


**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE EDUCADORAS
EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VITÓRIA DA
CONQUISTA-BA**


**PEDAGOGICAL PRACTICES AND ANTI-RACIST EDUCATION OF EDUCATORS
IN A MUNICIPAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER, VITÓRIA DA
CONQUISTA-BA**

Recebido em: 10/01/2026

Aceito em: 30/04/2026

Publicado em: 20/05/2026

Romilda Rodrigues da Silva¹ 
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Valdir Jesus de Santana² 
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Neste artigo analisamos de que forma as práticas pedagógicas das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, em Vitória da Conquista/BA, estão comprometidas com as determinações da Lei nº 10.639/2003; identificar projetos, ações e propostas pedagógicas elaboradas e implementadas em conformidade com a lei em questão e os avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista na educação infantil na perspectiva das educadoras. A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo descritiva, tendo a entrevista semiestruturada como técnica de produção de dados, realizada com as sete educadoras do CMEI, colaboradoras da pesquisa, e a observação. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada na categorização dos dados. Como resultado, verificou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas são muitos frágeis, esporádicas, assistemáticas e, em alguns casos, inexistentes. Os projetos e propostas pedagógicas realizados no CMEI voltados à implementação da Lei nº10.639/2003 têm se limitado às ações pontuais desenvolvidas por algumas das educadoras na semana da consciência negra, sendo insuficiente para tornar a escola um lugar de salvaguarda da diversidade étnico-racial. Algumas educadoras, a exemplo de *Kuame*, *Zuri* e *Adofo*, não se sentem preparados para implementarem práticas pedagógicas antirracistas. Entre as estratégias pedagógicas adotadas pelas educadoras, destacam-se, mesmo que de forma incipiente, o uso da literatura infantil, com destaque para a utilização das obras “*O Cabelo de Lelé*” e “*Menina bonita do laço de Fita*”.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lei 10.639/2003s; Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article analyzes how the pedagogical practices of educators at the Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Vitória da Conquista/BA are committed to the provisions of LawNo.10.639/2003; identifying projects, actions, and pedagogical proposals developed and implemented in accordance with the law in question, and the advances and limitations for the implementation of anti racist education in early childhood education from the educators' perspective. The research employed a qualitative, descriptive approach, utilizing semi-structured interviews as a data collection technique, and was conducted with seven educators from the CMEI who collaborated in the research, along with observations. Content analysis was the technique used to categorize the data. As a result, it was found that the pedagogical practices developed are

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil, Bahia, Jequié. Professora da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA. E-mail: romildarodrigues2014@hotmail.com

² Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde atua como professor na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (mestrado acadêmico), Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado acadêmico) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado em ENSINO da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPQ/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia - CNPQ/UESB. Brasil, Bahia, Vitória da Conquista. E-mail: jsantana@uesb.edu.br

very weak, sporadic, unsystematic, and, in some cases, non-existent. The pedagogical projects and proposals carried out at the CMEI (Municipal Center for Early Childhood Education), aimed at implementing Law No. 10,639/2003, have been limited to specific actions developed by some educators during Black Awareness Week, being insufficient to make the school a place that safeguards ethnic-racial diversity. Some educators, such as Kuame, Zuri, and Adofo, do not feel prepared to implement anti-racist pedagogical practices. Among the pedagogical strategies adopted by educators, the use of children's literature stands out, although in an incipient way, with a focus on the works “O Cabelo de Lelê” and “Menina Bonita do Laço de Fita”.

Keywords: Early Childhood Education; Law 10.639/2003; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Enquanto educadoras (es) conscientes do papel formador que temos, não podemos permitir que as memórias do povo negro se percam ou que a história seja contada a partir de um só olhar, posto que, como afirma Adichie (2019), pode-se incorrer ao perigo de uma história única. Dependendo da maneira como são entendidas e tratadas as questões étnico-raciais, as instituições educacionais podem auxiliar as crianças a valorizarem sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, sua identidade; ou o contrário: legitimar processos de exclusão e violência, que se manifestam através da discriminação e do preconceito racial, como já demonstraram Cavalleiro (2014), Oliveira (2004), Santiago (2014, 2015), Santos (2024), Araújo e Gomes (2013), entre outros(as).

No Brasil, a educação antirracista tem respaldo na Lei nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, ao longo de toda a educação básica, constituindo-se em um dispositivo para a construção, segundo Gomes (2017), de uma pedagogia da diversidade. Tal pedagogia, segundo a autora, resulta “da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação” (Gomes, 2017, p. 135).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), instituídas em 2009, percebe-se mais avanços para a educação das crianças, já que as diretrizes tinham como objetivo dar suporte e aprimorar o trabalho pedagógico com as crianças nessa etapa da educação básica (Brasil, 2009a, 2009b). Esse documento reafirma a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, as experiências e vivências, preservando a maneira como a criança se situa no mundo. Ademais, reconhecem a existência de múltiplas crianças e infâncias, de diferentes culturas e pertencimentos étnico-raciais.

Ao realizarem uma pesquisa com o objetivo de analisar o racismo e os seus impactos na educação básica, Rocha e Neris (2022) observaram haver um cenário de exclusão escolar em que a categoria raça/cor interage com questões de renda, sendo que a maioria dos excluídos são crianças e jovens negros, pardos e indígenas. As autoras concluem que o racismo é uma

manifestação histórica da sociedade brasileira, reproduzida no cotidiano, nos mais diversos espaços, principalmente na sala de aula. Para entender como os fatores de raça, classe e gênero se combinam para criar um quadro profundo de múltiplas desigualdades que afetam todo o ciclo de vida do negro, precisamos olhar de forma interseccional.

Os profissionais da educação infantil, os gestores escolares e os responsáveis pelas formulações e implementação das políticas públicas de educação voltadas para esse nível de ensino devem promover o estudo, a reflexão e a análise das contribuições culturais da população negra para a construção da cultura brasileira. Para que isso ocorra, faz-se necessário implementar práticas educativas e pedagógicas que levem em consideração as especificidades culturais das populações negras, possibilitando a articulação entre os conteúdos escolares e as realidades vivenciadas, buscando alternativas concretas e possíveis de implementação de uma educação antirracista. Nesse sentido, um caminho possível, de acordo com Santos (2002), seria romper com o pensamento epistemológico e político hegemônico. Com base na crítica ao conhecimento universal eurocêntrico, deve-se desafiar, criar e reinventar práticas pedagógicas para abrir novos horizontes de possibilidade, aproximando a temática da diversidade e das relações étnico-raciais nos currículos escolares.

