) .....	82
Organização norteadora da Educação Infantil .....	85
2.11- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	86
2.12- AVALIAÇÃO .....	88
2.13- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91

Fonte: Guapimirim (2020).

Por sua vez, Mesquita destaca um sumário simples para as suas 427 páginas, pontuando apresentação, introdução e as modalidades e as etapas da Educação Básica.

**Imagem 15** – Sumário do referencial curricular de Mesquita

SUMÁRIO	
1. APRESENTAÇÃO .....	03
2. INTRODUÇÃO .....	05
3. FINALIDADE .....	05
4. ESTRUTURA .....	06
5. APRENDIZAGENS .....	06
6. PRINCÍPIOS ORIENTADORES .....	08
6.1) Educação Integral .....	08
6.2) Diversidade .....	08
7. MODALIDADES DE ENSINO .....	10
7.1) Educação Especial .....	10
7.2) Educação de Jovens e Adultos (EJA) .....	11
8. EDUCAÇÃO INFANTIL .....	12
9. ENSINO FUNDAMENTAL .....	13
10. COMPONENTES CURRICULARES .....	17
11. EDUCAÇÃO INFANTIL .....	18
12. ENSINO FUNDAMENTAL .....	72
13. EJA .....	427

Fonte: Mesquita (2022).

O referencial curricular de Nova Iguaçu tem em seu texto um sumário extenso, de 567 páginas, contando com destaques para todas as etapas, modalidades e componentes curriculares da Educação Básica contemplados.

**Imagem 16** – Sumário do referencial curricular de Nova Iguaçu

SUMÁRIO	
1. INTRODUÇÃO	14
2. A ESCOLA	16
3. A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU	18
A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
A Educação Infantil- Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	24
Maternal	25
Infantil- 02-03	32
Infantil- 04-05	43
A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	58
Competências Gerais do Ensino Fundamental	60
Competências Específicas de Línguas para o Ensino Fundamental	62
Competências Específicas de Língua Portuguesa	63
Língua Portuguesa- Anos Iniciais	64

**Fonte:** Nova Iguaçu (2021).

O sumário de Duque de Caxias não é elaborado da forma convencional, sendo apresentado apenas em formato textual, sem paginações específicas, assim como mostra a Figura 17:

**Imagem 17** – Sumário do referencial curricular de Duque de Caxias

Sumário
Créditos e agradecimentos
Apresentação: Secretária Municipal de Educação
Apresentação: Subsecretária pedagógica
Apresentação técnico-pedagógica
Prefácio
Carta aberta dos estudantes da rede municipal de educação de Duque de Caxias
Retomando os Processos de reestruturação anteriores
O processo atual de reestruturação curricular
Fundamentos Teóricos para a organização do currículo
A função da escola e seus diferentes atores
Os pressupostos teórico - conceituais que embasam as matrizes curriculares de Duque de Caxias
A relação entre as Matrizes Curriculares e os documentos federais
Apresentação da CEI
As matrizes Curriculares - Educação Infantil
Informática Educativa - Texto e Matriz Curricular
Educação do campo - Texto e Matriz Curricular
Educação especial
Leitura literária
Postfácio
Anexos
Polos pedagógicos e professores envolvidos no processo
Polos Pedagógicos - coordenadores e outros colaboradores
Equipe "JUNTA"
Unidades escolares e seus gestores

**Fonte:** Duque de Caxias (2022)

Em síntese, nenhum sumário demarca a EREER explicitamente na primeira etapa da Educação Básica. Contudo, vale destacar que o município de Mesquita (2022) é o que mais se aproxima dessa relação, no tópico *diversidade*, alocado na página 8 do seu documento, como mostrado na Imagem 15. Em relação à concepção de criança e à contextualização da EI, Guapimirim (2020) é o documento que dá maior ênfase quando comparado aos seus pares da Baixada Fluminense.

### 8.2.3 Apresentações

A apresentação do documento de Itaguaí demonstra o alinhamento com as normativas nacionais, como a BNCC. Além disso, anuncia o seu objetivo principal: “apresentar um ponto de partida para a elaboração do currículo escolar, o qual deve estar alinhado à BNCC e ser organizado em cada Unidade Escolar, por todos da equipe docente [...]” (Itaguaí, 2021, p. 5).

O texto de Queimados não faz apresentações em relação aos idealizadores do documento. O referencial curricular da EI apresenta o seu objetivo maior: contribuir para novas reflexões na formulação de propostas pedagógicas plurais na EI.

Paracambi também não expressa apresentação do texto.

Em relação ao currículo do município de Japeri, ao início do seu texto, mesmo sem uma marcação explícita desse tópico, a conversa é direcionada aos professores da rede, explicando o seu objetivo orientador, denominando também quem o elaborou.

A apresentação do currículo de São João de Meriti demarca o texto como uma construção coletiva, citando também o seu alinhamento com a BNCC. O documento ainda expressa uma contextualização em relação à educação na região.

O instrumento curricular de Guapimirim destaca uma ficha técnica com o nome de todos os seus responsáveis e elaboradores. Em seguida, realiza uma apresentação voltada aos professores e às autoridades municipais separadamente e agradece à equipe técnico-pedagógica. Como cada etapa tem uma apresentação própria, destacamos a introdução da EI, que aborda o movimento do município em fortalecer essa parte da Educação Básica.

O documento do município de Mesquita traz em sua apresentação a realidade numérica das escolas da região, bem como as modalidades e as etapas oferecidas. Para mais, relaciona a

necessidade de adequação ao atual documento normativo, a BNCC, com a preservação das especificidades locais, conservando a autonomia e a criticidade.

A apresentação do currículo de Nova Iguaçu é sucinta, destacando a relevância da elaboração da proposta curricular e agradecendo a participação dos envolvidos no trabalho.

Duque de Caxias, antes de iniciar a apresentação, credita todos os envolvidos na elaboração do referencial curricular, nomeando-os juntamente à função exercida. A apresentação do documento relembra o caminho percorrido pelo texto, reforçando a construção coletiva. Há ainda um espaço de subtópico para alguns grupos envolvidos, como subsecretária pedagógica e técnico-pedagógico. A EI também tem uma apresentação própria, que reforça a sua coletividade e faz um destaque importante:

Nestas páginas buscamos assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças das nossas instituições de Educação Infantil, respeitando suas singularidades, e distintas realidades socioeconômicas, culturais, étnico-raciais e geográficas, no território de Duque de Caxias (Duque de Caxias, 2022, p. 1).

Nesse sentido, há uma preocupação com os aspectos étnico-raciais nos espaços de EI do município. Logo, Duque de Caxias foi o único município a realizar essa articulação no tópico de apresentação. Assim como na capa, segue demarcando explicitamente a presença da EREER na etapa, destacando-se ante aos demais referenciais curriculares. Essa relação constantemente reafirmada demonstra a clareza sobre quem irá consumir e ser impactado direta e indiretamente pelo texto.

#### **8.2.4 Organização textual da Educação Infantil nos referenciais**

Nesse tópico, iremos nos concentrar em apontar a organização da EI nos referenciais curriculares, apresentando como os textos são separados, como as fases são denominadas e como as suas faixas etárias são distribuídas.

A introdução do referencial curricular de Itaguaí dialoga e se entrelaça com a BNCC, a LDB e as DCNEI, apontando os seus princípios norteadores e a sua obrigatoriedade em todo o sistema de ensino do município. Também vale destacar a demarcação de temáticas transversais

na construção curricular, como o foco na ERER. Sendo assim, para além de enfatizar o ser humano que deseja formar, o referencial curricular dedica um tópico à ERER, destacando a perspectiva crítica, decolonial e antirracista do referencial curricular. No que se refere aos infantis, o documento traz que “devemos pensar numa escola onde as crianças tenham, desde cedo, sua vida acadêmica traçada por potencialidades a serem desenvolvidas no caminhar de sua trajetória existencial” (Itaguaí, 2021, p. 13).

O referencial curricular de Itaguaí finaliza os seus textos com orientações diretas, apresentando direcionamentos para o projeto político pedagógico (PPP). Em relação à organização da EI, o texto indica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência e a legenda das codificações utilizadas ao longo da etapa. As orientações são realizadas por bimestre, indicando também a organização etária: berçário (níveis I, II, III) e pré (dividido em I e II).

Por seu turno, Queimados divide o seu documento de uma forma mais objetiva, com a EI aparecendo em seção própria, enfatizada como uma etapa que tem determinadas particularidades. O seu texto traz que “As primeiras experiências são as que marcam mais profundamente a criança e, quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, de solidariedade e de responsabilidade” (Queimados, *s.d.*, p. 1). Além disso, o texto se relaciona com a BNCC e as DCNEI, demarcando os campos de experiência, bem como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O referencial curricular é dividido nas seguintes faixas etárias: crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Ao final, o documento aborda a transição da EI para a etapa seguinte, o ensino fundamental.

Em seu currículo, o município de Paracambi apresenta uma introdução que se relaciona com as normativas da EI, balizadas pela BNCC e pelas DCNEI. Traz ainda o planejamento, organizado em Creche I, Creche II, Pré I, Pré II, dividido por bimestre, em cada momento havendo o trabalho com um campo de experiência específico. A transição da Creche II para o Pré I também conta com uma introdução, dessa vez apontando a intencionalidade do professor e a importância da rotina no processo pedagógico.

Japeri se organiza de maneira objetiva, sem explicações prévias, dividindo o referencial em formato bimestral, envolvendo os campos de experiência da BNCC e demarcando a fase da creche em que os conteúdos deverão ser trabalhados, tais como berçário II, maternal I e II.

O texto da EI no referencial curricular de São João de Meriti se organiza a partir dos

direitos de aprendizagem da BNCC, dos campos de experiência e de dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. A divisão também é feita por faixa etária, organizada em creche e pré-escola: 0 a 3 anos e 11 meses; 4 a 5 anos e 11 meses, respectivamente. O documento ainda traz a sugestão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, alguns oriundos da própria normativa em vigor e outros com codificação própria, terminadas em SJM (sigla do município).

O currículo de Guapimirim traz em sua introdução a ideia de que a educação está em busca da formação integral do indivíduo. Além disso, o texto contextualiza a história do município, relacionando-a com os aspectos naturais que fazem parte do contexto da cidade. Em continuidade, destaca um funil didático dos processos educacionais, que se iniciam na BNCC, perpassam o referencial curricular em questão, geram o PPP e culminam no planejamento do professor no chão da escola. A introdução da EI se inicia demarcando a criança como sujeito de direitos e junto a isso apresenta imagens do trabalho nas escolas do município. O documento ainda contextualiza a história da EI, especifica a função de cada participante no processo educacional e as ações a serem desenvolvidas e traça um perfil de professor que atuará na etapa.

A concepção de infância também é abordada seguindo as orientações do RCNEI e da BNCC. Outros tópicos como rotina, ludicidade, a importância do brincar e da interação, expressão da sexualidade e psicomotricidade também aparecem contextualizados. Por fim, destacam a separação em creche, com berçário (0 anos a 1 ano 11 meses e 29 dias até 31 de março do ano vigente), maternal I (2 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente) e maternal II (3 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente); e pré-escola, com pré-escolar I (4 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente) e pré-escolar II (5 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente).

Em Mesquita, o artefato curricular traz uma introdução direta, traçando o caminho percorrido pelo documento e destacando as finalidades, a relação com a BNCC e os princípios orientadores (educação integral e diversidade). Na EI, o texto aponta que o currículo “corresponde ao conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência e vivência das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Mesquita, 2022, *n.p.*). Por último, apresenta os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as sugestões de propostas pedagógicas, divididas em berçário 1 e 2 e infantil 2, 3, 4 e 5.

O texto de Nova Iguaçu traz uma contextualização do município, a concepção de escola e a entrelaça com a BNCC. No que tange ao texto da EI, inicialmente se apresentam os códigos

utilizados para os objetivos municipais, assim como os códigos presentes na BNCC. Em relação à organização dos conteúdos, são expostos os campos de experiência e em seguida demarca-se uma série de objetivos para tal. Os direitos de aprendizagem também aparecem, bem como os objetivos em seus lógicos alfanuméricos. Finaliza-se com as experiências e os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos. A EI é dividida em maternal e em infantil 2, 3, 4 e 5, alocados em conjunto (2 e 3, 4 e 5).

Por último, o documento de Duque de Caxias, que inicia com os eixos estruturantes e as suas explicações, demarca o desenvolvimento humano de forma geral como objetivo. A introdução relembra a construção do referencial curricular e em seguida é feito um percurso histórico da EI no município. Para a concepção teórica da etapa, utiliza-se Vigotsky para a abordagem das singularidades, dialogando com o desenvolvimento humano único diante do coletivo.

Em complemento, o texto traz a concepção de infância, rompendo com a visão adultocêntrica, descrevendo as múltiplas infâncias presentes na região. Os princípios pedagógicos são alocados a partir dos eixos estruturantes, com uma série de objetivos para a etapa. Os caminhos metodológicos são postos, com cada campo de experiência ganhando um subtópico, com objetivos a serem atingidos e formas de condução do processo.

