



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO - PPGPE

RAQUELIA BATISTA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A IDENTIDADE NEGRA  
DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG

Uberlândia, MG  
2024



RAQUELIA BATISTA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A IDENTIDADE NEGRA  
DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG

Dissertação/Produto apresentada para defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do título de Mestre. Linha de Pesquisa: Educação Básica: fundamentos e planejamento.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Uberlândia, MG  
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Batista, Raquelia.  
B32e Educação antirracista e a identidade negra das crianças nos anos  
iniciais do ensino fundamental no município de Uberlândia-MG / Raquelia  
Batista. – Uberlândia (MG), 2024.  
164 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-  
Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica:  
Fundamentos e Planejamento.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.

Inclui produto educacional.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Racismo. 3. Negros –  
Identidade racial. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba.  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370.11

## Folha de aprovação



À minha família, porto seguro em todas as jornadas, meu eterno agradecimento. Ao meu namorado, companheiro paciente e incentivador, meu carinho. Aos meus ancestrais negros, que carregam em si a força da resistência, dedico esta conquista como um ato de honra e reconhecimento.





## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e às forças espirituais que me guiaram durante esta jornada. À Universidade de Uberaba, em especial à turma de Mestrado Profissional, sou grata pela rica experiência acadêmica.

À Profa. Dra. Adriana Marques Aidar, meu profundo agradecimento pela receptividade e colaboração na pesquisa, pela paciência, conhecimento e por ter sido uma orientadora exemplar.

Aos meus pais, José Batista e Maria Alcina de Jesus, minha eterna gratidão. Com um amor incondicional e um desejo imenso de que seus filhos tivessem um futuro melhor, eles abriram mão de muitas coisas para nos proporcionar a educação que, infelizmente, não tiveram.

Meu eterno agradecimento aos meus sete irmãos, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos mais importantes e desafiadores da minha vida. Em especial à minha irmã Rosângela, cuja generosidade e acolhimento foram fundamentais para que eu pudesse me encontrar e seguir em frente.

Agradeço imensamente à minha avó Maria Izabel, cujo amor pela educação me inspirou a buscar sempre mais conhecimento. Graças ao seu apoio incondicional, pude trilhar um caminho que, para muitos de nossa família, parecia distante. Honro a memória de meus pais e de todos os meus antepassados, que, com suas lutas e sacrifícios, construíram as bases para que eu pudesse chegar até aqui.



## RESUMO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e tem por objetivo analisar os processos e mecanismos de implementação da educação antirracista de escolas públicas municipais do ensino fundamental I de Uberlândia/MG. Busca-se identificar o quanto a teoria sobre a construção da identidade negra e o pertencimento étnico-racial, respaldada pela Lei Federal 10.639/03, traduz-se em práticas pedagógicas concretas. Esse estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento, realizado na Universidade de Uberaba. Através da análise documental da proposta curricular e dos PPPs de 18 escolas, busca-se identificar as aproximações e distanciamentos entre a teoria e a prática, contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas mais adequadas à realidade local e à promoção da equidade racial. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica e documental, cujos dados foram buscados nas expectativas de aprendizagem para os anos iniciais do ensino fundamental da referida proposta. A construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de forma positiva é um direito garantido legalmente às crianças negras, amparado pela Lei Federal 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e pela Lei Federal 12.796/13, que definiu a Diversidade Étnico-Racial como um dos princípios da educação brasileira. Sendo assim, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, publicadas no período de 2021 a 2023, no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Como produto, tem-se a proposição de um curso de extensão - formação continuada – intitulado: “Cultivando o Pertencimento e a Identidade Positiva de Crianças Negras por Meio da Literatura Infantil”, a ser oferecido no âmbito da Rede Municipal de Ensino, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE –, tendo como público-alvo professores e professoras da rede municipal que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados preliminares indicam que, embora o currículo formal aborde a temática, os PPPs das escolas analisadas apresentam lacunas nesse sentido, evidenciando a necessidade de um Plano de Ação que promova a efetivação da educação antirracista no cotidiano escolar e não somente no mês de novembro.

