



**UFG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**CÂMPUS GOIÁS**

**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**INFÂNCIAS NEGRAS IMPORTAM: A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Ellen Geovana Araújo Matos

Prof. Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos

**GOIÁS – GO**

**2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo: Ellen Geovana Araújo Matos

Título do trabalho: Infâncias negras importam: a Lei 10.639/2003 na Educação Infantil

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Jose Humberto Rodrigues Dos Anjos, Professor do Magistério Superior**, em 16/12/2025, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ellen Geovana Araújo Matos, Discente**, em 16/12/2025, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5862624** e o código CRC **94F8F76D**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.062413/2025-16

SEI nº 5862624

**ELLEN GEOVANA ARAÚJO MATOS**

**INFÂNCIAS NEGRAS IMPORTAM: A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Artigo apresentado à Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas - UAECH, da Universidade Federal da Goiás – Câmpus Goiás, como requisito parcial para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. José Humberto R. dos Anjos

**GOIÁS – GO**

**2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Matos, Ellen Geovana Araújo  
Infâncias negras importam: a Lei 10.639/2003 na Educação Infantil  
[manuscrito] / Ellen Geovana Araújo Matos. - 2025.  
XXIII, 23 f.

Orientador: Prof. José Humberto Rodrigues dos Anjos.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências  
Humanas, Pedagogia, Cidade de Goiás, 2025.  
Bibliografia.

1. Educação infantil. 2. Identidade. 3. Educação antirracista. I. Anjos,  
José Humberto Rodrigues dos, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos oito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, no *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)*, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**INFÂNCIAS NEGRAS IMPORTAM: A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, de autoria de ELLEN GEOVANA ARAÚJO MATOS, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás (UFG) Câmpus Goiás - Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH). Os trabalhos foram instalados pelo orientador, Prof. Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos (UAECH/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Hélio Simplício Rodrigues Monteiro (UAECH/UFG) e Prof<sup>ª</sup>. Ma. Ivane Gonçalves da Cunha (UAECH/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado (aprovado/reprovado). Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela Coordenação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Prof. Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos  
Orientador - UAECH/UFG

Prof. Dr. Hélio Simplício Rodrigues Monteiro  
Avaliador - UAECH/UFG

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Ivane Gonçalves da Cunha  
Avaliadora - UAECH/UFG

Prof. Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos  
Coordenador de TCC



Documento assinado eletronicamente por **Jose Humberto Rodrigues Dos Anjos, Professor do Magistério Superior**, em 08/12/2025, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helio Simplicio Rodrigues Monteiro, Coordenador**, em 08/12/2025, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivane Goncalves Da Cunha, Professor do Magistério Superior-Substituto**, em 08/12/2025, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0),  
informando o código verificador **5831639** e o código CRC **D6EAA668**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.062413/2025-16

SEI nº 5831639

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

MATOS, Ellen Geovana Araújo. **Infâncias negras importam: a Lei 10.639/2003 na Educação Infantil**. Artigo (Curso de Pedagogia) – Câmpus Goiás, Universidade Federal de Goiás, 2025.

Artigo apresentado à Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas – UAECH, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a Conclusão do Curso de licenciatura Pedagogia.

### **BANCA**

Prof. Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos  
Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás  
Orientador

Prof. Dr. Hélio Simplício Rodrigues Monteiro  
Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás  
Avaliador 1

Profª Ma. Ivis Gonçalves da Cunha  
Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás  
Avaliadora 2

**RESULTADO: APROVADA.**

Goiás, 08 de dezembro de 2025.

# INFÂNCIAS NEGRAS IMPORTAM: A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ellen Geovana Araújo Matos<sup>1</sup>

José Humberto Rodrigues dos Anjos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa a importância da Lei 10.639/2003 para a valorização das infâncias negras na Educação Infantil, destacando os desafios e possibilidades de sua efetivação no espaço escolar. O objetivo geral é refletir sobre como essa legislação pode contribuir para o reconhecimento das identidades e para a construção de uma educação inclusiva e antirracista. A pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico de caráter qualitativo, fundamentada em autores que discutem relações étnico-raciais, infâncias e práticas pedagógicas, tais como Silva (2010) e Gomes (2005). Parte-se do entendimento de que a infância é uma construção social e histórica, atravessada por desigualdades e resistências, o que evidencia que as crianças negras vivenciam processos de invisibilidade e estigmatização que impactam sua autoestima e pertencimento. Embora o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) represente um marco legal, a efetividade da Lei 10.639/2003 ainda enfrenta obstáculos como a ausência de formação continuada de professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a permanência de currículos eurocêntricos. A pesquisa conclui que a implementação da lei deve estar associada ao fortalecimento de práticas pedagógicas que incorporem a literatura infantil afro-brasileira, bem como diferentes expressões culturais negras, possibilitando que as crianças tenham acesso a múltiplas narrativas e se reconheçam como protagonistas de sua história desde a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil; identidade; educação antirracista.

**Abstract:** This study analyzes the importance of Law 10.639/2003 for valuing black childhoods in Early Childhood Education, highlighting the challenges and possibilities of its implementation in the school environment. The main objective is to reflect on how this legislation can contribute to the recognition of identities and the construction of an inclusive and anti-racist education. The research was carried out through a bibliographic study of a qualitative nature, based on authors who discuss ethnic-racial relations, childhood, and pedagogical practices, such as Silva (2010) and Gomes (2005). It is understood that childhood is a social and historical construction, crossed by inequalities and resistances, which shows that black children experience processes of invisibility and stigmatization that affect their self-esteem and sense of belonging. The analysis demonstrates that, although the Statute of the Child and Adolescent (1990) represents a legal milestone, the effectiveness of Law 10.639/2003 still faces obstacles such as the lack of continuous teacher training, the scarcity of adequate teaching materials, and the persistence of Eurocentric curricula. It is concluded that the implementation of the law must be associated with the strengthening of pedagogical practices that incorporate Afro-Brazilian children's literature, as well as different black cultural expressions, enabling children to have access to multiple narratives and to recognize themselves as protagonists of their history from Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education; identity; antiracist education.

