

## **QUEM DISSE QUE SOU PRETA?: relatos sobre racismo na escola**

**ALINA SANTOS DE SOUZA COSTA<sup>1</sup>**

Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC

**EDIVANDA JESUS DA SILVA<sup>2</sup>**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

**LUANA SOUSA CUSTÓDIO<sup>3</sup>**

Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC

**SILVANO DA CONCEIÇÃO<sup>4</sup>**

Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC

### **Resumo**

O presente artigo aborda o impacto do racismo na educação de crianças no Brasil por meio de relatos de experiências vividos pelas autoras na infância. Aborda também a importância da Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira no sistema de ensino do Brasil. A partir do cotejamento desses relatos com a bibliografia utilizada foi possível evidenciar como o racismo afeta pessoas negras desde a infância (perpassando o ambiente escolar), apontando lacunas nos materiais e práticas pedagógicas e ressaltando a importância do papel dos educadores na efetivação de uma educação antirracista e a promoção da autoestima e identidade da criança negra.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Lei 10.639/03; Escrevivências. .

### **Abstract**

The present article addresses the impact of racism on the education of children in Brazil through the authors' own childhood experiences. It also discusses the importance of Law 10.639/03, which mandates the teaching of Afro-Brazilian history and culture in

elementary and high schools. Through these experiences and the literature cited, it becomes evident how racism affects black individuals from childhood, permeating the school environment, highlighting gaps in materials and pedagogical practices, and underscoring the need for dialogue to tackle the issue. Thus, understanding the importance of educators' role in promoting self-esteem and black identity leads to conclusions about the effective implementation of legislation, which requires research, teacher training, and curriculum changes to promote an emancipatory and anti-racist education.

**Keywords:** Anti-racist Education; Law 10.639/03; Escrivivências.

## Introdução

Este estudo tem como intuito aprofundar a compreensão sobre a importância da implementação e da efetivação da Lei 10.639/03, originada das lutas do Movimento Negro no Brasil, que visa assegurar direitos educacionais e promover a valorização da história e cultura afro-brasileira, e demonstrar por meio de relatos de experiência, o quanto o racismo pode afetar de maneira, muitas vezes irreversível, a vida e o desenvolvimento escolar de pessoas negras, desde muito pequenas.

Após décadas de luta por políticas públicas direcionadas à população preta, lideradas por organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), tivemos a promulgação, há 21 anos, da lei supracitada, que foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Lei nº 10.639/2003, Art. 26-A, § 1º).

Para além da obrigatoriedade, imposta pelo artigo 26-A da LDB, os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira só serão implementados nas rotinas escolares se atendidas, de acordo com Conceição e Santos (2020), três condições básicas, a saber, 1) os cursos de formação docente oferecerem contatos com a temática durante a graduação, 2) a formação continuada inserir esses conteúdos em seus cursos e, 3) elaboração e disponibilização de material didático para que docentes possam ter um material de apoio, pra orientar o desenvolvimento da temática durante as aulas.

De acordo com Oliveira (2001), a ausência de material didático específico é apenas uma parte do desafio, pois para além do conhecimento teórico-metodológico, “lidar com as relações étnico-raciais envolve significativamente a postura do professor e sua visão de mundo”. Ao investigar as lacunas nos materiais didáticos, os silêncios na prática pedagógica e a persistência de abordagens eurocêntricas, revela-se uma exclusão significativa da contribuição histórica e cultural dos negros para a formação do povo brasileiro.

Para Conceição e Santos (2020), a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar tem papel crucial na formação de sujeitos que reconheçam e respeitem a diversidade étnica e racial brasileira em seus diversos aspectos. Amplificando essa proposição, Gomes e Caprini (2021) destacam que a ausência de conteúdo sobre a história e cultura africana nos livros didáticos impede os alunos de terem uma compreensão direta da diversidade africana na educação brasileira. *A priori*, esse autores apontam que, embora haja um aumento na produção de materiais sobre o tema, após a lei 10.639/03, muitas vezes esses recursos não são disponibilizados nas escolas devido à falta de vontade política das autoridades.

