



**Universidade Federal De Ouro Preto - UFOP**  
**Núcleo De Estudos Afrobrasileiros E Indígenas – NEABI**  
**Pós-Graduação Em Educação Das Relações Étnico-Raciais**

**KALINE GONÇALVES SILVA**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 COMO CAMINHO PARA  
AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS**

**Ouro Preto**  
**2023**

**KALINE GONÇALVES SILVA**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 COMO CAMINHO PARA  
AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS**

Trabalho de Conclusão do *Curso de Pós-graduação Lato Sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para a obtenção do título de especialista em educação para as relações étnico-raciais.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Carla Sacramento

Coorientação: Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Áquila Bruno Miranda

**Ouro Preto**

**2023**

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586e Silva, Kaline Gonçalves.

Educação antirracista [manuscrito]: implementação da Lei 10.639/03 como caminho para afirmação da identidade de crianças negras. / Kaline Gonçalves Silva. - 2023.  
20 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento.

Coorientadora: Profa. Ma. Áquila Bruno Miranda.

Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Crianças negras. 2. Negros - Identidade racial. 3. Antirracismo. 4. Ensino fundamental. 5. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Sacramento, Cristina Carla. II. Miranda, Áquila Bruno. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 376.7

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Kaline Gonçalves Silva

### EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 COMO CAMINHO PARA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista

Aprovada em 29 de março de 2023.

#### Membros da banca

Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Ms. Áquila Bruno Miranda - Coorientadora - Fundação Pedro Leopoldo  
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Ms. Adelina Malvina Barbosa Nunes - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Dra. Marina Rodrigues Reis Miranda - Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Cristina Carla Sacramento, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 30/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Carla Sacramento, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/08/2023, às 22:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0581498** e o código CRC **A53928AD**.

## **RESUMO**

Há 20 anos foi sancionada no Brasil a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Ao longo destes anos, muitos têm sido os debates acerca da efetividade da referida Lei nos currículos escolares. O presente trabalho visa refletir sobre como as práticas antirracistas na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir para a construção das identidades das crianças negras. Para tal utilizou-se como metodologia o levantamento bibliográfico, sendo utilizado o site do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) para coleta de dados. Neste foram encontradas 48 práticas pedagógicas com foco antirracista e por meio da análise destas notou-se que discutir a diversidade étnica presente na escola contribui para a construção das identidades das crianças negras, bem como, conduz as crianças não-negras ao conhecimento sobre si e sobre o outro.

**Palavras-chave:** crianças negras; identidade negra; práticas antirracistas; Ensino Fundamental; Lei 10.639/03.

## **ABSTRACT**

Twenty years ago, Law 10.639/2003 was sanctioned in Brazil, making it mandatory to teach Afro-Brazilian and African History and Culture in schools. Throughout these years, there have been many debates about the effectiveness of this Law in school curricula. This paper aims to reflect on how anti-racist practices at school, especially in the early years of elementary school, can contribute to the construction of the identities of black children. To this end, a bibliographic survey was used as methodology, and the site of the Center for Studies of Work Relations and Inequalities (CEERT) was used to collect data. In this site, 48 pedagogical practices with an anti-racist focus were found, and by analyzing them, it was noted that discussing the ethnic diversity present in the school contributes to the construction of the identities of black children, as well as leads non-black children to knowledge about themselves and about the other.

**Keywords:** black children; black identity; anti-racist practices; elementary school; Law 10.639/03.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>A INSERÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....</b>	<b>10</b>
<b>CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....</b>	<b>13</b>
1 - Reconhecimento e valorização da cultura negra .....	16
2 - Fazer coletivo e construção de identidades .....	18
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>20</b>

## INTRODUÇÃO

A educação deve levar em consideração a pluralidade cultural e de povos que formam o país, as distintas realidades sociais e de classe, as especificidades de cada lugar/região, a realidade e contexto sócio histórico em que cada grupo e/ou indivíduo está inserido. É necessário salientar que esta é uma tarefa difícil, principalmente por estarmos inseridos em um contexto de apagamentos, silenciamentos e de ocultamentos das contribuições de determinados grupos sociais, como a população negra, nas histórias locais (territórios geográficos em que a escola está inserida) e também na história nacional.