**Palavras-Chaves:** Identidade. Formação humana. Lei 10.639. Racismo.



## ABSTRACT

The present research is of a qualitative nature and aims to analyze the processes and mechanisms of implementing anti-racist education in municipal public elementary schools (first to fifth grade) in Uberlândia/MG. It seeks to identify how the theory on the construction of black identity and ethnic-racial belonging, supported by Federal Law 10.639/03, translates into concrete pedagogical practices. This study is linked to the Graduate Program in Teacher Training for Basic Education – Professional Master's Degree, in the research line Basic Education: Foundations and Planning, conducted at the University of Uberaba. Through the documentary analysis of the curriculum proposal and the PPPs (Political Pedagogical Projects) of 18 schools, it aims to identify the approximations and distances between theory and practice, contributing to the development of pedagogical proposals more suited to the local reality and the promotion of racial equity. For this, we developed qualitative research of bibliographic and documentary nature, whose data were sought in the learning expectations for the early years of elementary education of the aforementioned proposal. The construction of a positive black identity and ethnic-racial belonging is a right legally guaranteed to black children, supported by Federal Law 10.639/03, which made the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory, and by Federal Law 12.796/13, which defined Ethnic-Racial Diversity as one of the principles of Brazilian education. Thus, a bibliographic survey of theses and dissertations, published from 2021 to 2023, was carried out in the catalog of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Bank of Dissertations and Theses of CAPES. As a product, there is the proposition of an extension course - continuous training - entitled: "Cultivating the Belonging and Positive Identity of Black Children Through Children's Literature", to be offered within the scope of the Municipal Education Network, through the Julieta Diniz Municipal Center for Educational Studies and Projects – CEMEPE – , targeting teachers from the municipal network who work in the early years of Elementary School. Preliminary results indicate that, although the formal curriculum addresses the theme, the PPPs of the analyzed schools show gaps in this regard, highlighting the need for an Action Plan to promote the effectiveness of anti-racist education in daily school life and not only in the month of November.

**Keywords:** Identity. Human Formation. Law 10.639. Racism.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	A Frente Negra Brasileira realizava uma série de eventos e bailes, como essa festa de aniversário da entidade em 1935.....	67
<b>Figura 2 -</b>	DCMs Municipais - História - 1º ano Ensino Fundamental.....	104
<b>Figura 3 -</b>	DCMs Municipais - História - 2º ano Ensino Fundamental.....	104
<b>Figura 4 -</b>	DCMs Municipais - História - 3º ano Ensino Fundamental.....	105
<b>Figura 5 -</b>	DCMs Municipais - História - 4º ano Ensino Fundamental.....	105
<b>Figura 6 -</b>	DCMs Municipais - História - 5º ano Ensino Fundamental.....	106
<b>Figura 7 -</b>	DCMs Resultados do IDEB – 2023 (A).....	115
<b>Figura 8 -</b>	DCMs Resultados do IDEB – 2023 (B).....	116
<b>Figura 9 -</b>	DCMs Resultados do IDEB – 2023 (C).....	117
<b>Figura 10 -</b>	DCMs Resultados do IDEB – 2023 (D).....	118





## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> -	Relação de Dissertações no período de 2021 - 2023 em torno dos descritores: “Crianças AND racismo AND identidade”.....	27
<b>Quadro 2</b> -	Relação de Teses no período de 2021 - 2023 em torno dos descritores: “Crianças AND racismo AND identidade”.....	31
<b>Quadro 3</b> -	Total de estudantes declarados cor/raça nas escolas municipais.....	112
<b>Quadro 4</b> -	Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (A).....	115
<b>Quadro 5</b> -	Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (B).....	116
<b>Quadro 6</b>	Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (C).....	117
<b>Quadro 7</b>	Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (D).....	118



## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>ASSOSAMBA</b>	- Associação das Escolas de Samba de Uberlândia
<b>BDTD</b>	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	- Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CECD</b>	- Comissões de Educação Cultura e Desporto
<b>CEMEPE</b>	- Centro Municipal De Estudos E Projetos Educacionais Julieta Diniz
<b>COAFRO</b>	- Coordenadoria Municipal Afro-Racial
<b>CUFAS</b>	- Central Única das Favelas
<b>DCNERER</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira
<b>ERER</b>	- Educação para as Relações Étnico-Raciais
<b>FNB</b>	- Frente Negra Brasileira
<b>GRUCON</b>	- Grupo União e Consciência Negra
<b>IDEB</b>	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>MONUVA</b>	- Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta
<b>NEAB-UFU</b>	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia
<b>PFNB</b>	- Partido da Frente Negra Brasileira
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico
<b>RME</b>	- Municipal de Ensino
<b>SECADI</b>	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEPRIR</b>	- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>SME</b>	- Secretaria Municipal de Educação
<b>TEM</b>	- Teatro Experimental do Negro