Nesse sentido, é importante destacarmos que a lei, sozinha, não é capaz de acabar com o racismo presente na sociedade, sendo fundamental que a luta antirracista e contra o racismo seja também seja assumida nos espaços de formação docente (Conceição e Santos, 2020). O racismo que persiste na sociedade brasileira nos informa muito sobre as dificuldades na abordagem das africanidades, e suas ancestralidades, na educação.

A violação da legislação sobre a educação para as relações étnico-raciais (ERER) evidencia vestígios de uma mentalidade escravocrata e discriminatória, ainda presente nos currículos escolares, que reforça estereótipos negativos e alimenta uma falsa noção de superioridade branca, fundamentada na chamada democracia racial, enquanto se omite diante dos conflitos étnicos. Assegura Lélia Gonzalez (1979),

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir para o preenchimento de posições que implicam em recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isto ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais (Gonzalez, 1979, p. 2).

É crucial reconhecer que a aparente neutralidade da escola diante da discriminação racial acaba por perpetuar preconceitos. Tanto na concepção de Cavalleiro e Gomes (1998) como na de Milskoci (2010), essa neutralidade reforça estereótipos prejudiciais às pessoas negras. Os professores, por sua vez, demonstram limitações em compreender a escola como um ambiente onde as questões étnicas são urgentes e complexas. Como observa Silva Jr. (2002),

[...] a discriminação é vista como uma questão dos discriminados (ao gênero “coisa de negros” ou “eles que são negros que se entendam” – invertendo o ditado popular que se aplica a brancos), excluindo, portanto, a responsabilidade da escola de promover igualdade de oportunidades e tratamento, ao invés de manter o que as representações sociais e rerepresentações culturais determinam como “lugares de negros” e “lugares de brancos”. Sobre o comportamento de professores(as) em sala de aula, é comum o silêncio diante de atos discriminatórios de crianças brancas contra negras, ou o desvio da questão, apoiando a criança negra, mas não alertando a branca para a ação discriminatória cometida (Silva Jr., 2002, p. 51).

Essa postura contribui para a manutenção da discriminação racial, enquanto a escola, como espaço de socialização primária, reforça uma compreensão depreciativa das diferenças étnicas. Para os alunos negros, a escola deixa de ser um espaço onde podem desenvolver seus potenciais cognitivos e sociais, tornando-se, por vezes, um ambiente de exclusão e violência, como apontado por Barboza *et al.* (2018).

Em seu trabalho de mestrado, Eliane Cavalleiro (1998) faz uma reflexão acerca do cuidado ofertado a crianças negras em creches e instituições de Educação Infantil, e questiona a aparente boa convivência entre educadores/cuidadores, crianças negras e não negras. Além disso, traz relatos do trato entre os profissionais e essas crianças:

Este ano eu tive um aluno negro. Um, não, dois. Eu os chamava de filho de São Benedito, porque eles eram o cão em forma de gente. Eles atormentavam o ano inteiro. E tinha outro que era o contrário, o Rui. O Rui era uma criança negra que caiu do segundo andar e destruiu o palato e o palato mole. Então ele tinha dois agravantes: ele era negro, era um capeta. Então, acho que assim como o Rui tinha o problema na fala, as crianças não enxergavam a negrura dele. Enxergavam o problema dele. “O Rui não sabe falar com a professora”. (Cavalleiro, 2017, p. 57).

A autora traz ainda outros exemplos de como, muitas vezes, as crianças negras são negligenciadas em seus sentimentos e no acolhimento no ambiente escolar, a ponto de querer negar-se para se esquivar da dor que o preconceito lhe causa.

São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe no cotidiano pré-escolar[...] São acontecimentos como estes que contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco, como o exemplo mostra: “*É, eu disse para ela [à professora] que não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita!*” (Cavalleiro, 2001, p.145<sup>3</sup>).

