



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO POR ESCRITO

Educação por escrito, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2025
e-ISSN: 2179-8435

<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2025.1.45355>

DOSSIÊ TEMÁTICO “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639/03”

Duas décadas da Lei nº 10.639/2003 e um horizonte de inquietações sobre a efetividade da educação antirracista: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil do estado de Alagoas

Two decades of Law nº 10.639/2003 and a horizon of concerns about the effectiveness of anti-racist education: a case study in an early childhood Education Institution in the state of Alagoas

Sheyla Maria Rodrigues da Silva¹

orcid.org/0000-0001-8672-8614
sheylarodrigues63@gmail.com

Lana Lisiêr de Lima Palmeira¹

orcid.org/0000-0003-0443-7245
lane.palmeira@arapiraca.ufal.br

Recebido em: 20 fev. 2024.

Aprovado em: 17 out. 2025.

Publicado em: 16 dez. 2025.

Resumo: O presente trabalho objetivou analisar a existência ou não de postulados em prol de uma educação antirracista em uma Instituição de Educação Infantil no município de Messias, Alagoas, tendo como base tanto o que foi coligido *in loco* na pesquisa de campo quanto a legislação que regulamenta as relações étnico-raciais na educação básica, problematizando tais marcos normativos à luz da realidade atual, a fim de gerar reflexões em torno da sua concretude ou não no chão da escola. Como opção metodológica, elegeu-se a abordagem qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica. Nas considerações finais, inferiu-se que, embora a promulgação da Lei nº 10.639/2003 seja um contributo na perspectiva da educação antirracista, ainda se fazem necessárias mais políticas institucionais e pedagógicas para garantir, de fato, a promoção de uma educação igualitária e equitativa.

Palavras-chave: Educação Étnico-Racial; Lei nº 10.639/2003; Educação em Direitos Humanos.

Abstract: The present work aimed to analyze the existence or not of postulates in favor of an Anti-Racist Education in an Early Childhood Education Institution in the municipality of Messias-Alagoas, based both on what was collected in loco in the field research, as well as the legislation that regulates ethnic-racial relations in basic education, problematizing such normative frameworks in the light of the current reality, in order to generate reflections on whether or not it is concretely on the school floor. As a methodological option, the qualitative approach was chosen, with emphasis on literature review. In the final considerations, it was inferred that although the enactment of Law 10.639/2003 is a contribution from the perspective of anti-racist education, more pedagogical institutional policies are still needed to ensure, in fact, the promotion of an egalitarian and equitable education.

Keywords: Ethnic-Racial Education; Law No. 10,639/2003; Human Rights Education.

1 Introdução

O trabalho ora apresentado analisa a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), a qual traça diretrizes para a inclusão de temáticas referentes à história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica no Brasil,



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, AL, Brasil.

buscando perceber se ela, por si só, é capaz de garantir a plena efetividade de uma educação antirracista, entendendo-se esta à luz dos direitos humanos. Por essa razão, destacaram-se apontamentos que vão desde o período colonial até os dias atuais, pois se acredita que pensar tal panorama educacional brasileiro impulsiona centelhas reflexivas no que diz respeito não só aos currículos formais, mas também aos currículos ocultos e às práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar.

Assim, o presente estudo observou a existência ou não de postulados em prol de uma educação antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, no município de Messias, Alagoas, tendo como base tanto o que foi coligido *in loco* durante o período da pesquisa de campo quanto as legislações que regulamentam as relações étnico-raciais na educação básica.

Em outras palavras, pode-se observar que, na fase da pesquisa de campo, foi feito um cruzamento entre o que se tem colocado como "obrigatório" nos marcos legais e o que, de fato, é replicado nos documentos oficiais da referida Instituição de Educação Infantil (IEI), bem como se o que está posto nas leis e nos documentos oficiais da própria instituição representa uma prática efetiva no desenrolar das atividades diárias, na perspectiva da educação antirracista.

Como referenciais teóricos, buscou-se aporte em Almeida (2018), Carneiro (2011), Cavalleiro (2001, 2003), Davis (2016), Fanon (2008), Gomes (2005, 2012, 2017, 2019, 2021), hooks (2013), Nascimento (2021), dentre outros.

Dessa forma, as análises aqui efetivadas promoveram discussões que se ligam ao combate à discriminação e ao racismo no ambiente educativo, compreendendo não apenas o contexto histórico-político da sociedade brasileira, no que se relaciona à população negra, mas também a necessidade de práticas pedagógicas mais efetivas nessa seara, gerando não só a chamada igualdade, mas, sobretudo, a equidade.

Em termos de considerações finais, inferiu-se que é de significativa importância não só a promulgação de leis, mas também a concretização

de práticas antirracistas como fio condutor para a formação de sujeitos conscientes e críticos, reafirmando que se faz necessário que, desde a primeira infância, as crianças tenham contato com as diversas culturas e conheçam a história da população brasileira. Afinal, como muito bem enuncia hooks (2010), o amor cura, e nossas crianças negras necessitam sentir esse amor por meio das práticas antirracistas — elas precisam se sentir seguras, protegidas e respeitadas nas instituições educacionais.

2 Retratando a conjuntura sociopolítica da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e seus impactos no cenário educacional

Ao buscar alicerçar qualquer diálogo em torno das práticas antirracistas no seio educacional, é importante trazer as questões referentes à implementação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Tal norma foi sancionada no governo do presidente Lula, no início do seu primeiro mandato, mas as reivindicações, mediante as discussões referentes ao currículo escolar, iniciaram-se na década de 1970, tendo Abdias do Nascimento como um representante bastante influente no que diz respeito às questões sobre a população negra.

Nesse contexto, ainda na década de 1970, o Movimento Negro Unificado contribuiu muito para tais discussões e lutas. Já na década de 1980, a inserção das reivindicações abrangeu um caráter maior e, por meio dos representantes desse movimento, passou-se a enfatizar que:

Havia, então, na escola, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, na mesma época em que eram realizadas diversas pesquisas relacionadas ao tema: o binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da educação (Pereira; Silva, 2012, p. 4).