Os direitos de aprendizagem também são separados, demarcados após cada caminho metodológico. O subtópico *práticas pedagógicas que auxiliam na garantia desses direitos* traz objetivos voltados para os professores atuantes na etapa, que aparecem também após cada caminho metodológico. Ao final, apresenta-se um quadro com todos os conhecimentos esperados ao longo da EI para a transição ao ensino fundamental, divididos em conceituais, atitudinais e procedimentais. A carta elaborada no *JUNTAÍ* da EI é apresentada, exposta por meio de desenhos feitos pelas próprias crianças da rede. A EI também aparece na modalidade de informática educativa e o quadro é elaborado com objetivos relacionados para esse fim. Há ainda quadros de objetivos voltados a algumas temáticas, como acessibilidade e educação antirracista.

Em síntese, nos documentos de Duque de Caxias, de Itaguaí e de Mesquita, percebemos indícios da EREER como parte constituinte da organização textual, com tópicos explícitos sobre a temática (Duque de Caxias e Itaguaí) e aproximações possíveis (Mesquita) com a perspectiva da diversidade. Nos demais (Queimados, Paracambi, Japeri, Nova Iguaçu, São João de Meriti e Guapimirim), não há qualquer menção ou indícios à EREER, fato que dificulta (ou oculta) a visibilidade desse debate nos currículos municipais.

Outros destaques possíveis dizem respeito à replicação fiel da BNCC nos documentos de Queimados e de São João de Meriti, que dividem a EI assim como o documento normativo nacional (Brasil, 2018), sem adequações à realidade municipal. Em relação à presença textual de alguns elementos importantes para o entendimento do documento (explicações sobre os objetivos, qual sujeito deseja contemplar, a concepção de infância e as articulações com o município), destacam-se os municípios de Itaguaí, Queimados, Paracambi, Guapimirim e Duque de Caxias. Tais direcionamentos, mesmo que opcionais, servem para contextualizar o documento, dando aos leitores importantes elementos para compreender as orientações presentes ao longo do texto.

### **8.3 Eixo III – conteúdo: EREER nos referenciais curriculares da Educação Infantil**

Assim como apontado no itinerário de pesquisa, este eixo busca responder as seguintes perguntas: (II) em quais municípios da Baixada Fluminense há currículos prescritos que trazem as discussões étnico-raciais para orientar o trabalho docente na EI? (III) Em que medida os currículos dos municipais da Baixada Fluminense voltados para EI avançam ou retrocedem em relação às indicações para a abordagem das relações étnico-raciais trazidas pelos documentos nacionais?

Ademais, o eixo III também se relaciona com os objetivos específicos 3 e 4, respectivamente: examinar as orientações curriculares da abordagem das relações étnico-raciais para as práticas pedagógicas de EI nos municípios da Baixada Fluminense e analisar como as relações étnico-raciais estão presentes nos currículos da Baixada Fluminense na relação com a BNCC e as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), a primeira fase está pautada na pré-análise, na qual definimos, alinhadas aos objetivos da pesquisa, as unidades de registro<sup>31</sup> para a verificação da frequência dos termos relacionados à EREER nos referenciais curriculares, como mostra a Tabela 5 a seguir:

---

<sup>31</sup> Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (Bardin, 2016).

**Tabela 5** – Frequência dos termos relacionados a EREER nas Orientações Curriculares Municipais

Município	Termo				Frequência total nos currículos
	ERER	Étnico-Racial	Raça	Etnia	
<b>Duque de Caxias</b>	0	8	3	10	<b>21</b>
<b>Guapimirim</b>	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Itaguaí</b>	2	3	0	0	<b>5</b>
<b>Japeri</b>	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Mesquita</b>	0	3	0	0	<b>3</b>
<b>Nova Iguaçu</b>	0	0	1	1	<b>2</b>
<b>Paracambi</b>	0	12	0	3	<b>15</b>
<b>Queimados</b>	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>São João de Meriti</b>	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Frequência total do termo</b>	<b>2</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>46</b>

**Fonte:** elaborada pela autora com base nos documentos curriculares encontrados.

Na análise curricular, a fase de codificação, em que a leitura exhaustiva dos documentos foi realizada, retirando os trechos entrelaçados à EREER, resultou três categorias. São elas: (1) nas margens textuais: possíveis alusões à EREER – reunindo trechos que podem se relacionar com a temática em questão, mas sem apontamentos explícitos; (2) a atuação docente na EREER: princípios, objetivos, sugestões e estratégias pedagógicas indicadas pelos municípios – tal categoria apresenta recortes diretamente relacionados à EREER na perspectiva dos agentes pedagógicos, especialmente o professor, com indicações, sugestões e princípios que regem os documentos; e, por fim, tem-se (3) evidenciando o protagonismo infantil: EREER e os objetivos de aprendizado para as crianças – a última categoria reúne trechos que apontam objetivos, sugestões e/ou direitos relacionados à EREER de forma explícita, voltados às crianças da EI, destacando o protagonismo infantil na etapa<sup>32</sup>. A seguir, detalharemos cada tópico, relacionando-os com a literatura.

<sup>32</sup> Vale destacar que, a partir desse eixo, em determinados documentos, alguns trechos de mesma redação, código e posicionamento se repetem em mais de uma página. Por essa razão, quando citados, aparecem com o nome do município, ano e em quais páginas se repetem, fugindo um pouco do padrão usual da ABNT.

### 8.3.1 Nas margens textuais: possíveis alusões à ERER

Há que termos a perspicácia de questionar a aparência das fontes, de modo especial os conceitos que elas trazem. Elas possuem muito mais elementos daqueles ditos textualmente. Os não ditos, ou seja, aquilo que é silenciado num documento ou fonte poderá ser mais importante daquilo que é proclamado (Fávero; Centenaro, 2019, p. 179).

A citação logo acima evidencia a necessidade de nos atentarmos para além do dito, aos não ditos (Fávero; Centenaro, 2019). A partir do *paradigma indiciário* de Carlo Ginzburg (1986), que busca respostas em marcas indiretas ou fragmentadas, é possível saber que os dados marginais e/ou aparentemente negligenciáveis podem ser reveladores de sentidos e significados (Ginzburg, 1986).

Nesta primeira categoria, foram alocados trechos que podem se relacionar com a ERER de forma indireta, como *rastros* que contam uma história e informam uma certa intencionalidade por parte de quem produz um documento (Ginzburg, 2007). Por óbvio, a interpretação de quem manuseia o currículo prescrito também influencia sobremaneira a definir essa relação indireta perceptível entre a ERER e a EI. Os subtemas mais encontrados foram diversidade cultural e ênfase nas características dos indivíduos.

Sendo a BNCC (2018), o documento regente das elaborações curriculares municipais selecionadas para este estudo, algumas características sugeridas pelo currículo nacional ganham destaque, como os cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Esses campos são postos como a organização que define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (Brasil, 2018, p. 38). Sendo assim, cada campo de experiência tem a sua temática e definição própria, ficando a cargo dos municípios a sua organização.

A partir da filosofia africana *Ubuntu*, entendida por *eu sou porque nós somos*, é possível notar que a construção da identidade é coletiva, humana e compartilhada (Vasconcelos, 2017). Além disso, essa filosofia “[...] aponta para uma existência marcada pela convivência harmoniosa com o Outro” (Vasconcelos, 2017, p. 101). Diante dos achados e após a apresentação de

*Ubuntu*, destacamos a presença considerável do campo *O eu, o outro e o nós* e a sua relação com tal ponto explicitado, em que a denominação já apresenta potencialidades na relação com a ERER, reforçado pela explicação dada na BNCC (Brasil, 2018, p. 38):

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corroborando o trecho supracitado, Gomes (2019c) enfatiza o público que vivencia a EI, afirmando que a democratização da primeira etapa da Educação Básica também significa o pertencimento de sujeitos marginalizados. Por isso, ampliar o repertório cultural das crianças, dando visibilidade às características de outros grupos e culturas também no currículo escolar, é uma maneira de auxiliar na justiça curricular, bem como na materialização da ERER (Brasil, 2018; Gomes, 2019c).

Essa materialização pode se dar a partir do objetivo de aprendizagem proposto pela BNCC na EI (Brasil, 2017, p. 46): “(EI03EO06)<sup>33</sup> Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida”, especificamente no campo de experiência *O eu, o outro e o nós* e refletido pelas elaborações curriculares municipais de Guapimirim (2020, p. 401 e 403), Itaguaí (2021, p. 29 e 34), Nova Iguaçu (2021, p. 42) e Mesquita (2022, p. 57).

Outros desdobramentos generalizados também são postos, inclusive nos demais campos de experiência:

Cultura: reconhecimento e valorização da cultura (Itaguaí, 2021, p. 29 – Pré I – 2º bimestre – objeto de conhecimento/conteúdo – O eu, o outro e o nós);

Inteligência Emocional: Sentimentos; Valores; Respeito às diferenças; Diversidade Cultural (Itaguaí, 2021, p. 18 e 22 – Objetos de conhecimento – todos os bimestres de Corpo, gestos e movimentos – Creche (berçários, nível I, II e III);

<sup>33</sup> Os elementos do código alfanumérico podem ser entendidos da seguinte forma: “O primeiro par de letras indica a etapa de EI. Já o primeiro par de números indicam o grupo por faixa etária (01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)). O segundo par de letras se refere às iniciais do campo de experiência. Por fim, o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária” (Brasil, 2018, p. 26).

[...] Reconhecimento e valorização da própria cultura; Contato com a cultura local e as culturas de outros povos; Vivências sobre a diversidade e a inclusão (Itaguaí, 2021, p. 34 – Pré II – 2º bimestres – objeto de conhecimento – O eu, o outro e o nós).

Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos: A diversidade Cultural [...] (Nova Iguaçu, 2021, p. 31 e 42 – Infantil 2-3, 4-5 – Experiências e objetos de conhecimento – O eu, o outro e o nós);

(EI45ET19SJM) Relacionar algumas semelhanças e diferenças com as formas de organização de outras culturas (São João de Meriti, 2022, p. 37 – Pré-escola – Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações);

Respeitar e valorizar a cultura do seu grupo de origem e de outros grupos (Duque de Caxias, 2022, p. 32 – Quadro de resumo de toda etapa da EI – Objetivos atitudinais).

Oferecer diversidade e qualidade no repertório cultural (Duque de Caxias, 2022, p. 25 – práticas pedagógicas que auxiliam na garantia desses direitos – caminho II – Escuta, fala, pensamento e imaginação).

A presença da cultura nos documentos prescritos está relacionada a mudanças paradigmáticas, visto que traz luz a diferentes formas de conceber o mundo (Gomes, 2003). Por outro lado, para Gomes (2003, p. 75), devido à abrangência da temática, é necessário que demarquem as suas intenções explicitamente, porque “[...] se a ênfase na discussão da cultura no campo educacional se restringir ao simples elogio às diferenças ou ficar reduzida aos estudos do campo do currículo e da cultura escolar, corremos o risco de não explorar toda a riqueza que tal inflexão pode nos trazer”.

Sendo assim, é possível observar a tentativa de direcionamento de alguns trechos indicando as possibilidades no trato da cultura na EI. Uma das alternativas encontradas é pautada nos jogos e nas brincadeiras, que são eixos estruturantes (Brasil, 2017) das práticas pedagógicas na EI, que auxiliam também no desenvolvimento cultural das crianças (Caroline, 2019; Santos; Pereira, 2019). A seguir, trazemos alguns excertos que denotam essa perspectiva:

(EI13EO08SJM) Brincar com colegas partilhando jogos de regras, brincadeiras tradicionais e de culturas diferentes (São João de Meriti, 2022, p. 15 – Creche – O eu, o outro e o nós);

(EI45EO08SJM) Ampliar suas parcerias nas brincadeiras tradicionais e contemporâneas, nos jogos de faz de conta, nos jogos de regras, nas brincadeiras de diferentes culturas e nas ações do cotidiano (São João de Meriti, 2022, p. 14 – Pré-escola – O eu, o outro e o nós);

(EI45CG02SJM) Participar de brincadeiras que podem ser observadas em nossa e em outras culturas (São João de Meriti, 2022, p. 16 – Pré-escola – Corpo, gestos e movimentos);

Brincadeiras, jogos, músicas, histórias, entre outros, que levem a [sic] compreensão de sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras

básicas de convívio social e a diversidade que os compõe (Queimados, *s.d.*, p. 4 – Crianças pequenas – O eu, o outro e o nós – Experiências a serem vividas);

Brincadeiras que valorizem o multiculturalismo (Queimados, *s.d.*, p. 7 – Crianças bem pequenas – Corpo, gestos e movimentos – Experiências a serem vividas);

BRINCAR com parlendas, trava línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras (Paracambi, 2023, p. 14-15 e 71 – Creche I – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Agosto e setembro – Direitos);

(EIO2CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado consigo nos jogos e brincadeiras. Estilos musicais de cada cultura desenvolvendo o gosto musical. Brincadeiras de diversas culturas enfatizando o movimento corporal (Mesquita, 2022, p. 40 – Infantil 2 – Corpo, gestos e movimentos).