1627

É no ambiente escolar que a maioria das crianças não brancas experienciam o que é o racismo, o preconceito e se entendem como diferentes. Como nos instiga a pergunta título desta escrita, é na escola que nós nos descobrimos pretos e pretas. Desde as atitudes mais sutis até a exclusão, o estereótipo de menos inteligentes, indisciplinados, incapazes, ou menos merecedores. Somos colocados em lugares constituídos historicamente como sendo os únicos que nos cabe.

## 2. VIVÊNCIAS NEGRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Experienciar a vivência escolar nos permite construir muito mais do que conhecimento curricular, por meio da escola podemos estabelecer relações que atravessam nossa vida para além dos muros escolares. Com isso, Andrade (2001) nos faz refletir sobre a importância das referências positivas na vida das crianças, seja na família ou na escola, por meio do livro-didático, das relações interpessoais e de demais espaços e ações que perpassam os fragmentos da identidade de crianças negras.

A ausência dessas referências, por outro lado, pode refletir de forma negativa causando consequências que permeiam até a vida adulta, trazendo, para vida das crianças, revolta e indignação e fazendo com que, por vezes, adotem reações negativas, ainda que inconscientemente, como é possível observar no relato a seguir:

Desde que frequentei a EI essas situações já eram presentes nas escolas. Recordo de um episódio, na Escola Meu Reino Encantado, que me marcou muito: em um desfile cívico de 7 de setembro, fui “selecionada” para participar em cima de um carro alegórico, onde minha amiga branca, viria sentada em um trono (hoje sei que ela representava a Princesa Isabel) e eu, deveria estar sempre de pé ao lado dela, imóvel (a mucama). Aquilo me causou certa revolta, pois eu não me conformava em não poder me sentar. O fato de passar o desfile todo em pé, enquanto ao lado minha colega desfilava sentada, me causou desconforto. Mesmo naquela idade eu senti um desconforto que foi traduzido assim, “queria estar sentada, também”. Contudo, já sabia, sentia, mesmo com pouca elaboração conceitual devido também à idade, que a significação que estava posta ali não seria a que meu corpo sentiria como adequada. Eu, naquela idade, mesmo com pouca construção simbólica cidadã e de relações étnico-raciais, sabia, no fundo e silenciosamente, mas com toda potência do meu (vir a) ser, que eu não me sentia confortável com a situação de ser “mucama”, sentimento traduzido de modo infantil como “querer estar sentada durante o desfile”. A situação me causou tanta chateação que, rapidamente, encontrei a solução para me ver livre do desfile. Fingi um desmaio e, logo, me tiraram da programação. Não participei da festividade, mas também não fui mucama. (SILVA, 2022, p. 41)

1628

O relato anterior nos mostra o quanto crianças negras são estereotipadas nas escolas desde muito pequenas, além de serem silenciadas nos seus anseios, seus desejos e percepções, em função de atender a uma imagem falsificada, da participação de grupos minoritários no processo histórico brasileiro. Em referência à essa imagem representada, sobretudo nos livros didáticos, a autora Ana Célia Silva nos aponta que,

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificada pelas pesquisas realizadas nas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos “inferiorizantes” e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor

se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, construído por crianças brancas e de classe média. (SILVA, 2005, p. 23).

Desde pequenas as crianças pretas não conseguem se reconhecer nem nas imagens reproduzidas nos livros, nem nas atividades cotidianas desenvolvidas por professores e cuidadores, onde o lápis apontado como “cor da pele” é sempre o rosado, quando os príncipes, princesas e heróis são sempre brancos e a imagem negra é sempre colocada como submissa ou marginalizada. Cavalleiro (2001) nos propõe tencionar a discussão acerca do preparo da escola para receber e lidar em seu cotidiano, com a pluralidade étnica, cultural e econômica presente na sociedade brasileira. Entendendo que a escola é um dos primeiros lugares de interação social, onde a maioria das crianças irão se deparar com o diferente, é correto afirmar que este espaço deve ser de interação e de afirmação de identidades, e a partir das suas práticas cotidianas, refletir sobre a necessidade de reconhecer e respeitar as individualidades. Sobre o direito à diferença, Santos (2006) afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 462).