Neste sentido, enquanto docente e mulher negra, me vejo no lugar de reflexão sobre as seguintes questões: como pode a população negra ser a maioria no país e ao mesmo tempo pouco sabermos da história desse povo para além da escravidão? Como é possível convivemos com diversas etnias indígenas e estes ainda serem tratados no passado? Como pode o racismo ser considerado crime no Brasil se ninguém, no meu convívio social e profissional, se considera racista? Munanga (2009), durante uma entrevista, afirma que “nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema”.

Essa afirmação se dá em referência a uma pesquisa de opinião realizada pela Folha de S. Paulo em 1995, onde a maioria dos entrevistados afirmaram que há racismo no Brasil, contudo, também disseram que nunca discriminaram alguém (MUNANGA, 2009). A conta para tantas questões não fecha, porque neste país tentou-se, a todo custo, apagar a história e luta de determinados grupos, postos às margens da sociedade, sobretudo no que diz respeito à população negra e indígena.

No âmbito da educação formal a história da luta negra desde a conquistas de direitos, como as Ações Afirmativas, até o acesso do/a negro/a à escola propriamente dita sofre com apagamentos, seja no embranquecimento de pessoas negras, como no caso do escritor Machado de Assis - constantemente representado como branco pela mídia, ou no silêncio sobre a existência e papel de grandes personalidades, como Abdias Nascimento e Carolina Maria de Jesus.

Quando se pensa na educação como um caminho para formação cidadã e para a compreensão de si e do outro, espera-se que esta busque, para além do conteúdo, contribuir com a

formação de uma sociedade mais justa e igualitária, condição que passa pelo reconhecimento das histórias de luta e de resistência protagonizadas pelos povos que a própria escola compreende como base da matriz do povo brasileiro. Ora, na escola é ensinado que o povo e a cultura brasileira são formados pelos povos indígenas, africanos e portugueses, contudo, a escola não discute de forma crítica qual é o lugar do negro e do indígena nesta história, tampouco reconhece a diversidade destes dois grupos.

Munanga (2005) reflete que nós, educadores/as, por vezes não recebemos uma formação (cidadã ou profissional) que nos prepara para lidar com a diversidade e discriminação, o que acaba por nos colocar no lugar de reprodutores de preconceitos, afinal, “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Nesta perspectiva, é possível compreender que a escola, tendo um currículo eurocêntrico, produz e reproduz práticas de violência e preconceitos que estão enraizados na sociedade. A escola que não discute a diversidade étnico-racial que compõem o povo brasileiro, está fadada a contribuir para a manutenção de um sistema estruturalmente racista que iniciou-se, no Brasil, com a invasão portuguesa. Até mesmo utilizar a palavra “descobrimento” ao invés de “invasão” para referir-se a chegada dos portugueses é um sintoma de um currículo que privilegia a versão posta por um único grupo: os brancos europeus.

Retomando, portanto, a ideia de um currículo escolar pautado na diversidade que forma o território brasileiro e a identidade que o país assume dentro e fora dos seus limites territoriais, torna-se fundamental pensar em uma educação que seja antirracista e que considere contar histórias outras que narrem os pontos de vista e as lutas dos grupos marginalizados. Neste sentido, se faz necessário destacar que este texto nasce do incômodo de quem escreve.

É importante pontuar, em primeira pessoa, que sou parte do que pesquiso uma vez que ocupo a escola na condição de docente e de mulher negra que vivencia nesse espaço as tensões provocadas pelo racismo e a repercussão destas sobretudo entre as crianças negras, seja aquelas para as quais lecionei ou que tive contato a partir da experiência de outros colegas.

Tal lugar permite uma percepção mais sensível porque sou parte do que escrevo e, ao contrário do que por muito tempo a academia propôs, se colocar no lugar do que se pesquisa

traz tensionamentos necessários para uma compreensão mais profunda do que é posto como problema.

Grada Kilomba (2020, p. 28), nos propõe a refletir sobre a escrita enquanto um “ato político” e, ao apresentar este termo, Kilomba tensiona as categorias de “sujeito” e “objeto”, conceituando-os a partir de bell hooks (1989) onde o primeiro autoafirma sua identidade e o segundo tem sua identidade definida por terceiros. Aqui cabe tal reflexão pois, ao me inserir na escrita, saio do lugar de objeto para o de sujeito. Escrevo sobre um povo do qual faço parte, logo, a minha escrita não retrata apenas o outro, mas eu mesma, enquanto mulher negra participe da sociedade brasileira, e esta posição traz percepções do lugar de pessoa que vivencia o que escreve.