Outra vertente encontrada está posta nos aspectos literários, seja na contação de histórias ou nas leituras guiadas. De acordo com Freire e Pereira (2024), a literatura favorece o desenvolvimento integral da criança, especialmente na primeira infância. Além disso, o trabalho literário pode ser um facilitador do trato com a EREER na escola, porque as experiências podem estimular o conhecimento de mundo das crianças, auxiliando sobretudo na formação de sua identidade (Brasil, 2018). Os direcionamentos apontamos a seguir, realizados pelas elaborações curriculares municipais de São João de Meriti e de Mesquita, abrem tal possibilidade:

(EI13EF08SJM) Acompanhar a leitura de histórias, ampliando o repertório de contos de fadas (narrativas clássicas e modernas), contos populares e de outras culturas, explorando os livros de literatura infantil (São João de Meriti, 2022, p. 28 e 32 – Creche – Escuta, fala, pensamentos e imaginação);

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; Contação de histórias sobre a diversidade e pluralidade cultural (Mesquita, 2022, p. 57 – Infantil 4 – O eu, o outro e o nós).

As manifestações artísticas e culturais também são espaços possíveis para a ampliação do repertório cultural das crianças. De acordo com a explicação do campo de experiência *Traços, sons, cores e formas* (Brasil, 2018), as expressões artísticas, em suas mais variadas formas, contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso crítico e estético na infância, promovendo um olhar diferente para si mesmo e o mundo em que vive (Brasil, 2018). Sendo assim, os currículos dos municípios selecionados expressam, em objetivos de aprendizagem, direitos das crianças e sugestões pedagógicas a serem trabalhadas nas práticas pedagógicas:

Apreciar obras musicais variadas e de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção musical brasileira e de outros povos e países (Guapimirim, 2020, p. 406 – Habilidade 11 – pré-escolar I);

CONVIVER e fruir com os colegas e professores manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares (Paracambi, 2023, p. 12 – Creche I – Traços, Sons, Cores e Formas – Junho e julho – Direitos);

Desenvolver a criticidade em relação à diversidade musical e cultural (Paracambi, 2023, p. 12 – Creche I – Traços, Sons, Cores e Formas – Junho e julho – habilidades);

CONVIVER e fruir com os colegas e professores manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares (Paracambi, 2023, p. 35 e 68 – Traços, Sons, Cores e Formas – 1º bimestre – Direitos);

CONHECER-SE no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades (Paracambi, 2023, p. 37 e 68 – Traços, Sons, Cores e Formas – 4º bimestre – direitos);

(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). Sugestão pedagógica: Diferentes ritmos, sons e estilos de músicas, através de danças típicas de cada cultura (Mesquita, 2022, p. 38 – Berçário 2 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações);

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; Sugestão pedagógica: Vivências com materiais concretos de diferentes culturas, além de filmes e fotografias; Danças, músicas, jogos e brincadeiras de diferentes culturas; Atividades que possibilitem conhecer e se relacionar com crianças e adultos de outros grupos sociais, seja por meio de situações presenciais ou por outros meios de comunicação (Mesquita, 2022, p. 57-58 – Infantil 4 – O eu, o outro e o nós);

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; Danças em diferentes ritmos; cantar em diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais das diferentes culturas (Mesquita, 2022, p. 58 – Infantil 4 e 5 – Corpo, gestos e movimentos);

(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons; Instrumentos musicais e brincadeiras cantadas de diferentes culturas (Mesquita, 2022, p. 60 – Infantil 4 – Traços, sons, cores e formas);

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; Vivências com materiais concretos de diferentes culturas, além de filmes e fotografias (Mesquita, 2022, p. 66 – Infantil 5 – O eu, o outro e o nós);

Fruir com os colegas e educadores manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas: artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares (Duque de Caxias, 2022, p. 24 – Caminhos Metodológicos II – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Traços, Sons, Cores e Formas – Direitos);

Conhecer-se no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades (Duque de Caxias, p. 24 – Caminhos Metodológicos II – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Traços, Sons, Cores e Formas – Direitos);

(EI02EF02NI) Desenvolver a capacidade criadora a partir da realização de atividades artísticas e de variedade cultural, visando o respeito às diferenças (Nova Iguaçu, 2021, p. 38 – Infantil 2-3: escuta, fala, pensamento e imaginação);

Assistir a filmes sobre diferentes grupos sociais (Japeri, 2023, p. 13 – Maternal I – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – 4º bimestre).

Por fim, de acordo com o município de Guapimirim (2020), a diversidade cultural também pode ganhar forma por meio de comidas típicas, costumes e festas:

Percepção da Diversidade Cultural por meio das comidas, hábitos, costumes e das festas regionais (Guapimirim, 2020, p. 403 – Pré-escolar I – Habilidade 31);

Corroborando essa proposição, Carvalho (2022) apresenta, em seu relato de experiência na EI, vivenciado no Espírito Santo, que as atividades culinárias típicas da África podem contribuir para a conexão da criança com a cultura abordada, enfatizando ainda o protagonismo infantil durante o preparo guiado e a degustação das iguarias.

Uma outra indicação proposta pela BNCC na EI (crianças bem pequenas) e transplantada nos currículos municipais também se apresenta no campo de experiência *O eu, o outro e o nós* (Brasil, 2018, p. 45; Guapimirim, 2020, p. 386 e 394; Itaguaí, 2021, p. 23; Mesquita, 2022, p. 39; Queimados, *s.d.*, p. 4):

(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.

Esse objetivo, apesar de em um primeiro olhar não apresentar possibilidades interligadas à ERER, as ditas características físicas particulares e o respeito a essas diferenças podem se relacionar a aspectos de cor e a vários outros traços do corpo negro, sendo um desses o cabelo crespo, já que ele é uma forma de linguagem e de comunicação (Gomes, 2003). A orientação curricular de Mesquita (2022) avança em relação ao objetivo anterior, citando esses aspectos em sugestões pedagógicas a serem trabalhadas em dois momentos, ora no Berçário 2 (p. 32), ora no Infantil 3 (p. 47), ambos no campo *O eu, o outro e o nós*, onde destacam respectivamente:

(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. Sugestões de propostas pedagógicas: Diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras que representam os tipos de pele, cabelo e roupa.

(EIO2EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças; Sugestão de propostas pedagógicas: Observação entre as crianças de suas características físicas e relato de suas diferenças e semelhanças (Ex. cor da pele, cor e comprimento do cabelo, cor dos olhos, entre outros).

Nesse sentido, tais conjuntos se entrelaçam com uma demanda latente já enunciada por Gomes (2003, p. 174):

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. [...] Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras.

Gomes (2003) ainda reforça que as experiências preconceituosas vivenciadas na escola e envolvendo características físicas são um marco na construção da identidade dos indivíduos. Por isso, dar representatividade ao cabelo crespo é uma forma de ressignificação positiva de um aspecto antes marginalizado.

Raimundo e Terra (2021) apresentam em seu estudo um relato potente relacionando às questões étnico-raciais e ao cabelo, ocorrido na EI. A experiência destaca falas das próprias crianças, que, ao serem apresentadas a diversos vídeos sobre a temática capilar, expuseram ocorridos que lhes perpassavam. Ao fim das atividades propostas pela professora, bem como o impacto da roda de conversa realizada junto às crianças, foi possível perceber uma maior aceitação de si e do próximo.

A partir desses resultados, um outro objetivo destacado pela BNCC, ainda no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, agora para crianças pequenas, mostra-se pertinente a essas questões, reforçando essa valorização das diferenças corporais:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Essa indicação aparece nas orientações de Guapimirim (2020, p. 401 e 403), Itaguaí (2021, p. 29 e 35) e Nova Iguaçu (2021, p. 42). O município de Paracambi avança de modo autoral no que tange ao apontamento anterior, seja na exposição dos direitos ligados à criança ou no objetivo a ser alcançado:

CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando suas características e as das outras crianças e adultos, aprendendo a identificar e combater

atitudes preconceituosas e discriminatórias (Paracambi, 2023, p. 4, 60 e 82 – Creche I, Pré II e Pré II – O eu, o outro e o nós – Direitos);

CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando suas características e as das outras crianças e adultos, aprendendo a identificar e combater atitudes preconceituosas e discriminatórias (Duque de Caxias, 2022, p. 21 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimentos a serem garantidos no caminho I – o eu, o outro e o nós).

Estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre seu corpo e os outros componentes do grupo (Paracambi, 2023, p. 20 – Creche I – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (outubro, novembro e dezembro) – habilidades).

A preocupação com os cabelos é presente desde a infância, sobretudo entre as meninas. Quando focalizamos as meninas negras, a vontade de modificação dos cabelos, quando não há um diálogo fortificado de desconstrução de estereótipos, torna-se presente (Gaudio, 2015). Ao apontar como um direito da criança a valorização de suas características, juntamente ao combate ao preconceito, Paracambi (2024) fortifica e se compromete com a formação da criança, especialmente da criança negra.

Sob tais afirmativas, vale ressaltar que todas as possibilidades aqui apresentadas vão depender de quem manuseia o currículo e o transforma em real, seja no tratamento da EREER pela vertente da valorização cultural, das danças, da culinária ou das demandas relacionadas às questões corporais, que atravessam a vida de todos os presentes na EI, sobretudo das crianças e as suas experiências. Nesse sentido, a visão dos agentes pedagógicos sob tais orientações curriculares pode (ou não) representar a tematização da EREER nas infâncias.

Olhar para um documento do tipo *currículo prescrito* (Sacristán, 2019) e encontrar nele brechas para poder ampliar o trabalho pedagógico para aquilo que não está dito é, ao nosso ver, tarefa docente. Consideramos que não é plausível nos limitarmos única e exclusivamente ao que se preconiza no texto frio do documento. Ressignificar o currículo e estabelecer práticas antirracistas a partir da ideia de cultura, identidades, diversidades, características físicas e traços corporais de si e do outro, como aquelas que localizamos em nossa Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), é um caminho viável.

Para Certeau (2014), os sujeitos ordinários não recebem passivamente os bens culturais ao qual têm acesso (em nosso caso, podemos considerar o documento curricular municipal como esse bem cultural). Ao contrário, eles fazem um *consumo produtivo*, o que permite *usos e apropriações* singulares, atendendo aos interesses e às perspectivas dos indivíduos. Por esse ângulo, Bolzan, Côco e Mello (2024, p. 12) entendem que cabe aos docentes que atuam na EI

compreenderem “[...] o currículo como um dispositivo vivo, compostos por documentos, leis e, principalmente, pelas maneiras e artes de fazer (Certeau, 2014) das professoras em suas mediações com as crianças”.

Na esteira desse debate, Bolzan e Mello (2023) defendem o conceito certeuriiano das *artes de fazer* como uma perspectiva de formação e de atuação docente na EI, sobretudo para mobilizar os conhecimentos prévios sobre as relações étnico-raciais em prol de um processo educativo antirracista.

A seguir, apresentaremos a segunda categoria, com excertos voltados diretamente à prática docente e a comunidade escolar.

### **8.3.2 A atuação docente na ERE: princípios, objetivos, sugestões e estratégias pedagógicas indicadas pelos municípios**

Nesta categoria, estão organizados fragmentos que abordaram a ERE de maneira explícita, relacionando a temática à prática docente e/ou à comunidade escolar. Quatro municípios aparecem no debate: Duque de Caxias, Mesquita, Nova Iguaçu e Paracambi. Os trechos se relacionam a sugestões pedagógicas e a estratégias e princípios norteadores das práticas. Destacamos Duque de Caxias e Paracambi como as maiores fontes focalizadas nos professores em seus respectivos documentos.

Inicialmente, tem-se um direcionamento dado aos professores pelo município de Nova Iguaçu (2021), na etapa da EI chamada de Infantil dos 4 anos aos 5 anos de idade, no campo de experiência *Traços, Sons, Cores e Formas*. Tal sugestão foi alocada no espaço destinado às experiências e objetos de conhecimento, que assim como na BNCC (Brasil, 2018) são ferramentas propostas em forma de conteúdo e/ou processos para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2018; Nova Iguaçu, 2021).

Nesse sentido, o município aponta que, para a criança se utilizar de, reconhecer, conviver e se expressar por meio de sons, pinturas, desenhos e manifestações artísticas e culturais, é preciso o

Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, desper-

tando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos: Brincadeiras com jogos cantados e rítmicos. Vivência e apreciação de jogos e brincadeiras pertencentes à cultura brasileira e a universal [...]. Contato com diferentes tipos de música (popular, clássica, folclórica, indígenas e outras) (Nova Iguaçu, 2021, p. 48 – Infantil 4-5: Traços, sons, cores e formas – Experiências e objetos de conhecimento).

Segundo Moreira (2001), não se pode pensar orientações curriculares sem refletir e evidenciar quem as torna real. Por isso, são essas sugestões feitas ao trato pedagógico, vinculadas ao trabalho docente, que marcam a explicitação do que se espera tanto do professor quanto de suas propostas práticas para a vivência das crianças. Sob tais afirmativas, também é possível inferir quais tematizações permeiam tal atuação, porque as brincadeiras e os jogos são parte presente e essencial da EI, porém nem sempre estão à disposição da pluralidade (Caroline, 2019; França, 2021).

