ISSN: 2358-8829

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE REFERENCIADA NA ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR

Gabriela Araujo de Santana Lisbôa[1]
Nivea Maria Gonçalves Borges Araújo[2]

INTRODUÇÃO

O racismo é um elemento estruturante das relações sociais no Brasil e atinge de forma direta as crianças negras, cerceando direitos e perpetuando desigualdades. A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, é um espaço privilegiado para o combate a essas desigualdades, por meio da construção de práticas pedagógicas que afirmem a identidade, a cultura e o pertencimento das crianças negras. Desde a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado, mas a efetivação desse direito ainda se mostra desigual quando observamos os indicadores sociais e raciais.

Este artigo propõe refletir sobre o papel do Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de diagnóstico e planejamento das políticas públicas, buscando compreender até que ponto ele tem contribuído para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. A partir da análise de legislações, programas e ações do Ministério da Educação, busca-se evidenciar a urgência de políticas afirmativas que garantam uma educação infantil equitativa e antirracista.

As desigualdades que atingem as crianças negras são resultado de um processo histórico de exclusão. O racismo estrutural se manifesta nas condições de acesso, permanência e qualidade da educação, tornando a escola um espaço onde muitas vezes se reproduzem preconceitos e invisibilizações. Dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (2020) mostram que a pobreza afeta de modo desproporcional as famílias negras, evidenciando, por exemplo, que mulheres negras são economicamente as mais pobres, prejudicando fatalmente as infâncias negras e refletindo diretamente na oferta de educação infantil. Na mesma linha de confirmação da exclusão de direitos sociais, temos

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – UESB - Vitória da Conquista – Bahia, gabriela.missantana14@gmail.com
[2] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – UEFS – Feira de Santana – Bahia, niveamariagba@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

de acordo com o relatório do Núcleo de Ciência pela Infância, registro de que apenas 26% das crianças de até três anos de famílias pobres frequentam creches, o que evidencia a exclusão e a insuficiência das políticas públicas.

Compreendendo a educação infantil como a fase inicial da educação básica, constituindo um campo marcado por disputas sociais e políticas que atravessam sua consolidação no Brasil, pois desde os tempos coloniais as crianças foram submetidas a práticas assistencialistas em instituições que privilegiavam o cuidado em detrimento da aprendizagem, mas a Constituição Federal de 1988 transformou esse cenário ao reconhecer o direito universal à educação desde a primeira infância e assegurar sua oferta como responsabilidade do Estado. Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi desenvolvida uma abordagem distinta de proteção integral, na qual a infância foi entendida como um processo de tratado como um processo que integra aspectos do pensar, do sentir e do conviver (Onofre et al., 2024).

Entretanto, apesar desses avanços normativos, a realidade escolar demonstra que as crianças negras ainda sofrem com atitudes discriminatórias que as afastam de uma vivência plena da infância, na medida em que o racismo estrutural se manifesta socialmente se infiltra nas instituições educativas de modo silencioso ou explícito, comprometendo a construção da autoestima e a formação identitária. Portanto, segundo Onofre et al. (2024), a busca por equidade racial na educação inicial não pode ser tratada apenas como um tópico periférico, mas sim como uma urgência histórica e política, visto que o currículo escolar precisa ser constantemente tensionado para incluir experiências plurais.

Temos como fato, tímidas políticas públicas educacionais para infâncias negras, propiciar o acesso e permanência ainda como engodo, quando urge paralelamente priorizar as questões de raça e território tanto para a adequação das políticas existentes às realidades dessas crianças, quanto para a elaboração de políticas específicas. Nesse cenário, a infância negra é frequentemente desvalorizada, sendo associada a estereótipos e práticas discriminatórias que comprometem a construção da autoestima e da identidade. A educação infantil, portanto, deve ser compreendida como espaço de resistência, onde o direito de ser e existir como criança negra é constantemente reafirmado. Isso exige a incorporação da equidade racial como princípio transversal do currículo, das formações docentes e da gestão escolar.

ISSN: 2358-8829

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E OS DESAFIOS DA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi instituído pelo Decreto nº 6.024, de 24 de abril de 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de consolidar uma política de Estado voltada à melhoria da qualidade da educação básica. Sua concepção baseia-se na articulação entre União, estados e municípios, promovendo ações colaborativas e estabelecendo metas comuns a partir de diagnósticos educacionais locais.

Conforme destaca Oliveira (2011, p. 329), o Ministério da Educação (MEC) buscou, por meio do PAR, "realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional". No entanto as questões históricas de desigualdade em função do desenho constitucional e divisão territorial de poder governamental, como também as fortes interferências do período de escravidão no Brasil, repercutem na qualidade da oferta de educação, e não aparecem como critério de "reparação" no PAR, deixando de serem vislumbradas como objetivo estratégico fundamental para articular justiça social equitativa.