De modo geral, entendemos que as práticas pedagógicas se referem às estratégias, métodos, técnicas e abordagens utilizadas pelas(os) professoras(es) no processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas objetivam facilitar a transmissão de conhecimento e promover o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Assim, as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na maneira como o ensino é conduzido e como os alunos adquirem conhecimento e experiências. Veiga conceitua a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (Veiga, 1996, p. 6).

Toda prática exercida na escola deve estar articulada com um propósito educativo, estabelecendo interconexões com o outro e para o outro, oportunizando espaços de diálogos críticos e reflexivos. Gomes (2012) e Gomes e Jesus (2013) enfatizam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, que considerem as diferenças culturais, étnicas e sociais dos alunos, reverberando a ideia de promoção da igualdade racial, de gênero e de classe na educação.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que atendam às necessidades de uma educação para as relações étnico raciais, ou seja, uma educação antirracista (Cavalleiro, 2001; Gomes,

2010, 2012, 2017), devem possibilitar a reflexão sobre os mecanismos de discriminação e preconceito e desconstruir estereótipos negativos acerca das populações negras e indígenas.

Uma educação como “prática da diferença”, como defendem Abramowicz, Barbosa e Silvério (2006), e tendo como princípio o antirracista e a interculturalidade crítica deve se constituir de modo a assegurar, a todas as crianças, em especial às crianças negras, desde a educação infantil, uma imagem positiva de si, a valorização dos valores civilizatórios de seus ancestrais, a partir das histórias e culturas afro-brasileiras, o respeito à diversidade e à diferença que atravessam o cotidiano escolar, condições essenciais para construir, segundo Gomes (2019), justiça curricular e cognitiva às crianças da educação infantil.

Neste artigo analisamos de que forma as práticas pedagógicas das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, em Vitória da Conquista/BA, estão comprometidas com as determinações da Lei nº 10.639/2003; identificar projetos, ações e propostas pedagógicas elaboradas e implementadas em conformidade com a lei em questão e os avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista na educação infantil na perspectiva das educadoras. Trata-se, portanto, de um recorte de um dos capítulos de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo descritiva, segundo Mattar e Ramos (2021). Conforme os autores, “as pesquisas descritivas propõem-se em descrever situações e eventos” (Mattar; Ramos, 2021, p. 119), de forma a privilegiar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa sobre uma diversidade de questões, ou seja, para o nosso estudo, permitiu termos a percepção de professoras da educação infantil sobre suas práticas pedagógicas e a experiência no campo do trabalho antirracista.

Para a produção dos dados, no decorrer da pesquisa, utilizou-se das seguintes técnicas: *observação não estruturada assistemática e entrevista semiestruturada*. A observação, segundo Gil, envolve “o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (Gil, 2008, p. 100) e, no caso desta pesquisa, o cotidiano escolar relativo à educação infantil. Para Lükde e André (2022), a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o pesquisado. Além disso, a observação possibilita a coleta de dados mesmo em situações que seja impossível outra forma de comunicação.

As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2022 a março de 2023. A observação

assistemática ocorreu entre os meses de outubro de 2022 a maio de 2023, no CMEI, onde foi possível tirar fotos da escola, pátio, salas de referência, salas das educadoras, refeitório e a parte externa. Nesta fase foi fundamental participar dos momentos de planejamento pedagógico que contava com a presença das educadoras das turmas dos 4 e 5 anos e com a presença da coordenadora pedagógica. O planejamento das atividades era feito de forma separado por faixa etária, sem que houvesse a possibilidade de as educadoras se reunirem para o desenvolvimento de um trabalho coletivamente. Dessa forma, a observação foi realizada em dias diferentes.

Além da observação assistemática, como já referido, utilizamos da entrevista semiestruturada. A entrevista possibilitou a interação com os agentes ligados ao CMEI, permitindo o diálogo com a gestora da escola, a coordenadora pedagógica e as educadoras das turmas de 4 e 5 anos. Constituíram sujeitos, colaboradoras desta pesquisa, sete educadoras do CMEI. No quadro 1, abaixo, fica explícito que as educadoras apresentam idade entre 34 e 56 anos, a maioria com mais de 10 de experiência em educação e todas com formação em nível superior. A fim de preservar suas identidades e seguindo as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos às colaboradoras desta pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa.

Nome fictício	Função	Raça/Cor	Idade	Tempo trabalho	Tempo no CMEI	Formação
Monifa	Diretora	Branca	37	10 anos	11 meses	Pedagogia
Olujimi	Coordenadora	Parda	48	12 anos	5 anos	Pedagogia
Amara	Professora	Parda	43	18 anos	6 meses	Letras e Pedagogia
Kuame	Professora	Parda	34	2 anos	4 meses	Pedagogia
Adofo	Professora	Parda	52	20 anos	1 mês	Pedagogia
Zuri	Professora	Parda	48	6 anos	1 mês	Pedagogia
Jafari	Professora	Parda	56	35 anos	8 anos	Pedagogia

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Como já referido, para a organização e análise dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados” (Bardin, 2016, p. 31). Para essa autora, “as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 125).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em setembro de 2022 - CAAE: 60983422.5.0000.0055 e foi aprovada em agosto de 2022 pelo Parecer nº: 5.573.169.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PRESENÇA/AUSÊNCIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS OU PARADIDÁTICOS SOBRE A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA UTILIZAÇÃO PELAS EDUCADORAS DO CMEI

Segundo Gomes (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explicitam uma concepção e características de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. Dentre estas podemos destacar:

Dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. São ações por meio das quais todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dependem também de maneira decisiva da reeducação das relações entre negros e brancos, o que se está designando como relações étnico-raciais. Dizem respeito aos projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir [...] (Gomes, 2012, p. 30-31).

Partindo das orientações de como devem se constituir as práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, conforme explicitado por Gomes (2012), perguntamos às colaboradoras desta pesquisa sobre que práticas pedagógicas elas têm desenvolvido voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003. Obtivemos as seguintes respostas:

Não tem, pelo menos eu não tenho. Nenhum projeto, tanto aqui na educação infantil quanto no ensino fundamental, não teve (Kuame, dez. 2022).

Olha, as práticas é essa questão de conscientização mesmo, de conscientização, de trabalhar com a criança para ela se valorizar, e aí, todas as atividades que a gente faz é voltada nesse sentido, mas é como eu tô te falando, é mais... não vou mentir... (Zuri, mar. 2023).

Nenhuma prática por enquanto, não tenho nenhuma prática (Adofó, mar. 2023).