França (2021, p. 148) aponta que “as culturas dos grupos étnicos existentes em uma nação são por vezes invisibilizadas em prol de uma cultura comum a todos os nacionais”. Já Filgueira (2021, p. 11) evidencia o papel da educação diante dessa problemática:

A educação se coloca como vetor de renovação da cultura. Se há uma cultura de exclusão. Deve-se fomentar uma cultura de inclusão. É aí que a educação se impõe. Uma pedagogia politizada, que age na coletividade, que agrega o que é excluído para enfrentar uma cultura de eliminação do estranho.

Assim, quando a orientação curricular de Nova Iguaçu sugere, de forma direta, a inserção de diferentes tipos de música, explicitando a música indígena, torna-se possível (ou deveria) a renovação e o reconhecimento cultural ampliado na EI.

Esse movimento também é realizado pelo município de Mesquita, nas etapas denominadas de Infantil 4 e 5. Destacamos aqui que, nessa fase da EI do referido município, cada objetivo é acompanhado de sugestões de prática pedagógica:

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; Sugestões de propostas pedagógicas: Jogos, brincadeiras e atividades que explorem as diferenças, respeitando as identidades e pertencimento étnico-racial de seus pares (Mesquita, 2022, p. 56 – Infantil 4 – O eu, o outro e o nós).

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; diferentes eventos culturais para conhecer novos elementos como: dança, música, vestimentas, ornamentos e outros. Sugestões de propostas pedagógicas: Atividades que

possibilitem conhecer e se relacionar com crianças e adultos de outros grupos sociais, seja por meio de situações presenciais ou por outros meios de comunicação. Apresentação de contos de diferentes culturas, evidenciando a diversidade étnica (Mesquita, 2022, p. 66 – *Infantil 5 – O eu, o outro e o nós*).

Sugestões de propostas pedagógicas: Contato com diferentes literaturas, materiais e objetos que valorizem a diversidade étnico-racial. Realização de projetos sobre a diversidade cultural, partindo dos interesses e contribuições das crianças (Mesquita, 2022, p. 67 – *Infantil 5 – O eu, o outro e o nós*).

Diferentemente da categoria anterior, dessa vez é evidenciada a expectativa sobre tal objetivo a ser alcançado, destacando o que deve ser trabalhado pedagogicamente pelo professor regente, enfatizando a diversidade étnica. Esse movimento corrobora Gomes (2003), pois a autora reforça a necessidade de demarcação de qual cultura se está pretendendo apresentar, bem como França (2021), que aponta a necessidade do reconhecimento do corpo negro e da sua diversidade na EI. Dias (2012, p. 667) aponta que

[...] cada vez que essas professoras possibilitam que as crianças ouçam e vejam histórias com outras representações, elas estão travando uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer como sujeitos e reconhecer o outro, e assim rompendo com hierarquias nas quais é valorizado o branco europeu e desvalorizadas todas as outras formas de ser diferente desse tipo considerado como o não étnico, ou seja, o padrão.

Por isso, romper com o currículo eurocêntrico, sobretudo na EI, incluindo saberes afro-brasileiros e indígenas, é entendido como algo ético, político e necessário, perante as demandas étnico-raciais (Dias, 2012). Para novas vivências na infância, sobretudo nas infâncias negras, é necessária a construção de outros dispositivos, utilização de outras ferramentas e saberes, sendo o professor um elemento crucial para a mudança (Gomes; Teodoro, 2021).

O município de Paracambi apresenta orientações que se diferem das anteriores, focando não somente nas sugestões pedagógicas, mas também na atuação dos docentes enquanto figuras influenciadoras na formação da identidade das crianças, especialmente no que tange às relações étnico-raciais (Gomes, 2003, 2023). Por meio do campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, há a explanação de que, a partir das interações com pares e adultos, a construção das formas de ver o mundo vai se materializando (Brasil, 2018). Nesse sentido, diante da ampliação cultural e social afirmada no documento normativo da EI, juntamente à importância das relações, Paracambi (2023) aponta aos professores estratégias a serem adotadas em suas práticas, assim como mostra o excerto a seguir:

Apoiar as crianças a desenvolver uma identidade pessoal, um sentimento de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e de pertencimento a um determinado grupo étnico-racial, crença religiosa, local de nascimento (Paracambi, 2023, p. 3, 24, 59 e 81 – Creche I, Creche II, Pré I, Pré II – O eu, o outro e o nós – Estratégias).

A partir desse apontamento, o município dialoga e avança em relação à BNCC (2018), explicitando a ERER e o protagonismo docente, chamando os professores para abordarem a temática com um trabalho pedagógico que reconheça as identidades das crianças, auxiliando-as a conhecer, respeitar e valorizar a sua ancestralidade (Silva; Dias, 2018). Esse movimento se repete em mais momentos, trazendo outras maneiras de reconhecimento étnico-racial:

Incentivar as crianças a refletir sobre a forma injusta como os preconceitos étnico raciais e outros foram construídos e se manifestam, e a construir atitudes de respeito, não discriminação e solidariedade (Paracambi, 2023, p. 4, 27, 60 e 82 – Creche I, Creche II, Pré I, Pré II – O eu, o outro e o nós – Estratégias).

Atuar quando as demais crianças reagem a uma determinada criança, coibindo preconceitos, agressões, assédios, de modo a ampliar o olhar de todas para a importância de se respeitar os/as colegas (Paracambi, 2023, p. 4, 27, 61 e 84 – Creche I, Creche II, Pré I, Pré II – O eu, o outro e o nós; Brincadeiras<sup>34</sup> - Estratégias).

Assim como Paracambi (2023), Duque de Caxias (2022) também traz em seu texto da EI orientações diretas aos professores regentes. A partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos (ligados diretamente às crianças, da mesma forma como aponta a BNCC), tem-se as práticas pedagógicas que auxiliam na garantia desses direitos, em que ocorrem orientações diretas aos docentes, tais como:

Apoiar e respeitar as crianças no desenvolvimento de sua autonomia, autoestima e sentimento de pertencimento a um determinado grupo étnico-racial, crença religiosa, local de nascimento etc. (Duque de Caxias, 2022, p. 22 – Práticas pedagógicas que auxiliam na garantia desses direitos – Caminho Metodológico I – O eu, o outro e o nós);

Provocar a reflexão sobre a manifestação dos preconceitos étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religião, classe, de PCD e outros, construindo com as crianças estratégias de enfrentamento, através de atitudes de respeito, da não discriminação, da solidariedade e da empatia (Duque de Caxias, 2022, p. 22 – Práticas pedagógicas que auxiliam na garantia desses direitos – Caminho Metodológico I – O eu, o outro e o nós).

<sup>34</sup> Destacamos que o município aponta um campo de experiência autoral, denominado de *brincadeiras*, no segundo bimestre da Creche II.

Para tais atos, o professor precisa de um letramento racial consolidado, porque o fazer pedagógico não é neutro (Tavares; Barreiro, 2017). Para incentivar a reflexão acerca dos preconceitos, sobretudo dos preconceitos étnico-raciais, os próprios preconceitos precisam ser minados. Nesse sentido, os documentos convidam os docentes a terem uma atuação ativa, tanto na abordagem da ERER de forma crítica quanto na coibição de atos discriminatórios. Por fim, Gomes (2003) aborda a importância das representações negras para uma escuta ativa e sensível dos docentes aos chamados das crianças, especialmente no que concerne às questões de discriminação.

Em sua orientação curricular, o município de Duque de Caxias se destaca. Para além de sugestões voltadas a atividades ou posturas docentes, o documento aponta inicialmente uma série de princípios pedagógicos, que são objetivos a serem alcançados no trabalho com as crianças da EI. Além disso, junto aos caminhos metodológicos (desdobramentos dos campos de experiência), assegura os direitos de aprendizagens (Brasil, 2018; Duque de Caxias, 2022). Esse diferencial foi dialogado no percurso histórico do texto, em 2019, preservando o documento da EI anterior, de 2012 – já destrinchados neste estudo no eixo I.

Assim, levando em consideração as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, as ações diárias são baseadas nos princípios pedagógicos, sendo alguns deles relacionados à ERER. O primeiro ponto a ser levantado é:

Firmar compromisso com as culturas da sociedade e da humanidade; expressões artísticas e científicas do grupo social mais próximo, dos povos originários, afrodescendentes, africanos, imigrantes em situação de refúgio, entre outros; e aquelas legitimadas na história através de diferentes gêneros: poesia, notícia, fotografia, música, pintura, dentre outras (Duque de Caxias, 2022, p. 18-19 – Princípios pedagógicos);

O texto duque-caxiense amplia o discurso inclusivo não só ao docente, como também aos demais participantes da escola. Ao firmar compromisso com as diversas culturas da sociedade, demarcando claramente as culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas e dialogando com todos os atores sociais que farão esse objetivo real, o documento se apresenta como articulador ativo na educação antirracista (Cavalleiro, 2001; Ferreira, 2012). Em seguida, o segundo princípio pedagógico relacionado à ERER é posto:

Promover a igualdade, fomentar a equidade e a valorização das diferenças, eliminando qualquer forma de capacitismo, preconceito, racismo e discriminação, ao oportunizar

às crianças experiências pautadas na valorização pessoal, no respeito por si e pelo outro, que fortaleçam o conceito de respeito à diversidade, garantindo de forma qualitativa o direito de acesso e permanência dos educandos com deficiência, tendo por ponto de partida suas potencialidades e particularidades (Duque de Caxias, 2022, p. 19 – Princípios pedagógicos);

Ambos os princípios são claros na intencionalidade de abranger toda a comunidade que faz a realidade escolar, levando em consideração, desde a sua construção, a pluralidade presente no município com maior população da Baixada Fluminense, onde as pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas são, com longa vantagem, a maioria (IBGE, 2023). Nesse sentido, valorizar as diferenças e promover igualdade, equidade e a eliminação do racismo são práticas fundamentais e representativas para a Educação Básica, sobretudo em sua primeira etapa. Assim, com base na elaboração democrática do texto e considerando as suas proposições anteriores, ele ainda se compromete a

Garantir o acesso à contribuição histórica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes, não em práticas isoladas, projetos pontuais ou datas comemorativas, mas em ações cotidianas no trabalho com as crianças, conforme indicam as leis 10.639/03 e 11.645/08 (Duque de Caxias, 2022, p. 19 – Princípios pedagógicos);

Cavalleiro (2005) apontava para a urgência do reconhecimento de diferentes saberes na escola, dando voz aos conhecimentos historicamente silenciados. É possível notar, a partir de Oliveira e Nascimento (2021), que ainda há a necessidade de ruptura epistemológica no campo curricular, fazendo com que os conhecimentos, antes eurocentrados, ganhem novos protagonistas.

Um outro aspecto que pode ser abordado na evidenciação do princípio pedagógico é que, em seu artigo 21, a DCNERER (2004a) discute as datas comemorativas significativas ao povo preto, como o 13 de maio e o 20 de novembro, além das datas amplamente conhecidas relacionadas aos povos originários, como o dia 19 de abril<sup>35</sup>. Por outro lado, as práticas relacionadas à ERER, no contexto escolar, em muitos momentos, estão limitadas a essas datas, chamadas de *pedagogia do evento*, tratadas de forma pontual durante o ano letivo (Bakke, 2011; Bulhões, 2018; Oliveira, 2021).

<sup>35</sup> Em 13 de maio é comemorado o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, em 20 de novembro é celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra e em 19 de abril é comemorado o dia dos povos originários.

A esse respeito, Bolzan, Martins e Mello (2021) informam que as danças populares, por exemplo, são comumente trabalhadas pedagogicamente em momentos festivos estanques, mas ao mesmo tempo são apropriadas taticamente pelas professoras da EI como uma possibilidade de articular as discussões da ERER. Portanto, as danças, assim como destaca Siqueira (2023), são uma manifestação corporal potente para se pensar uma abordagem da ERER no viés antirracista.

Por isso, ao garantir acesso a culturas subalternizadas, Duque de Caxias (2022) colabora com o cumprimento das normativas (Brasil, 2003, 2008) e destaca a presença da diversidade no cotidiano da criança, rompendo com a *pedagogia do evento* (Bakke, 2011) e tornando a ERER um elemento fundamental no percurso das infâncias duque-caxienses.

Por fim, o último princípio pedagógico da EI que tematiza as relações étnico-raciais se propõe a

Promover práticas pedagógicas decoloniais que reconheçam o contexto histórico-cultural em que inferiorizam, invisibilizam e ocultam determinados grupos sociais e étnico-raciais, viabilizando práticas e estéticas como: valorização do cabelo, da cor da pele, das mulheres, dos personagens infantis negros e indígenas, valorizando as culturas e etnias dos povos originários, afrodescendentes, africanos, entre outros (Duque de Caxias, 2022, p. 19 – Princípios pedagógicos).

Relacionando as possibilidades a partir das alusões textuais, o cabelo crespo é um tema caro às infâncias negras (Gomes, 2003). Na obra *Meu crespo é de rainha*, bell hooks (2018) apresenta um olhar rico e sensível às crianças negras, aos seus cabelos e aos diferentes penteados, enfatizando as positivities, belezas e possibilidades. Uma outra perspectiva é posta por França (2021), que se utiliza de super-heróis negros para a ampliação da representatividade na EI, apresentando às crianças pares positivos nas mídias, anteriormente silenciados e/ou marginalizados. Portanto, as obras anteriormente citadas (França, 2021; hooks, 2018) são exemplos do alcance de tal princípio proposto pelo município, enfatizando o diálogo do texto com a literatura vigente e contemporânea.