O documento se consolidou, assim, como instrumento de planejamento e de gestão pública educacional, contribuindo para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Contudo, a estrutura do PAR, ao longo de sua trajetória, revela lacunas significativas no enfrentamento das desigualdades raciais. As heranças do período escravocrata e a persistente concentração de poder político e econômico refletem-se na oferta desigual de educação, especialmente nas regiões historicamente marginalizadas. A ausência de critérios de reparação e equidade racial no PAR demonstra que o enfrentamento do racismo estrutural ainda não ocupa lugar estratégico na formulação das políticas educacionais brasileiras.

Em 2024, um movimento de atualização do PAR marcou um importante avanço com a instituição da Política Nacional de Equidade Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), estabelecida pela Portaria MEC nº 470/2024. Essa política passou a integrar oficialmente o sistema do PAR, promovendo a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a abordagem

ISSN: 2358-8829

da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação básica.

A PNEERQ é estruturada em sete eixos fundamentais: Formação de profissionais da educação e lideranças comunitárias, para fortalecer o compromisso pedagógico com a equidade racial; Produção e distribuição de materiais didáticos que representem as identidades negras e quilombolas; Governança e gestão participativa, visando integrar ações entre União, estados e municípios; Diagnóstico e monitoramento contínuo, com base em indicadores de desigualdade racial; Valorização das trajetórias negras e quilombolas, resgatando memórias e protagonismos; Difusão de saberes e práticas culturais afro-brasileiras e indígenas; Criação de protocolos antirracistas, para prevenir e enfrentar situações de discriminação nas instituições escolares.

A execução da política requer a adesão formal dos entes federativos por meio do sistema do PAR, dentro dos prazos estipulados pelo MEC. O investimento previsto para o ano de 2025 foi de R$ 55 milhões, distribuído entre escolas públicas que atendem estudantes negros e quilombolas. Embora o valor estimado por escola (entre R$ 1.850 e R$ 3.700) seja insuficiente para custear práticas pedagógicas antirracistas de forma consistente, representa um passo significativo rumo à institucionalização da equidade racial como política pública.

Como complemento, o MEC lançou, em novembro de 2024, o Painel de Dados do Diagnóstico Equidade, ferramenta digital de acompanhamento e transparência das ações implementadas. Essa plataforma permite à sociedade civil, gestores e pesquisadores monitorar o cumprimento das leis que orientam a educação das relações étnico-raciais, identificando avanços, desafios e lacunas.

A inclusão da dimensão racial no PAR e a criação da PNEERQ sinalizam um reconhecimento político de que o racismo é um problema estrutural e, portanto, deve ser enfrentado a partir de políticas educacionais interseccionais e reparatórias. Entretanto, os desafios persistem: a escassez de recursos, a resistência institucional ao debate racial e a falta de monitoramento efetivo ainda limitam os impactos dessas ações no cotidiano escolar.

Compreender o PAR como instrumento de transformação social requer que ele ultrapasse o caráter meramente administrativo, assumindo uma função política e ética na consolidação de uma educação antirracista. Assim, sua reformulação permanente deve

ISSN: 2358-8829

contemplar a centralidade da infância negra nas políticas públicas, garantindo que todas as crianças possam viver suas infâncias com dignidade, reconhecimento e pertencimento.

A reflexão sobre a relação política entre Estado e sociedade na proposição e construção de políticas públicas voltadas à infância nos leva a pensar sobre o debate entre trabalho e educação, público e privado, domínio sobre a criança e direito da criança. Historicamente, a estratégia de inserção da criança e do adolescente pobre no mundo do trabalho se deu a partir da valorização ou desvalorização desses sujeitos enquanto mão de obra. Crianças e adolescentes da classe trabalhadora, diferentemente daquelas pertencentes às classes privilegiadas, foram criminalizados e culpabilizados pela própria condição social, sendo a introdução precoce no trabalho apresentada como forma de "ressocialização". Essa lógica resultou não apenas na negação de seus direitos, mas também na incapacidade de desenvolvimento social e político desses jovens, que deixaram de se ver como sujeitos de direitos.

No que diz respeito à filantropização do atendimento à infância, nota-se uma relação de cooperação entre o público e o privado, em que o setor público muitas vezes se coloca a serviço de interesses particulares, favorecendo verbas, cargos e privilégios. Assim, as políticas voltadas para a infância sofrem forte influência de instituições estatais e privadas, nem sempre de forma transparente, evidenciando a fragilidade das relações entre o uso da máquina pública e interesses particulares.