Assim, pesquisadores começaram a desenvolver seus trabalhos voltados às questões das desigualdades, abordando a temática étnico-racial. Pereira e Silva (2012, p. 4) afirmam que "a década de 1980 representou uma grande conquista na

luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional".

Nesse cenário, nota-se que as discussões relacionadas ao âmbito educacional se tornaram presentes, dando margem a reflexões sobre as demandas específicas da população negra, que vinha sofrendo desde o período da colonização. Tal retrospecto torna-se oportuno para possibilitar enxergar que os ditames advindos da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) sempre estiveram presentes nas pautas do Movimento Negro e de intelectuais negros e negras que buscavam, diuturnamente, romper com a lógica de um currículo excludente e eurocêntrico. É por meio das reivindicações iniciadas na década de 1980 que os representantes do Movimento Negro passaram a denunciar essa concepção de currículo que privilegiava colonizadores e contava uma única história, desfavorecendo a população negra no Brasil.

Em 1990, a sociedade civil organizada começou a cobrar do Estado políticas públicas, em que

[...] a temática ligada às questões raciais passou a ter mais importância dentro dos debates políticos. É somente nessa década, por exemplo, que a mídia, a sociedade, o governo da União e as instituições escolares se voltaram, de fato, para essas questões e passaram a discuti-las de modo mais apropriado e profundo (Pereira; Silva, 2012, p. 4).

Percebe-se, assim, que as contribuições históricas da década de 1990 foram importantes para a aprovação e promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). Entre esses acontecimentos, têm-se: "políticas públicas especificamente voltadas para a população afrodescendente, como a instauração do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) em Rio de Janeiro" (Pereira; Silva, 2012, p. 4). No ano de 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares também contribuiu com a luta antirracista, entre outros fatos.

Os documentos normativos sancionados durante a década de 1990 favoreceram a implementação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). À vista disso, em 1996

[...] o governo da União lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que estabelece diversas metas para promover

os direitos humanos de modo geral e a luta contra a discriminação racial de modo específico (Pereira; Silva, 2012, p. 5).

Dentro dessa conjuntura, o Movimento Negro, que sempre debateu e lutou contra o racismo, permanece reivindicando as mudanças no currículo escolar, pois se sabe que o ambiente escolar reproduz as concepções de sociedade e que isso repercute na prática pedagógica. Após décadas de lutas, em março de 1999, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi aprovado o projeto de Lei nº 259 (*apud* Pereira; Silva, 2012, p. 6), "formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira". Essa aprovação foi relevante para a sanção futura da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). Portanto,

[...] a Lei 10.639 foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003 pelo presidente Lula, em cumprimento de uma promessa de campanha do então candidato, que, na época de campanha, havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra (Pereira; Silva, 2012, p. 9).

Após a implementação da lei, foram criadas diversas políticas públicas para tentar proporcionar sua efetivação, a saber: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Parecer nº 003 (Brasil, 2004a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b), o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2011), o Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, [2025?]), dentre outras.

Mediante as questões abordadas referentes à Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), Reis (2019, p. 197) pontua que:

A Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da cultura indígena no currículo escolar da educação básica, traduz-se no reconhecimento da importância da contribuição de negros e indígenas na formação histórica do país e pode ser considerada uma política

pública reparadora, na medida em que está orientada para a transformação da maneira como esses grupos são apresentados historicamente na literatura, na história e no imaginário social brasileiro, e de como essas visões sociais são reproduzidas nas escolas, através dos livros didáticos e nas salas de aulas, por docentes, no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes.

Desse modo, com a inclusão do ensino da cultura indígena no currículo escolar da educação básica, nota-se que as ações previstas buscam uma reparação das desigualdades entre a população branca, a população negra e os povos indígenas no Brasil. Todavia, não há como mascarar o que sustentam Almeida e Sanchez (2017, p. 56), ao declararem que a "educação se tornou um cenário de disputas políticas e ideológicas, sendo um dos principais campos de elaboração de leis", o que acarreta, inevitavelmente, que, nesse campo de disputa, os sujeitos que foram silenciados e estereotipados permanecem lutando por seus direitos, os quais, embora previstos, ainda não têm a concretude e a efetividade necessárias.

Assim, ao passo em que se analisa esse contexto histórico-político e se denota certo avanço nas reivindicações advindas desde a década de 1960, observa-se também que as rupturas no currículo escolar e no chão da sala de aula ainda caminham vagarosamente.

Não é excessivo trazer que a percepção de currículo existente nos projetos político-pedagógicos e nos currículos escolares ainda invisibiliza os/as educandos/as de outras origens étnicas, especificamente os/as educandos/as negros/as, trazendo marcas do apagamento do contexto histórico e cultural desse grupo étnico, o que pode ser visto tanto nos currículos quanto nos conteúdos e nas práticas docentes.

Reis (2019, p. 199), afirma que:

Essas leis são parte de uma política de ação afirmativa que vem sendo implantada no país desde 2003, por meio de diferentes órgãos e setores governamentais, advindas de reivindicações históricas do Movimento Negro, que são os principais expoentes dessa mudança, pois, como movimento social, esses atores pautaram essas demandas para os gestores públicos, visando promover direitos, igualdade e equidade para a população negra em todos os âmbitos sociais.

Além do exposto, não se pode deslembrar o aspecto normativo mais amplo, a iniciar pelo que está insculpido no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, a saber:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (Brasil, 1988).

Traz-se à cena tal raciocínio, pois é notório que, nas relações de poder, esse aspecto de que "todos são iguais" é uma falácia, igualmente ao mito da democracia racial. Eis que, se "todos fossem iguais perante a lei", por que, nas relações sociais e culturais, quem ascende são, em sua maioria, os sujeitos da supremacia branca?