Agora? Nesse momento? Esse ano? Dentro da minha prática sim, nós já trabalhamos. Não aqui, eu já trabalhei o projeto afro na escola Fernando Espínola, já com o fundamental II. E foi um trabalho voltado todo para a africanidade, então nós só trabalhamos a cultura e a valorização do negro. Então foi todo um trabalho voltado somente para isso. Ed. Infantil, não. Ainda não (Amara, mar. 2023).

Olha, com orientação do pedagógico, porque você precisa ser orientada que a gente não pode fazer nada solto, é isso que a escola preza, a valorização de todas as crianças. O respeito, o cuidado. Então, assim, a minha prática dentro da sala de aula é essa. Nós colocamos crianças misturadas, a gente não tem que separar 1 fulano de tal, vocês são negros, vocês não têm que ficar aqui não'. Então nós fazemos o que? Todas essas misturas aí (Jafari, mar. 2023).

De forma geral, tendo como referência as falas das colaboradoras, é possível afirmar que na instituição pesquisada as práticas pedagógicas desenvolvidas são muitos frágeis e, em



alguns casos, inexistentes, no tocante à implementação da Lei nº 10.639/2003. Zuri afirmou que suas práticas são voltadas ao processor “de conscientização, de trabalhar com a criança para ela se valorizar, e aí, todas as atividades que a gente faz é voltada nesse sentido”, sem explicitar sobre que questões, temáticas ou situações se tornam objeto de “conscientização”.

A professora Amara sinalizou já ter trabalhado questões sobre educação para as relações étnico-raciais, a partir do “projeto afro na escola”, em uma outra instituição, denominada Fernando Espínola, em turmas dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, na instituição de educação infantil, lócus da pesquisa, afirma ainda não ter trabalhado. *Jafari* chamou a atenção para a necessidade de “orientação pedagógica” voltada ao trabalho com à educação das relações étnico-raciais. Afirmou, ainda, que prima pelo desenvolvimento do respeito em sala de aula e, para que isso ocorra, costuma colocar as crianças “misturadas”, como se essa ação fosse suficiente para produzir respeito e colaboração entre as crianças. A “mistura”, aqui, se aproxima da ideologia da democracia racial, ou seja, a ideia de que todos devem ter tratamento igualitário, sem levar em consideração a reprodução das desigualdades a partir do marcador racial, entre outros. Além disso, misturar pode ser uma “estratégia pedagógica” para não tratar, de forma adequada, os conflitos étnico-raciais que se fazem presentes no contexto escolar, diante da inexistência de formação inicial e continuada para as questões étnico-raciais.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) deixa explícito que é preciso:

Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino [educação infantil] para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. [...] Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil (Brasil, 2013, p. 49).

Como forma de aprofundar essa questão, perguntou-se às educadoras se suas práticas pedagógicas contribuíam para a construção de uma educação antirracista. Abaixo seguem as respostas:

Eu procuro muito... é o que eu falei no início, olhar a pessoa negra, olhar o problema, me colocar no lugar daquela pessoa para poder ser mais humana e tentar conviver melhor com cada uma pessoa (Kuame, dez. 2022).

Eu acredito que sim, pois sempre quando eu faço a intervenção as crianças sempre acabam se conscientizando que elas precisam se valorizar e valorizar o próximo (Zuri, mar. 2023).

O mínimo que a gente faz no dia a dia quando percebe, sim. Porque a gente tira todo e qualquer tipo de preconceito da criança ou do... no caso, nosso público, com a criança. Então, o que a gente pode fazer se a gente perceber é estar conversando e tentando tirar essa questão do preconceito da criança (Adofo, mar. 2023).

Sim. Evitando brincadeiras, conversando com eles para evitar apelidos, essas brincadeiras que machucam. Então sempre está trabalhando pelo nome. Me cobrando também que eu também tenho que me punir, porque às vezes você vê na sala uma criança mais loirinha e aí você acaba apelidando, 'Ei loira, ei não sei o que'. Então, assim, me punindo também para punir o aluno. Já evitando esse tipo de brincadeira (Amara, mar. 2023).

Sim (Jafari, mar. 2023).

Depreende-se, a partir das falas, que a instituição e seu corpo de educadoras carecem de maior compreensão e informação acerca da Lei nº 10.639/2003, como também das DCNEIs. As práticas pedagógicas dessas educadoras continuam focadas no imprevisto e na “boa intenção”, o que parece resultar, como já afirmado, de uma formação inicial ou continuada que não tem dado conta das temáticas sobre as relações étnico-raciais, em especial sobre a cultura afro-brasileira e os efeitos do racismo em nossa sociedade, em especial para a população negra. Além disso, algumas das práticas desenvolvidas auxiliam na sensibilização e na discussão ética sobre o racismo, revelando, portanto, falta de um conhecimento mais qualificado sobre as questões afro-brasileiras.

Kuame (dez. 2022) sinalizou para um posicionamento de empatia para com a questão racial, quando afirma: “olhar a pessoa negra, olhar o problema, me colocar no lugar daquela pessoa para poder ser mais humana e tentar conviver melhor com cada uma pessoa”, de forma que suas ações se colocam no plano da discussão ética sobre o racismo. *Zuri* acredita que suas práticas pedagógicas fomentam uma educação antirracista através de ações de conscientização voltadas à valorização das crianças. Adofo afirmou fazer o “mínimo” para combater o racismo no contexto escolar, agindo, somente, quando identifica situações de preconceito racial envolvendo as crianças, o que parece ocorrer de forma muito rara. O racismo, nesse sentido, é entendido como uma ação individualizada, limitando-se a “aspectos comportamentais”, como algo que está no sujeito. Essa percepção do racismo é limitada, na medida em que deixa de considerar a produção e os efeitos do racismo, tanto no sentido institucional quando estrutural, como afirma Almeida (2019).

Já Amara busca salvaguardar atitudes que combatam a discriminação em relação às crianças, de modo que ela mesma precisa estar atenta para não cometer atos racistas e preconceituosos com as crianças, preterindo umas ou utilizando apelidos pejorativos.

De acordo com as DCNEIs (Brasil, 2009a), é de reponsabilidade das secretarias prover

as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, de maneira a evitar que se dê pouca importância à temática das relações étnico-raciais. Diante disso, perguntou-se às colaboradoras se a instituição disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com e sobre a cultura afro-brasileira e africana com as crianças da educação infantil.