As orientações curriculares de Duque de Caxias destacam em seguida objetivos a serem alcançados pelo caminho metodológico. Tais finalidades do caminho metodológico I – *O eu, o outro e o nós* são as únicas a dialogarem com a ERER, como podemos observar nos excertos adiante:

Respeitar e valorizar as crianças, suas histórias, seus costumes culturais, definidos por sua inserção social, étnica, de gênero, de religião, de classe. Ao mesmo tempo, propiciar o conhecimento e valorização das diferentes manifestações e tradições culturais do Brasil, de seus povos originários (indígenas) e africanos (Duque de Caxias, 2022, p. 21 - Objetivo do caminho metodológico I – O eu, o outro e o nós);

Possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem os padrões de referência e de identidades das crianças, no diálogo, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural (Duque de Caxias, 2022, p. 21 – Objetivo do caminho metodológico I – O eu, o outro e o nós);

Possibilitar situações em que as crianças reconheçam e valorizem a importância das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Duque de Caxias, 2022, p. 21 – Objetivo do caminho metodológico I – O eu, o outro e o nós).

A diversidade cultural explicitamente demarcada nas orientações curriculares, assim como aponta (Gomes, 2003), é uma forma de potencializar as representações étnico-raciais no chão da escola. Quando tal caminho se compromete a possibilitar múltiplas vivências, reconhecendo e valorizando culturas e grupos étnicos, as crianças têm seu repertório cultural ampliado, podendo também reconhecer a própria ancestralidade e com isso desenvolvendo a formação de sua identidade (Araújo, 2019).

Nesta subseção, foi possível evidenciar as explicitações das orientações curriculares dos municípios de Duque de Caxias (2022), Mesquita (2022), Nova Iguaçu (2021) e Paracambi (2023) focalizadas nas ações pedagógicas de quem as torna reais. A partir desses municípios, notou-se uma tentativa de avanço na educação antirracista na EI, juntamente à preocupação com a ampliação do repertório cultural e a garantia da representatividade étnico-racial já na infância, sobretudo em Duque de Caxias.

Além disso, a partir dos excertos, é possível afirmar que, no caso do município de Nova Iguaçu, o diálogo entre a EREER e a EI relacionado aos aspectos pedagógicos é diminuto. A demarcação da cultura indígena ocorrer em apenas uma chamada, de forma isolada, como sugestão de jogos e de brincadeiras, o que pouco colabora com a necessidade premente de práticas pedagógicas efetivas para uma educação antirracista e a sua inserção no cotidiano da EI, mesmo que por indicação curricular. Outro município que se aproxima dessa realidade é Mesquita, onde a EREER aparece somente em sugestões pedagógicas, podendo assim relativizar a sua obrigatoriedade em toda Educação Básica posta em lei (Brasil, 2003, 2008). Ambos os municípios, mesmo com a tentativa de inserção da EREER em seus textos voltados para a EI, não colaboram efetivamente com o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Em sequência, apontamos que Paracambi avança de forma significativa na relação entre ERER e EI em seu documento, destacando no seu texto a maneira como os professores podem desenvolver as práticas antirracistas em seus cotidianos. Por outro lado, com a elaboração documental não explicitando a colaboração desses agentes em sua formulação, nem mesmo se as demandas desses docentes foram contempladas e refletidas, tornam-se, portanto, contraditórios tais direcionamentos, mesmo que seja um avanço na perspectiva da ERER.

Bolzan e Mello (2023) defendem que os docentes têm muito a dizer sobre os seus saberes, sobre as suas compreensões acerca dos processos educativos e *suas artes de fazer* (Certeau, 2014). Portanto, devem ser reconhecidos como agentes capazes de “[...] sistematizar coletivamente o *como fazer*” (Bolzan; Mello, 2023, p. 21), conferindo mais sentido à dinâmica curricular da EI, que extrapola a dimensão prescrita dos documentos.

Diante disso, notamos que somente Duque de Caxias formula as suas articulações junto à ERER de maneira contínua, tornando as demandas étnico-raciais princípios pedagógicos a serem seguidos. Contudo, apesar de tamanho avanço, o diálogo ocorre majoritariamente no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, evidenciando a baixa articulação da ERER com os demais campos da EI no município. Nessa categoria, também foi possível notar que, para o município duque-caxiense, o caro diálogo entre ERER e EI precisa ocorrer constantemente, como um objetivo a ser alcançado por todos os sujeitos que vivenciam os espaços escolares e os seus desdobramentos.

A categoria a seguir está focalizada nas orientações voltadas às crianças, dando foco ao protagonismo infantil.

### **8.3.3 Evidenciando o protagonismo infantil: ERER e os objetivos de aprendizado voltados para as crianças**

Nesta categoria, os trechos selecionados estão focados nos objetivos de aprendizagem e nos possíveis direcionamentos às crianças pertencentes à EI que enfatizam a ERER de maneira explícita, demarcando a etapa. As orientações municipais de Guapimirim, de Nova Iguaçu, de Queimados, de Mesquita, de Paracambi e de Duque de Caxias estão presentes.

Considerando que o viés *adultocêntrico* ainda permeia os espaços escolares, com isso sujeitando a criança a um papel de subalternidade em relação aos adultos ali presentes, torná-

las autoras de sua própria história, sobretudo nesse ambiente, pode ser interpretado como um avanço significativo (Mello; Barbosa; Martins, 2023; Sarmiento, 2011). Por isso, evidenciar o protagonismo infantil, seja nos currículos prescritos ou nas propostas pedagógicas vivenciadas, é corroborar as documentações vigentes (Brasil, 2009a, 2010, 2018; Teles; Rocha, 2023).

De acordo com Bolzan e Mello (2023), processos formativos para docentes podem desencadear a compreensão de como conceber o protagonismo infantil nas ações cotidianas junto às crianças. Assim sendo, é possível fazer emergir esse protagonismo associado a práticas pedagógicas com foco na ERE, por meio da revisão de um olhar adultocêntrico para uma concepção que enxerga e reconhece as crianças como produtoras de cultura (Bolzan; Mello, 2023).

À vista disso, os municípios de Duque de Caxias (2022), Guapimirim (2020), Nova Iguaçu (2021), Mesquita (2022), Paracambi (2023) e Queimados (*s.d.*), a partir de um movimento autoral de adaptação da BNCC à cada realidade, apontam que as crianças da EI, ao decorrer da etapa, deverão:

Respeitar as características pessoais relacionadas a gênero, raça, etnia, peso, estatura, entre outras (Duque de Caxias, 2022, p. 32 – Quadro atitudinal – Resumo de toda EI);

[Ter] Percepção da diversidade cultural e etnogeográfica existente por meio das comidas, hábitos, costumes e das festas regionais (Guapimirim, 2020, p. 415 – Pré-escolar II – Habilidade 49).

(EI03EO06NI) Reconhecer a diversidade de raça e/ou características físicas e condições econômicas existentes dentro da escola de forma a respeitá-las e colocar-se no lugar do outro (Nova Iguaçu, 2021, p. 43 – Infantil 4 e 5 – O eu, o outro e o nós);

(EI03EO04 – MESQ) Respeitar a diversidade cultural, étnico-racial, socioeconômica, religiosa e de gênero (Mesquita, 2022, p. 67 – Infantil 5 – O eu, o outro e o nós).

Conhecer os diferentes tipos de etnias, aprendendo valorizar a igualdade (Paracambi, 2023, p. 20, 53 e 77 – Creche I, Creche II e Pré I – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Habilidades);

Compreender a diversidade étnico racial e respeitá-la (Paracambi, 2023, p. 26, 60 e 83 – Creche II, Pré I e Pré II – Brincadeiras e O eu, o outro e o nós);

(EI02TS4QU) Conhecer a influência africana e indígena na formação cultural brasileira através de diferentes expressões artísticas. Experiências a serem vividas: Apreciação de diferentes acervos artísticos com imagens, vídeos, músicas, pinturas, esculturas que retratem os povos formadores de nossa cultura (Queimados, *s.d.*, p. 11 – Crianças bem pequenas – Traços, sons, cores e formas);

(EI03TS5QU) Conhecer a influência africana e indígena na formação cultural brasileira através de diferentes expressões artísticas. Experiências a serem vividas: Apreciação de diferentes acervos artísticos com imagens, vídeos, músicas, pinturas, esculturas que retratem os povos formadores de nossa cultura (Queimados, *s.d.*, p. 12 – Crianças pequenas – Traços, sons, cores e formas).

O referencial curricular de Paracambi (2023) também traz excertos sobre a diversidade étnico-racial que se repetem ao longo do texto: “Respeito à diversidade étnico-racial e combate à discriminação”, mas dessa vez alocado como aprendizagens a serem vividas pelas crianças e não como objetivos. Esse trecho aparece na Creche I, nos campos de experiência *O eu, o outro e nós*, nos meses de fevereiro e março (p. 3), e em *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, nos meses de outubro, novembro e dezembro (p. 18-19). Além disso, aparece também na Creche II, no campo de experiência autoral denominado de *Brincadeiras*, no segundo bimestre (p. 26); no Pré I, no campo *O eu, o outro e o nós*, no primeiro bimestre (p. 59); e no quarto bimestre do campo *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (p. 75-76); e por fim no Pré II, nos mesmos campos e nos mesmos bimestres (p. 81 e 101), respectivamente.

Tais apontamentos acusam o reconhecimento, no currículo prescrito, da população presente em sua localidade e a valorização da diversidade e da história étnico-racial desde a infância (IBGE, 2023; Sacristán, 2019). De acordo com Bolzan e Mello (2023, p. 4): “As escolas, como instituições sociais [...], reproduzem formas de violência raciais, explícitas ou não, presentes nas escolhas curriculares, nas piadas, nos comentários, nos olhares e nos silenciamentos”. Assim, ao demarcar explicitamente o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial na EI, sobretudo com a indicação direta das crianças, os municípios afirmam a importância da temática nas infâncias, dialogam e auxiliam na quebra das reproduções de violências apontadas por Bolzan e Mello (2023).

Uma outra perspectiva importante nessa ruptura com as problemáticas vividas nos espaços pedagógicos formais, dessa vez levantada pelo município de Queimados (*s.d.*), foi que, ao reproduzir de forma literal em seu currículo o que a BNCC determina, notou-se a necessidade de complemento, dando assim espaço para a cultura africana e indígena nas experiências a serem vividas pelas crianças da EI, algo pouco explorado pelo documento norteador:

Objetivos de aprendizagem: (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Experiências a serem vividas: Brincadeiras africanas e indígenas que estabeleçam relações sociais constante com o outro (Queimados, s/a, p. 5 – Crianças pequenas – O eu, o outro e o nós).

Tal passo protagonizado pelos municípios em questão representa um avanço em relação à BNCC (Brasil, 2018) e vai ao encontro das falas de Santos, Marchiori e Mello (2023), que evidenciam a urgente necessidade de fomentar ferramentas para combater o racismo e superar os atravessamentos negativos vivenciados pelas crianças negras na EI.

Uma outra prática que se destaca na EI diz respeito à contação de história, que segundo Flaviano *et al.* (2017) é um elemento crucial para a formação integral dos indivíduos e que na infância ganha destaque devido ao despertar dos aspectos socioemocionais e às vivências proporcionadas. Sob esse prisma, o município de Paracambi (2023), em seu referencial curricular, evidencia a referida prática, dialogando com cultura africana, afro-brasileira e indígena:

Ouvir e recontar histórias dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus, de diferentes regiões do Brasil e de outros países da América do Sul (Paracambi, 2023, p. 3 e 60 – Creche I e Pré I – O eu, o outro e o nós – Habilidades).

Esse movimento destaca a valorização e o reconhecimento da história do próprio município, que dialoga tanto com a ocupação indígena na região quanto com o desenvolvimento agrícola proporcionado pela exploração da mão de obra escravizada (Paracambi, 2025). Tal afirmativa é explanada pelo próprio documento em mais um trecho, que busca incluir a variada população do município: “Localizar em um mapa com o professor a sua cidade, aldeia ou assentamento e o Brasil no mapa Mundi” (Paracambi, 2023, p.3 e 60 – Creche I e Pré I – O eu, o outro e o nós – Habilidades). Com isso, o ato de ouvir e de recontar histórias pode ser interpretado como recurso de transmissão de valores, de tradições e de conhecimento, mantendo viva a identidade de um povo (Flaviano *et al.*, 2017). Além disso, a leitura lúdica realizada na EI dialoga com a imaginação e a criatividade da criança, auxiliando em sua aproximação com o mundo (Xavier *et al.*, 2023).

Em continuidade, um outro aspecto abordado pelos municípios está relacionado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontados pela BNCC (Brasil, 2018) como elementos a serem assegurados para que as crianças tenham o pleno desenvolvimento. No documento normatizador, não há menção às questões étnico-raciais entre esses direitos (Brasil, 2018). Por outro lado, os municípios de Paracambi (2023) e de Duque de Caxias (2022), em seus respectivos currículos prescritos, demarcam como direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança:

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e religião de seus parceiros (Paracambi, 2023, p. 4, 24, 59 e 81 – Creche I, Creche II, Pré I e Pré II – O eu, o outro e nós – Fevereiro e março – Direitos);

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e o pertencimento étnico-racial, de gênero, classe social e religião de seus pares (Duque de Caxias, 2022, p. 21 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimentos a serem garantidos no caminho I – O eu, o outro e o nós).