As relações de poder apontam um grau de superioridade dos dominantes sobre os dominados. Lélia Gonzalez (2020, p. 38) afirma que:

Na medida em que somos 'todos iguais perante a lei', é que o negro é 'um cidadão igual aos outros'; graças à Lei Áurea, nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro.

Dessa forma, ao seguir tal vertente de ideias, far-se-ão, adiante, algumas reflexões acerca da necessidade de respeito e tratamento igualitário às pessoas negras no segmento educacional.

3 Corpos negros potencializados e a necessidade do reconhecimento no âmbito educativo

Abordar-se-ão, na presente seção, os apontamentos que se referem aos documentos legislativos, pontuando as inferências associadas às considerações de Fanon (2008), Kilomba (2019) e Souza (2021) sobre os corpos negros, tentando, a partir dessas ponderações, identificar as contribuições dos documentos legislativos na perspectiva da prática pedagógica concreta. Tal abordagem parte do pressuposto de que refletir sobre a forma pela qual esses corpos são vistos e expostos no cotidiano escolar colabora com a

defesa de práticas pedagógicas antirracistas, que levem em consideração os aspectos identitários da sociedade brasileira.

Fanon (2008) denuncia uma série de violências sofridas e aponta as inúmeras resistências, destacando aspectos que proporcionam o entendimento das formas de opressão percebidas nas relações de poder. Quem detém o poder dita as regras, organiza e estrutura a sociedade. Dessa maneira, "o branco infesta o negro com corpos estranhos extremamente tóxicos" (Fanon, 2008, p. 48).

O corpo negro é associado ao perigo, sempre na perspectiva do medo, motivando a sociedade a ter repulsa a corpos que ficam negligenciados, desprezados e, até os dias atuais, sofrem e tentam romper com esses estereótipos.

Pensa-se, assim, na importância de tentar potencializar esses corpos, mostrando que a rejeição deles não foi algo estabelecido pela população negra, mas algo imposto por aqueles que se diziam superiores, pois, na perspectiva da colonização, tais corpos não se encaixam no padrão de beleza imposto.

Com esse intuito, Souza (2021, p. 49) traz reflexões que favorecem tal entendimento, ao afirmar: "O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil, enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial".

Fanon (2008, p. 340) afirma que "quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será". Essa afirmação é dolorosa, mas sabe-se que essa foi uma forma de os povos negros se sentirem incluídos na sociedade colonizada e racista. A raça colonizada interliga-se à percepção do colonizador, pois ele determina os aspectos aceitáveis, que também estarão implícitos na linguagem.

No entanto, Kilomba (2019) apresenta, em suas reflexões, a questão da "invisibilização do visível", ao argumentar que os corpos negros estão aqui, presentes, mas as amarras da escravidão demarcaram a sociedade: o não ver ou negar esses corpos deu vez à invisibilização. O negar é um

projeto excludente, que marca negativamente a população negra, pois o não se ver foi imposto; o olhar-se e reconhecer-se foi-lhes negado, e os estereótipos ecoam cotidianamente.

Dialogar sobre os corpos negros, trazendo esse olhar desde o período colonial, causa angústia, pois cada vez fica mais nítido o projeto de extermínio — seja ele de forma sutil ou escancarada. As relações marcadas pela percepção de superior e inferior, com brancos detendo o poder sobre os corpos negros e enfatizando seus lugares mediante as angústias, fazem-se necessárias para que essa visão seja rompida.

Até quando os negros serão vistos como "agressivos" mediante a falta de empatia? Vivendo essas tensões, percebe-se que há muito a ser debatido e questionado. O processo de identificação com seus pares é enriquecedor. Nos corpos negros há identificação uns com os outros, há fortalecimento. Busca-se, nesse fortalecimento, a cura para as dores acima elencadas.

Nesse percurso de identificação e reafirmação de quem somos, de quem sou, de pertencimento, o negro passa a questionar o "mito negro" discutido por Souza (2021, p. 54):

O mito é uma fala, um discurso verbal ou visual, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas.

Assim, ele atinge a realidade do ser negro. Tornar-se negro, rompendo com essa lógica, é um caminho árduo, pois a sociedade traz as marcas da colonização: é racista. "O mito negro, na plenitude de sua contingência, impõe-se como desafio a todo negro que recusa o destino da submissão" (Souza, 2021, p. 55).

Essa mudança de caminho possibilita sair do lugar da passividade, que é algo objetivado pelos colonos, os quais intencionam que os negros permaneçam passivos. Assim, Fanon (2008) aponta caminhos para que os negros ocupem o lugar de sujeitos ativos e resistentes, sendo

preciso se movimentar e adentrar nesse lugar, que é interior, é de vivência, é de experiência, é de fala e de reconhecimento.

Sentir-se pertencente a um lugar é atributo da liberdade. Fanon (2008), em seus embasamentos, faz com que se busque inquietar, movimentar e pensar os males da colonização, permitindo a compreensão das complexidades da sociedade e, assim, trazendo meios para proporcionar uma prática pedagógica antirracista.

Fala-se no ouvir, no espaço de construção coletiva, mas até que ponto estamos unidos nesses espaços? As crianças negras precisam de um futuro menos doloroso, e trabalhar os aspectos referentes à identidade é entender quem somos. Indaga-se sobre as marcas da colonização presentes nos padrões e nas relações sociais, atribuindo a esses rompimentos novos sentidos por meio de ações pedagógicas comprometidas com a equidade.

Sendo assim, as práticas educativas estão interligadas à visão de mundo, ao posicionamento político e histórico. As epistemologias decoloniais permitem o entendimento dos pressupostos enraizados nos currículos escolares, os quais perpassam as marcas da colonização.

Os/as professores/as devem buscar meios para romper com essas marcas e expressões. Educar para as questões étnico-raciais é entender a complexidade da sociedade, que é racista, sexista, machista e patriarcal.

As marcas do período da escravização estão presentes, implicitamente ou até mesmo explicitamente, nas práticas pedagógicas. É preciso educar para uma pedagogia das urgências e emergências, sendo necessário que a prática seja ressignificada. Afinal, "o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir" (Fanon, 2008, p. 95).