Dito isto, ressalto que em certos momentos trarei experiências pessoais enquanto docente e mulher negra, com intuito de aprofundar as reflexões aqui postas. Sendo assim, este trabalho se propõe **a refletir sobre como as práticas antirracistas na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir para a construção das identidades das crianças negras.**

O presente texto não tem como objetivo delimitar práticas ou prescrever fórmulas antirracistas que devem ser seguidas, mas provocar a reflexão da importância desta para a percepção que as crianças possuem sobre si e sobre o outro. A Lei 10.639/03, a qual tratarei mais profundamente na próxima seção, é a base para as reflexões propostas, pois é a partir desta que se fundamentam as práticas antirracistas realizadas na escola.

Pensando em refletir sobre as práticas antirracistas realizadas na escola, foi escolhida como metodologia a revisão bibliográfica. Para fazer a coleta de dados foi utilizado o site do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)<sup>1</sup>, organização que objetiva promover a defesa dos direitos da população negra e construir programas de promoção da equidade racial e de gênero. Para tanto, durante o processo de busca foi utilizada as seguintes palavras-chave: práticas antirracistas; identidades; ensino fundamental e a Lei 10.639/03.

A pesquisa deparou-se com diversos trabalhos que versam sobre as práticas antirracistas, seja através de análises de práticas desenvolvidas na escola ou através da reflexão da relação entre a educação e a aplicação da Lei 10.639/03, além dos relatórios sobre projetos desenvolvidos

---

<sup>1</sup> O CEERT é uma organização que atua na promoção da equidade racial e de gênero, sendo atuante desde 1990. Seus projetos estão voltados para áreas que vão da educação à justiça racial e juventude. Para mais informações acesse: <https://www.ceert.org.br/>.

na escola. No site do CEERT, foram encontrados e analisados cerca de 48 relatórios de práticas antirracistas realizadas em escolas de Ensino Fundamental I - anos iniciais (1º ao 5º ano)<sup>2</sup>, cujo período de execução não é especificado, mas de acordo com a organização foram cadastradas e identificadas, entre 2002 e 2016, cerca de três mil práticas pedagógicas da Educação Infantil ao Ensino Médio com foco na igualdade racial e de gênero. São as práticas, como já mencionado, referentes ao Fundamental I que fundamentam as reflexões levantadas neste trabalho.

Antes de inserir qualquer ação com perspectiva antirracista ou que vise reparar violências contra algum grupo social dentro do ambiente escolar, a escola precisa se compreender enquanto espaço construído para atender às demandas da sociedade que faz parte. Não cabe à escola atender aos anseios que não sejam de seus/suas educandos/as, familiares e toda a comunidade que a rodeia. Segundo Nilma Lino Gomes (2005, p.147):

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 o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade .

Sendo assim, o princípio para efetivação de uma educação que seja antirracista é a compreensão e conscientização de toda equipe escolar, sobretudo docentes, de que vivenciamos um sistema racista que permeia a sociedade e, como parte desta, a escola acaba por reproduzir lógicas racistas que afetam negativamente os/as educandos/as, não somente as crianças negras ou indígenas, como também as brancas e de outras etnias que convivam no espaço escolar. Portanto, não é possível promover práticas antirracistas efetivas sem, antes desta, reconhecer a existência do racismo e qual o papel da escola na manutenção de uma sociedade estruturalmente racista.

Diante do exposto e visando uma melhor compreensão das reflexões aqui postas, o presente trabalho está estruturado nas seguintes seções: a inserção da Lei 10.639/03 nos currículos

---

<sup>2</sup> Os relatórios são compostos por objetivo, metodologia, atividades e resultados, não sendo mencionado o nome das escolas e ano de desenvolvimento das atividades, a maioria também não informa em que parte do Brasil a escola está inserida, sendo possível perceber que não se trata de um lugar único por haver relatos ambientados na Bahia, Minas Gerais e no Distrito Federal.

escolares, visando discutir a função da referida Lei e sua aplicação no âmbito da educação escolar; caminhos para uma educação antirracista, onde trataremos das práticas antirracistas desenvolvidas nas escolas e considerações finais, momento dedicado para alinhar os resultados da pesquisa à questão norteadora.

## **A INSERÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

A relação entre o povo negro e a educação é um tema que merece nossa atenção em função de todo o apagamento sobre as ações do Movimento Negro e entidades, como o Teatro Experimental do Negro, na luta por uma educação igualitária e de qualidade. Quando se fala em população negra remete-se, quase exclusivamente, ao período escravocrata e sua condição de escravizado, mesmo existindo frentes de luta e resistência desde o momento em que deixaram o continente africano, a exemplo dos Quilombos formados no Brasil - local para onde fugiam e no qual podiam manifestar suas crenças e tradições.