Diante disso, pensar os direitos, igualdades e vivências torna possível compreender a importância de ouvir o que o outro tem a dizer, ouvir a criança em sua individualidade, entendendo-a como um ser protagonista de sua história. Sendo assim, Conceição Evaristo, em entrevista para o Itaú Social e Rede Galápagos, descreve a escrevivência brevemente como uma tentativa de unir o “escrever”, “viver” e “se ver”. De forma ancestral e diaspórica compreendendo que mulheres negras já estiveram em um lugar de silenciamento, mas hoje o corpo-voz, a letra e a escrita também nos pertence (Evaristo, 2020), trazemos a escrevivência como um ponto de partida para partilhar algumas histórias que vivemos ao longo da infância no ambiente escolar e que contribuam para a reflexão a respeito das nossas identidades raciais.

Na maioria dos casos, em seu seio familiar, as crianças negras não se questionam, nem são questionadas a respeito da sua identidade racial. Conviver com seus iguais constrói um ambiente de conforto e segurança e a escola é um dos primeiros lugares em que a criança negra enfrenta o desconforto nas relações inter-raciais

exatamente no momento em que este espaço se fecha para o enfrentamento ao racismo, sob a ótica do mito da “democracia racial”, tornando-se um espaço de reprodução de um “racismo silenciado” (Munanga, 1996).

Estudei em escolas particulares ao longo de todo o ensino básico, por morar em uma cidade pequena no interior da Bahia eu sempre tive contato com pessoas negras como eu, mas ainda assim na escola, eram de contar nos dedos. Em muitos momentos, quando criança, tinha uma sensação de que algo precisava ser preenchido principalmente nos momentos em que sofria algum tipo de “bullying”, costumava não contar nem para as minhas amigas já que o que eu sentia era que elas não entenderiam e eu me sentiria envergonhada, pois, pessoas de outras turmas riam do meu cabelo, da minha pele, do meu corpo... Um deles me chamava de uma palavra que queria dizer “esquisita”, “estranha” e “feia”. Até o dia em que decidi levar essa situação para a gestão da escola e a resposta que tive foi “É só não ligar pra isso, é besteira de menino”. (autora<sup>1</sup>)

A ausência sentida, sem dúvida estava relacionada à falta de referências de pessoas próximas etnicamente semelhantes, pois tratar de algo que lhe fere com pessoas que sofrem situações semelhantes normalmente nos traz uma sensação de acolhimento. Ainda que sem compreender que o “bullying” sofrido na verdade era racismo, a tristeza e angústia são sentimentos que compreendemos na prática. Para além disso, a ausência do acolhimento da própria escola silencia ainda mais essa situação. Podendo então atribuir a falta de ação adequada por parte dos profissionais ao não letramento racial.

Conversando ainda sobre o papel da escola no acolhimento das crianças, sobretudo as pequenas, entendemos que o currículo, materiais didáticos e paradidáticos, bem como a prática pedagógica cotidiana podem servir, muitas vezes, como um dispositivo de manutenção de uma configuração social baseada nos valores da branquitude. Isso anula o direito das crianças negras de terem uma experiência com a felicidade na infância” (Santos, 2019, p. 45), que muitas vezes leva pessoas negras à auto-negação. Ao tratar desse assunto, Cavalleiro afirma que não é negando ou camuflando a existência do racismo na escola que essa questão será superada.

Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha” nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor que chamá-la de

“moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (Cavalleiro, 2001, p. 156).

Partindo desse pensamento, é possível desenvolver um questionamento sobre como e quando pessoas negras se descobrem, o que nos leva a dialogar com Neusa Santos Souza, ao afirmar que para nós, negros, não basta termos nascidos negros, mas para além, é preciso que nos tornemos negros “Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 2021, p 115). Segundo a autora, em um contexto social onde os valores e costumes são baseados em um ser da branquitude, muitas vezes

Há que estar sempre em guarda. Defendido. Impor-se é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digna de respeito, portanto. Vivendo no mundo dos brancos (Souza, 2021, p. 56).