Desse modo, ao analisar os documentos legislativos que versam sobre a Educação Infantil (EI), nota-se que, partindo dessa característica da consciência, é enfatizada a concepção de trabalhar as particularidades das crianças, para que elas tenham contato com as diversas culturas.

Sabe-se que a Educação Infantil surgiu em 1879, com um caráter assistencial que se prolongou até meados da década de 1960. A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, a EI passou a ser dever do Estado, incumbido de ofertar seu atendimento; o currículo e as práticas pedagógicas começaram, então, a ser pensados.

Com essa finalidade,

Vemos, então, que, nos últimos anos, a Educação Infantil vem conquistando espaço na agenda pública do estado brasileiro, não somente no sentido de ampliar a oferta, mas também no sentido de garantir a qualidade no atendimento (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 271).

No entanto, faz-se necessário enfatizar que, mesmo sendo um dever do Estado, é preciso que haja subsídios para o acesso e a permanência das crianças, de modo que o espaço seja inclusivo e apropriado, permitindo-lhes usufruir da melhor maneira possível, vivenciando, por meio da prática pedagógica, o contato com a pluralidade existente e respeitando, assim, as diferenças.

A Educação Infantil é um ambiente de descobertas para as crianças, seja do outro, seja do novo mundo ali presente. Dessa forma, as experiências vividas devem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, oportunizando e proporcionando uma educação emancipatória, para que a autonomia e os aspectos voltados à compreensão da identidade, do quem sou e quem somos, sejam mediados de forma lúdica e consciente.

As crianças, e aqui refletindo sobre as crianças negras, devem estar nesse ambiente enriquecedor, para que se sintam pertencentes, se vejam e se identifiquem com o outro. Falar de EI é falar dos corpos ali presentes; não se pode ignorar nem, muito menos, promover violências contra esses corpos. Assim, ao dialogar sobre eles, é nítido que os corpos negros sofreram mais, sendo, por vezes, esquecidos e recebendo pouco ou quase nenhum afeto, como bem salienta Cavaleiro (2021).

O racismo se reflete na educação básica e, especificamente, na Educação Infantil, locus deste trabalho. Para tanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tem-

-se no Art. 8º, alínea 1, inciso IX, que é necessário haver "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (Brasil, 2009, p. 2).

Com base nessa afirmação, defende-se que é por meio da efetivação de uma educação antirracista que se terá, de modo mais significativo, o combate às práticas discriminatórias e racistas. É crucial que as IEI trabalhem nessa perspectiva combatente, objetivando, assim, formar sujeitos conscientes em relação às questões de etnia, raça, gênero, religião, dentre outras temáticas que possibilitam o entendimento no que concerne à identidade e à historicidade da população negra brasileira.

Com base nesses aspectos, entende-se ser preciso pensar para além do que consta nos preceitos normativos já referidos, fazendo-se necessário ir ao chão da escola, identificando a consonância, ou não, do que está normatizado e o que, de fato, é praticado, conforme será apresentado na seção a seguir, quando se realizará um breve recorte do que fora coligido na IEI Manoel Serapião Calheiros.

4 Analisando as práticas adotadas por gestore(a)s e professore(a)s acerca da educação antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros

4.1 Caracterizando a Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros e os(as) participantes da pesquisa

O município de Messias fica localizado na Região Metropolitana de Maceió/AL, com uma distância aproximada de 34 km da capital (IBGE, 2007). A escolha por realizar a pesquisa de campo nesse município deu-se pelo fato de ser o local em que a pesquisadora, à época mestranda, desempenhava suas atividades profissionais e, assim, almejava ver o retorno desse estudo no referido âmbito, gerando possíveis contribuições

no sentido de impulsionar a melhoria das práticas ali desenvolvidas. Tal escolha foi devidamente discutida com a outra pesquisadora deste estudo e orientadora do mestrado, que concordou plenamente com a opção. Logicamente, após a escolha do município, houve toda uma análise criteriosa e de cunho metodológico, que veio a definir qual seria o lócus da pesquisa, chegando-se à Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, por ser esta a instituição que abarca o público-alvo contemplado na proposta de estudo aqui exposta, bem como por ser a instituição com maior quantitativo de crianças matriculadas. É importante mencionar, ainda, que a Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros é uma das pioneiras da rede municipal de Messias.

Apenas para que não paire qualquer dúvida quanto à neutralidade da pesquisadora em relação ao campo estudado, deve-se esclarecer que, no início da pesquisa, ela exercia suas atribuições laborais em outra unidade educacional, o que mostra não haver conflito de interesses de qualquer espécie. Somente após o início efetivo da pesquisa e a consequente coleta de dados, a pesquisadora foi, por motivos de ordem burocrático-administrativa, redistribuída para a instituição em comento, sem que sua atuação posterior na unidade interferisse nos achados até então levantados referentes à dinâmica da instituição. Importante destacar também que, após o ingresso da pesquisadora como professora da instituição, faltava tão somente, para a conclusão do estudo, a análise de alguns documentos oficiais, mais precisamente do projeto pedagógico atual.

É indispensável deixar explícito que o projeto de pesquisa foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFAL, via Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável, nos termos do CAAE: 50386621.0.0000.5013. Esclarece-se que a proposta inicial da pesquisa visava realizar intervenções com cinco participantes, tendo sido, inclusive, obtidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do quantitativo estabelecido. No entanto, ao retornar a campo para o início da coleta dos

dados, dois dos participantes haviam sido transferidos para outra instituição de ensino. Assim, o quantitativo de participantes passou a ser três, sendo um participante professor intérprete de Libras, uma professora do Jardim I e a diretora da IEI.

Assim sendo, para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, apoiando-se no que ensina Bardin (2016, p. 93-94), quando revela que:

Lidamos, então, com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado que uma pessoa — o entrevistado — orchestra, mais ou

menos à sua vontade de encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz 'eu', com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente.