Notou-se, a partir das falas das educadoras, que o acervo com a temática étnico-racial voltado à educação infantil, no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI em questão, é limitado. A colaboradora Adofo afirmou não ter conhecimento dessa literatura. Kuame fez referência à existência de apenas duas obras: “Menina bonita do laço de fitas” e “O cabelo de Lelê”. A primeira trata-se de uma obra infantil da escritora Ana Maria Machado, publicada em 1986, que conta a história de uma menina negra bonita e que se reconhece assim e de um coelho branco que se encanta com tal beleza, a ponto de desejar ter uma filha com a cor da menina, afinal, para ele, não havia criança mais linda do que aquela que conhecera. A história torna-se interessante por vários fatores: a autora apresenta uma menina negra empoderada, valoriza a estética e a beleza negra, leva a criança a saber da existência de princesas negras do Continente africano, destaca elementos da negritude de forma bela e positiva, reafirma a construção da identidade e o sentido da ancestralidade. O fato de o coelho branco querer de todas as formas saber como era possível tornar-se preto, seguindo as invenções daquela menininha tão arteira, pode nos revelar que a autora quis mostrar que a beleza negra é digna de ser desejada, imitada e incorporada. A mãe da menina, observando suas tentativas de fazer seu vizinho coelho compreender a razão da sua pele ser tão linda, explica então suas origens.

Já a segunda obra, da escritora Valéria Belém, com ilustrações de Adriana Mendonça, conta a história de uma menina inquieta com sua estética por conta do seu cabelo crespo, volumoso e cheio de cachinhos, que sai em busca de respostas sobre suas origens. Inteligente, ela descobre num livro sua história e a beleza da herança africana. Assim, a história de Lelê busca valorizar os traços da cultura negra, que por vezes foram discriminados devido à extensa história de racismo no país e que ainda causa dores e angústia em tantas meninas pretas que não tiveram as mesmas possibilidades de encontrar as informações corretas como o fez Lelê.

Embora bem-intencionada, citando as obras trabalhadas, a colaboradora Kuame revelou que era uma atividade desenvolvida na semana da diversidade cultural. Essa percepção é confirmada também na fala de Zuri, quando diz que “[...] às vezes acontece de a gente só ter acesso a esse material em novembro, no dia da consciência negra”. Mais uma vez, constatamos que quando ocorre alguma ação, quase sempre fica restrita às datas comemorativas.

Gomes e Jesus (2013) a partir dos resultados da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003³”, afirmam que:

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei nº 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei nº 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro (Gomes; Jesus, 2013, p. 31).

Contudo, “a interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão acerca da questão racial” (Gomes, 2010, p. 86) de forma que o 20 de novembro pode vir a ser tratado “como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com a discussão sobre o processo de luta e resistência negras” (Gomes, 2010, p. 86). Não se trata, nesse sentido, de considerar equívoco ações desenvolvidas no dia 20 de novembro ou na semana da consciência negra. Muito pelo contrário. O problema é limitar a discussão, somente, ao mês de novembro, sem considerar que a questão racial deve se fazer presente no currículo e nas práticas pedagógicas de professores e professoras no decorrer de todo o ano letivo, condição necessária para decolonizar a educação, combater a branquitude e o eurocentrismo tão presentes no contexto escolar. Ademais:

[...] O alerta aqui proposto refere-se ao cuidado com a forma como essas iniciativas pedagógicas poderão ser realizadas e a necessidade de articulá-las com estudos e reflexões mais profundos, levando-se em consideração também os alunos e alunas dos diversos níveis de ensino e nos diferentes ciclos de vida (Gomes, 2010, p. 86).

Em relação a essa mesma questão, Oliveira, Brito e Silva chamam a atenção para o fato de que muitas escolas conseguem transformar o dia da consciência negra “[...] em um evento mobilizador da comunidade escolar e tem conseguido dar legitimidade aos profissionais que o realizam, contribuindo para o enraizamento do trabalho com a Lei nº 10.639/2003 nas escolas”

³ A pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003” (concluída em 2010, financiada pela SECADI/MEC e desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Faculdade de Educação, por meio do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas) objetivou mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a referida lei. O trabalho visa subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação da lei em nível nacional em consonância com o Plano Nacional. Os resultados desta pesquisa estão divulgados no livro Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, publicado em 2012 e distribuído em 2013 (Brasil, 2013, p. 15).

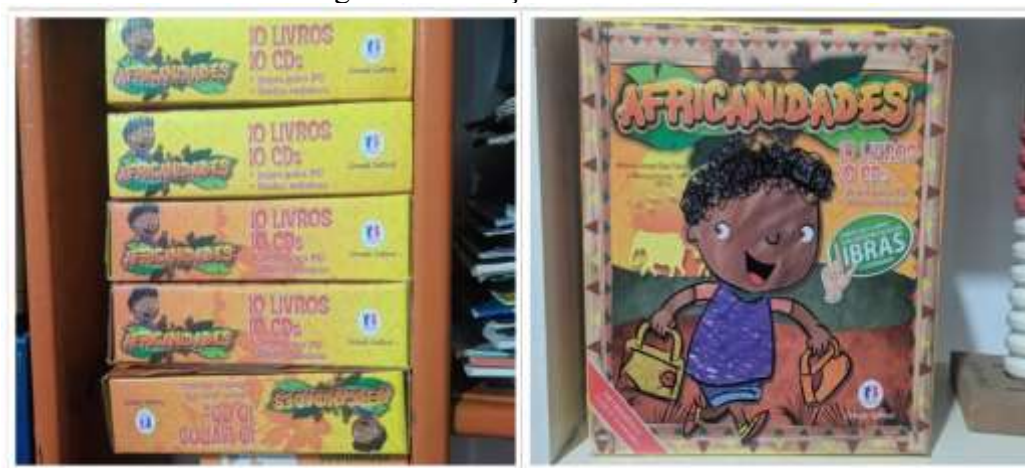


(Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 352), sem negarem, contudo, a existência de práticas pedagógicas “[...] nas quais o dia 20 de novembro é trabalhado em uma perspectiva pouco crítica, servindo-se apenas como uma justificativa de que a escola está implementando a Lei” (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 352).

Olujimi afirmou conhecer um “único material que tem disponível” na instituição, por ela denominado de “Africanidades”, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e que compõe o acervo do CMEI. Contudo, segundo a colaboradora, tal coletânea ainda não havia sido explorada. O material a qual a colaboradora se refere é a Coleção Africanidades, da Editora Ciranda Cultural, elaborada pelos autores Antônio Jonas Dias Filho e Márcia Honora, com ilustrações de Lie A. Kobayashi, voltada para crianças a partir dos 6 anos de idade, com a finalidade de tratar das questões da inclusão numa perspectiva sociocultural. A coletânea é composta por 10 livros, acompanhados de CDs com jogos para computador e músicas. Os vídeos dos livros trazem interpretação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e legendas. Cada livro aborda uma temática na perspectiva do personagem Cadu, um menino bastante curioso que, de malas prontas nos conduz a uma viagem fantástica de conhecimento sobre as influências africanas na constituição da nação brasileira.