Assim, compreendemos que a escola nos apresenta a essa negritude, ao mesmo tempo que nos induz a negá-la, no intuito de nos tornarmos “parte” de um grupo. Dentro ainda dessa discussão sobre identidade, compreendemos que a construção de uma identidade negra atravessa os âmbitos social, cultural e histórico e isso “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2003, p. 05). Ainda, segundo a autora, o constructo de uma identidade negra no Brasil, não é uma tarefa fácil, já que há muito, temos nossa imagem atrelada a figuras estereotipadas e relegadas a determinados padrões ou a locais predeterminados na sociedade. E, que ainda somos impelidos a negar nossas origens. O não reconhecimento da própria origem não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido, ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante” (MUNANGA, 2012, p. 32). Essa negação de si, nos leva a mais um relato:

Durante minha adolescência, pude vivenciar duas experiências bem distintas. A primeira, foi de recolhimento e isolamento, diante do afastamento das amigas de infância, que agora não me viam mais como boa o suficiente para andar com elas. O segundo momento, foi o de

paralisia intelectual, ao ouvir Pai Vêi, o senhor a quem eu devotava a figura paterna, repetidamente afirmar que eu não deveria me preocupar com estudos. Que seria melhor para mim, que eu me dedicasse a aprender a cuidar da casa, pois assim, eu estaria pronta quando encontrasse alguém que quisesse talvez me aproveitar como esposa. (Autora <sup>2</sup>).

Esse relato nos faz entender o quanto o racismo e a estereotipia podem fazer com que crianças e jovens negros passem a se sentir inferiores, incapazes e, de certa forma, conformados com os espaços que a sociedade os impõe. Essa negação de si, também é reforçada nas escolas, quando as meninas negras são sempre apontadas como as mais feias, os meninos negros como os menos inteligentes, e aqueles que se destacam tem que conviver com frases do tipo “ela é preta, mas nem é tão feia” ou “ele só é preto, mas até que é inteligente”. Como se ser negro, fosse um condicionante para que não tenhamos nenhum outro adjetivo. Neste contexto, é possível expor um relato que reitera a relevância da escola e das vivências escolares no reforço desses estereótipos:

Recordo-me que, durante a infância, no ensino fundamental I, era uma prática comum que os meninos fizessem listas “das meninas mais bonitas da turma”. Mesmo sem expressar reações, isso sempre me causou muito desconforto pois nunca achei correto, além de saber que eu não era vista como uma menina bonita entre os meus colegas, o que para uma criança de 8 ou 9 anos tem um peso significativo. Eu só não sabia o motivo pelo qual não me viam dessa forma. Nestas listas eu não estava em penúltimo ou último lugar, eu simplesmente não estava. E o que me diferenciava das outras meninas da turma? Eu era a única negra! (autora<sup>1</sup>)

1632

É intrigante observar como as relações que estabelecemos dentro do ambiente escolar interferem em nossa vida de diversas formas de existir, incluindo a autoestima, isso porque a nossa identidade é construída por meio, não só do nosso olhar para nós mesmos, como também do olhar do outro para nós, como nos diz Rodrigues (2012). Os reforços negativos, que são atribuídos para um corpo negro ao longo da vida, podem ter um impacto significativo ao longo da sua existência, não somente quando criança, mas levando até a vida adulta. É possível, inclusive, observar a veracidade dessa questão por meio do que o relato a seguir nos traz:

Foi somente quando entrei na faculdade, quase dez anos depois de terminar o curso de magistério, que pude me deparar com uma África até então desconhecida por mim. Foi a partir desse momento que comecei a me olhar com

outros olhos, não mais aqueles olhos que fizeram com que eu me sentisse inferiorizada, mas sim, com o olhar da minha ancestralidade, da minha africanidade. E a partir de então pude me ver bela. (autora?)

O relato acima nos mostra a importância da desconstrução dessa imagem estereotipada e desmotivadora que afeta os educandos, levando a desenvolver sentimentos nocivos às suas vivências como pessoa negra, rejeitando e não aceitando não somente seu corpo, mas o grupo étnico-racial ao qual pertence.