No que tange às entrevistas, é fulcral evidenciar, antes dos conteúdos propriamente ditos, as informações pessoais dos participantes da pesquisa, a fim de traçar uma breve caracterização de seu perfil, conforme apresentado abaixo.

Quadro 1 – Informações pessoais dos participantes

NOME	IDADE/ GÊNERO	FORMAÇÃO	CARGO DE ATUAÇÃO	EFETIVO OU CONTRATADO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO/FUNÇÃO
Verão	42 anos/ Feminino	Pedagogia/UNIT	Direção	Efetiva	23 anos
Primavera	47 anos/ Feminino	Pedagogia/UFAL	Professora	Efetiva	24 anos
Outono	31 anos/ Masculino	Pedagogia	Intérprete de Libras	Contratado	6 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados (2022).

Utilizaram-se nomes fictícios para preservar a identidade dos(as) participantes, trazendo esse aspecto metafórico das estações do ano, já que a chegada de cada estação fomenta um novo momento e traz sensações diferenciadas. Desse modo, cada participante trouxe sua visão, que floresceu e enriqueceu este trabalho, permitindo reflexões inerentes à concepção de currículo adotada na instituição estudada.

4.2 Fazendo a leitura dos dados coletados à luz da Análise de Conteúdo

A entrevista semiestruturada, que representou o instrumento de coleta dos dados deste estudo, apresentou 20 perguntas, ressaltando-se que, pela delimitação aqui dada, bem como pelo limite de páginas a ser obedecido, far-se-á alusão apenas a um recorte específico da entrevista, em que se abordarão as categorias: relações étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da IEI Manoel Serapião Calheiros, elementos raciais no currículo da IEI Manoel Serapião Calheiros, educação antirracista e práticas antirracistas.

Quadro 2 – Relações étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico

PERGUNTA		
O Projeto Político-Pedagógico contempla as ações pedagógicas acerca das relações étnico-raciais?		
RESPOSTAS		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
Não, bem, bem, longe, pelo menos dentro do meu conhecimento, do que eu li até agora.	Não me recordo. Acredito que não.	Não... Sabe, eu acho que, é (pausa) falta bastante ainda. Porque é apenas mencionado, mas não é tratado.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados (2022).

Com base nos dados explicitados e mediante a análise do PPP, afirma-se que, de fato, não se identificaram menções no que tange às relações étnico-raciais. Desse modo, a análise condicionou preocupação, levando em consideração que as crianças nessa faixa etária estão no processo de identificação do corpo do outro, aprendem por meio das interações e socializações e percebem as diferenças existentes. Se os atores escolares não esclarecem ou não oportunizam às crianças o contato com a convivência multiétnica — conceito esse discutido por Cavalleiro (2021), que favoreceu o entendimento por intermédio dos princípios dispostos no PPP —, as crianças, especificamente as crianças negras, estarão imersas nesse campo das negligências e violações de direitos outrora garantidos nos documentos oficiais.

Para tanto,

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros

objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar, vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (Cavalleiro, 2021, p. 17).

Essa questão da leitura de mundo precisa ser trabalhada desde a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. Assim, seguindo essa premissa, os/as professores/as podem indagar-se: como trabalhá-la com crianças pequenas? Como inseri-la nos documentos da IEI?

Ao refletir acerca da concepção de currículo, das práticas pedagógicas e dos referenciais que discutem sobre a Educação Infantil e sobre a educação antirracista, pode-se caminhar e possibilitar uma educação com base na equidade, pois tudo que está explícito nos documentos legais deve ser incorporado na prática pedagógica. Ressalta-se, por oportuno, que se acredita não bastar realizar-se atualizações nos documentos da IEI, como no Projeto Político-Pedagógico, sendo necessário efetivá-las no cotidiano educativo.

Quadro 3 – Elementos raciais no currículo da IEI Manoel Serapião Calheiros

PERGUNTA		
Como são inseridos nos currículos os elementos raciais no contexto da Educação Infantil?		
RESPOSTAS		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
Não tem esses estudos raciais, deveria ter, mas aí a gente sabe que, quando a gente vai planejar, no momento, a gente foge e o que é focado nesses planejamentos é o desenvolver, o brincar, o emocional, mas nunca foca diretamente. Surge o momento que esse tema ele é envolvido, sim, mas de uma forma não direta, entendeu? Ele é acontecido na necessidade, como já foi colocado, de ter um acontecimento e focar. Mas os temas, eles de dizer assim, vão ser trabalhados, realmente não.	Quando aparece uma imagem ou outra, é no mínimo, no mínimo, aparentemente nada com relação à questão racial. (Apontou para o mural exposto na sala). Não, ela esquece, ela esquece, na maioria das vezes termina esquecendo. Infelizmente ainda pecamos, na verdade, nada impede, não tem nenhum impedimento que você não possa trabalhar. Na verdade, é uma cultura que tá tão arraigada, tão arraigada, que tudo é o branco, que muitas vezes, ali, quando você está na formação, você termina esquecendo. É aí onde eu falo tem que haver políticas públicas, tem que intensificar essas políticas, para que haja formação sempre, pra quebrar tudo isso. (Pausa) Olhe, para você ver, a começar pelas formações, e olhe que eu já passei por várias cidades, não tem uma formação voltada para a Educação Infantil para trabalhar diretamente essa questão com as crianças, vai ter formação, sim? Tem formação.	No caso, como eu já havia mencionado, apenas no... no, na semana da Consciência Negra, onde é abordado, mas não esclarecido. Por diversas vezes, é o que acaba acontecendo, é uma confusão ainda maior, em vez de esclarecer.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados (2022).

Os dados mostram as ausências no currículo no que diz respeito aos elementos raciais. A discussão surge, como bem salienta o participante Outono, na data estabelecida de acordo a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que dispõe em seu Art. 79-B: "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra". Mesmo assim, o próprio participante declina não saber se o papel de esclarecer os conteúdos acontece, de fato, ou se acaba existindo uma confusão maior com a temática.