---

<sup>1</sup> Estudante do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI. Contato: [ellengeovana@discente.ufg.br](mailto:ellengeovana@discente.ufg.br)

<sup>2</sup> Docente do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás. Líder do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI. Contato: [josehumberto2@ufg.br](mailto:josehumberto2@ufg.br)

## **Introdução: as infâncias e seus contextos**

Na Idade Moderna, algumas reflexões filosóficas de autores como John Locke e Jean-Jacques Rousseau contribuíram para modificar a concepção de infância, ainda que de forma restrita e voltada às realidades das crianças do centro europeu. Locke (1999) destacou o papel da educação e da experiência na formação do indivíduo, enquanto Rousseau (1999) defendeu a infância como uma etapa distinta, com ritmos próprios. Mais tarde, com outras possibilidades científicas, Ariès (1981) analisou historicamente essa construção, mostrando que a noção de infância, tal como concebida hoje, ainda não existia na Idade Média, mas foi gradualmente se configurando a partir da Modernidade.

Nesse cenário é importante reconhecer que tais interpretações refletem contextos específicos e não abarcam a diversidade das infâncias, sobretudo as que estiveram à margem das narrativas dominantes, como é o caso das infâncias negras e indígenas.

A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no final do século XVIII e consolidada ao longo do século XIX, evidenciou a exploração do trabalho infantil, o que impulsionou debates e resultou em legislações protetivas em diversos países. Posteriormente, a consolidação da infância como direito universal passou a articular não apenas proteção e escolarização, mas também o reconhecimento da criança como sujeito social e histórico. Assim, a infância deixou de ser entendida apenas como uma etapa biológica e passou a ser concebida como uma categoria marcada por valores culturais, disputas e práticas sociais em constante transformação.

Ao considerar a infância como construção histórica e social, é necessário reconhecer que essa experiência não se dá de forma homogênea, mas atravessada por desigualdades étnico-raciais, de classe e de gênero. No Brasil, a infância negra foi historicamente marcada pela invisibilidade e pelo silenciamento, reflexos do racismo estrutural que ainda organiza a sociedade e se expressa no espaço escolar.

Como afirma Gomes (2003, p. 57), “a infância negra no Brasil é historicamente marcada pela negação de direitos e pela ausência de representações positivas nos espaços escolares”. Essa constatação evidencia a urgência de repensar o lugar da criança negra na educação, e é nesse cenário que se insere a Lei nº 10.639/2003, marco legal que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica. Essa determinação foi aprofundada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004), que dialogam diretamente com a lei e oferecem orientações para sua implementação nos currículos escolares.

Para Munanga (2005, p. 20), “a lei não trata apenas de conteúdos a serem inseridos, mas da necessidade de transformar práticas pedagógicas e reconstruir a escola como espaço de valorização da diversidade e de combate ao racismo”. Assim, ao se considerar, conjuntamente, a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER, compreende-se que não se trata apenas de cumprir uma exigência curricular, mas de criar condições para narrativas que reconheçam a centralidade da população negra na formação histórica, social e cultural do Brasil.

Na Educação Infantil, esse dispositivo jurídico adquire relevância ainda maior, pois é nesse período que as crianças constroem suas primeiras referências de identidade, pertencimento e autoestima. Nesse sentido, Gomes (2005) diz que “a escola, ao assumir o compromisso com a valorização da cultura negra, contribui para a construção de uma identidade positiva dos alunos negros e para a desconstrução das imagens negativas historicamente associadas à negritude”.

O objetivo dessa pesquisa, portanto, é analisar a Lei 10.639/2003 e sua importância para a Educação Infantil, buscando discutir a importância das infâncias negras nessa etapa da Educação Básica. Busca ainda problematizar os desafios e as possibilidades da implementação da lei já citada discutindo sua importância para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista, refletindo sobre a Educação Infantil e sua importância como espaço de valorização das identidades étnico-raciais.

Para isso, o artigo está dividido em três seções complementares: na primeira, analisamos e discutimos a Lei nº 10.639/2003, as DCNERER e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); na sequência, problematizamos as infâncias negras e os desafios de uma educação para as relações étnico-raciais e, por fim, refletimos sobre as infâncias negras como projeto de sociedade.

### **Três ideias para pensar: a Lei nº 10.639/2003, as DCNERER e a BNCC**

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 constituiu um marco fundamental na luta contra o racismo no sistema educacional brasileiro, resultado direto das reivindicações históricas do movimento negro organizado. Em consonância com isso, conforme afirmam Santos e Machado (2008, p. 101), o “cenário sociopolítico e histórico do Brasil foi marcado por intenso trabalho e articulação do movimento negro que, a partir de 1985, organizou encontros municipais e estaduais com o objetivo de refletir a participação do negro no processo constituinte”. Essa

mobilização inseriu a pauta racial na agenda nacional e fez da educação um espaço estratégico de resistência.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, conquistas institucionais reforçaram esse processo, como a criação da Fundação Cultural Palmares (1988), a criminalização do racismo (Lei nº 7.716/1989) e a histórica Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, quando “cerca de 10 mil negras e negros foram a Brasília [...] entregando ao presidente um documento com as principais reivindicações do movimento negro” (Santos e Machado, 2008, p. 102). Tais ações consolidaram a base política e social que culminaria na aprovação da Lei nº 10.639/2003, considerada por Anjos (2023, p. 04) uma das alterações significativas da LDB.