Pensar criticamente sobre os direitos das crianças implica reconhecer os desafios enfrentados nas políticas públicas voltadas à infância e à adolescência, assim como às populações vulneráveis que dependem de projetos sociais. É necessário refletir sobre os avanços, retrocessos e perdas que marcaram a luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) representa um marco nessa trajetória, por consolidar princípios dos direitos humanos e garantir igualdade de acesso aos direitos. No entanto, os retrocessos políticos recentes têm ameaçado conquistas históricas e provocado o desmonte de políticas públicas essenciais. A má gestão governamental e a estagnação econômica ampliam a disparidade social, racial e de gênero, afetando principalmente as classes mais vulneráveis — entre elas, crianças e adolescentes.

As regiões Norte e Nordeste concentram as maiores taxas de pobreza, agravadas pelo enfraquecimento de programas sociais como o Bolsa Família, que desempenhavam papel crucial na redução das desigualdades. Com o congelamento de investimentos e

programas, intensifica-se o processo de exclusão de grande parte da população. Apesar disso, diversas ações de resistência emergem, sobretudo no campo dos direitos da infância. Movimentos como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua continuam demonstrando resiliência e capacidade de articulação, lutando pela efetivação dos direitos das crianças e adolescentes. Essas mobilizações, junto à participação ativa de crianças e jovens, reafirmam a força política das infâncias na construção de um país mais justo.

A trajetória das políticas públicas revela uma transformação na forma de conceber a criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) definem a criança como sujeito histórico e de direitos, ativa na construção da cultura e do conhecimento. Essa perspectiva rompe com o modelo assistencialista e propõe uma nova compreensão sobre a infância, centrada na escuta, na autonomia e na participação.

A valorização da criança negra dentro dessa perspectiva requer práticas que reconheçam suas histórias, linguagens e expressões culturais. Isso implica revisar currículos, produzir materiais didáticos representativos e garantir formação continuada aos professores, de modo a promover uma educação antirracista desde os primeiros anos. Os desafios para consolidar políticas públicas voltadas à infância negra incluem o subfinanciamento da educação, a resistência institucional ao debate racial e a ausência de mecanismos de monitoramento eficazes. No entanto, cresce o movimento de educadores, pesquisadores e coletivos negros que pautam a urgência da equidade racial nas escolas.

A efetivação de uma educação infantil antirracista depende da articulação entre Estado, sociedade civil e movimentos sociais. É necessário compreender que a infância negra não é uma categoria marginal, mas central para o desenvolvimento de uma nação justa. As políticas públicas precisam assegurar condições para que todas as crianças — especialmente as negras — possam viver plenamente suas infâncias e se reconhecer como sujeitos de direito e dignidade.

Com a Revolução Industrial, grande parte das mulheres ingressou no mercado de trabalho fabril, o que gerou a necessidade de espaços de cuidado para as crianças. As mulheres que permaneceram em casa assumiram esse papel, sendo chamadas de “mães mercenárias”. A alta mortalidade infantil por desnutrição e acidentes domésticos impulsionou o surgimento de instituições voltadas à proteção da infância, inicialmente de caráter assistencialista e vinculadas às Secretarias de Ação Social. Somente com a

ISSN: 2358-8829

Constituição Federal de 1988, a criança de 0 a 5 anos passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, assegurando o acesso a creches e pré-escolas como espaços de desenvolvimento integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990) reforçou a inserção das crianças e adolescentes no campo dos direitos humanos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) vem evidenciar a necessidade de promover o desenvolvimento integral da criança e sua inserção na esfera pública. Começando assim o reconhecimento da criança como ser social e de direitos consolidando o princípio do desenvolvimento integral.

Após a LDB o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) traz orientações didáticas para os profissionais que irão atuar com essas crianças. Posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999 e 2009) tem força de lei para direcionar os encaminhamentos de ordem pedagógica para que os profissionais dessa modalidade tenham uma formação altamente qualificada.

Inicialmente tínhamos o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001) que estabeleceu metas decenais para que a educação infantil alcance 50% das crianças de até 3 anos na creche e 80% das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola até o final de sua vigência. E atualmente temos o PNE (2014) que definiu diretrizes que devem guiar a educação brasileira no período de 10 anos e estabelece 20 metas a serem cumpridas na vigência. Entre elas a Meta 1 (Universalizar a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta em creches de modo a atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos).

Esses documentos oficiais refletem uma evolução na forma de compreender a infância, reconhecendo as crianças como sujeito social, e histórico-cultural. Essas novas concepções propiciaram um olhar mais humano para a criança garantindo assim a valorização e o respeito por seus direitos e necessidades. O RCNEI (1998) e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 reforçam essa visão ao descreverem a criança como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações e relações cotidianas, produzindo cultura e construindo sentidos sobre o mundo. Essa concepção coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando sua voz, sua autonomia e sua capacidade de transformação.