Barros (2016), demonstra que há uma negação da história de acesso do povo negro à educação desde a escravidão e que, inclusive, o recorte de raça nas produções acadêmicas educacionais são relativamente recentes, se considerarmos que a relação do povo negro com a educação é anterior a abolição da escravidão.

Ainda que compondo um importante segmento da população brasileira, e sendo objeto de pesquisas em diversas áreas das ciências humanas, a população negra, durante muito tempo, não fez parte dos sujeitos pesquisados pela história da educação. Em 1992, a pesquisadora Regina Pahim Pinto, ao realizar um balanço das pesquisas que tratavam da questão racial e educação, denunciava a ausência da categoria raça entre os trabalhos de história da educação. Manuais de História da Educação, como História da educação brasileira: a educação escolar, de Maria Luísa Santos Ribeiro (1963) ou História da educação e da pedagogia - Geral e Brasil, de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), editados, reeditados e utilizados em cursos de magistério, Pedagogia e outras Licenciaturas, formando várias gerações de pesquisadores e de educadores, pouco tocam na questão da educação da população negra. Mesmo quando reconhece a existência negra, o que é raro nessa produção, a tendência foi de não observar a presença negra na escola. (BARROS, 2016, p. 54).

Embora ocultadas dos currículos escolares, todas as conquistas do povo negro, para além da falsa abolição, são frutos de muita luta e resistência. As lutas movimentam a sociedade e podem ser compreendidas, inclusive, como educadoras, visto que suas ações não são apenas políticas, mas formas de conscientizar acerca de causas específicas. Todas as lutas que

resultaram em conquistas para a população negra no Brasil tiveram como protagonista o Movimento Negro que considerava, e considera, o acesso à educação como principal frente de combate, e possível erradicação do racismo no país.

Gomes (2017, p. 16) compreende os movimentos sociais como “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade”. O Movimento Negro, enquanto movimento social, se configura como educador por alinhar suas ações de busca pela equidade racial ao compromisso de educar o povo negro, dentre as quais podemos citar a alfabetização de pessoas negras por meio de entidades como o Teatro Experimental do Negro e a Frente Negra Brasileira (GOMES, 2019).

Portanto, através da compreensão de que o racismo deve ser combatido a partir da instrução do seu povo, o Movimento Negro promoveu diversas outras ações ao longo da história com viés educativo, como a pressão para criação de políticas públicas que resultou no surgimento das Ações Afirmativas. As ações protagonizadas tornaram possível repensar a história do povo negro no Brasil e reconstruir essa história para além das facetas da escravidão. Dentre as diversas conquistas que surgiram através das lutas pode-se destacar a Lei 10.639/2003<sup>3</sup>, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas nas escolas.

A referida Lei foi instituída pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003 e no 1º e 2º parágrafos de seu artigo 26 afirma que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Através desta Lei, o currículo escolar deveria passar a incluir não somente a história sobre a escravidão no Brasil, mas a história dos africanos/as, compreendendo a África enquanto continente e promovendo o conhecimento acerca de sua história e de seu povo, bem como a relação desta com o Brasil, a luta do povo afro-brasileiro, além de sua contribuição na cultura e construção deste país. Certamente, a inserção nos currículos não é tarefa fácil, sobretudo,

---

<sup>3</sup> Em 10 de março de 2008 foi alterada pela Lei nº 11.645 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Neste sentido, a partir desta modificação, inclui-se o estudo da história e cultura dos povos originários (ou indígenas) brasileiros nas escolas.

porque torna necessário que a escola se aproprie desses conhecimentos para que então possa colocá-los em prática.

Munanga (2005, p. 15), afirma que por falta de “preparo” (aqui compreendida como formação) ou “por preconceitos introjetados”, professores/as não conseguem utilizar das situações de discriminação/racismo que surgem na sala de aula como “momento pedagógico” para debater e, então, conscientizar os/as estudantes sobre a importância da diversidade étnica para a “identidade nacional”. Em minhas experiências enquanto professora, deparei-me diversas vezes com falas problemáticas dos colegas em relação à necessidade de abordar o tema, variando desde a negação de desenvolvimento de projetos voltados para a temática até a aplicação de plano de ensino que mais reforça os estereótipos do que os questiona. Também percebo que essas tensões surgem, sobretudo, no mês de novembro, mês da Consciência Negra, por ser justamente o período do ano em que boa parte das escolas procura, de alguma maneira, abordar a temática racial. Neste sentido, a partir da leitura da problematização feita por Munanga, compreendo que esse despreparo e preconceitos carregados inconscientemente atuam como uma barreira para a efetivação da referida Lei.