A Lei nº 10.639/2003 modificou a LDB, inserindo os artigos 26-A e 79-B, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e a inclusão do *Dia Nacional da Consciência Negra* no calendário escolar. O texto legal acrescenta que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003, s/p.).

Essa conquista foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a história e cultura dos povos indígenas, reconhecendo a pluralidade étnica da sociedade brasileira e reforçando o compromisso com a justiça social.

Apesar do seu alcance político e simbólico, a implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda enfrenta grandes desafios, tais como a ausência de formação continuada, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de currículos eurocêntricos que limitam a transformação das práticas pedagógicas. Como afirma Carneiro (2005, p. 42), “o racismo opera como uma pedagogia da desigualdade, naturalizando a exclusão e desqualificando a presença do negro”, o que demonstra que a simples introdução da temática afro-brasileira nos currículos não é suficiente para romper com a lógica excludente que estrutura o sistema educacional.

Ampliando essa discussão, Gomes (2005, p. 45) observa que “o enfrentamento ao racismo na escola não se faz apenas pela via dos conteúdos, mas pela transformação das relações, das práticas pedagógicas e das concepções de mundo que orientam o trabalho”. Essa compreensão reforça a ideia de que a lei, embora necessária, só se concretiza quando acompanhada de políticas de formação docente e de revisão curricular contínua.

Ao escrever sobre a história da lei, Anjos (2023, p. 06) complementa essa análise reconhecendo que embora ela seja um “importante equipamento jurídico na disseminação da contribuição afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira, e por conseguinte, um mecanismo de combate ao racismo e à discriminação, a Lei n.º 10.639/2003 não ficou isenta de críticas”. Ainda assim, o autor destaca a relevância pois ela “foi fundamental para fazer chegar nas escolas brasileiras uma discussão que durante muito tempo foi invisibilizada: a participação afro-brasileira na constituição do Brasil” (Anjos, 2023, p. 07).

Sobre essa relação, Munanga (2005, p. 17), afirma que “não se trata apenas de introduzir novos conteúdos sobre o negro, mas de rever o próprio conceito de conhecimento e o modo como o currículo escolar foi construído sob a ótica eurocêntrica”. Esse olhar descolonizador aponta que a lei deve ser compreendida como ponto de partida para uma transformação epistemológica da educação brasileira. A escola, embora seja um espaço central para essa mudança, não é a única responsável, pois trata-se de um desafio sistêmico que exige compromisso político, investimento em formação docente e reconstrução curricular.

Em síntese, a Lei nº 10.639/2003 representa mais do que um avanço normativo, ela inaugura um novo paradigma na educação brasileira ao reconhecer a centralidade das populações negras na formação histórica e cultural do país. Entretanto, sua efetividade depende de diretrizes e políticas que orientem sua aplicação concreta, tarefa assumida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

A efetivação da Lei nº 10.639/2003 exigiu a criação de mecanismos normativos capazes de orientar sua aplicação concreta no cotidiano escolar, e para isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, instituindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER). Essas diretrizes “destinam-se a assegurar o direito de todos os brasileiros ao conhecimento da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da cultura afro-brasileira[...]” (Brasil, 2004, p. 1).

Mais do que um complemento à lei, as DCNERER representam sua concretização pedagógica na medida em que elas definem princípios, objetivos e estratégias para que a educação antirracista se traduza em práticas curriculares efetivas e não apenas em obrigações formais. O documento ressalta que a questão racial deve ser tratada de modo transversal e interdisciplinar, atravessando todas as áreas do conhecimento e perpassando o projeto político-pedagógico das instituições.

Ao reconhecer que a educação brasileira historicamente silenciou o protagonismo do povo negro, o CNE enfatiza que a escola deve “contribuir para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, promovendo práticas pedagógicas que combatam o racismo e as discriminações” (Brasil, 2004, p. 02). A diretriz, portanto, propõe uma reorientação curricular que implica revisar os materiais didáticos, a formação docente e as concepções de ensino-aprendizagem. Tendo como ponto de partida a organização DCNERER, documento extenso e cuidadosamente construído, apresentamos a seguir um esquema que sintetiza sua estrutura e principais componentes.

**Quadro 1** Estrutura sintética das DCNERER

<b>TÓPICO</b>	<b>SÍNTESE</b>
Apresentação do MEC	Tarso Genro, Ministro da Educação, reforça o compromisso com políticas afirmativas voltadas à justiça social e à eliminação das discriminações.
Apresentação do SEPPIR	Matilde Ribeiro, Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, faz um retrospecto histórico de como as políticas no Brasil foram permissivas com a escravização, e demarca o avanço da Lei.
DCNERER	Parecer nº 3/2004, que cria as DCNERER
Relatório	Parecer CNE/CP 3/2004 que regulamenta a Lei 10.639/2003
Questões introdutórias	O parecer estabelece ações afirmativas na educação para valorizar a identidade negra, combater o racismo e garantir educação de qualidade com escolas estruturadas e professores qualificados.
Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas	Defesa das reparações e reconhecimento para valorizar a história e cultura negra, garantir acesso à educação e combater o racismo. Essas medidas se concretizam em ações afirmativas para corrigir desigualdades históricas e sociais
História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações	As determinações definem “raça” como construção social e política, ressignificada pelo Movimento Negro para valorizar identidade e herança africana. Destaca que racismo, mito da democracia racial e ideologia do branqueamento.
Educação das Relações Étnico-Raciais	A educação das relações étnico-raciais exige condições adequadas e valorização da identidade negra. O documento defende pedagogias antirracistas para combater desigualdades e promover justiça social