Portanto, compreender a criança como sujeito de direitos implica reconhecer suas especificidades, sua potência criadora e sua dimensão política. A trajetória das políticas públicas e dos marcos legais aponta para um avanço na direção de uma educação mais

ISSN: 2358-8829

humana, inclusiva e antirracista. No entanto, ainda é urgente o fortalecimento de políticas que garantam equidade racial, social e territorial, reafirmando o compromisso ético e político com a infância, especialmente a infância negra, como base de um projeto emancipador de sociedade.

CONCLUSÃO

A análise das políticas públicas educacionais, em especial o Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Política Nacional de Equidade Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), evidencia que o Estado brasileiro tem buscado estruturar mecanismos de planejamento e gestão voltados à melhoria da qualidade da educação básica. Entretanto, os avanços ainda se mostram insuficientes diante das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira. A ausência de critérios de reparação racial e de estratégias que considerem a dimensão da justiça social no PAR demonstra que o racismo estrutural ainda opera como eixo silencioso na formulação das políticas públicas. Assim, o desafio contemporâneo consiste em reconfigurar o papel do Estado, de modo que a equidade racial e social se torne princípios estruturantes e não apenas complementares da educação pública.

A criação da PNEERQ, em 2024, representa um marco político e simbólico no enfrentamento das desigualdades raciais no campo educacional. Ao integrar-se ao PAR, essa política reconhece a urgência de reparar as injustiças históricas vividas pelas populações negras e quilombolas, promovendo a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. No entanto, para que essa política se consolide como prática e não apenas como intenção, é necessário assegurar financiamento contínuo, monitoramento participativo e formação antirracista dos profissionais da educação. A equidade não se constrói apenas com decretos, mas com o compromisso ético e político de transformar as relações de poder e conhecimento dentro da escola.

Ao refletir sobre a infância, constata-se que o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos foi uma conquista gradual, construída a partir de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Esses documentos romperam com a visão assistencialista que por muito tempo marcou as políticas voltadas à infância pobre, sobretudo à infância negra. No

entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta resistências, especialmente quando se trata de garantir às crianças negras o direito à representatividade, à identidade e à pertença. A luta por uma educação antirracista na primeira infância é, portanto, uma luta por reconhecimento e dignidade.

Pensar a infância negra dentro do contexto das políticas públicas significa enfrentar a herança colonial que moldou o olhar sobre as crianças pobres e racializadas. As práticas pedagógicas precisam ser construídas a partir de uma escuta atenta às vozes das crianças, valorizando suas narrativas, saberes e modos de existir. A formação docente, nesse sentido, deve ser pautada por uma ética da responsabilidade, em que o educador se reconheça como agente político comprometido com a transformação social. Uma pedagogia antirracista na creche e na escola é, antes de tudo, uma pedagogia da vida, da memória e da resistência.

Por fim, compreender o papel do PAR, da PNEERQ e das demais políticas educacionais à luz da história da infância brasileira nos convoca a repensar os rumos da educação pública como projeto emancipador. É preciso que o planejamento educacional vá além da dimensão técnica e assuma uma perspectiva política e reparatória, capaz de enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade. Garantir a centralidade da infância — especialmente da infância negra — nas políticas públicas é garantir o direito de existir com dignidade, brincar com liberdade e aprender com pertencimento. Assim, a educação se torna não apenas instrumento de desenvolvimento, mas também de justiça, equidade e reconstrução do Brasil a partir das infâncias que o sustentam.

Defender uma educação infantil antirracista é defender a democracia e os direitos humanos. É reconhecer que a criança negra tem direito ao reconhecimento, ao cuidado, à proteção e ao aprendizado em contextos que respeitem sua identidade. O enfrentamento do racismo desde a primeira infância é tarefa coletiva e inadiável, e cabe à educação ser o campo fértil onde se semeiam as transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em:14 de julho de 2025

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.024, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Portaria MEC nº 470. **Institui a Política Nacional de Equidade Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola** (PNEERQ), 2024.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

ONOFRE, J. A. et al. **Educação infantil e relações étnico-raciais: uma análise da produção acadêmica em educação** (2019–2023). Cenas Educacionais, v.7, p.1–28, 2024.

OLIVEIRA, R. P. de. **Políticas públicas e desigualdades na educação brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas, v.32, n.116, p.323–340, 2011.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, M.; FERNANDES, N.; SIQUEIRA, R. **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cânone Editorial, 2020.

ISSN: 2358-8829

SILVA. Letícia Carvalho; LEOBET, Leticia. **Todas as crianças devem estar nas políticas de primeira infância.** *Instituto da Mulher Negra, 2023*.

SITES FNDE – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/conheca-mais-sobre-o-plano-de-acoes-articuladas. Acesso em: 14 jul. 2025.