A Lei 10.639/03, surge não apenas como uma forma de apresentar a história e cultura do povo negro para os/as educandos, mas também, como uma forma de vincular o seu povo à sua história. A escola interfere nos processos de construção das identidades que as crianças têm sobre si e sobre o outro e se o currículo é eurocêntrico, valorizando os brancos em relação aos demais grupos étnicos, poderá afetar negativamente a visão que as crianças têm de si e do grupo ao qual pertencem (SOUZA; ALMEIDA; SILVA, 2021). O/A docente tem um importante papel na construção dessa identidade, sobretudo, por construir uma relação de proximidade com os/as educandos/as.

Neste sentido,

(...) acredita-se que o professor que não tem acesso a conhecimentos e questionamentos problematizadores das práticas racistas e das práticas de empoderamento étnico-racial certamente terá muita dificuldade em entender, inclusive, os bloqueios comunicativos resultantes do processo de silenciamento e de invisibilização praticada por uma sociedade estruturalmente racista, o que poderá levá-lo a interpretar equivocadamente esta situação como falta de interesse e/ou déficit de aprendizagem por parte do discente (SOUZA; ALMEIDA; SILVA, 2021, p. 91).

Por outro lado, não podemos esquecer que os/as professores/as não são os/as únicos/as responsáveis pela aplicação da referida Lei, tampouco, sozinhos/as, conseguirão fazê-lo com efetividade. Nesta perspectiva, Silva (2020, p. 76) destaca que:

(...) é preciso afirmar que a responsabilidade de uma educação de qualidade e antirracista não deve ser apenas dos/as professores/as, pois uma educação comprometida com a EREER [Educação das Relações Étnico-Raciais] depende essencialmente de políticas públicas instituídas, comprometidas e que promovam a igualdade racial em todas as instâncias da educação, sejam elas por meio de formação de profissionais, aquisição de materiais entre outras formas.

Durante a leitura da bibliografia, foi possível perceber que boa parte das análises sobre a inserção de práticas antirracistas na escola retratam o/a professor/a como principal responsável pela aplicação da Lei 10.639/03. Neste sentido, não é discutido criticamente o papel dos outros setores (como direção e coordenação) na efetivação da referida Lei. A autora Silva (2020), aqui citada, chama atenção justamente para a necessidade de compreender que uma educação de qualidade não é apenas função do/a educador/a, mas sim de toda a escola. Pouco se orienta, instrui e muitas vezes o/a professor/a é podado/a pela gestão e coordenação por um aparente receio ou falta de vontade/interesse em abordar a temática na escola. Tal situação fica ainda mais evidente se o tema for as religiões de matriz africana, sobretudo, porque ainda é praticado nas escolas, públicas principalmente, a ação de realizar orações cristãs antes da aula - sem considerar a pluralidade de crenças e religiões presentes no espaço escolar.

Se a educação é um espaço construído coletivamente, não faz sentido ser responsabilidade de um único segmento pautar a discussão da diversidade e discriminação presente na sociedade em que a escola está inserida. A partir deste cenário é possível reconhecer que há um percurso de longos 20 anos que não foram suficientes para total efetividade da Lei, contudo, não significa que nada está sendo feito ou que não há exemplos explícitos da aplicabilidade desta lei, conforme será tratado a seguir.

## **CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Na minha prática enquanto docente e mulher negra, sempre notei que meu corpo era atravessado pelo racismo que se faz presente na escola. Se não era diretamente sobre mim,

era sobre algum/a estudante, seja da minha classe ou de outras classes. Sendo uma professora que, atualmente, leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre presenciei conflitos em relação às identidades que as crianças constroem. Frases como “sou feia”, “não existe princesa preta”, dentre outras, além da negação de ser negro/a ou não saber como se reconhecer, são situações recorrentes no ambiente escolar.