Essa coleção deve ser tratada como um recurso para auxiliar professores e professoras a adotarem práticas pedagógicas antirracistas tendo como referência os valores civilizatórios africanos brasileiros, contribuindo, nesse sentido, para a implementação da Lei. n. 10.639/2003.

Figura 1 – Coleção africanidades.



Fonte: acervo dos autores; registro da visita à instituição em 2023.

No dia em que tivemos a oportunidade de acompanhar o planejamento pedagógico realizado no CMEI, identificamos que essa mesma coletânea estava exposta na sala da coordenação, sendo utilizada por algumas das professoras colaboradoras. A visita ao CMEI,



com a finalidade de acompanhar o planejamento pedagógico, ocorreu no dia 11 de maio de 2023, com as professoras das turmas de 5 anos. A coordenadora conduzia o momento distribuindo e apresentando a proposta de planejamento para a semana 14 a ser desenvolvido dos dias 15 a 19 de maio, com o tema “Higiene dos meus dentes! Brinco e cuido dos meus dentinhos!”. Na proposta apresentada pela coordenadora, o objetivo era de ensinar hábitos e práticas de higiene para as crianças da educação infantil, incentivando-as a conhecer e a cuidar dos dentes, sugerindo o desenvolvimento de atividades como leituras de histórias, recortes em revistas de sorriso saudável, construção de gráficos e confecção de cartazes além de trabalhar a oralidade a partir da música “Meus dentinhos” (ritmo Ciranda, Cirandinha). Sugere também brincadeiras como jogo da velha adaptado ao tema e utilização da *Play Table*⁴. As atividades sugeridas deveriam estar alinhadas ao tema do Projeto Educação Alimentar e Nutricional (EDUCAN)⁵.

O procedimento semanal sugerido pela coordenadora pedagógica estava inserido dentro do Projeto Pedagógico Brincar para aprender, iniciado no mês de março, com previsão de término em agosto. A cada semana as professoras recebem o roteiro impresso e durante as ACs, momento de planejamento das atividades, é feita a leitura e discussão dos temas a serem abordados e como cada professora vai adequar as propostas sugeridas em sua turma. Ao fazer a leitura do projeto Brincar para aprender, não observamos qualquer menção aos temas abordados na Coleção Africanidades nem o uso da mesma. No entanto, tanto o projeto quanto o roteiro semanal são apresentados como flexível e aberto a intervenções no decorrer de sua execução. Nesse sentido, as professoras teriam autonomia para desenvolver as atividades trazendo as contribuições que achassem necessárias.

Diante da visita naquele momento de planejamento, uma das professoras fez questão de apresentar um dos livros da Coleção Africanidades: Culinária Afro-brasileira, colocando como sugestão trabalhar algumas comidas, a exemplo do cuscuz, a fim de que as crianças pudessem preparar a receita e depois partilhar entre si. O livro estava em posse das colaboradoras Jafari e Zuri. Em meio a discussão de como desenvolveriam as atividades da

⁴ Equipamento tecnológico, com jogos interativos e multidisciplinar para explorar a ludicidade de forma digital, disponibilizado pela Secretaria de Educação.

⁵ Esse projeto elaborado pelo setor pedagógico da Coordenação de Alimentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação - SMED é desenvolvido nas diversas instituições de educação do município com o objetivo de trabalhar o conhecimento de uma alimentação saudável. O projeto foi idealizado pela Coordenação Pedagógica da Alimentação Escolar juntamente com a Equipe Técnica de Nutrição. Em 2022 foi executado em 100 instituições da rede, alcançando 8.456 crianças da Educação Infantil, com atividades pedagógicas sobre Educação Alimentar e Nutricional (EAN), envolvendo a participação dos alunos em sala de aula, visitas a mercados, feiras livres, participação na implementação das hortas escolares e preparações de receitas com degustações (PMVC, 2023).

semana, uma das colaboradoras relatou que iria ler para as crianças algumas páginas a cada dia, já que a coleção era composta por vários exemplares. Embora haja registro da utilização da coleção pelas professoras, foi percebido que era só mais um material disponível e que era preciso ser utilizado de alguma forma. Nesse sentido, pareceu bastante superficial a maneira como se utilizariam da obra selecionada. Entendemos, outrossim, que o foco das atividades elaboradas não tratava das relevantes contribuições e influências dos povos africanos e da formação da cultura afro-brasileira.

Durante a observação do momento do planejamento, notamos que professoras e coordenação pedagógica se sentem pressionadas a cumprirem um cronograma de atividades que dê conta de adequar suas aulas ao roteiro mensal enviado pelo Núcleo de Educação Infantil da SMED, as atividades programadas do Projeto EDUCAN e o uso sequenciado dos livros didáticos A-DO-LE-TÁ e Buritim Mirim. De acordo com a coordenadora pedagógica, os projetos que elabora e apresenta para as professoras estão fundamentados fielmente na BNCC.

Amara e Jarafi afirmaram que a instituição disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com e sobre a cultura afro-brasileira e africana com as crianças da educação infantil sem, no entanto, discorrer acerca de quais obras comporiam o acervo da instituição.

Como já referido, durante a observação do espaço e no momento de planejamento pedagógico pode-se constatar que o material estava em boa qualidade, demonstrando pouco uso, posto que algumas das caixas, inclusive, aparentavam pouco manuseio, conforme se observa na figura 1. Esse fato pode nos indicar que se utilizam do referido material esporadicamente.

Quando perguntado às colaboradoras sobre que literatura infantil costuma ser trabalhada em sala de aula, com a temática das relações étnico-raciais, de forma a atender ao que determina a Lei nº 10.639/2003, obtivemos as seguintes respostas:

A não ser esses que eu falei, não (Kuame, dez. 2022).

Sim, a gente trabalha com ‘O cabelo de Lelê’, a gente trabalha com ‘A menina bonita do laço de fita’, a gente sempre está procurando literaturas que tratam do tema específico para trabalhar com as crianças (Zuri, mar. 2023).

Em novembro, na época da consciência negra, a gente trabalha com ‘O cabelo de Lelê’ e ‘Menina bonita do laço de fita’ e tem ‘Kiriku’ que a gente trabalha, são as mais comuns (Adofo, mar. 2023).

Olha, o ano passado eu já comecei o trabalho mesmo com ‘O cabelo de Lelê’, eu adoro trabalhar O cabelo de Lelê, uma das, né? Pelo menos para educação infantil é gostoso. E a partir da historinha do cabelo de Lelê a gente começou o projeto mesmo sobre a

cultura afro aqui na escola (Amara, mar. 2023).