### 3. CAPACITAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

É sabido que no Brasil foi estabelecido um ideário étnico-racial que privilegia a branquitude, os saberes e fazeres eurocêntricos, em detrimento das culturas de povos originários como a africana, a afro-brasileira e a indígena, historicamente ignoradas, subalternizadas, invisibilizadas ou pouco valorizadas.

Como observado, a luta por políticas públicas de combate ao racismo e às desigualdades sociais tem uma participação ativa de movimentos sociais, a exemplo Movimento Negro Unificado, e a educação é uma dessas bandeiras de luta. Foi a capacidade de mobilização desses movimentos sociais que levaram a mudanças significativas na legislação escolar brasileira e à reestruturação de currículos e parâmetros educacionais para a construção de processo de aprendizagem que acolha, respeite e valorize a diversidade étnica e cultural brasileira.

Ao discutirmos sobre o compromisso da escola com uma educação emancipadora, encorajadora, que faça com que crianças e adolescentes negros possam reconhecer em si e nos outros, Silva nos aponta essa reflexão:

Percebia também o quanto era intensa a discriminação (tanto de professores, quanto de educandos) com os estudantes que tinham uma ligação com as religiões de matriz africana, a ponto de esconderem suas tradições. Essa discriminação também me atingia, ainda que de maneira mais sutil ou mais velada. Porém, meu olhar atento me levou à constatação de que havia o movimento inverso, quando alguns desses educandos me viam como mulher negra, candomblecista, que se autoafirmava, isso lhes dava ânimo, para também reconhecerem e assumirem suas origens, suas identidades. Com um movimento que se autoalimenta, perceber isso me dá/dava cada vez mais ânimo. (Silva, 2022, p. 46)

Hoje esse reconhecimento de si e de suas origens já é um movimento mais agradável em comparação a momentos anteriores às Leis 10.639/03 e 11.645/08. A promulgação dessas Leis abriu demandas para a produção de conhecimentos sobre a luta dos povos originários e negros, as culturas indígenas e africanas, além de reconhecer suas contribuições para a formação do povo brasileiro. A realidade dos livros didáticos já vem sendo modificada, encontramos inúmeros materiais didáticos e paradidáticos para construir um diálogo emancipatório a respeito das relações étnico-raciais nas escolas (Mariosa, 2012; Silva, 2005; Silva, 2012).

Gomes (2001) aponta uma questão importante a respeito do compromisso da escola e dos educadores para a construção de discussões sobre as relações étnico-raciais, destacando como alguns educadores acreditam não ser papel da escola e deles a construção desse debate, entendendo que os cabe apenas a transmissão de “conteúdos historicamente acumulados”, quando essa função não está e nem deveria estar desvinculada do contato com as realidades sociais vividas no cotidiano brasileiro.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade, social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. (Gomes, 2001, p.141)

A partir desta perspectiva de compreender o professor como o mediador do processo de aprendizagem, e sendo aquele capaz de construir e desconstruir estereótipos dentro da sala de aula, é de fundamental importância que ele esteja comprometido com a construção de um entendimento sobre étnico-racial, para desenvolver um trabalho antirracista dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, como o professor não é o único personagem envolvido na construção do conhecimento, se faz necessário e urgente que haja a participação da comunidade em um projeto de problematização e envolvimento em ações que efetivem a valorização da diversidade cultural brasileira (Borges, 2010).

Reconhecemos também a necessidade de uma política de formação continuada para a capacitação de professores, e que essa formação precisa ter como ponto de

partida as próprias universidades, desenvolvendo dentro do currículo disciplinas e ementas obrigatórias que dialoguem a respeito do letramento racial, além disso, construir nos municípios e a nível estadual, formações de professores sobre o tema para que haja uma formação continuada com esses profissionais capacitando-os para lidar com as questões que a ausência do letramento os impossibilita de obter tomadas de decisões coerentes e pedagogicamente antirracistas.