Miguel, Silva e Miguel (2023) apontam que a BNCC, em relação à diversidade, pouco dialoga com as demandas sociais contemporâneas. Os autores elaboram que, no que tange aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, faz-se necessária a mudança de pensamento da comunidade e dos agentes pedagógicos, além da flexibilização e da contextualização curricular à cada realidade para a sua efetivação. Diante disso, Paracambi (2023) e Duque de Caxias (2022) são os únicos municípios da Baixada Fluminense que realizam tal feito, abordando como direitos as temáticas omitidas no documento norteador. Contudo, os excertos destacados aparecem apenas atrelados ao campo de experiência *O eu, o outro e nós*, sendo a única citação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em que aparece a demarcação étnico-racial em todo documento.

Por fim, o documento duque-caxiense (2022) traz um diferencial em seu texto – os eixos, que são propostas de trabalho que dialogam com as temáticas da contemporaneidade:

[...] faz a defesa do hoje, com todas as suas reivindicações, que embasa a promoção do respeito, da diversidade, da pluralidade e que abraça toda e qualquer luta contra o preconceito, a discriminação, as desigualdades e a injustiça social e que, dessa forma, pretende lançar sementes, na perspectiva de construir um futuro mais bonito e mais feliz (Duque de Caxias, 2022, p. 15).

O eixo a ser destacado é o da educação antirracista, trazendo o tema transversalmente. O eixo da educação antirracista está alocado após a matriz curricular de informática educativa, presente no texto da EI. Vale destacar que, por se tratar de um quadro, para a sua alocação e abordagem, partimos da concepção de que é uma exposição transversal, a ser abordada ao longo de todo o percurso formativo do município. Esse eixo é dividido em conhecimentos conceituais, conhecimentos atitudinais e habilidades/conhecimentos procedimentais, tendo os seguintes objetivos:

**Quadro 3** – Eixo educação antirracista

<b>Conhecimentos conceituais</b>	<b>Conhecimentos atitudinais</b>	<b>Habilidades/Conhecimentos Procedimentais</b>
(DCEFAR1C) Reconhecer e colocar em questão as diferenças raciais, interrogando privilégios e hierarquizações	(DCEFAR1A) Colocar em questão as diferenças raciais, interrogando privilégios e hierarquizações	(DCEFAR1P) Praticar o antirracismo, valorizando a diferença racial
(DCEFAR2C) Conhecer os movimentos de combate ao racismo	(DCEFAR2A) Valorizar e envolver-se em ações que desenvolvam postura antirracista e o combate a toda forma de discriminação	

**Fonte:** Duque de Caxias (2022, *n.p.*).

Bento (2012), Gomes (2019c) e Rosemberg (2014) destacam a importância do trato da ERER desde a infância, visto o avanço da luta identitária e pelo entendimento da escola como espaço que, muitas das vezes, é reprodutor de preconceito (Bolzan; Mello, 2023). O movimento realizado por Duque de Caxias (2022) é, especialmente a partir de sua construção coletiva, resultado de reflexões críticas e do entendimento tanto das demandas da atualidade quanto dos sujeitos que o documento procura atender.

Para Barros, Souza e Euclides (2022), é na infância que as crianças elaboram as suas impressões sobre o mundo, construindo e modificando saberes. Sendo assim, evocar a luta antirracista como um eixo próprio, dando destaque em toda a matriz e para além disso, é aplicar de forma efetiva as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e praticar uma formação integral e de qualidade (Silva, 2020). Logo, por ser um texto construído democraticamente a partir de uma escuta ativa da comunidade, das crianças e dos agentes pedagógicos, espera-se que o seu conteúdo, sobretudo em relação a ERER, seja amplamente discutido, fomentando embasamento teórico-prático para a realização das vivências nos espaços escolares (Barros; Souza; Euclides, 2022; Silva; Santos, 2020).

Portanto, a demarcação cuidadosa realizada por Duque de Caxias (2022) aparece como um passo importante no letramento racial dos sujeitos de seu território, especialmente para as crianças (Braúna; Souza; Sobrinha, 2022). Por outro lado, mesmo com a presença da ERER no currículo prescrito, ainda não há garantia de sua abordagem crítica no chão da escola, o que evidencia a necessidade e a importância da formação continuada para os professores da rede (Silva; Santos, 2020).

Nesta subseção, foi possível evidenciar as explicitações curriculares dos municípios de Duque de Caxias (2022), Guapimirim (2020), Mesquita (2022), Nova Iguaçu (2021), Paracambi (2023) e Queimados (*s.d.*), focalizadas nas habilidades e nos direitos para/das crianças. A partir desses municípios, notou-se a destacada produção de objetivos autorais, contextualizados para cada realidade municipal. Por fim, Duque de Caxias apresentou um avanço significativo na educação antirracista na EI em relação à BNCC, com um eixo próprio para a temática.

Com base no que foi visto e no diálogo com os autores, consideramos que, nos municípios presentes neste tópico, o diálogo entre ERER e EI ocorre majoritariamente no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*. Apenas Paracambi e Queimados saem desse entrelaçamento comum, avançando para os demais campos de experiência e exemplificando as inúmeras possibilidades para a tematização da ERER nas infâncias.

Em sequência, também é possível inferir a tentativa de adequação textual à realidade municipal, articulando-a com a ERER e progredindo em relação aos direcionamentos propostos pela BNCC. Esse movimento foi realizado por todos os municípios demarcados (Duque de Caxias, Guapimirim, Nova Iguaçu, Mesquita, Paracambi e Queimados).

Por fim, notou-se que apenas os municípios de Duque de Caxias e de Paracambi abordam a ERER como um direito de aprendizagem e desenvolvimento da EI, demonstrando tanto o avanço em relação ao documento norteador quanto a preocupação em tornar a temática parte do cotidiano da primeira etapa da Educação Básica. Além disso, vale ressaltar a notória demarcação realizada por Duque de Caxias, onde mais uma vez o município demonstra conhecimento acerca do sujeito que deseja atingir.

A abordagem da ERER como um eixo, alocado no texto da EI, enfatiza o compromisso étnico-racial assumido pelo município desde a sua construção – compromisso que é reafirmado ao longo de todo documento. Portanto, no que tange ao diálogo entre ERER, EI e os apontamentos textuais voltados às infâncias, de forma significativa e constante, apenas Duque de Caxias (2022) se organiza com o propósito de desenvolver a educação antirracista.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar o modo como os currículos municipais voltados para a EI das cidades da Baixada Fluminense concebem as relações étnico-raciais para os processos educativos das crianças de seus respectivos territórios.

Em relação ao primeiro objetivo específico desta investigação, no qual buscávamos analisar como a literatura acadêmica versa sobre a articulação entre ERER e EI, foi possível notar que as discussões oriundas dessa relação estão preenchidas por diversas perspectivas, como a formação docente, o cotidiano da Educação Básica, a diversidade étnica da etapa e o olhar para as crianças negras. Os trabalhos apontam que, mesmo com as leis vigentes, o desconhecimento sobre a temática ainda se faz presente entre os docentes. Por fim, a relação entre a ERER, a EI e o currículo da Educação Básica foi apontada pelos autores como uma lacuna presente na literatura acadêmica.

A partir dos currículos encontrados *online* e informalmente, a pesquisa documental foi realizada com os seguintes municípios: Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Mesquita, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados e São João de Meriti. De posse dos documentos, construímos três categorias *a posteriori*, denominadas por nós de eixos.

A partir dos Eixo I e II, com a verificação dos processos formativos e da estruturação dos documentos, foi possível notar que, no diálogo entre ERER e EI na Baixada Fluminense, apenas Duque de Caxias se apresenta de forma coerente ao longo de toda a formulação documental. Tal município evidencia a participação da comunidade, de maioria negra, o que de certo modo reflete em diversas articulações vinculadas à educação antirracista. Como exemplo, a capa do documento curricular apresenta *signos* fortemente ligados à ERER.

No Eixo III, notou-se que os municípios de Guapimirim, Nova Iguaçu, Queimados, Mesquita, Paracambi e Duque de Caxias são os únicos da Baixada Fluminense a considerar explicitamente a ERER como parte do percurso formativo da EI. Além disso, mesmo que timidamente, os municípios demonstram conhecer a importância da temática em alguns momentos.

Por outro lado, embora a ERER apareça, a sua demarcação precisa de fortes elementos e articulações ao longo de toda a trajetória da criança e não somente em momentos isolados, como visto em Guapimirim, Nova Iguaçu, Queimados e Mesquita. Desse modo, Paracambi e Duque de Caxias são as cidades que, ao considerarem a elaboração documental e a história de

cada município, destacam-se de forma positiva, com a tematização da EREER sendo tratada com a devida urgência, demonstrando avanço em relação ao atual documento normativo nacional, a BNCC.

Outro destaque importante a ser feito está relacionado à pouca articulação da EREER com os campos de experiência da EI, limitada quase completamente ao conjunto *O eu, o outro e o nós*. Somente Paracambi e Queimados dialogam com outras interfaces. Esse fato denota uma dificuldade dos autores em apresentar outras possibilidades pedagógicas para a temática, negligenciando assim outras maneiras de demarcar a EREER no currículo.

Ainda vale destacar (novamente) o documento duque-caxiense, que é o único em toda a Baixada Fluminense que dialoga com a EREER de maneiras distintas, sendo uma dessas formas a demarcação de um eixo próprio, denominado *educação antirracista*. Nesse tópico, o documento demonstra preocupação com a diversidade étnico-racial e também avança tanto em relação à BNCC quanto aos pares da região. Esse documento, após os achados e as análises desta pesquisa, parece ser o único a compreender as Leis 10.639/03 e 11.645/08 para além de meras obrigаторiedades, mesmo com a limitação ao campo de experiência já citado.

Sob tais afirmativas, a partir dos eixos I, II e III foi possível responder as perguntas de pesquisa levantadas neste estudo, bem como alcançar os objetivos específicos propostos, sobretudo aqueles que se relacionam ao mapeamento, ao exame e à análise da EREER nas orientações curriculares da EI.

Ainda, vale destacar que a modesta presença de professores na formulação dos documentos é um indício da precária articulação com as demandas docentes na etapa da EI. Para finalizar, enfatizamos que, mesmo com as notórias ações teóricas, especialmente em Paracambi e em Duque de Caxias, o currículo prescrito não é garantia de efetivação das ações pedagógicas.

A formação continuada pode ser um elemento importante para a constituição da criticidade dos sujeitos do município. Contudo, em regiões em que a parte considerável dos professores não tem sequer curso superior de licenciatura (como visto nesta pesquisa), a própria ideia de formação continuada precisa ser assumida com os devidos cuidados, sem apostar nela como redentora de todas as questões que dificultam a operacionalização da EREER na EI.

A partir disso, demarcar em um documento prescritivo para a ação docente como se constituem os currículos oficiais não nos parece suficiente. Para de fato avançarmos no sentido

de uma educação antirracista na EI, é imprescindível o fomento à formação continuada crítica para os professores, de modo que possam construir de maneira compartilhada, entre pares, formas de materializar o conjunto de intenções trazido pelos currículos municipais.

Diante dos elementos supracitados, entendemos como limitação do estudo a análise somente de uma tipologia de currículo, o prescrito. Nesse sentido, compreendemos que o currículo real e o currículo oculto podem fornecer valiosas pistas sobre a potencialidade de materialização da EREER na EI. Por isso, pontuamos como necessárias mais pesquisas que contribuam para o aprofundamento da EREER na EI, incluindo o debate em torno da concepção dos professores acerca da temática no chão da escola.

Como possibilidade de investigações futuras, enxergamos a pertinência de pesquisas de campo sobre esse tema, dialogando com os atores do cotidiano escolar, a fim de identificar a relação entre o texto prescrito e o que de fato ocorre na realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.
- AGUM, R; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em revista**, v. 34, p. e183858, 2018.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F. Currículo na educação infantil: o que pensam os professores?. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 251-272, 2019.
- ALVES, J. C. S. Baixada Fluminense: reconfiguração da violência e impactos sobre a educação. **Movimento-revista de educação**, ano 2, n. 3, p. 1-28, 2015.
- AMARAL, M. A. R. G.*et al.* **As creches como reivindicação e políticas públicas em Nova Iguaçu (1975-1988)**: a ação política no governo de Francisco Amaral. 2023. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Editora Vozes, 2024.
- APPLE, M. W.; SILVA, T. T. Currículo e poder. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.
- ARAÚJO, D. O. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 109-126, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Librotecnicos e científicos editora, 1981. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/50454075/livro\\_139-68.pdf](https://www.academia.edu/download/50454075/livro_139-68.pdf). Acesso em: 16 fev. 2024.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, v. 6, p. 147-172, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, T. B; SOUZA, R. C. R. C; EUCLIDES, M. S. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-18, 2022.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BERNARDES, T. V. M.; DEBUS, E. S. D. Estado do conhecimento sobre a literatura na educação infantil e a ERER. **Verbo de Minas**, v. 21, n. 37, p. 131-149, 2020.