Uma realidade concreta é que os atores escolares, ao se limitarem somente a proporcionar às crianças o contato com a história da população negra em uma data específica, contribuem para uma lógica dominante do currículo, qual seja, da reprodução do perfil eurocêntrico e do branqueamento histórico-cultural. As crianças negras e não negras precisam, no ambiente educativo, conhecer suas histórias, e esse conhecimento não pode ser trabalhado em ocasiões pontuais ou apenas quando há casos de racismo no ambiente educativo. O racismo já é justamente uma comprovação inequívoca da falha da educação propagada ou da ausência de uma educação antirracista.

As crianças necessitam, ao longo do ano letivo, conhecer, dialogar e refletir sobre sua história e família, ouvindo as histórias infantojuvenis que tragam o protagonismo para crianças negras, enaltecendo suas belezas, até para que elas se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Não dá mais para trabalhar as relações étnico-raciais somente no dia 20 de novembro. É preciso ir além desta data, sendo necessário potencializar as crianças negras, suas identidades, seus traços físicos e as tonalidades de suas peles.

O currículo tem que ultrapassar essa visão dicotômica, homogênea e excludente. O currículo da Educação Infantil tem de propiciar a garantia dos direitos. Assim,

Para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que

frequentam o espaço de Educação Infantil (Trinidad, 2012, p. 121).

Desse modo, quando a participante Primavera estava explanando suas convicções, ela aponta para os cartazes expostos na sala e enfatiza a padronização presente no ambiente educativo, em que as crianças negras daquela sala, no mural dali, não se veem, o que é um fator que entristece, pois ocorrem negligências e violações, as quais os/as professores/as desenvolvem consciente ou inconscientemente. As crianças necessitam expressar seus desejos, mas, para isso, elas precisam identificar que aquele espaço é um ambiente que lhes proporciona confiança, segurança e inclusão.

Ao analisar as colocações da participante Verão, uma questão é tocante: "a gente foge"; foge de mediar, de oportunizar, de potencializar as crianças negras. Esse "a gente foge" interliga-se com "a gente se silencia", com o ritual pedagógico do silêncio discutido por Cavalleiro (2003). "A gente foge", e quanto às crianças negras, que em seus olhares pedem socorro? Mas "a gente foge", e, fugindo, a gente ignora o pedido de socorro, trazendo aspectos de negatividade para as crianças negras.

O ambiente educativo, com essa postura do "a gente foge", é uma maneira de fugir do problema, silenciando e negligenciando. E, quando não dá para fugir, o que fazer? Trabalhá-lo ou ignorá-lo novamente?

A criança que frequenta a Educação Infantil precisa ter a oportunidade de se desenvolver integralmente. Seu contato com o ambiente educativo não se finda ali; ele continua, e é necessário, ao pontuar as regras de convivência, mediar para os aspectos que se referem à convivência multiétnica, discutida por Cavalleiro (2003). Assim, cabe aos professores inserir os elementos raciais nos planos de aula, nos projetos educacionais, nos murais e nas propostas pedagógicas.

Ainda nessa vertente, ampliando a abordagem e indagando-os acerca das suas compreensões quanto às práticas antirracistas, os(as) participantes apresentaram as seguintes percepções sobre o tema.

Quadro 4 – Categoria de análise: práticas antirracistas

PERGUNTA		
Qual é a sua compreensão sobre práticas antirracistas?		
RESPOSTAS		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
Nenhuma. Não vou mentir. Como diz a história, pra mim o tema é novo, você está trazendo, entendeu? Mas nunca ninguém chega pra trazer esse questionamento. Então, a gente também nunca busca estudar.	Rapaz, tem coisa que eu fico observando e percebo até na sala mesmo, tudo acredito que tá relacionado ao meio, né? E tem (pausa) temos uma criança muito branquinha na sala, branquinha, dos olhos azuis. Aí, na hora que você vai levar para a recreação ou lanche, coisa assim desse tipo, a criança, na fila, ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra e, quando você pede para ela escolher uma outra criança, ela escolhe a de cor mais clara. Então, é, ninguém nasce racista, ninguém nasce com o preconceito, mas eu acho, acho não, acredito que o meio tem grande influência. Essa criança é, ela aprendeu, ela viu em algum lugar, ah, não sei, é, não posso entrar em detalhes nessas coisas assim, mas são práticas e existem várias práticas que a gente vê aí em ônibus, em todos os lugares (pausa). Pronto, numa questão como essa, eu tinha que o quê? Trabalhar, né? Só que, pra ser sincera, Sheyla, minha filha, com crianças tão pequenas a gente poderia romper isso como? Assistindo a um vídeo, numa roda de conversa, entendeu? Reuniões, encontros com a família. Porque o que é que tem que acontecer, não é a cor que vai definir quem você é ou não. O que é que nós temos que fazer? Temos que simplesmente respeitar, respeita o branco, respeita o negro, o pardo. Eu acredito que a escola não trabalha diretamente, mas, de forma indireta, ela já trabalha essas questões (pausa). Sim, sim, quando uma criança às vezes não quer estar perto daquele outro e você pergunta por que não quer tá perto dele e fica questionando, muitas vezes a criança não responde, mas aí você começa a questionar, principalmente em uma roda de conversa, e a criança começa a citar: "Oh, tia, isso aconteceu..." E, às vezes, até algumas situações que aconteceram com a mãe e com o pai, a criança vai falando.	Eu acredito que é deveria inicialmente ser trabalhado isso com os profissionais da área da educação, para que eles tivessem melhores informações sobre isso, pra que fosse minimamente esclarecido pra eles essas práticas para que daí eles pudessem passar para os alunos, né? E saber lidar em diversas situações que acontecem com crianças de classe social diferente, cor diferente, raça diferente etc.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na coleta de dados (2022).