Para além dessas questões, entender a criança dentro do ambiente escolar como protagonista do conhecimento e do ensino-aprendizagem junto aos professores, faz com que tenhamos um olhar mais acolhedor e capaz de repensar as práticas e currículo escolar, ademais também se faz necessário reconhecer a Lei 10.639/03 como sendo de fundamental importância para esse processo, visto que, ela torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio ratificando assim a importância dos reforços positivos na educação e formação das crianças, não somente negras mas de todas as crianças, pois uma educação antirracista só é possível por meio da coletividade e comunhão entre as diferentes étnico-racial.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços legislativos, a existência da Lei 10.639/03, por si só, não garante mudanças substanciais, pois persistem-se os desafios na implementação efetiva dessas políticas, confrontando práticas discriminatórias ainda presentes na educação brasileira. A presença de inúmeras lideranças negras foi fundamental para a elaboração das DCN's que acompanharam a lei 10.639/03, um marco legislativo que representa uma importante conquista pela igualdade racial, reconhecimento e valorização da diversidade cultural no país.

Para descolonizar o conhecimento é necessário reconhecer a contribuição africana desde antes da escravidão, desafiando as estruturas racistas presentes na educação. A valorização dos saberes ancestrais pode enriquecer o diálogo intercultural e promover uma educação mais inclusiva. A implementação dessas mudanças demanda pesquisa, formação de professores e reorganização curricular.

Por este critério determinativo é essencial reconhecer que a falta de interesse por parte da coordenação pedagógica e da direção escolar denota uma violação dos direitos de identidade das comunidades negras. Desta maneira, resgatar obras que promovam a *escrevivência*, conceituada por Evaristo (2017), torna-se crucial para restaurar a autoestima e identidade negra, fomentando um diálogo necessário e transformador tanto dentro quanto fora das escolas.

Diante dessas breves considerações, ressalta-se a relevância de conectar os debates sobre educação e identidade racial à prática pedagógica, levando em conta o contexto social dos estudantes. No Brasil, o racismo permeia diversos aspectos da sociedade, influenciando significativamente o acesso e as oportunidades para a maioria da população. Uma educação que não reconhece a realidade e a cultura dos alunos acaba por perpetuar o racismo e dificultar a construção de uma consciência crítica.

Neste contexto pode-se assegurar que, a Lei 10.639/03 surge como uma ferramenta essencial para valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro, incluindo os saberes ancestrais dos terreiros, proporcionando uma abordagem enriquecedora para o ensino da história e cultura afrodescendente. A incorporação desses saberes não apenas promove a diversidade cultural, mas também contribui para a superação do racismo, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a sociedade em que vivem e fortalecendo a implementação efetiva da legislação educacional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na Escola**. 3<sup>o</sup> edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p.111-118.

BARBOZA, Gabriela Cristina; PASQUANTONIO, Rosaine M. Barros; PINO, Nádia Perez. Racismo e negação do corpo negro: violência simbólica e o ambiente escolar. **Cadernos da Pedagogia**, v. 11, n. 22, 2018.

BORGES, E. A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Revista Temporis[ação]* (ISSN 2317-5516), v. 10, n. 1, 2 jul. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998.

CONCEIÇÃO, Silvano da; SANTOS, Sara de Jesus. A implementação da Lei 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, nº 81 - jan./abr. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Pallas Editora, 2017.

GOMES, André Mendes; CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. Perspectivas da história da África na educação brasileira a partir da lei 10.639/2003. In: **Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades.** 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003, p.75-85.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na Escola.** 3º edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 137-150.

GONZALEZ, Lélia. **A juventude negra brasileira e a questão do desemprego.** In: Conferência Anual do *African Heritage Studies Association*. 1979.

1637

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. **São Paulo, Editora WMF Martins Fontes**, 2017.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças.** Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos.** 3. ed. Ed Autêntica. Belo Horizonte-MG, 2012. Kindle Edition.

PETRATTI, M. **CONCEIÇÃO EVARISTO - “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”.** Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, Renata (Org). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos.** Belo Horizonte- MG. Editora Fino Traço, 2012.