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações	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.
Princípios: Consciência Política e Histórica da Diversidade	O princípio da consciência política e histórica da diversidade orienta para a igualdade de direitos, a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena e a superação da indiferença e da injustiça.
Princípios: Fortalecimento de identidade e de Direitos	O princípio do fortalecimento de identidades e direitos promove a afirmação de identidades negadas, o combate a estereótipos e violações de direitos.
Princípios: Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações	As ações educativas de combate ao racismo incluem crítica a representações negativas, valorização da cultura afro-brasileira e destaque para quilombos, civilizações africanas, diáspora e datas como 13 de maio, 20 de novembro e 21 de março.
Voto de Comissão	Em 2004, o CNE aprovou as Diretrizes, assinadas por Petronilha B. G. Silva (Relatora), Carlos R. J. Cury (Membro), Francisca N. P. Ângelo (Membro) e Marília Ancona-Lopez (Membro).
Decisão do Conselho Pleno	Em 10 de março de 2004, o Conselho Pleno aprovou por unanimidade o voto da Relatora. A decisão foi registrada na Sala das Sessões e assinada pelo presidente, José Carlos Almeida da Silva.
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004	A Resolução nº 1/2004 institui diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada em 17 de junho de 2004 e assinada por Roberto Cláudio F. Bezerra, Presidente do CNE.
LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	A Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação Cristovam Buarque, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra (20/11).

**Fonte:** (Brasil, 2004)

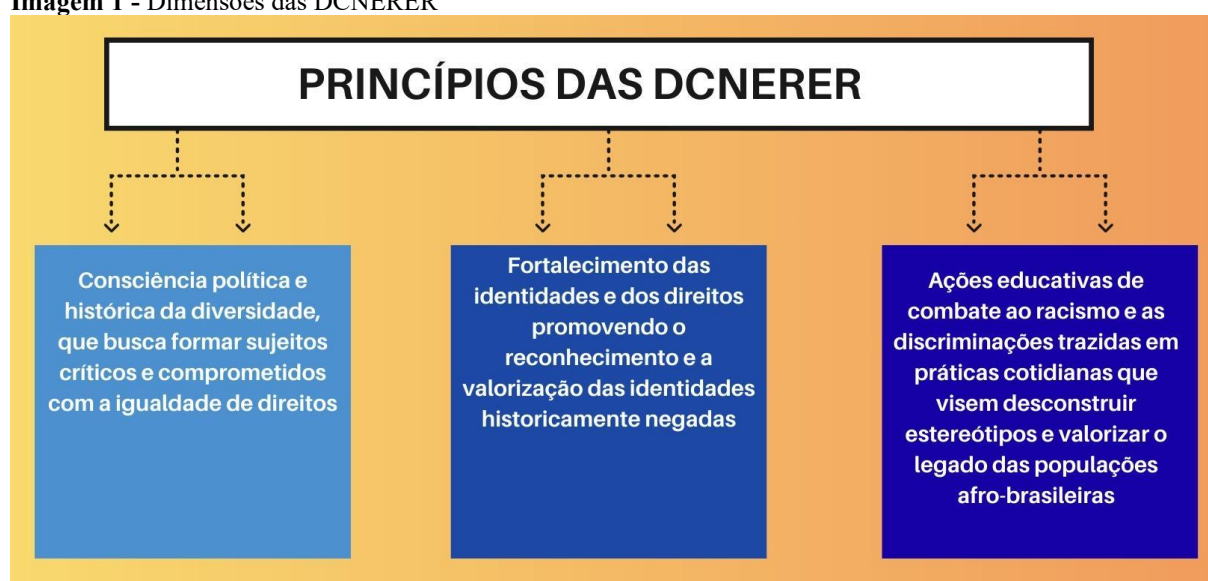
Após a apresentação da estrutura, é possível compreender que as DCNERER traduzem, de maneira sistematizada, os fundamentos políticos e pedagógicos da Lei nº 10.639/2003, pois amplia o conceito de educação das relações étnico-raciais ao articular políticas de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, definindo a educação como espaço de reconstrução simbólica e material da presença negra na sociedade. Segundo o próprio documento,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa

também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004).

Essa concepção insere a escola em um movimento de reconstrução histórica e de compromisso social, pois o parecer reconhece que a educação é um campo de disputa simbólica, em que o conhecimento deve ser descolonizado e reconfigurado a partir da pluralidade de vozes, memórias e epistemologias. Por isso, as DCNERER propõem uma pedagogia que é articulada em três dimensões centrais:

**Imagem 1** - Dimensões das DCNERER



**Fonte:** DCNERER (2004)

Essas dimensões tornam evidente que o papel das diretrizes vai além da inclusão de conteúdos, trata-se de uma mudança paradigmática em que a educação das relações étnico-raciais, ao ser incorporada de forma transversal, transforma a própria noção de currículo e redefine o papel do professor como mediador de processos de reparação e reconhecimento. Para isso, o documento ainda enfatiza que o conteúdo trata de uma “decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (Brasil, 2004). Dessa forma, as DCNERER não apenas orientam o cumprimento da lei, mas também indicam caminhos para sua sustentabilidade formativa e institucional.