BERTO, R. C. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar**: a educação física e a infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940. 2008. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BICALHO, P. S. S. **Protagonismo Indígena no Brasil – movimento, cidadania e direito (1970-2009)**. 2010. 468p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BOLZAN, É. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas: o lugar do livro didático na educação física**. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BOLZAN, É; CÔCO, V; MELLO, A. S. As danças populares na perspectiva de currículos antirracistas com a educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 3, p. 2-24, 2024.

BOLZAN, É.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Usos e apropriações das danças populares na Educação Infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 152-166, 2021.

BOLZAN, É; MELLO, A. S. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: as artes de fazer docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e15785-e15785, 2023.

BRASIL. Decreto nº 15 de 1839: Brasil. Decreto nº 15, de 3 de janeiro de 1839. **Regulamenta a aplicação da Lei nº 1 de 1837, que institui o sistema de instrução**

**primária na cidade do Rio de Janeiro.** Diário Oficial [do] Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1839. disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627122014.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1916. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L3071.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071.htm). Acesso em 22 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/legislacao/const>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069). Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394). Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf). Acesso em: 26 nov. 2023

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639). Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília: MEC/Secad, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Educação para Todos - Coleção. 2004b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 2/2007. **Dispõe sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf). Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 26 nov. 2023

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009b, Seção 1, p. 8. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005). Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Transversais Contemporâneos**. Documento Complementar da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Educação Escolar Indígena. **Gov.br**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim epidemiológico: dados consolidados COVID-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim\\_epidemiologico\\_svs\\_37\\_v2.pdf](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_37_v2.pdf). Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior. **Gov.br**, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC e INEP divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022. **Gov.br**, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas: Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, 2023c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

BRAÚNA, C. J. D; SOUZA, D. D; SOBRINHA, Z. M. L. A. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

BULHÕES, L. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Educação Especial, p. 22-38, 2018.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CANUTO, L. T; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020.

CAROLINE, T. R. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Praxis Pedagógica [Internet]**, v. 11, n. 25, p. 15-28, 2019.

CARVALHO, B. P. Viajando e brincando com os pequenos príncipes. *In*: MELLO, A. S; BOLZAN, É; SANTOS, S. F. (orgs.). **Relações étnico-raciais na educação infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 98-104.

CARVALHO, H. I, *et al.* A invisibilidade da autodeclaração racial das crianças negras na educação infantil em tempo integral. **Perspectiva**, v. 41, n. 4, p. 1-18, 2023.

CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. S (Org). Educação Anti-racista: **Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:

200.19.248.10:8002/professores/rselias/educacao\_anti\_racista\_caminhos\_abertos\_pela\_lei\_federal\_n\_106392003.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 22.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

COELHO, W. N. B.; REGIS, K. E.; SILVA, C. A. F. Significações sobre a ERER: uma análise de publicações em periódicos da educação (2015-2019). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 334-346, fev. 2022.

CONDE, S. F.; HERMIDA, J. F. Pedagogia histórico crítica e posicionamento ativista transformador na educação infantil. **HOLOS**, v. 8, p. 1-18, 2021.

CONDINI, L. P.; ABRÃO, J. L. F. Relações étnico-raciais na educação infantil: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 1-31, 2024.

CORREIA, A. P. S.; DIAS, P. A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 11, n. 1, p. 113-122, 1998.

COSTA, A. S; COSTA, R. P. N; NASCIMENTO, A. M. Plano Municipal De Educação E Atendimento À Creche Na Baixada Fluminense: Direito Ou Privilégio? *In.*: 41º Reunião Nacional Anped. Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Anais [...]**. p. 1-6. Disponível em: [https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14221-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14221-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 19 mar. 2024.

CRUZ, L. M; MENEZES, C. C. L. C; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 158-179, 2021.

CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. *In.*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Editora Cortez, 2014. 424p.

DAFLON, V. T. **Tão longe, tão perto: identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2018.

DALTON, M. O currículo de Hollywood: quem é o " bom" professor, quem é a " boa" professora? **Educação & realidade**, v. 21, n. 1, 1996.

DAFLON, V. T.; CARVALHAES, F.; FERES, J. Sentindo na pele: Percepções de discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil. **Dados**, v. 60, p. 293-330, 2017.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 661-674, 2012.

DIAS, L. R.; REIS, M. C. G.; DAMIÃO, F. J. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em Educação**, v. 14, p. 468-491, 2022.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517–534, set. 2008.

DUQUE DE CAXIAS. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias**: Pressupostos Teóricos e Conceituais. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria Pedagógica, 2021.

DUQUE DE CAXIAS. **Livro da Reestruturação - Educação Infantil**. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

ENNE, A. L. Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações. **C-Legenda**, v. 14, n.2, *n.p.*, 2004.

FANELLI, G. C. R. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FAVACHO, A. P. O que há de novo nas disputas curriculares?. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 929-932, 2012.

FÁVERO, A. A; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FÁVERO, R. F.; GOMES, M. C. D. Danças populares e relações étnico-raciais na Educação Infantil: relato de experiência. *In*: MELLO, A. S; BOLZAN, É; SANTOS, S. F. (orgs.). **Relações étnico-raciais na educação infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 59-71.

FEITAL, L. M; SOARES, A. S. Crianças negras e relações étnico-raciais: uma análise de pesquisas no campo da educação. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v.22, n. 2, p. 42-62, maio/ago. 2023.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, V. M. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. 2018. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERNANDES, F. O mito revelado. **Revista Espaço Acadêmico**, ano III, n. 26, p. 1-4, jul. 2003.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

FERNANDES, F.; PEREIRA, João B. B.; NOGUEIRA, O. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista USP**, n. 68, p. 168-179, 2006.

FILGUEIRA, A. L. S. Pedagogia Preto-Diaspórica: uma etnografia ético-filosófica do corpo deseducado. In: OLIVEIRA, V. M.; FILGUEIRA, A. L. S.; SILVA, L. M. F. (orgs.). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. 502p.

FLAVIANO, S. L. L. *et al.* A influência da contação de histórias na Educação Infantil. **Revista Mediação**, v. 12, n. 1, p. 30-48, 2017.

FORQUIN, J.; SILVA, T. T. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & realidade**, Porto Alegre. v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FRANÇA, D. M. O brincar do quintal e do terreiro: Possibilidades da BNCC para a EREER na educação infantil. **Periferia**, v. 13, n. 3, p. 140-154, 2021.

FREITAS, L.; NASCIMENTO, J. A.; SANTOS, M. M. Inteligência artificial no ensino técnico: estudo comparativo entre duas metodologias no ensino remoto. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e11456, 2021.

FREIRE, J. A. C.; PEREIRA, I. N. Literatura Infantil e o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. **Revista Docentes**, v. 9, n. 27, p. 27-32, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAUDIO, E. S. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 384-395, 2015.

GINZBURG, C. *Miti, emblemi, spie*. Turim: Morfologia e storia, 1986.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire de Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

GOMES, M. C. D.; GOMES, F. R. S. S. O imaginário do Pequeno Príncipe Preto em arte e educação física na educação infantil: o protagonismo infantil e a educação das relações étnico-raciais. In: MELLO, A. S.; BOLZAN, É.; SANTOS, S. F. (org.). **Relações étnico-raciais na educação infantil**: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 72-82.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011a.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133, 2011b.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012a.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012b.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu: história, memória e política**, n. 17, 2019a.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2019b.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019c.

GOMES, N. L. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e275110, 2023.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

GOMES, N. L.; TEODORO, C. do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-31, maio 2021.

GOMES, N. L.; XIMENES, S. B. Ações Afirmativas E A Retomada Democrática. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e269417, 2022.

GUSMÃO, G. L. **Infância e diversidade**: a urgência do debate étnico-racial na Educação Infantil. 2024. 45f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

GRUPIONI, L. D. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

GUAPIMIRIM. **Referencial Curricular de Guapimirim**. Guapimirim: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022**: Panorama e principais resultados. Primeiros dados disponíveis em 28 de junho de 2023, com revisão até julho de 2023. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

INEP – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ITAGUAÍ. **Referencial Curricular de Itaguaí**. Itaguaí: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

JAPERI. **Referencial Curricular Municipal – Educação Infantil**. Japeri: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

JUBILUT, L. L. Itinerários para a proteção das minorias e dos grupos vulneráveis: os desafios conceituais e de estratégias de abordagem. **Direito à Diferença**. São Paulo: Saraiva, 2013.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, p. 123-145, 2021.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004.

LIMA, I. N. de. Modalidades do currículo: Currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 229-241, 2023.

LOPES, A. C. Currículo, política, cultura. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, **Autêntica**, v. 1, p. 23-37, 2010.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, M. A. P. Corpo e (m) resistência: uma análise do punho cerrado nas manifestações sociais no Brasil contemporâneo à luz da semiologia histórica. *In*: LOPES, M. A. P.; BERNARDES, E. S. (orgs.). **Corpos, sujeitos e discurso**: identidades ressignificadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 9-33.

LUZ, I. R. Contribuições da sociologia da infância à educação infantil. **Paidéia**, ano V, n. 4, p. 11-40, maio 2008.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MACHADO, E. M. A; BROSTOLIN, M. R. Criança e infância na perspectiva da sociologia da infância e os entrelaçamentos com a educação infantil. *In*: CARVALHO, J. N. M *et al* (orgs.). **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s). Campo Grande: Ed. UFMS, 2022. p. 41- 57.

MELLO, A. S.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R. Crianças como praticantes do cotidiano: uma perspectiva metodológica para produção de conhecimentos com as infâncias. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 77, p. 861-873, 2023.

MELLO, A. S.; BOLZAN, É.; SANTOS, S. F. (org.). **Relações étnico-raciais na educação infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

MELLO, A. S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MELCHIOR, L. Mobilidade pendular na nova divisão territorial do trabalho metropolitano do Rio de Janeiro-Brasil. **Observatório Geográfico da América Latina**. Rio de Janeiro, v. 14, 2012.

MESQUITA. **Documento de Adequação da Proposta Curricular de Mesquita à BNCC**. Mesquita: Conselho Municipal de Educação, 2022.

MIGUEL, J. C; SILVA, M. E. F; MIGUEL, P. C. A Educação Infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e16076-e16076, 2023.

MOREIRA, A. F. B Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura: Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007. Disponível em: <http://eutonopactaalvorada.pbworks.com/w/file/fetch/68064746/Texto%20curr%C3%ADulo%20Antonio%20Moreira.doc>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. C. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, 2018.

NASCIMENTO, A.; MORGADO, F. F. R. Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares: 10 anos de pesquisa na Baixada Fluminense. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

NOVA IGUAÇU. **Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

NUNES, M. D. F.; CORRÊA, L. J. L. As crianças negras vistas pela sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Saber & Educar**, Porto, n. 21, p. 87-96, 2016.

NUNES, M. F. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Educação Infantil**. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/educacao-infantil>. Acesso em: 20 mar. 2024.

OLIVEIRA, B. C.; LINDNER, E. L. Ensino de Ciências e as relações Étnico-Raciais: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e3379108539-e3379108539, 2020.

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 120, p. 765-781, 2012.

OLIVEIRA, J. P.; GOULART, T. E. História e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula: a implementação da lei 11.645/08 nas escolas. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 4, n. 11, 2012.

OLIVEIRA, R. S.; NASCIMENTO, L. A. “Pedagogia do evento”: o Dia da Consciência Negra no contexto escolar. **Campos-Revista de Antropologia**, v. 22, n. 1, p. 135-158, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *et al.* **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PACHECO, J. A. B. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J. O (pós) crítico na Desconstrução Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 65–74, 2016.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Educationpolicyanalysisarchives**, v. 26, p. 92-92, 2018.

PARACAMBI. **Referencial Curricular 2024**: Educação Infantil. Paracambi: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEREIRA, I. D. F.; BILIO, R. L.; MOURA, J. R. F. Permanência e evasão no ensino médio integrado: experiência de uma escola de técnicos em saúde na pandemia de covid-19. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 46–57, 2023.

PIMENTEL, C. A.; PEREIRA, A.; MACHADO, C. T. Nós temos racismo sim, deveríamos agir contra e não só discutir: o currículo praticado e as questões étnico-raciais na escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 124–153, 2023.

PIRES, M. F. B. Perspectivas da lei 11.645-08—origens, avanços e problemas. **Revista TransVersos**, n. 17, p. 157-177, 2019.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARACAMBI. História. [s.d.]. Disponível em: <https://paracambi.rj.gov.br/historia-2/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

QUEIMADOS. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Queimados: Secretaria Municipal de Educação, [s.d.].

RAIMUNDO, A. C; TERRA, D. V. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento**, v. 27, p. e27018, 2021.

REGIS, K; BASÍLIO, G. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018.

REIS, F. H. C. *et al.* Reflexões sobre a BNCC, o currículo e suas interferências na formação de professores da educação básica. **Conjecturas**, v. 23, n. 1, p. 311-325, 2023.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 49–63, 2018.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: ABRAMOWICZ, A. *et al.* **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. 2012.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo: Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

SALES, H. L.; CARDOSO, A. D.; ANTONINI, J. P. Relação centro-periferia e desenvolvimento desigual pela perspectiva da renda. In: PAULA, A. M. N. R.; SOUSA, J. M.; AMORIM, M. M. T. (org.). **Diálogos interdisciplinares em desenvolvimento**. Campina Grande: EDUEPB, 2022.