SANTOS, Fátima Santana, **Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Sul da Bahia 2019.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.** Editora Appris, 2019.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. Ed revisada. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 21-39.

SILVA, Edivanda Jesus da. Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma educação antirracista em Poções (BA). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Sul da Bahia 2022.

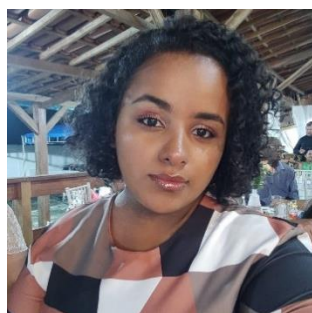
SILVA JR, Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: Entre a Lei e as Práticas Sociais,** 2002.

SILVA, Maria Isabel Pereira; SANTOS, Maria Edite dos. “A literatura e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”. In: FILHO, Guimes Rodrigues; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO João Gabriel do. **Educação para as relações étnicoraciais outras perspectivas para o Brasil.** 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012. p. 596- 612.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social;** prefácios de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Edilani Ribeiro; ROCHA, Mariana Rabelo; CABRAL, Rocilange Salles. **Formação continuada de professores: Ação Saberes Indígenas na construção de material didático específico.** 2001. Disponível em: [observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/fe22ef49-bc04-4d6f-a772-4e98bfd47cfa/](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/fe22ef49-bc04-4d6f-a772-4e98bfd47cfa/)

Autor 1:



**Nome:** Alina Santos de Souza Costa  
Graduanda em Ciências Sociais pela UESC, bolsista de iniciação científica na Pesquisa “O Percurso da Lei 10.639/03 no currículo das licenciaturas presenciais das instituições públicas de ensino superior da Bahia” e integrante do Grupo de Pesquisa “Legados Africanos e Indígenas, Relações Étnico-raciais Contemporâneas e Legislação Educacional”

**E-mail:** [asscosta.cso@uesc.br](mailto:asscosta.cso@uesc.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2872657794980921>

**ORCID:** 0009-0000-6824-4173

Autor 2:



**Nome:** Edivanda Jesus da Silva  
Mulher preta, candomblecista, graduada em história pela Universidade Estadual do sudoeste da Bahia, mestre em Ensino e relações étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia, professora da rede municipal de Poções Bahia e integrante do Grupo de Pesquisa “Legados Africanos e Indígenas, Relações Étnico-raciais Contemporâneas e Legislação Educacional”

**E-mail:** [silvandinahist@gmail.com](mailto:silvandinahist@gmail.com)

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/0005088126138529>

**ORCID:** 0000-0003-1317-9970

Autor 3:



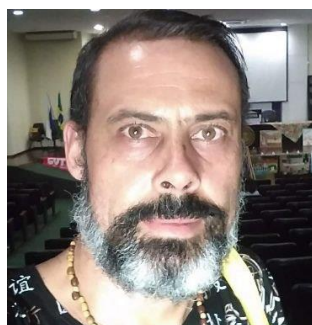
**Nome:** Luana Sousa custodio  
Graduanda em licenciatura em ciências sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz, bolsista da Iniciação científica O Percurso da Lei 10.639/03 no currículo das licenciaturas presenciais das instituições públicas de ensino superior da Bahia e Bahia e integrante do Grupo de Pesquisa “Legados Africanos e Indígenas, Relações Étnico-raciais Contemporâneas e Legislação Educacional”.

**E-mail:** [lscustodio.cso@uesc.br](mailto:lscustodio.cso@uesc.br)

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/7224868805274920>

**ORCID:** 0009-0000-3349-0251

Autor 4:



**Nome:** Silvano da Conceição  
Docente do DFCH Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e dos Programas PPGREC e PPGEn, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação de Campo, da Cidade e Movimentos Sociais (REDE PECC-MS). Coordenador do Grupo de Pesquisa “Legados Africanos e Indígenas, Relações Étnico-raciais Contemporâneas e Legislação Educacional”

**E-mail:** [sconceicao@uesc.br](mailto:sconceicao@uesc.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2469311314294126>

**ORCID:** 0000-0002-3577-2268