A aprovação unânime das diretrizes pelo Conselho Pleno do CNE em 2004 simboliza um avanço histórico na consolidação da educação das relações étnico-raciais como política de Estado, entretanto, sua implementação continua sendo um desafio contínuo, especialmente diante da distância entre os marcos legais e as práticas escolares.

A partir disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reafirma o compromisso do sistema educacional brasileiro com a formação integral, a equidade e a valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Embora não mencione diretamente a Lei nº 10.639/2003, a BNCC dialoga com ela ao reconhecer que “valorizar a diversidade e promover a educação das relações étnico-raciais” é condição essencial para a construção de uma sociedade “mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017).

O documento apresenta dez competências gerais que orientam o desenvolvimento de atitudes voltadas à empatia, ao respeito às diferenças e à valorização das múltiplas manifestações culturais. Dessa forma, a BNCC, indiretamente, é um elo entre a Lei nº 10.639/2003, as DCNERER, 2004, e as políticas contemporâneas de inclusão e justiça social. Essa relação pode ser observada na própria formulação da BNCC, ao reconhecer explicitamente que:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias[...] de forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (Brasil, 2017, p.17).

Ao incluir a diversidade como princípio norteador da aprendizagem, a BNCC amplia o alcance da educação antirracista, ainda que de forma indireta, entretanto, como observa Sueli Carneiro (2005), reconhecer a diversidade não basta, é necessário enfrentar o epistemicídio, entendido como o processo de negação e exclusão dos saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados. Para a autora,

a articulação do dispositivo de racialidade ao biopoder emerge um mecanismo específico [...] o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e ‘cídios’ que o dispositivo de racialidade/biopoder produz (Carneiro, 2005, p. 93).

Essa crítica introduz uma reflexão essencial: a verdadeira transformação proposta pela BNCC depende da revisão epistemológica do conhecimento escolar, pois incorporar a diversidade de modo simbólico ou pontual não é suficiente, é preciso descolonizar o currículo, integrando saberes e práticas afro-brasileiras e indígenas como partes constitutivas do processo educativo.

Apesar de mencionar a equidade e o respeito às diferenças, muitos conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aparecem de forma fragmentada e superficial, cabendo aos educadores interpretá-los e aprofundá-los. Essa limitação demonstra que a BNCC, embora avance na linguagem dos direitos e da diversidade, ainda preserva marcas da colonialidade ao manter o conhecimento eurocêntrico como referência dominante.

### **Problematizando as infâncias negras: desafios de uma educação antirracista**

O debate sobre as infâncias negras no Brasil exige um deslocamento do olhar normativo para a realidade social, uma vez que as legislações educacionais que consolidaram o ensino da história e da cultura afro-brasileira, representam conquistas significativas, mas sua efetivação ainda enfrenta barreiras estruturais. Isso se deve ao racismo, que mais do que uma prática isolada, constitui-se como um sistema de poder que organiza as relações sociais, afetando de modo particular a infância negra.

No campo educacional, as diferenças continuam sendo tratadas de forma hierárquica e estigmatizada, como explica Amaral (1998, p.18) ao dizer que “o estereótipo (no contexto aqui abordado) é a concretização/personificação do preconceito. Cria-se um ‘tipo’ fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão, seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno”. Essa fixação simbólica produz uma percepção limitada e excludente do outro, sustentando práticas discriminatórias mesmo em ambientes que se dizem inclusivos. Para a autora, “há uma forte tendência em se perceber o significativamente diferente ou como herói, ou como vilão, ou como vítima, ou ainda passando de um estereótipo para outro” (Amaral, 1998, p.18).

Essas representações reduzem as identidades negras a papéis fixos e impedem o reconhecimento da diversidade que compõe a experiência humana. Em muitos casos, a linguagem cotidiana revela a persistência de preconceitos disfarçados, o que Amaral (1998, p.20) exemplifica ao afirmar que “ao dizermos frases do tipo: ‘é parálítico, mas tão inteligente’, ‘é negro, mas tem alma de branco’ [...] estamos compensando aquela característica ou condição que consideramos espúria [...] o ‘mas’ denuncia esse movimento”. A análise evidencia que, embora o aparato legal promova o discurso da igualdade, a prática pedagógica e social ainda opera sob códigos de exclusão simbólica e cultural.

Em uma revisão de literatura sobre a infância negra, Silva (2024, p.44) reforça que as políticas públicas precisam ser acompanhadas de mudanças epistemológicas e institucionais. Segundo o autor, “iniciativas como a da Educação para as Relações Étnico-Raciais se colocam como uma ferramenta importante para estabelecer um currículo apropriado e que garanta o

respeito às diversidades históricas e culturais dos povos constitutivos do nosso país”. Contudo, a distância entre as leis e a realidade escolar ainda é visível, pois a educação antirracista, para além do texto legal, deve transformar o lugar do sujeito negro na narrativa histórica. Nessa direção, “pensar a educação antirracista é pensar a partir de uma nova perspectiva de análise: **o negro torna-se protagonista e não apenas mero objeto da elite escravista brasileira**” (Silva, 2024, p.45, grifo nosso).

A revisão também aponta que as desigualdades vividas pelas crianças negras não se restringem ao espaço escolar, elas são reflexo de um processo histórico de violação de direitos e de desumanização social. Por isso, Silva (2024, p.46) observa que “procuramos estabelecer uma relação entre essas violências e a violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes [...] considerando o racismo como um fator preponderante para essas violações”. Esse racismo estrutural faz com que, mesmo estando presentes nos espaços sociais, as infâncias negras sejam frequentemente invisibilizadas.