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
	MEMORIAL: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	13
	PROCESSOS METODOLÓGICOS E O LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE.....	21
1	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS EXPRESSÕES NO DEBATE ANTIRRACISTA.....</b>	40
1.1	A LEGISLAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS PÚBLICAS.....	45
1.2	A LEI 10.639/2003.....	47
1.3	AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS.....	50
2	<b>O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA CONQUISTA DE DIREITOS.....</b>	53
2.1	O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	64
2.2	MOVIMENTO NEGRO E DISCRIMINAÇÃO EM UBERLÂNDIA.....	72
3	<b>EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NO CHÃO DA ESCOLA: O PENSAMENTO DECOLONIAL E A (RE) EDUCAÇÃO DO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO.....</b>	75
4	<b>O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE POSITIVA DAS CRIANÇAS NEGRAS: UMA JORNADA ANTIRRACISTA.....</b>	83
4.1	PALAVRAS QUE TRANSFORMAM: O PAPEL DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	95
5	<b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA E OS PPPS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....</b>	99
5.1	ORGANIZADOR CURRICULAR DE HISTÓRIA.....	103
5.2	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG.....	107



5.3	SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.....	108
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO: PRODUTO PEDAGÓGICO - PROPOSTA DE MINICURSO DE</b>	
	<b>EXTENSÃO ANTIRRACISTA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO</b>	
	<b>FUNDAMENTAL.....</b>	<b>137</b>





## INTRODUÇÃO

Diante da importância da Lei 10.639/2003 para a educação brasileira, este estudo examina sua aplicação no ensino de História e Literatura na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Adotamos uma perspectiva decolonial para problematizar as práticas pedagógicas atuais e propor um produto educacional, intitulado: “Cultivando o Pertencimento e a Identidade Positiva de Crianças Negras por Meio da Literatura Infantil”, a ser utilizado com estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como alternativa metodológica para superar os desafios na abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira.

A dissertação está organizada em 5 capítulos, para além desta introdução, memorial e processos metodológicos e, ao final, o produto educacional.

Na seção do primeiro capítulo, falaremos sobre políticas públicas e suas expressões dentro do contexto da pesquisa. No segundo, debatemos o Movimento Negro como resistência ao longo da História do Brasil. No terceiro, pontuamos que a descolonização não é um novo universalismo que se sobrepõe aos anteriores, ao contrário, ela é uma proposta de diálogo entre diferentes perspectivas e saberes, a partir de uma perspectiva crítica da colonialidade. No capítulo quatro, abordamos a importância da escola na construção da identidade em crianças negras. Analisamos como o ambiente escolar pode tanto perpetuar estereótipos como promover a valorização da cultura negra e o empoderamento desses estudantes. O capítulo cinco é dedicado à análise dos documentos municipais que norteiam as ações afirmativas e a educação para as relações étnico-raciais em Uberlândia. Ao contextualizar esses documentos com as legislações nacionais, buscamos compreender como as políticas locais se articulam com as diretrizes federais e para finalizar apresentamos nosso produto educacional.

## MEMORIAL: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

A oportunidade de escrever um Memorial me permitiu refletir sobre minha trajetória acadêmica e profissional na educação em Uberlândia. Minhas memórias são como um rio, com águas calmas e serenas em alguns momentos, e turbulentas e agitadas em outros. Revisitar essas memórias me levou a um encontro comigo mesma, em diferentes situações de uma trajetória composta por momentos de introspecção, reflexão e autoconhecimento, conversa e questionamentos com meus pensamentos, buscando compreender o mundo e meu lugar nele.

Esse encontro foi importante para que eu pudesse reconhecer minhas conquistas, aprender com meus erros e reafirmar minhas convicções. É um processo ainda em andamento, mas que me tem permitido crescer como profissional e como pessoa.