Gomes (2002, p. 39), afirma que “A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação”. Neste sentido, as imagens que as crianças constroem de si próprias estão articuladas com as relações que estabelecem com o “outro” e suas ações. Logo, se todos dizem que uma princesa não pode ser preta, essa ação interferirá na visão que a criança, neste caso em especial as meninas negras, possuem de si próprias. A autora afirma:

entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela 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. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

Considerando a escola enquanto um espaço em que diferentes sujeitos se encontram e se relacionam, sendo este, também, um lugar onde as crianças passam uma parte considerável do seu tempo, bem como, escutam as visões e percebem ações em relação a presença de seus corpos, a escola pode ser compreendida “como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra” (GOMES, 2002, p. 39).

A escola é, portanto, um espaço onde a formação de si é construída constantemente e, neste sentido, quando não há espaço para um debate racial qualificado pode reforçar certos estereótipos. Nas ações com as quais me deparei durante o levantamento bibliográfico, os conflitos de identidade, sempre partem das crianças negras, pois as crianças brancas parecem estar mais confortáveis em relação a quem são ou como se veem. Em alguns casos, apenas as crianças negras parecem sentir desconforto em relação a quem são (negras) ou como são (fenótipo).

O lugar de conforto experienciado pelas crianças brancas é proporcionado pela branquitude. Segundo Schucman (2012, p. 23) “a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos

materiais e simbólicos (...). No caso citado, as crianças brancas já crescem se vendo representadas, o seu lugar na sociedade é naturalizado pela branquitude, de modo que não se questiona este lugar.

Silva (2020) narra um episódio que aconteceu em uma escola pública em Curitiba, no Paraná. Na ocasião, ao assistir um episódio de uma animação cujos personagens eram negros, uma criança branca, de seis anos, questiona “porque tem tanta criança preta no desenho” (SILVA, 2020, p. 67-68). O questionamento da criança parte do lugar de conforto de se ver representada em todos os ambientes em que está inserida, inclusive no espaço escolar. Para Silva (2020, p. 68), “as crianças constroem uma percepção racial de si e dos seus pares”.

Neste caso, a simples ação de apresentar uma animação para as crianças promoveu uma oportunidade de debate acerca da questão racial. Para a efetivação da Lei 10.639/03, não basta apenas aplicar o desenho, mas saber o que fazer a partir da repercussão deste. Como o caso anteriormente citado está situado no campo da Educação Infantil, Silva (2020) propõe que a inserção do debate seja no campo lúdico, com brincadeiras e jogos, com a construção de um ambiente, arrumação da sala, onde a criança se sinta representada, e com ações de cuidado onde estas se sintam acolhidas (como na arrumação dos cabelos pela professora).

Compreendo que este cenário também revela que as práticas devem estar alinhadas com a faixa etária das crianças, visando adequar os métodos para que as propostas se tornem mais atrativas para cada fase da infância. Ainda assim, todas as práticas servem para pensarmos as possibilidades do currículo escolar estar alinhado ao que está proposto na Lei 10.639/03.

Dito isto, quero retomar a questão que norteia esta reflexão: **como as práticas antirracistas na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir para a construção das identidades das crianças negras.** Como já mencionado, a pesquisa está baseada nos dados coletados no site do CEERT, sendo todos no âmbito do Ensino Fundamental I ou Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Tendo em vista o grande número de práticas analisadas, serão abordados a seguir elementos em comum entre os relatórios analisados. Tais elementos, servem como uma forma de refletir sobre o impacto dessas práticas na construção das identidades das crianças, visto que as metodologias dialogam e apresentam convergências em seus resultados.

## **1 - Reconhecimento e valorização da cultura negra:**

“Reconhecimento” e “Valorização” são elementos que surgem constantemente nos relatórios das práticas pedagógicas analisadas. Após atividades desenvolvidas, os resultados sugerem que os/as estudantes, familiares e comunidade em geral que estiveram envolvidos/as passaram a reconhecer e compreender a importância das raízes negras para a sociedade brasileira. É sobretudo na mudança de comportamento das/os estudantes que esses dois elementos se fazem mais presentes, gerando como resultado o reconhecimento da própria identidade negra por parte de estudantes negros/as e a adoção de postura contra a discriminação por parte de estudantes não-negros, chegando, inclusive, a combater situações de discriminação dentro da escola.