Essa contradição entre visibilidade estatística e apagamento simbólico revela a insuficiência das políticas legais quando desvinculadas de uma transformação social efetiva. Assim, o debate sobre as infâncias negras não se encerra na promulgação de leis, mas se amplia para a compreensão das estruturas racistas que atravessam a formação social brasileira, e por isso Silva (2024, p.61) conclui que “fazer a interlocução entre racismo e educação na perspectiva dos direitos fundamentais [...] nos mostra a dimensão do desafio que temos pela frente”.

O distanciamento entre norma e prática não é apenas um problema de implementação, mas de fundamento, uma vez que as infâncias negras, atravessadas por séculos de exclusão, continuam a ser o reflexo das contradições de uma sociedade que reconhece o direito à igualdade, mas mantém práticas que o negam. O desafio para a educação contemporânea é transformar as garantias legais em experiências concretas de pertencimento e reconhecimento, um compromisso que exige reconfigurar não apenas o currículo, mas os modos de ver e conviver com a diferença.

A infância, tal como compreendida hoje, é uma invenção histórica marcada por processos de exclusão e hierarquização racial, como demonstram Ferreira e Abramowicz (2022), ao concluir que a noção moderna de criança surge no século XIX, articulada ao discurso médico e higienista que idealizava um modelo de infância branca, católica e de posses. Esse modelo, criado para atender aos interesses das elites, não incluía a criança negra, que continuava a ser tratada como propriedade e força de trabalho. Segundo os autores, “não se tratava somente

de um tipo de racismo já existente, mas de um tipo novo de racismo que nascia junto com a própria ideia de criança. Era a infância desse tipo de racismo no Brasil” (Ferreira e Abramowicz, 2022, p. 01).

Nesse contexto, a infância negra foi forjada sob a lógica da escravidão e da desumanização. Ritta, menina de apenas dois anos, descrita nos inventários de 1861, representa, para Ferreira e Abramowicz (2022, p. 13), a vida coisificada e juridicamente tratada como mercadoria, contrastando com Anna, menina branca e herdeira. A comparação entre ambas explicita o abismo social e simbólico que separava as infâncias brasileiras: “duas linhas distintas de crianças, a branca e a negra. Duas infâncias que jamais se encontrariam”.

A pesquisa histórica mostra que a infância negra esteve ausente das políticas e das narrativas sobre a infância até o século XX. As crianças negras, pobres e escravizadas eram registradas apenas em documentos judiciais ou inventários, nunca como sujeitos de direito, mas como objetos de tutela, correção ou punição. Como afirmam Ferreira e Abramowicz (2022, p. 03), “a criança brasileira sempre foi, aos olhos do legislador, ‘etiquetada’ por seu pertencimento social”, ou seja, a infância pobre e negra foi associada ao perigo e à delinquência, enquanto a infância branca foi identificada com a inocência e a pureza. Essa diferenciação, forjada durante o Império, moldou a forma como o Estado e a sociedade passaram a olhar para as crianças nos séculos seguintes.

A partir dessa perspectiva histórica, compreender a infância como categoria social significa reconhecer que ela não é um dado natural, mas uma construção produzida em contextos de poder. Essa análise coincide com as contribuições de Prestes, Farias e Amaral (2024), que afirmam que a infância é atravessada por dimensões culturais e raciais.

Dessa forma, o reconhecimento da infância negra como sujeito histórico implica uma reconstrução epistemológica que nos faça repensar a própria noção de infância e humanidade a partir da experiência da diáspora africana. Como ressaltam Ferreira e Abramowicz (2022, p.14), “enquanto a menina branca era cuidada, paparicada e tratada como criança, a menina negra ainda seria a cria, a escravinha, a crioulinha”. Essa distinção fundacional revela que o racismo não apenas atravessou a infância, mas a constituiu como uma categoria social seletiva. Reconhecer essa origem é o primeiro passo para compreender por que, ainda hoje, a infância negra precisa ser reconstruída socialmente, para que possa existir como infância plena, e não como vestígio de uma humanidade negada.

Silva (2024, p. 47) traduz esse contraste ao questionar que “se pensarmos nas crianças que estão sobrevivendo em situação de rua: quem são essas crianças e em que condições elas

vivem? Apesar da sua sobrerrepresentação nesses espaços, contraditoriamente são invisibilizadas.” Essa invisibilidade não é casual, é a herança viva do colonialismo e do racismo estrutural, uma vez que ela continua a moldar os espaços de pertencimento e as oportunidades de desenvolvimento infantil.

As desigualdades aparecem de modo contundente nos dados nacionais como o *Atlas da Violência* (2019) que mostra que “75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas ou pardas” e que “a chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco” (Silva, 2024, p. 48-49). Esses números não apenas revelam uma crise social, mas evidenciam um processo contínuo de desumanização simbólica, demonstrando que a criança negra, historicamente associada à marginalidade, é ainda hoje o alvo preferencial da negligência e da violência institucional.

A exclusão educacional é uma das expressões mais persistentes desse racismo, e sobre isso, Silva (2024, p. 55-56) recorda o Decreto nº 1.331 de 1854, que “instituiu o ensino obrigatório e, simultaneamente, proibia a participação de escravizados”. Essa dupla norma, ensinar e excluir, fundou a base da desigualdade educacional brasileira, e ainda hoje, a herança desse modelo se mantém: “essa relação intrínseca entre trabalho e escola entre as crianças negras ainda pode ser observada no cotidiano contemporâneo [...] marcado pela exploração da força de trabalho infantil e pela ausência ou disponibilização inadequada da educação” (p. 56). Ou seja, o racismo não se manifesta apenas na ausência de acesso, mas na própria forma como a infância negra é socialmente percebida e tratada.