Diante do exposto, infere-se, com base na afirmação da participante Primavera, que a escola não reproduz o racismo. Os casos de racismo existentes na IEI são associados às relações do meio familiar, sendo enfatizado que as crianças reproduzem o que identificam em seu meio familiar. À vista disso, Cavalleiro (2021, p. 68) enuncia que:

É interessante notar que, para as professoras, o preconceito é um problema que decorre apenas das experiências vividas na família. Assim, não reconhecem a si mesmas como parte do problema, mas apenas como parte da solução.

Assim, quando a participante Primavera ressaltava que "acredito que o meio tem grande influência. Essa criança é, ela aprendeu, ela viu em algum lugar", ela traz um olhar para as relações

vivenciadas em algum lugar. Esse “em algum lugar” implica diretamente na postura que os/as professores/as têm acerca dos casos de racismo, de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Aprendeu em algum lugar, e não na escola, e, assim, a escola negligencia e silencia, passando a reforçar atitudes e casos de racismo no ambiente educacional.

As crianças das IEI estão na fase de descobertas, reconhecendo, assim, o corpo do outro, identificando as diferenças do corpo do outro e aprendendo por meio das interações. Se os/as professores/as caem nesse discurso de que “viu em algum lugar”, eles/as simplesmente não irão olhar para o ambiente educativo como reprodutor dessas atitudes. A escola não é um ambiente isolado da sociedade, mas parte integrante dela.

Desse modo, é nitido que estereótipos são os aspectos definidores nas atitudes racistas. As crianças, com suas atitudes, reproduzem e não são instigadas a romper com elas, como vemos no excerto da entrevista:

[...] temos uma criança muito branquinha na sala, branquinha, dos olhos azuis. Ai, na hora que você vai levar para a recreação ou lanche, coisa assim desse tipo, a criança, na fila, ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra e, quando você pede para ela escolher uma outra criança, ela escolhe a de cor mais clara (Primavera, 2022, transcrição da entrevista).

O não querer tocar é um aspecto evidente, mas algo preocupante também, para além do não querer tocar, é o reforço que sua atitude racista ganha quando ela se direciona e escolhe outra criança cuja cor de pele tem tonalidade parecida com a sua, e o/a professor/a não indaga, não leva as crianças a pensarem na sua ação, deixando que essa seja reproduzida.

Nesse relato, têm-se os aspectos físicos da criança branca trazidos com ênfase: “branquinha dos olhos azuis”, um padrão aceitável, tido como angelical. Contudo, é necessário trabalhar as belezas existentes nos outros corpos; pois, quando não se trabalha, corre-se o risco de excluir ainda mais as crianças negras, que são tidas, desde muito cedo, como desprovidas de beleza. E as crianças negras são lindas, precisam se sentir lin-

das, precisam ser elogiadas, abraçadas e amadas.

A participante, ao relatar que a criança “não quer colocar a mão no ombrinho” e não coloca, pois escolhe outra criança e segue na fila, reconhece naquele tocar um aspecto negativo. E a criança negra, como fica nessa situação? Invisibilizada, ignorada, sofrendo violações desde cedo. Então, a prática antirracista se dá nessa tomada de decisão, nessa mediação — é como ela acontece que fará a diferença.

O/a professor/a trabalharia somente nesse caso específico, somente na fila? Não. É um trabalho contínuo, pois o racismo estará presente nas instituições de ensino, mascarado ou não, ele estará lá, pois as ideologias da sociedade respingam na escola, e por que não respingar um olhar mais humanizado e emancipatório?

É notável que a participante traz que os casos de racismo acontecem tanto no cotidiano escolar quanto no não escolar, mesmo sem intitulá-los, criando certa naturalização do fato, como se pode identificar nas suas colocações: “mas são práticas e existem várias práticas que a gente vê aí em ônibus, em todos os lugares” (Primavera, 2022, transcrição da entrevista).

Desse modo, é preciso que as práticas antirracistas sejam efetivadas. São práticas simples: é a mudança do olhar, é na roda de conversa trazendo todas as crianças negras e não negras para a centralidade, é potencializar as crianças negras. É na roda de conversa que se pode refletir, dialogar e trazer as questões da autodeclaração.

Uma prática antirracista simples interliga-se ao lápis de cor. Nos momentos de pintura, deve-se trabalhar as tonalidades da pele, pois se sabe que a “cor de pele” muitas vezes é representada por uma única cor (rosa claro). Proporcionar para as crianças o reconhecerem-se, o colorir com a cor que representa a tonalidade de sua pele, é, na contação de histórias, trazer as pluralidades existentes, fazendo com que a representatividade se interligue com as práticas antirracistas.

A representatividade e o protagonismo das crianças negras são fundamentais para que se sintam pertencentes ao ambiente escolar, pois as crianças brancas, desde a primeira etapa

da educação básica, sentem-se pertencentes ao ambiente escolar, já que as reproduções e representações abrangem sua etnia.

No entanto, a participante Primavera enfatiza que se trabalham, de maneira indireta, as questões raciais na Educação Infantil, mas não abordou exemplos desses trabalhos. Entre os aspectos salientados, ela informa algumas possíveis práticas antirracistas. Aqui se destaca a importância da roda de conversa, que é justamente o momento de trocas de experiências: as crianças se expressam, falam e escutam umas às outras, e, assim, podem-se identificar suas dores e sentimentos. É um momento de escuta atenta do/a professor/a, e as crianças aprendem a ouvir e dialogar.

Desse modo, há a garantia dos direitos. As crianças são vistas como sujeitos, e a convivência multiétnica está sendo garantida por meio da socialização, interação e vivência.

Posto isto,

Falar em socialização do zero aos sete anos é falar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Tal afirmação supõe considerar a educação recebida pela criança como significativa para o desenvolvimento futuro do sujeito social. (Cavalleiro, 2021, p. 15).

A socialização é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança e, com base nela, as interações e relações pessoais serão estabelecidas e consolidadas. Para que sejam positivas, caberá aos atores escolares trazerem as pluralidades existentes na prática pedagógica, no planejamento, no currículo e em outras ações educativas que envolvem a equipe escolar.