A produção artística, literatura, contação de histórias e tecnologias foram muito utilizadas como recurso metodológico para ampliação do conhecimento e para inserir o debate sobre questões étnico-raciais na escola, sendo, portanto, de suma importância para alcançar os resultados mencionados. Para pensar sobre o uso desses recursos e sua contribuição para o desenvolvimento de práticas antirracistas na escola, trago as autoras Cruz e Justino (2020) que escrevem a respeito de uma prática realizada durante a pandemia da COVID-19, momento em que as escolas se viram obrigadas a adotar o ensino remoto, com atividades síncronas e assíncronas, como forma de dar continuidade às atividades letivas.

O projeto foi realizado em uma escola em São Paulo, mais precisamente em Américo Brasiliense, entre os meses de junho e julho do ano de 2020, sendo desenvolvido pela docente de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I e sua coordenadora pedagógica. Para realizar a sequência didática adotou-se o livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” de Lucimar Rosa Dias (2012) como leitura deleite e a partir deste, foram utilizados estratégias como: leitura do livro pela professora e posteriormente pela turma, inclusão da família através da informação do projeto que estava sendo desenvolvido, socialização de questões, pesquisa na internet, roda de conversa, videoaula gravada pela professora e até mesmo live com a autora do livro, entre outros (CRUZ; JUSTINO, 2020, p. 229-230).

Nota-se que os recursos utilizados na prática analisada pelas autoras inclui livro (leitura/deleite), produção artística (desenhos) e tecnologias (videoaulas, pesquisa), mesmos recursos que aparecem com tanta frequência nos projetos encontrados no banco de dados do CEERT. Dessa forma, pode-se compreender que já existem caminhos muito bem delimitados,

traçados, para tornar possível o desenvolvimento da Lei 10.639 na escola e que tais caminhos tem levado a resultados positivos nos espaços escolares nos quais são praticados.

No caso da sequência didática explorada pela Cruz e a Justino, para além de trabalhar o conteúdo programado pela Lei, estimulou o valor do questionamento e autonomia do estudante, levando a sério sua percepção sobre a atividade realizada e tornando-o parte do desenvolvimento desta. A família também se tornou atuante, fazendo com que a discussão não ficasse dentro dos “muros” da escola. Segundo as autoras, a atividade tanto demonstra que as crianças possuem curiosidades sobre a temática quanto aponta para a leitura deleite como um caminho para a discussão da temática étnico-racial nas escolas, possibilitando compreendê-la tanto no contexto familiar (por meio dos desenhos realizados) quanto no virtual (a exemplo das pesquisas), ao final da atividade as autoras afirmam que as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre a temática (CRUZ; JUSTINO, 2020, p. 235).

As práticas antirracistas analisadas no site do CEERT, bem como a experiência apontada por Cruz e Justino, demonstram que através do uso articulado de estratégias que incluíam, não somente as crianças em si, mas também seus familiares e a comunidade em geral, foi possível promover o reconhecimento da existência da cultura negra, sua importância para a sociedade, bem como promoveu o autoreconhecimento para estudantes negros/as, seus familiares e a comunidade, além da valorização desta pelos estudantes e participantes não-negros.

Silva (2020, p. 72) afirma que “a formação da identidade e o desenvolvimento das crianças ocorrem na interação com o/a outro/a por meio de gestos, palavras, toques, olhares, entre outras possibilidades de convivência”. Neste sentido, a percepção da autora remete às práticas mencionadas, pois, a partir de ações que são coletivas e que privilegiam possibilidades de convivência para além da sala de aula, foi possível, de forma mais efetiva, promover a construção da identidade para crianças negras, onde estas passam a reconhecer sua identidade negra.

Vale pontuar que o movimento de realizar as práticas em coletivo trouxe benefícios não somente para as crianças, mas também para todos/as que participaram, demonstrando que os recursos fazem a diferença quando acionados de maneira que possibilite a inclusão de todos/as envolvidos/as. Neste ponto, vale mencionar o já citado: a efetividade das práticas antirracistas não pode ser de responsabilidade exclusiva de um único profissional (como o/a docente).

## **2 - Fazer coletivo e construção de identidades:**

“Comunidade” e “Identidade” são dois outros elementos presentes em notável frequência nas descrições feitas sobre as práticas pedagógicas realizadas. Estes elementos se manifestam primeiramente em um fazer coletivo, pois, toda a comunidade escolar e do entorno (familiares ou não) estão envolvidas direta ou indiretamente nas atividades propostas e retratam uma discussão sobre a identidade que leva, ao final do projeto, ao reconhecimento das crianças negras como parte do povo negro.