Apesar disso, os últimos anos têm revelado avanços significativos na luta por reconhecimento, e a promulgação da Lei nº 10.639/2003 inaugurou um novo horizonte para a valorização da identidade negra, bem como na reconstrução da memória histórica. Isso é reafirmado nas DCNERER quando dizem que “a educação para as relações étnico-raciais é caracterizada por três ações [...] reconhecer e valorizar a cultura, a identidade e a história dos negros brasileiros” (Brasil, 2004, p.11)

O preconceito racial é um fenômeno social aprendido e reproduzido nas relações cotidianas. Essa afirmação orienta o estudo de Rita de Cássia Fazzi (2001) em *O drama racial das crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos*, onde a autora realiza uma pesquisa de campo com crianças de escolas públicas do centro e de favelas de Belo Horizonte, buscando compreender como o racismo é construído e negociado nas interações infantis. Sua investigação se volta especialmente para os momentos de convivência, o recreio, as brincadeiras

e as conversas espontâneas, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado de observação das práticas sociais que estruturam a diferença racial no Brasil.

A pesquisadora observa que o preconceito não é simplesmente ensinado pelos adultos, mas internalizado pelas crianças em processos de socialização, pois “as relações raciais, de tolerância ou preconceitos, são negociadas e estabelecidas pelas próprias crianças” (Fazzi, 2001, p. 42). Em outras palavras, as crianças não apenas repetem o racismo que veem, mas também o reinterpretem e reproduzem, atribuindo sentido próprio às hierarquias raciais que observam.

Essa dimensão interativa foi observada em escolas com perfis sociais distintos, uma localizada em área central, frequentada por crianças de classe média, e outra em favela, onde predominavam alunos de famílias pobres e negras. Apesar das diferenças de contexto, Fazzi (2001) constatou que o preconceito racial estava presente em ambos os espaços, ainda que de formas diferentes. No centro, o racismo aparecia mais velado e simbólico, já nas favelas, mais direto e verbalizado, e em ambos os casos, o que emergia era um aprendizado de desigualdade, reproduzido nas brincadeiras, nos apelidos e nas escolhas afetivas.

As falas das crianças revelam a naturalização desse processo, como pode ser observado na entrevista, de Lúcia, 9 anos, branca, que afirmou: “eu queria ser [preta], mas preto não combina bem com branco, não. O branco fica assim: ó macaco! macacão! macaca! macaquinho! Aí não dá” (Fazzi, 2001, p. 134). O comentário, aparentemente inocente, expõe o quanto as ofensas raciais já compõem o vocabulário infantil, naturalizando a associação entre a cor da pele e animalização.

O racismo infantil, portanto, não se resume a insultos, ele estrutura as percepções e as relações entre as crianças, e o estudo de Fazzi (2001, p.136) identifica uma “gradação de pertença racial”, em que ser mais claro significa estar mais próximo da norma, e ser mais escuro representa afastar-se dela. Assim, mesmo entre crianças negras, a cor da pele é usada como critério de distinção e poder.

Fazzi (2001) destaca que, mesmo nos espaços de brincadeira, que deveriam simbolizar liberdade e imaginação, o preconceito persiste como barreira simbólica. Em um orfanato observado, uma cena sintetizou essa tensão: um menino branco pinta o rosto de preto para brincar, e uma colega negra reage com desagrado. Após a discussão, ambos concluem, de forma conciliadora, que “ser preto é bom” e “ser branco é bom também” (Fazzi, 2001, p. 139). Essa interação mostra que, embora o racismo esteja presente, também há espaço para negociação e

reinterpretação das diferenças, pois as crianças não apenas repetem a hierarquia racial, elas também tentam, dentro de seus limites, reconstruir o sentido de igualdade e pertencimento.

Fazzi (2001) evidencia que o preconceito racial é parte integrante do processo de socialização da infância brasileira, e se manifesta no cotidiano escolar, nos modos de brincar e de falar, ensinando quem pertence e quem deve ser excluído. A autora demonstra que a escola não é apenas um espaço de aprendizado formal, mas também de reprodução, e, potencialmente, de questionamento, das hierarquias raciais. A infância, portanto, é o terreno onde o racismo se aprende, mas também onde pode começar a ser desaprendido, desde que haja espaço para escuta, reflexão e convivência respeitosa.

### **Considerações finais: toda infância merece ser luz, e não ferida**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho mostram que as infâncias negras, assim como as infâncias indígenas, são um território onde história, corpo e memória se entrelaçam. O que aparece nas brincadeiras, nas falas e nos silêncios das crianças não nasce na escola, e muito menos na Educação Infantil, mas sim antes dela, nas estruturas coloniais que moldaram o Brasil e ainda determinam quem é visto, quem é ouvido e quem pode existir em paz. A escola não é a origem do problema, é apenas o lugar onde ele ganha nitidez, e na Educação Infantil, primeiro espaço público da vida, isso se torna ainda mais evidente, pois é ali que tudo marca, tudo fere e tudo pode transformar.

A Educação Infantil, frequentemente apresentada como espaço de inocência e neutralidade, revela-se, como um dos cenários onde a colonialidade opera com maior intensidade: no brincar que reproduz hierarquias, nos silêncios que apagam histórias, nos materiais e narrativas que reforçam uma visão única de mundo. Essa presença colonial se explicita quando a criança negra não encontra sua cor, seu cabelo ou sua ancestralidade, quando a criança indígena não encontra suas línguas, suas cosmologias ou seus territórios; e quando ambas são moldadas segundo padrões únicos de infância.