Sim. Aqui mesmo tem a coleção afrodescendente. Nós temos aqui a coleção que a gente sempre tá trabalhando (Jafari, mar. 2023).

As falas das colaboradoras corroboram com as informações já apresentadas de que o trabalho com as relações étnico-raciais no CMEI, quando se trata de literatura infantil, tem sido explorado a partir das obras “O cabelo de Lelê”, “Menina bonita do laço de fita”, com a coletânea Africanidades [mesmo que de forma iniciante] e, conforme Adofo, com a utilização de “Kiriku” que trata-se, na verdade, de duas animações do diretor francês Michel Ocelot: “Kiriku e o colar da discórdia” e “Kiriku e a feiticeira”.

A utilização da literatura infantil, em especial com o recorte étnico-racial no CMEI pesquisado, apresenta fragilidades, sendo pouco explorada, em decorrência, ao que parece, da pouca presença dessa literatura no acervo da instituição. Essa situação é também reflexo da quase inexistência de projetos e ações voltados à educação para as relações étnico-raciais na instituição e da necessidade de formação de professores (as) voltada à temática em questão.

Cabe assinalar que a pouca utilização dessa literatura decorre do fato de que a SMED não tem disponibilizado tal literatura em número suficiente e em diversidade de títulos para o CMEI mesmo diante do fato de que “a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são etapas da educação básica em que é possível encontrar maior quantidade de material de apoio e paradidático para a discussão da diversidade étnico-racial brasileira” (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 354).

Por fim, é necessário frisar que, segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os sistemas municipais de ensino têm por responsabilidade, entre outras questões:

produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais (Brasil, 2013, p. 17).

PROJETOS, AÇÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO CMEI

Nesta seção busca-se responder a um dos objetivos da pesquisa, qual seja: identificar projetos, ações e propostas pedagógicas elaboradas e implementadas (ou não) no CMEI em conformidade com a Lei nº 10.639/2003. Assim, perguntamos às colaboradoras da pesquisa se



a escola tinha algum projeto específico ou desenvolvia alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639 e as respostas foram diversas.

Os projetos e propostas pedagógicas realizados no CMEI voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003 se limitavam às ações pontuais desenvolvidas por algumas das educadoras na semana da consciência negra, no mês de novembro, como afirmaram Kuame, Zuri e Amara.

Monifa afirmou não ter muita segurança para responder sobre que ações e projetos têm sido desenvolvidos na instituição, quando disse: “é uma resposta que eu não tenho completa para te dar. É como eu tô te falando, eu sei que tem na BNCC que eu li, que a gente segue a BNCC, né?”.

Muitas críticas já formuladas à BNCC, posto que esse documento negligencia o debate sobre as relações étnico-raciais, em especial no contexto da educação infantil, como salienta Flávia Rodrigues Lima da Rocha:

A BNCC representa assim, em todo o seu contexto histórico e formulação, um grande retrocesso às questões étnico-raciais. Um exemplo disso é a parte que se refere à Educação Infantil, que está bastante aquém das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2010, que já era uma conquista dos (as) educadores(as), pesquisadores(as) e militantes das questões de promoção de igualdade racial na infância. Embora os direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela BNCC para a Educação Infantil apontem o ‘respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas’ (BRASIL, 2018, p. 38), esses direitos não trazem nenhuma menção específica à EREER, à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena nem ao enfrentamento ao racismo, como acontece nas DCNEI (2009), que em sua proposta pedagógica para a diversidade busca assegurar ‘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. 21) de forma explícita, direta e objetiva, enquanto que na BNCC esse tema ficou silenciado, diluído em outras discussões também importantes, mas sem definição alguma, desconsiderando assim o texto das DCNEI (2009), construído de forma articulada com diferentes entidades educacionais que são especialistas nesta discussão, como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) e o GT 21 (Educação das Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que tornaram o documento de 2010 muito mais democrático, participativo, legítimo e rico com relação à EREER, contendo inclusive propostas pedagógicas para a diversidade, contemplando crianças negras e indígenas, contexto no qual o termo diversidade fica bem definido e tem público-alvo bem explicitado (Rocha, 2022, p. 62).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a, 2009b) reconhecem a diversidade e a pluralidade cultural que compõem a sociedade brasileira e reafirmam a necessidade de que as propostas pedagógicas na educação infantil devem assegurar:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX -



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, 2009b, p. 3).

A afirmação de Monifa de que “a gente segue a BNCC” é também reveladora dos limites que se impõem à instituição e às educadoras, no sentido de construírem práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com uma educação antirracista.

Jafari respondeu com maior convicção sobre o trabalho que realiza com as relações étnico-raciais, referindo-se ao projeto realizado que teve como foco a obra “Menina bonita do laço de fita”, destacando a importância da obra para a elevação da autoestima das crianças negras. Ao que parece, trata-se de um projeto isolado, esporádico e, portanto, não estruturante das ações e práticas educativas que a instituição têm desenvolvido, de forma que não alcança os objetivos estabelecidos nas DCNEI, quando afirmam que as instituições de educação infantil devem construir “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2009b, p. 2).

Outra observação que sinalizamos decorre da fala de Olujimi que afirmou ter trabalhado, no ano anterior, a partir de uma situação vivenciada na escola, envolvendo um aluno que sofreu preconceito racial em relação ao seu cabelo crespo, ao ir para a escola usando Black Power⁶. Ou seja, as crianças negras precisam passar por situações que ferem a sua identidade e autoestima para que os adultos percebam a violência e tomem alguma providência sobre a necessidade de inserir a temática em suas propostas de trabalho. A literatura infantil que trata sobre a valorização do corpo e da estética negra já se encontra expressiva, a exemplo: Betina de Gomes (2009), “O Mundo No Black Power de Tayó” de Oliveira (2013), “Meu crespo é de rainha” de Bell Hooks (2018), “Com que penteado eu vou” de Oliveira (2021), “Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo” de Brito (2022). Essas obras, trabalhadas desde o início das atividades letivas, possibilitariam às crianças negras e não negras a valorizarem as características físicas e aspectos culturais uns dos outros, evitando a violência causada pela discriminação e preconceito raciais.

Perguntou-se às colaboradoras se os encontros e reuniões pedagógicas com os

⁶ *Black Power* significa “poder negro” na tradução literal do inglês para o português, e ficou conhecido como um movimento que evidenciava a cultura e a resistência negra numa sociedade predominantemente racista. O cabelo *Black Power* é um dos principais símbolos deste movimento cultural que começou a ganhar destaque nos anos 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos. É utilizado para desconstruir a imagem do padrão de beleza eurocêntrico e promover a fortificação da identidade e raízes africanas da população negra.

professores têm possibilitado discussão ou formação sobre as temáticas das relações étnico-raciais.