É importante lembrar que as experiências vividas foram analisadas tendo em vista o meu momento presente, a partir da minha compreensão de vida atual, ou, como bem disse Magda Soares, em seu Memorial:

Procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora. Sob os meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas cinco décadas. [...] parece que a experiência passada que aí vai contada não me pertence – Convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles (Soares, 2001, p. 15-16).

Escolhi escrever o Memorial obedecendo à ordem cronológica da minha vida e da minha carreira docente por considerar que esse processo facilitaria a compreensão, minha própria e do leitor, dos fatos. Em 1980, aos sete anos ingressei na 1.<sup>a</sup> série na escola rural, localizada no município de Guimarães/MG. Mundo novo, estranho, sem atrativos, apenas uma sala de aula, uma professora que lecionava para a primeira e o segunda série ao mesmo tempo. Não gostava muito de ir pra escola, era monótono, ficava o tempo todo sentada copiando do quadro e tínhamos somente uma professora para todos os conteúdos.

Assim, se passaram os 4 anos do ensino fundamental 1, e com isso surgiu um enorme problema: como prosseguir com os estudos, se para continuar eu teria que ir morar no município de Guimarães e meus pais não tinham a pretensão e nem condições de sair da zona rural?

A alternativa foi seguir os passos de meus irmãos mais velhos, ir morar na casa de minha avó paterna para continuar os estudos. Não queria ir, mas no meu íntimo eu sentia que seria minha única oportunidade de sair da miséria em que vivia. Cheia de medos e incertezas embarquei na aventura de ser gente nessa vida.

Foi um período muito desafiador, na casa da minha avó, Maria Isabel, mulher negra com um coração gigante, muita força e fibra. Com apenas 10 anos, já a ajudava na produção de quitandas para vender. Mas, o que deveria ser um momento de união e alegria, era marcado por uma sombra de tristeza. Algumas vezes eu me recusava a acompanhá-la nas entregas, pois os olhares carregados de desprezo e pena me feriam profundamente. É devastador para uma criança crescer sem o apoio emocional necessário para construir a própria identidade e um sentimento de pertencimento. Eu me sentia assim, isolada e insegura, e a escola, infelizmente, intensificava essa sensação de fragilidade.

Gomes afirma que nos últimos anos teve um aumento considerável nos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Porém reconhece que:

[...] apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar (Gomes, 2002, p. 40).

A escola desempenha um papel fundamental na luta contra o racismo, tanto pelo conhecimento que transmite quanto pela atuação dos profissionais que nela atuam, ou seja, o conhecimento transmitido na escola e a prática dos profissionais da educação são elementos cruciais para enfrentarmos o racismo de forma eficaz. Mas essa não era uma questão nas décadas de 1970 e 1980, período em que vivi a infância e adolescência.

Eu passava longas horas do meu dia sentada em carteiras enfileiradas recebendo informações que, na maioria das vezes, não passavam pelo crivo da crítica e da reflexão. As cartilhas que me alfabetizaram não traziam imagens de pessoas negras, as famílias, quando ali retratadas, eram brancas e tradicionalmente representadas através de pai, mãe e filhos. Aprendi que a princesa Isabel foi a redentora que livrou os negros da escravidão em 13 de maio de 1888, vi repetidas imagens de pessoas negras acorrentadas sendo castigadas e, passivamente, aceitando essa situação como sendo o destino do qual não podiam escapar.

Coadunado com Gomes (2002, p. 43), quando ela parte do pressuposto de que a “maneira como a escola, assim como nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. Por mais que a discriminação, o preconceito e o racismo não fossem percebidos por mim na minha infância e adolescência, muito menos pelos adultos que eram os responsáveis por minha educação, hoje consigo enxergá-los em várias situações pelas quais eu e minha família passamos, às vezes com características bem sutis.

Aquele sentimento de estranhamento que eu sentia naquela época era, na verdade, o resultado do racismo estrutural. Essa forma de racismo, tão presente em nossa sociedade, faz com que comportamentos racistas sejam vistos como normais, até mesmo por aqueles que são diretamente afetados por ele. Existem, inclusive, pessoas negras que o reproduzem, sem se darem conta do contexto racista.