Isso vale tanto para crianças negras quanto para crianças indígenas, que frequentemente não se reconhecem nos livros, nas histórias, nas linguagens e nos modos de existir apresentados pela escola. Muitas instituições, pressionadas por forças que vêm “de cima”, políticas desenhadas sem diálogo, currículos engessados, metas que desconsideram vidas, acabam atuando como marionetes dessas estruturas. Ainda assim, é justamente porque acolhem as crianças em seus primeiros gestos de mundo que sua responsabilidade se torna tão profunda.

A Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER não surgem como cobranças punitivas, mas como marcos reparatórios, que convocam educadores e instituições, sobretudo na Educação Infantil, a revisitar práticas, narrativas e epistemologias que sustentam desigualdades históricas. São políticas que não apenas reconhecem a presença negra na formação do país, mas exigem que sua história, cultura e humanidade deixem de ser anexos e se tornem centrais na escola. Seus princípios, ainda que voltados especificamente à população negra, iluminam questões que atravessam também as infâncias indígenas, igualmente vulnerabilizadas pelo apagamento histórico e epistemológico.

Porém, o caminho não é simples. A BNCC, embora mencione diversidade e cultura afro-brasileira e indígena, o faz de forma diluída, genérica e pouco vinculante. Sua linguagem ampla e ambígua permite interpretações superficiais, transformando o combate ao racismo em *slogans* socioemocionais ou em abordagens eventuais. Sem nomear o racismo estrutural e a colonialidade que atravessa tanto crianças negras quanto indígenas, a BNCC abre espaço para que velhas práticas continuem mascaradas de neutralidade. Assim, ela se torna um documento frágil diante da complexidade da questão racial.

As DCNERER, ao contrário, oferecem caminhos concretos: reconhecem o colonialismo, nomeiam o racismo e propõem mudanças reais no currículo, nos espaços, nas relações e na formação docente. Mas até as diretrizes mais potentes se tornam letra morta quando não há acompanhamento, fiscalização e formação continuada, pois não basta publicar políticas, é preciso garantir sua implementação. É preciso que redes de ensino assumam responsabilidade política, que gestores priorizem a pauta, que estados e municípios monitorem, e não apenas recomendem. Que a lei não dependa da boa vontade individual de professoras e coordenadoras, mas de um compromisso institucional que assegure condições reais de mudança.

Pesquisas como as de Rita de Cássia Fazzi (2001), tornam essa urgência impossível de ignorar, pois as falas das crianças, dolorosas, espontâneas, cruéis, revelam que o racismo se aprende cedo, pela boca dos pares, pelo olhar que fere, pela cor que vira insulto. Não é a escola que produz o racismo, ela apenas o hospeda, porque não recebeu ferramentas, respaldo ou formação para enfrentá-lo. Ainda assim, é justamente ali, no chão da sala, no recreio, nas pequenas interações que constroem vínculos, que a ruptura pode começar.

As infâncias negras, e também as indígenas, tantas vezes feridas por olhares e palavras, carregam modos de existir que foram forçados pela história: modos de proteger-se, de observar o mundo, de negociar pertencimento. Não se trata de celebrar a dor como potência, mas de

reconhecer que a resistência não é escolha, é condição imposta por um país que ainda racializa a vida desde cedo. Quando a Educação Infantil reconhece essas crianças como sujeitos completos, capazes de sentir, imaginar, criar e significar, algo muito profundo se desloca, não apenas no currículo, mas na própria ideia de humanidade que nos sustenta.

Por isso, as políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais precisam ser entendidas como uma travessia ética, em que não basta cumprir, mas é preciso desobedecer a colonialidade, ousar outras narrativas, reconstruir o imaginário e devolver às crianças negras e indígenas aquilo que lhes foi negado por séculos: o direito de existir em plenitude desde o berçário, desde o maternal, desde o primeiro passo dentro da escola.

Que nenhuma criança negra ou indígena seja obrigada a aprender a se esconder de si mesma, que nenhuma escola aceite ser marionete de desigualdades históricas, e que a pedagogia que queremos construir seja, aquela capaz de afirmar que **toda infância merece ser luz, e não ferida.**

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

ANJOS, J. H. R. dos. **Ensino de literatura afro-brasileira na educação básica: ecos da Lei 10.639/2003.** *Revista Pedagogia Social UFF*, [S. l.], v. 16, n. 1, 2023.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Pallas, 2005.
- CHALHOUB, S. **Visões da liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FAZZI, R. de C. **O drama racial das crianças brasileiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERREIRA, E. B; ABRAMOWICZ, A. **O racismo na infância e a infância do racismo**. Pro-Posições, v. 33, p. e20200084, 2022.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Educação e Pesquisa, 2003.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre a educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOTT, M. L. B. **Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio**. História, n. 120, p. 85–96, 1989.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.
- PRESTES, C; FARIAS, M; AMARAL, M. (org.). **Primeira infância e relações étnico-raciais**. São Paulo: Editora Dandara; Instituto AMMA, 2024.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOS, S. Q. dos; MACHADO, V. L. **Políticas públicas e Lei 10.639/2003**. Ensaio, 2008.
- SILVA, M. L. da. O racismo na infância. In: PRESTES et al. **Primeira infância e relações étnico-raciais**. São Paulo: Dandara, 2024. p. 43–52.
- SILVA, P. B. G. e. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. In: BRASIL/MEC. **Igualdade racial e diversidade**. Brasília, 2010. p. 133–146.
- SILVA, M. L. da; OLIVEIRA, L. de; AMARAL, M. (org.). **Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. São Paulo: Editora Dandara; Instituto AMMA Psique e Negritude, 2023.