A gente tá pretendendo, porque assim, eu tô com um projeto para entregar agora em março para ir até junho com esse projeto e o outro projeto que eu tô pensando em fazer depois de junho que a gente pode estar abordando esse tema, mas eu ainda vou sentar com Monifa para ver. Então por isso que eu ainda não toquei no assunto com eles, porque nem o primeiro projeto eu ainda apresentei. Por conta da minha saúde mesmo que eu tô me tratando, mas eu já tô com o projeto praticamente terminado, até semana que vem eu termino um, e o outro... porque assim, eu quero fazer um projeto para cada semestre. Mas esse projeto que eu estou fazendo é de uma forma mais ampla que não impede de a gente está tratando o assunto durante o ano (Olujimi, mar. 2023).

O que relatou Olujimi sobre os encontros e reuniões pedagógicas não é muito animador, uma vez que nesses encontros as discussões sobre a temática das relações étnico-raciais não acontecem. Ao que parece, trata-se de uma professora implicada com uma educação antirracista, pensando projeto voltado para essa finalidade, sem, contudo, executá-lo, por conta de problemas de saúde. O que tem ocorrido, como já afirmado, são abordagens realizadas de “maneira esporádica e circunstancial e que existe defasagem entre o estabelecido pela legislação e a sua aplicabilidade” (Regis; Basílio, 2018, p. 37).

As falas da maioria das colaboradoras apontam para a ausência de uma proposta pedagógica voltada para uma educação antirracista, revelando o não cumprimento da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e o que determina o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando estabelece que “as coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que possuem maior interface entre o trabalho docente por meio do Planejamento de Curso/Aula e do Projeto Político-Pedagógico” (Brasil, 2013, p. 40). Da mesma forma, segundo o referido Plano, são consideradas ações essenciais das coordenações pedagógicas:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial, e à discriminação racial, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com os(as) professores(as) e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro;
- e) Encaminhar, ao(à) gestor(a) escolar e/ou aos responsáveis pela gestão



municipal ou estadual de ensino, situações de preconceito racial, racismo e discriminação racial identificados na escola (Brasil, 2013, p. 41).

No que diz respeito à educação infantil, o Plano apresenta algumas ações consideradas centrais para a construção de uma educação antirracista, entre as quais se destacam:

a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em educação infantil, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes; b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino; d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e a indígena; e) Efetuar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência (Brasil, 2013, p. 49).

Segundo Gomes (2012), as instituições de ensino da educação básica, públicas e privadas, de forma a atender ao que determinam as DCNERER, devem construir seus PPP⁷ de forma a garantir uma educação antirracista, “[...] em colaboração com as comunidades a que a escola serve, com o apoio direto ou indireto de especialistas, de pesquisadores e do Movimento Negro” (Gomes, 2012, p. 31). Nesse sentido, o PPP constitui-se em um documento central no qual cada instituição de ensino deve explicitar, entre outros aspectos, como assegura Veiga, os “seus fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de avaliação da escola” (Veiga, 2005, p. 15) e, por ser um documento que deve ser construído de forma coletiva, democrática, nele deverá constar a perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, em conformidade com o que determinam a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares. Com isso, deve-se assegurar não apenas os “[...] conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana, mas também contribuir na Promoção da Igualdade Racial e na Educação das Relações Étnico-Raciais” (Diallo; Rizzo; Assis, 2018, p. 142).

AVANÇOS E LIMITES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CMEI

⁷ Projeto Político Pedagógico.



Nesta seção busca-se identificar e analisar os avanços e os limites para implementação de uma educação antirracista no CMEI. Inicialmente, perguntou-se às colaboradoras da pesquisa se em sua formação inicial tiveram discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais ou se já haviam participado de alguma formação continuada voltada para a educação das relações étnico-raciais, tendo como foco a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Verificou-se que entre as 7 colaboradoras, apenas uma, Kauame, teve contato, ainda que de forma superficial, com o campo da educação para as relações étnico-raciais e, portanto, com as temáticas da história e da cultura afro-brasileira e africana. Kauame afirma que em sua formação inicial, no curso de Pedagogia, não teve acesso a uma “matéria específica para abordar” as temáticas propostas pela Lei nº 10.639/2003, ou seja, a história da cultura afro-brasileira e africana. Ela, por conta própria, teve “[...] que procurar outros assuntos, outros blogs, outras coisas para estar também entendendo um pouco do que é a lei”. Amara, por outro lado, justificou não ter tido contado com as discussões acerca da referida lei, uma vez que tal formação teria ocorrido antes de sua promulgação.

Interrogamos as colaboradoras se consideravam importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada dos professores. De forma unânime as colaboradoras afirmaram que sim, algumas, inclusive, apontando falhas na formação superior, que não tem dado conta de formar o(a) professor(a) para esse campo de discussão. Outras colaboradoras apontaram também a ínfima formação que recebem da Secretaria Municipal de Educação, deixando uma percepção de “deficiência em todo o sistema”.

Como já referido, as educadoras consideram importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada dos professores. Suas falas, no entanto, chamam a atenção para duas questões: a *primeira*, sobre a necessidade da *formação inicial* como condição essencial para poderem trabalhar com os conteúdos propostos pela Lei, posto que tal formação apresenta “deficiência”, como afirma Olujimi; no mesmo sentido, segundo Zuri, “a gente precisa conhecer para poder” ensinar. Para Jafari, a formação facilita “o trabalho do professor, tanto em sala de aula, como em tudo”. A segunda questão diz respeito à urgência da formação continuada e em serviço, a que deveria ser “dada pelo município”, como afirmou Olujimi.

Gomes e Silva afirmam que “[...] discutir sobre a formação de professores/as e diversidade étnico-cultural é uma tomada de posição repleta de complexidade, contradições,

desafios e tensões” (Gomes; Silva, 2006, p. 30) que se colocam em diferentes níveis. Um aspecto central a ser reconhecido e que deve mobilizar os processos formativos passa pelo reconhecimento de que:

o professor atua na produção e na reprodução do racismo, seja por omissão e desconhecimento, seja porque ele compartilha do imaginário racista que existe na sociedade brasileira, embora desconheça em que medida ele/ela, professor/a faz parte desse imaginário (Müller, 2013, p. 41).