O participante Outono, em relação às práticas antirracistas, enfatizou que “deveria inicialmente ser trabalhado isso com os profissionais da área da educação para que eles tivessem melhores informações”. Assim, mediante suas contribuições, infere-se que a temática é um aspecto desconhecido para ele.

No que diz respeito à participante Verão, esta foi bem precisa ao relatar que não tem conhecimento em relação às práticas antirracistas. Portanto, afirmações dessa natureza causam

preocupação, pois nossas crianças precisam, desde a EI, vivenciar, por meio da socialização e das práticas pedagógicas, ações que rompam, de verdade, com o preconceito, a discriminação e o racismo.

5 Considerações finais

Após tudo que fora percorrido, levanta-se o entendimento de que, embora haja legislação que busque valorar a cultura e a literatura étnico-racial, existe ainda uma manutenção de currículos e práticas pouco inclusivas, com uma forma velada de manter o racismo no Brasil, no qual a população negra é tida como inferior. Nesse sentido, entende-se a “democracia racial” completamente associada a um mito, enfatizando-se que, com o mito da democracia racial, o discurso acerca da harmonização inter-racial ganha força e a população negra brasileira torna-se invisibilizada.

Enquanto o mito da democracia racial funciona nos níveis públicos e oficial, o branqueamento define os afro-brasileiros no nível privado e em duas outras esferas. Numa dimensão consciente, ele reproduz aquilo que os brancos dizem entre si a respeito dos negros e constitui um amplo repertório de expressões populares por imagens negativas dos negros: “Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão” (Gonzalez, 2020, p. 68). O segundo nível em que atuam os mecanismos do branqueamento é um nível mais inconsciente, que corresponde aos papéis e lugares estereotipados atribuídos a um homem ou mulher negros.

Essa pesquisa buscou refletir acerca da importância das práticas antirracistas nas IEI, tentando, por meio delas, a efetivação da educação antirracista, a qual possibilita o fortalecimento e a potencialização das nossas crianças negras.

Nessa corrente de ideias, defende-se que, para se ter uma educação antirracista, uma educação emancipatória, uma educação humanizada que almeje o protagonismo de todas as crianças, independentemente de cor, raça e etnia, tanto os gestores quanto os/as professores/as devem pensar o currículo e sua prática docente.

À vista disso, por meio da coleta de dados, tornou-se possível avançar no viés do entendimento

referente às práticas antirracistas, visto que, nas respostas dos/as participantes, identificou-se que, na IEI, essas práticas são ausentes. Mediante os relatos e as afirmações, houve provocações e inquietudes, pois as ações antirracistas, quando acontecem, são uma vez ou outra, em pequenas oportunidades nas quais os casos de racismo são percebidos, mas não são trabalhados no cotidiano educativo, aspecto esse que causa indignação e perplexidade.

Com base nesse aspecto, não se pode deixar de retomar a fala da participante Primavera (2022, transcrição da entrevista), quando enfatiza: “a criança, na fila, ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra”. São em situações como estas que a postura dos/as professores/as pode fazer toda diferença, rompendo esse ciclo discriminatório e não se utilizando da inércia e de dizer que sua atitude fora permitir que a criança branca escolhesse outra criança, sem, no mínimo, levá-la a pensar o porquê de não querer tocar na criança negra.

Hooks (2010) enfatiza que o amor cura:

[...] quando eu era criança, algumas mulheres negras me amaram de forma incondicional. Assim, aprendi que o amor não precisa ser conquistado. Elas me ensinaram que eu merecia ser amada; seu carinho nutriu meu crescimento espiritual.

É isto o que se almeja para as crianças negras em seu desenvolvimento integral: que elas se sintam amadas, respeitadas e acolhidas.

Ao analisar os dados e chegar até aqui, acentuou-se ainda mais a preocupação que deu margem ao surgimento deste estudo, pois, na concretude da pesquisa, fora identificada nitidamente a inexistência dos postulados em prol de uma educação antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, no município de Messias, o que possibilita inferir que as crianças da referida IEI precisam, sim, de um projeto educativo moldado nos alicerces da educação em direitos humanos, com os postulados da concepção da educação antirracista.

Essa é a defesa aqui propugnada e dever ser, via de consequência, a luta constante de todos e todas que atuam no segmento educacional,

para que se tenha uma concretude no prisma do trabalho diuturno das escolas, instituições estas que precisam incorporar efetivamente os mais diversos elementos articuladores de uma educação antirracista.

Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/_l10.639.htm. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Estatuto da igualdade racial*. Brasília, DF: MDH, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/Estatuto_Igualdade_Racial_DIGITAL_2021.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

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

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, [s. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apecsp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro latino americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. *Portal Geledes*, São Paulo, 9 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 9 dez. 2022.

IBGE. *Messias – AL: história*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/messias/historico>. Acesso em: 23 maio 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255/pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

REIS, Gianne Cristina dos. O estado da arte: a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. *Em Tese*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 196-213, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Pereira Maurício. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Linguagens e Cidadania*, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>. Acesso em: 18 abr. 2021.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 118-137.

Sheyla Maria Rodrigues da Silva

Possui graduação em licenciatura em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2022). Especialista em Educação Especial. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe, sendo integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CNPq).

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Possui graduação em Direito e licenciatura em Pedagogia, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2018) e mestrado em Educação Brasileira pela mesma universidade (2006), tendo realizado estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal de Sergipe (2020-2021). É professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas, lotada na Faculdade de Direito de Alagoas (FDA), onde exerce a função de coordenadora de Pesquisa, bem como atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU), sendo ainda relatora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CNPq).

Endereço para correspondência

Sheyla Maria Rodrigues da Silva

Loteamento Asa dos Ventos, 28, Q. C.
Tabuleiro do Pinto, 57100-000
Rio Largo, AL, Brasil

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Rua Santa Fernanda, 232, apto. 703
Jatiúca, 57035-670
Maceió, AL, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.