A compreensão do racismo como um fenômeno estrutural, presente nas relações sociais brasileiras e reproduzido por elas mesmas, pode levar à falsa ideia de que a luta contra ele é impossível. No entanto, Kilomba (2019) demonstra que o racismo se manifesta de forma complexa, através de três características simultâneas, o que exige estratégias de combate

igualmente complexas. A primeira é a construção da diferença, a pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. A segunda é que essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos, a diferença é articulada por meio do estigma, da desonra e da inferioridade. Por fim, afirma que ambos os processos são acompanhados pelo poder.

Kilomba (2019) define “racismo estrutural”, “racismo institucional” e “racismo cotidiano”. O racismo é revelado em nível estrutural, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. E, por fim, o racismo cotidiano, que se refere a todo 113 vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca (Kilomba, 2019, p. 77-78).

Hoje sei que o racismo é um problema histórico e estrutural, que se manifesta de diversas formas em nossa sociedade. Embora a implementação de políticas antirracistas represente um avanço significativo, é preciso reconhecer que o racismo é um sistema complexo e persistente, que exige ações contínuas e transformadoras para ser superado.

Com o tempo, desenvolvi a capacidade de me articular e defender minhas ideias. Abracei minha identidade e me tornei uma voz ativa na luta por um mundo mais justo e igualitário. Hoje, olho para trás com orgulho da menina que fui, resiliente e observadora, e da mulher que me tornei, forte e empoderada.

Memórias vívidas dessa minha época de estudante trazem à tona dois episódios que, embora antigos, jamais se apagaram da minha mente. Se acontecessem hoje, certamente tomaria uma atitude diferente, inclusive denunciando as situações, pois o que ocorreu foi crime.

O primeiro episódio se deu na saída da escola. Uma mãe enfurecida chegou querendo agredir um aluno que havia chamado seu filho de “bichinha”. A cena era caótica e, embora assustadas, algumas professoras controlaram a situação e a mãe foi embora. No entanto, o que me chocou foi o comentário de uma professora após o ocorrido: “Que mulher barraqueira, também, olha a corzinha!”. Passando dois dedos no braço, ela reforçava um estereótipo racista e discriminatório.

Outra colega, tentando amenizar a situação, disse: “Isso não justifica, a Graça é tão fina”. E a vice-diretora, completando o ciclo de negligência e descaso, respondeu: “A Graça é rara exceção, nem percebo que ela é negra”.

Essas frases, carregadas de preconceito e desumanização, me marcaram profundamente. Na época, por ser jovem e ainda em formação, não tive a maturidade para questionar e me posicionar contra tais absurdos. Hoje, porém, reconheço a gravidade da situação e a necessidade de denunciar qualquer tipo de discriminação.

É inadmissível que episódios como este se repitam. Precisamos de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos, independente de raça, cor, gênero ou qualquer outra característica. A luta contra o racismo e a discriminação é uma responsabilidade de todos nós.

O segundo episódio que relato ocorreu na mesma escola. Em um dia comum, a mesma pessoa mencionada no episódio anterior abordou uma mãe de uma aluna negra com o seguinte comentário: "Sua filha é tão limpa, perfumada, nem parece que é filha de p...", fez uma pausa e completou "pobre".

Hoje, olhando criticamente para esse acontecimento, sinto uma profunda revolta. Naquela época, era tomada por uma imensa tristeza e indignação. Por vezes, até me vi rindo de piadas cruéis que depreciavam a raça negra, como: "Preto parado é suspeito, correndo é ladrão, voando é urubu". Naquele tempo, e infelizmente ainda hoje para muitos, eu via esse tipo de comentário como algo normal, uma forma de humor como qualquer outra.

No entanto, atualmente reconheço tudo isso como racismo e extremamente violento. Com certeza, se fosse hoje, eu me pronunciaria e deixaria claro o quanto aquela pessoa estava sendo agressiva, preconceituosa e violenta.

Enfrentando diversas adversidades, concluí o Ensino Médio e me formei no magistério. Após a formação, fui lecionar na zona rural, onde outra professora e eu ficávamos em uma escola de segunda a sexta-feira, ensinando para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental I.

A escola era uma casa situada no meio de um cafezal, com duas salas de aula separadas por uma divisória. Eu ensinava para a terceira e quarta série, enquanto a outra professora ficava responsável pela primeira e segunda série. Como as aulas aconteciam apenas pela manhã, nós mesmas preparávamos o lanche para os alunos.