Da mesma forma, segundo Oliveira, Brito e Silva (2012, p. 357) “a formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial [deve ser] entendida como o principal elemento para mudança de práticas e posturas racistas”, de forma que:

Ao se propor a formação de professores(as) como a melhor alternativa para a mudança de mentalidades e construção de práticas democráticas e afirmativas sobre a diversidade étnico-racial na educação escolar, é preciso considerar que essa formação deverá tocar com radicalidade em questões arraigadas na conformação histórica, social, política e econômica do nosso país, problematizando o lugar da raça e da questão racial nesse contexto (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 357).

É preciso reconhecer que não se trata de qualquer processo ou política voltada à formação de professores(as) quando o que está em disputa é o reconhecimento do racismo em nossa sociedade, em suas diferentes faces: individual, institucional e estrutural, como adverte Almeida (2019). Ademais, é preciso não perder de vista que nos processos de formação de professores(as):

estão em jogo opções políticas e ideológicas conservadoras e autoritárias feitas pelos próprios docentes, alguns dos quais ferindo os princípios éticos da educação como formação humana e caminham na contramão do direito à diferença como direito à educação (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 358).

Nesse ponto, procuramos saber se as colaboradoras se sentiam preparadas para trabalhar as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Kuame, Zuri e Adofo não se sentem preparados para trabalharem com as temáticas das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Kuame falou da necessidade de formação, seja na forma de minicurso ou palestra porque, segundo ela “uma coisa é eu entender outra coisa é eu transmitir para as crianças que é uma linguagem totalmente diferente”. Zuri também reconheceu que a questão do campo das relações étnico-raciais “precisa ser mais trabalhado” no processo de formação, da mesma forma de Adofo, ao afirmar que “precisava de mais formações, precisava de um aprofundamento maior para a gente ter mais segurança para lidar com as questões raciais”.

Amara se considerava preparada para trabalhar com os conteúdos propostos pela Lei nº 10.639/2003, mas, contraditoriamente, afirmou ter dúvida em como trabalhar com “[...] aquilo que a gente vai ouvir, que vai receber do aluno”. Jafari afirmou que buscava “fazer o melhor” e nos casos em que sentia dificuldade para trabalhar alguma temática com as crianças buscava informações “[...] na internet, em livros, para fazer o melhor, para evitar o dano que o antirracismo causa na criança e nas pessoas envolvidas”. Aqui, a educadora confunde os danos do racismo com a perspectiva antirracista, o que deixa transparecer a fragilidade de compreensão acerca do campo das relações étnico-raciais.

De forma a aprofundar a compreensão acerca da questão anterior, questionamos se as colaboradoras sentiam dificuldades em trabalhar com as questões étnico-raciais diretamente com as crianças da educação infantil. A maioria delas afirmaram que sim, principalmente em como abordar as temáticas para as crianças dessa faixa etária.

O relato de Jafari nos revelou que a escola não realiza um trabalho contínuo sobre a diversidade étnico-racial, mas atividades pontuais a partir de alguma ocorrência de situações de racismo no interior da sala de aula. Ela cita exemplos de xingamentos e falas discriminatórias que um aluno vivenciava na sala de aula. Faz referência, também, a como a criança passava a enfrentar a violência sofrida no espaço escolar, quando afirmou: “A criança começou a bater, ela começou a se defender com tapas e murros para ser respeitado”, ou seja, muitas crianças não se mantêm passivas frente às violências, elas reagem e, para isso, buscam diferentes estratégias, como já demonstraram Oliveira (2004) e Santiago (2014, 2015).

Kuame explicitou que o professor(a) precisa de formação adequada para trabalhar com as relações étnico-raciais, mas precisa de uma formação específica quando se trata do trabalho com crianças da educação infantil. Por isso, segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é preciso:

assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais (Brasil, 2013, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das orientações do como devem se constituir as práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, e tendo como referência o que nos relataram as colaboradoras, é possível afirmar que na instituição

pesquisada as práticas pedagógicas desenvolvidas são muitos frágeis, esporádicas, assistemáticas e, em alguns casos, inexistentes. Os projetos e propostas pedagógicas realizados no CMEI voltados à implementação da Lei nº10.639/2003 têm se limitado às ações pontuais desenvolvidas por algumas das educadoras na semana da consciência negra, sendo insuficiente para tornar a escola um lugar de salvaguarda da diversidade étnico-racial. Algumas educadoras, a exemplo de Kuame, Zuri e Adofo, não se sentem preparados para implementarem práticas pedagógicas antirracistas.

Depreende-se, ademais, que a instituição e seu corpo de educadores (as) carecem de maior compreensão e informação acerca da Lei nº10.639/2003, como também das DCNEIs. As práticas pedagógicas dessas educadoras continuam focadas no improvisado e na “boa intenção”, o que parece resultar de uma formação inicial ou continuada que não tem dado conta das temáticas sobre as relações étnico-raciais, em especial sobre a cultura afro-brasileira e os efeitos do racismo em nossa sociedade, em especial para a população negra.

Os projetos e propostas pedagógicas realizados no CMEI voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003 têm se limitado às ações pontuais desenvolvidas por algumas das educadoras na semana da consciência negra, como afirmaram Kuame, Zuri e Amara. Entre as estratégias pedagógicas, destaca-se, mesmo que de forma incipiente, o uso da literatura infantil, com destaque para a utilização das obras “O Cabelo de Lelê” e “Menina bonita do laço de Fita”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVÉRIO, Valter R. (org.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 27-59.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009b.



BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC; SECADI, 2013.

BRITO, Alan Alves. **Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo**. Curitiba: Appris, 2022.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DIALLO, Cíntia Santos; RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; ASSIS, Renata Rodrigues de. Projeto político-pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade racial na escola. *In*: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018. p. 132-154.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustração de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/2003. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. p. 18-33.

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: 4 maio 2026.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniele Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei nº 10.639/2003. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei nº 10.639/2003**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013. p. 31-62.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio; SILVA, Natalino Neves. Região Sudeste. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. p. 297-372.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. [Título do artigo não fornecido]. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.57229.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

ROCHA, Giselle Diniz; NERIS, Cidinalva Silva Câmara. Vidas negras importam!: o racismo e seus impactos na educação básica. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE DO PGCULT, 4.; SEMANA ACADÊMICA DO PGCULT, 9., 2022, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: EDUFMA, 2022.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/936043>. Acesso em: 4 maio 2026.



SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991118>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas: Papyrus, 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). Prefeitura Municipal. **Educan – educação alimentar nutricional**. Vitória da Conquista, 18 jun. 2023. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/educan-educacao-alimentar-nutricional/>. Acesso em: 10 ago. 2023.