SALES, M. R.; NASCIMENTO, D. S. “Periferias Renegadas” Memórias e resistências de uma Belford Roxo marcada pela violência urbana. **Revista Maracanan**, n. 28, p. 280-303, 2021.

SANTAELLA, L. **Teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SANTANA, J. V. J.; MENEZES, R. S. S.; PEREIRA, R. S. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ITAPETINGA-BA: o que dizem as crianças? **Rev.Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 367-396, jan. 2019.

SANTOS, A. A; PEREIRA, O. J. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 480-493, 2019.

SANTOS, E. C. O. S.; MORGADO, F. F. R. Período de distanciamento social provocado pela covid-19: desafios e possibilidades de professores de educação física escolar no ensino on-line. IX Reunião Anual de Iniciação Científica Da UFRRJ (RAIC 2021/2022) e III Reunião

Anual de Iniciação Em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (RAIDTec 2021/2022). **Anais [...]**, 2023. p. 1-2. Disponível em: <https://eventos.congresse.me/ixraic2021-2022/resumos/27447.pdf?version=original>. Acesso em: 2 out. 2023.

SANTOS, E. C. O. *et al.* Educação Física na Educação Infantil: relatando experiências pedagógicas de licenciandos. **Revista contemporânea de educação**, v. 19, p. 64-83, 2024.

SANTOS, E. C. O. *et al.* As Temáticas da Educação Física Escolar e Base Nacional Comum Curricular: uma revisão sistemática. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 25, p. e2363, 2025.

SANTOS, L. C. C; FERRO, M. B. Formação e Atuação Docente na Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 34, p. 49-60, 2021.

SANTOS, S. F; MARCHIORI, A.; MELLO, A. S. As relações étnico-raciais no contexto da educação infantil: uma análise do congresso da associação brasileira de pesquisadoras/es negras/os—COPENE. **Zero-a-seis**, v. 25, n. 47, p. 342-374, 2023.

SANTOS, S. V. S. Currículo da educação infantil-considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SANTOS, V. M. Disobedient notes: Decoloniality and the contribution to the feminist critique of science. **Psicologia e Sociedade**, v. 30, p. 1-11, 2018.

SÃO JOÃO DE MERITI. **Proposta Curricular Pedagógica da Rede Municipal de São João de Meriti**: Cultiv@ndo. São João de Meriti: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: M. Sarmento & M. C. S Gouvea (org), **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Editora Vozes (17-39), 2008.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, v. 16, p. 35-38, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, F. C. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 66-84, 2020.

SILVA, F. C; DIAS, L. R. Formação continuada de professores de educação infantil e (re) educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. **Póiesis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 311-332, 2018.

SILVA, L. H. P. De Recôncavo da Guanabara a Baixada Fluminense: leitura de um território pela história. **RECONCAVO: Revista de História da UNIABEU**, v. 3, n. 5, p. 47-63, 2013.

SILVA, M. M. C. **Pedagogia a lápis cor de pele**: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. 2021. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SILVA, M. R. P; SANTOS, C. S. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 664-680, jan./abr. 2020.

SILVA, P. V.; SOUZA, G. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 47, p. 35-50, 2013.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVA, P. V. B; REGIS, K.; MIRANDA, S. A. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. **Educar Em Revista**, v. 34, n. 69, 9-16. 2018.

SILVA, R. A. G.; GARMS, G. M. Z. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 26, p. 34-54, 2015.

SILVA, R. H. D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 62-75, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica. 2002.

SIQUEIRA, L. T. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SITO, L. Disputas e diálogos em torno do conceito de "ações afirmativas" para o ensino superior no Brasil. **univ.humanist**, Bogotá, n. 77, p. 251-273, junho 2014.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, A. M. R; GIORGI, M. C; ALMEIDA, F. S. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações. **Cad. Letras UFF, Niterói**, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2018.

SOUZA, E. Q; DINIS, N. F. Formação docente, relações étnico-raciais e educação infantil. **Laplage em revista**, v. 4, n. 1, p. 38-54, 2018.

SOUZA, M. **Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil**: das políticas nacionais aos currículos locais. 2021. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

TAVARES, A. S.; BARREIRO, A. M. O papel do educador na sociedade pós-moderna. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1228-1238, 2017.

TELES, I. S.; ROCHA, G. O. R. da. A concepção de infância nas três versões da BNCC para a educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

VASCONCELOS, F. A. Filosofia ubuntu. **Logeion: filosofia da informação**, v. 3, n. 2, p. 100-112, 2017.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, v. 2, não. 1, p. 43-51, 2002.

VELOSO, S. G. A. Currículo como materialização de conceitos, ideologias e projetos societários. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, p. 385-408. 2019.

XAVIER, E. S. *et al.* Contação de história na Educação Infantil. In: Conedu IX Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]**. 2023. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD1\\_ID8853\\_TB3059\\_12112023201822.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID8853_TB3059_12112023201822.pdf). Acesso em: 7 abr. 2025.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018.

## APÊNDICE A – E-mail enviado em 20 de novembro de 2023

03/01/2024, 12:40

DISPONIBILIZAÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – Eduarda Cristina – Outlook

DISPONIBILIZAÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduarda Cristina Santos <santoseduarda.ef@gmail.com>

Ter, 21/11/2023 11:18

Para: semed@prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br <semed@prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br>; contato@caxias.rs.gov.br <contato@caxias.rs.gov.br>; semed@novaiguacu.rj.gov.br <semed@novaiguacu.rj.gov.br>; educacao@guapimirim.rj.gov.br <educacao@guapimirim.rj.gov.br>; educacao.mage@gmail.com <educacao.mage@gmail.com>; educacao@mage.rj.gov.br <educacao@mage.rj.gov.br>; educacao@nilopolis.rj.gov.br <educacao@nilopolis.rj.gov.br>; semedgabinete@queimados.rj.gov.br <semedgabinete@queimados.rj.gov.br>; secretariadeeducacao@educa.seropedica.rj.gov.br <secretariadeeducacao@educa.seropedica.rj.gov.br>; seme@meriti.rj.gov.br <seme@meriti.rj.gov.br>

Cc: rodrigodrmartins@ufrrj.br <rodrigodrmartins@ufrrj.br>

Prezados(as),

Me chamo Eduarda Cristina de Oliveira Santos, sou mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob orientação do Prof. Rodrigo Lema Del Rio Martins (que nos lê em cópia). Estou produzindo uma pesquisa relacionada aos currículos da Educação Infantil dos municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Inicialmente, busquei encontrar tais documentos pelos sites de cada prefeitura (Secretaria Municipal de Educação) de cada um. Entretanto, não os encontrei e por essa razão envio este e-mail com o objetivo de conseguir que me encaminhem o currículo oficial mais atual que baliza as ações pedagógicas na Educação Infantil de cada município.

Gostaria de contar com a colaboração dos(as) senhores(as) para a disponibilização do currículo em vigência na cidade. Estamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Agradeço desde já a atenção de todos e aguardo retorno.

Atenciosamente,

**Profa. Eduarda Cristina de Oliveira Santos**  
*Graduada em Educação Física - UFRRJ*  
*Mestranda em Educação - PPGEduc (UFRRJ)*  
*Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)*

**Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins**  
 Depto de Teoria e Planejamento de Ensino - Instituto de Educação  
*Docente do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF)*  
*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc)*



UFRRJ  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

[LATTES](#) | [ORCID](#) | [SIGAA](#) | [NAIF](#)  
[RESEARCHGATE](#) | [ProEF](#) | [PPGEduc](#)

## APÊNDICE B – E-mail enviado em 1º de dezembro de 2023

03/01/2024, 12:51

Email – Eduarda Cristina – Outlook

DISPONIBILIZAÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduarda Cristina Santos <santoseduarda.ef@gmail.com>

Sex, 01/12/2023 10:13

Para: semed@prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br <semed@prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br>; contato@caxias.rs.gov.br <contato@caxias.rs.gov.br>; semed@novaiguacu.rj.gov.br <semed@novaiguacu.rj.gov.br>; educacao@guapimirim.rj.gov.br <educacao@guapimirim.rj.gov.br>; educacao.mage@gmail.com <educacao.mage@gmail.com>; educacao@mage.rj.gov.br <educacao@mage.rj.gov.br>; educacao@nilopolis.rj.gov.br <educacao@nilopolis.rj.gov.br>; semedgabinete@queimados.rj.gov.br <semedgabinete@queimados.rj.gov.br>; secretariadeeducacao@educa.seropedica.rj.gov.br <secretariadeeducacao@educa.seropedica.rj.gov.br>; seme@meriti.rj.gov.br <seme@meriti.rj.gov.br>; Semed@semedjaperi.rj.gov.br <Semed@semedjaperi.rj.gov.br>; faleconosco@itaguai.rj.gov.br <faleconosco@itaguai.rj.gov.br>; atendimento@mesquita.rj.gov.br <atendimento@mesquita.rj.gov.br>; educacao@paracambi.rj.gov.br <educacao@paracambi.rj.gov.br>

Cc: RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS <rodrigodrmartins@ufrj.br>

Prezados(as),

Me chamo Eduarda Cristina de Oliveira Santos, sou mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob orientação do Prof. Rodrigo Lema Del Rio Martins (que nos lê em cópia). Estou produzindo uma pesquisa relacionada aos currículos da Educação Infantil dos municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Inicialmente, busquei encontrar tais documentos pelos sites de cada prefeitura (Secretaria Municipal de Educação) de cada um. Entretanto, não os encontrei e por essa razão envio este e-mail com o objetivo de conseguir que me encaminhem o currículo oficial mais atual que baliza as ações pedagógicas na Educação Infantil de cada município.

Gostaria de contar com a colaboração dos(as) senhores(as) para a disponibilização do currículo em vigência na cidade. Estamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Agradeço desde já a atenção de todos e aguardo retorno.

Atenciosamente,

**Profa. Eduarda Cristina de Oliveira Santos**  
Graduada em Educação Física - UFRRJ  
Mestranda em Educação - PPGEduc (UFRRJ)  
Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)

**Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins**  
Depto de Teoria e Planejamento de Ensino - Instituto de Educação  
Docente do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF)  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc)

 **UFRRJ**  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

[LATTES](#) | [ORCID](#) | [SIGAA](#) | [NAIF](#)  
[RESEARCHGATE](#) | [ProEF](#) | [PPGEduc](#)

## APÊNDICE C – E-mail enviado em 5 de março de 2024

### DISPONIBILIZAÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduarda Cristina Santos <santoseduarda.ef@gmail.com>

Ter, 05/03/2024 15:31

Para: semed@prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br <semed@prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br>; contato@casias.rs.gov.br <contato@casias.rs.gov.br>; semed@novaiguacu.rj.gov.br <semed@novaiguacu.rj.gov.br>; educacao@guapimirim.rj.gov.br <educacao@guapimirim.rj.gov.br>; educacao@mage@gmail.com <educacao.mage@gmail.com>; educacao@mage.rj.gov.br <educacao@mage.rj.gov.br>; educacao@nilopolis.rj.gov.br <educacao@nilopolis.rj.gov.br>; semedgabinete@queimados.rj.gov.br <semedgabinete@queimados.rj.gov.br>; secretariadeeducacao@educa.seropedica.rj.gov.br <secretariadeeducacao@educa.seropedica.rj.gov.br>; seme@meriti.rj.gov.br <seme@meriti.rj.gov.br>; Semed@semedjaperi.rj.gov.br <Semed@semedjaperi.rj.gov.br>; faleconosco@itaguai.rj.gov.br <faleconosco@itaguai.rj.gov.br>; atendimento@mesquita.rj.gov.br <atendimento@mesquita.rj.gov.br>; educacao@paracambi.rj.gov.br <educacao@paracambi.rj.gov.br>  
Cc: RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS <rodrigodmartins@ufrj.br>

Prezados(as),

Me chamo Eduarda Cristina de Oliveira Santos, sou mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob orientação do Prof. Rodrigo Lema Del Rio Martins (que nos lê em cópia). Estou produzindo uma pesquisa relacionada aos currículos da Educação Infantil dos municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Envio este e-mail com o objetivo de conseguir que me encaminhem o currículo oficial mais atual que baliza as ações pedagógicas na Educação Infantil de cada município.

Gostaria de contar com a colaboração dos(as) senhores(as) para a disponibilização do currículo em vigência na cidade. Estamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Agradeço desde já a atenção de todos e aguardo retorno.

Atenciosamente,

**Profa. Eduarda Cristina de Oliveira Santos**

*Graduada em Educação Física - UFRRJ*

*Mestranda em Educação - PPGEduc (UFRRJ)*

*Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)*

**Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins**

*Depto de Teoria e Planejamento de Ensino - Instituto de Educação*

*Docente do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF)*

*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDuc)*



**UFRRJ**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

[LATTES](#) | [ORCID](#) | [SIGAA](#) | [NAIF](#)

[RESEARCHGATE](#) | [ProEF](#) | [PPGEDuc](#)