Nos resultados é possível perceber que há um reconhecimento, por parte das crianças, da diversidade étnica presente dentro da escola e também fora, no seio familiar e comunidade do entorno. As práticas analisadas envolvem toda a comunidade escolar interna e evocam a comunidade externa (familiares, vizinhos), seja como “ouvintes” nas apresentações, seja como parte do processo ao informar e contribuir na construção das atividades das crianças.

Os/as executores/as das práticas apontam como resultados maior envolvimento das crianças e da comunidade externa (inclusive utilizando datas festivas para discutir as pautas, como festa da família e festa junina), valorização e interesse nas tradições da família e comunidade, além de elevar a autoestima, aumentar a frequência escolar e promover a construção individual do ser negro nas crianças que são negras. Os resultados demonstram que o reconhecimento das diversas culturas e identidades pelas crianças negras e não-negras são refletidas nas comunidades em que estão inseridas, pois, através da compreensão de que todos possuem uma identidade própria, mas que é, ao mesmo tempo, comum a um determinado grupo, promoveu reações de defesa contra a discriminação racial presente em suas respectivas comunidades.

Todas as práticas pedagógicas antirracistas analisadas possuem em comum o entendimento de que se faz necessário utilizar ferramentas variadas e próprias para cada etapa de ensino e faixa etária. Dessa maneira e com este cuidado, as práticas podem ser mais efetivas e assertivas, sendo benéficas não somente para as crianças negras, como para as demais crianças, afinal

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence

somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Sendo assim, compreendo que as práticas pedagógicas realizadas, são importantes porque alcançaram todas as crianças participantes das atividades, demonstrando que é possível atuar em uma perspectiva antirracista. Outro ponto importante é que a maioria das atividades foram realizadas por grupos de educadores, (ainda que sejam apenas duas pessoas), o que demonstra que uma educação para as relações étnico-raciais é mais efetiva quando pensada e realizada coletivamente e com autonomia na participação dos/as estudantes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desconhecimento das crianças em relação a cultura africana e afro-brasileira reforça o histórico de apagamento promovido desde o período colonial, contudo, também não significa que as crianças estão alheias a identificação étnico-racial, é, aliás, a partir do contato com atividades que pautam a diversidade étnico-racial que elas promovem questionamentos em torno de si e do outro, contribuindo para a construção de suas identidades.

As práticas pedagógicas analisadas são práticas antirracistas por possibilitarem, de forma humana e educativa, o conhecimento e reconhecimento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. Os resultados destas práticas apontam, para uma elevação da autoestima das crianças negras, entusiasmo e maior participação das crianças nas atividades escolares, envolvimento familiar na execução do projeto, bem como, diminuição das atitudes discriminatórias no ambiente escolar e a valorização da cultura e história negra tanto pelas crianças negras, como pelas brancas e de outras etnias. Neste sentido, demonstram que existem caminhos e possibilidades para efetivação da Lei 10.639/03.

De modo geral, assim como propôs Gomes (2002; 2005) e Munanga (2005), o resgate da história e cultura negra contribui para uma (re)construção das identidades, sobretudo, das crianças negras, contudo, não somente para elas, pois reconstrói a visão de cada criança sobre si e sobre o outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, SAP de. **Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil**. A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, p. 51-72, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 jan 2023.

CRUZ, Leocardia Cristina Reginaldo da; FERREIRA JUSTINO, Jaqueline. **Leitura Deleite, Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais durante o Ensino Remoto**.

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 33, p. 221-240, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em:

<<https://www.abpnrevista.org.br/ind.../site/article/view/1010>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria: revista de estudos de literatura, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. Superando o racismo na escola, v. 2, p. 143-154, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais**. Revista ABPN, v. 11, p. 141-162, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2005.

PRÊMIO EDUCAR. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). **Procure por uma prática**. Disponível em: <<https://www.ceert.org.br/premio>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

RAMOS, Camila Souza; FARIA, Glauco. **Kabengele: Nosso racismo é um crime perfeito**. Portal Geledés, 2009. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em 06 de mar. de 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Flávia Carolina. **Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Caminhos necessários para uma educação antirracista**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 33, p. 66-84, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/ind.../site/article/view/1003>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SOUZA, Izanete Marques; ALMEIDA, Eliana do Sacramento de; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Educação e Ações Afirmativas**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 13, n. Ed. Especi, p. 82-102, abr. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/ind.../site/article/view/1237>>. Acesso em: 19 jan. 2023.