Permaneci nessa escola por três anos, até decidir mudar para Uberlândia-MG, no ano de 1996, em busca de melhores oportunidades e uma vida mais promissora.

No ano de 2002, comecei a trabalhar na Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Resende. Isso foi um divisor na minha vida, pois neste mesmo ano fiz o concurso municipal para professora, fui aprovada e iniciei o curso de Educação Física na UNITRI-Centro Universitário do Triângulo. Na referida escola eu trabalhei de 2002 a 2007, exercendo as funções de professora e orientadora disciplinar. Em 2009 fiz processo seletivo para trabalhar

no laboratório de informática, fui aprovada e em 2010 fui trabalhar na Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro, recém-inaugurada, como professora de informática educativa.

Em 2013, assumi a direção da escola onde atuo até hoje. Por não me identificar mais com a Educação Física, em 2014, eu iniciei o curso de Pedagogia na UNIUBE – Universidade de Uberaba. Em 2016, apesar de ter sido a mais votada no processo de escolha para a direção, por questões políticas, tive que deixar o cargo. Essa experiência, embora desafiadora, me ensinou a lidar com adversidades e me tornou uma professora ainda mais questionadora, aberta a novas possibilidades e com maior clareza nas minhas escolhas.

Como diretora, sempre me esforcei para ser uma líder justa e parceira, tanto da equipe quanto dos superiores. Acredito que o respeito mútuo é fundamental para o sucesso de qualquer projeto. Essa postura me rendeu credibilidade, confiança e respeito dos meus colegas, o que me motiva a continuar na mesma escola até hoje.

Orgulho-me de ter contribuído para a construção de um ambiente escolar positivo e acolhedor. Acredito que ser profissional é respeitar o outro, valorizar cada sugestão e se transformar a partir do vivido. Questionar, para mim, é essencial para o crescimento individual e coletivo, e não significa apenas criticar, mas sim buscar soluções para os desafios que enfrentamos.

Durante esse período, realizei três especializações, incluindo uma em Psicomotricidade, que me habilitou a trabalhar com Educação Especial entre 2017 e 2019. E, em 2019 fiz meu segundo concurso e, assim como em 2002, fui aprovada.

Em 2 de janeiro de 2024, assumi novamente a direção da escola. Reconheço os desafios que me aguardam, especialmente em um mundo em constante transformação, impactado pela tecnologia e pelas redes sociais. No entanto, estou confiante de que, com a colaboração da equipe escolar e da comunidade, podemos construir um futuro ainda melhor para a nossa instituição.

O meu investimento em qualificação profissional tem sido praticamente contínuo desde minha conclusão dos dois cursos de graduação. Ao todo foram cinco especializações e as formações continuadas oferecidas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), uma vez ao mês. A ideia de fazer mestrado, sinceramente, ainda não tinha me ocorrido, embora fosse um convite muito atrativo para a continuidade de meus estudos no ambiente da universidade, para adquirir e construir novos conhecimentos e para progressão contemplada no Plano de Cargos e Salários da rede municipal de ensino, a qual sou concursada em 2 cargos de professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A prática docente sempre me instigou a buscar aperfeiçoamento, no sentido de oferecer um produto pedagógico mais qualificado e que realmente faça sentido na vida dos discentes negros e pardos, assim como eu.

Em março de 2023, iniciei minha jornada no Mestrado Profissional em Educação: formação docente para educação básica, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Adriana. Meu tema de pesquisa, "Educação Antirracista à luz da Lei Federal Nº 10.639/03", foi motivado por diversas situações que presenciei em sala de aula como docente.

Crianças negras com baixa autoestima, ao serem solicitadas a fazerem autorretratos, frequentemente desenhavam cabelos lisos e loiros, pintando a pele com cores claras. Em 2022, um episódio marcante me sensibilizou:

Ao usar uma camiseta com a imagem de Ogum, um aluno negro a reconheceu como a mesma presente no Terreiro de Umbanda que frequentava. Uma colega branca, ao ouvir a conversa, associou a imagem ao "demônio" e disse que nos centros de Umbanda "só fazem macumba".

Diante dessa fala, o aluno negro me questionou: "Professora, Ogum é coisa de Deus, não é?". Essa cena evidenciou a necessidade urgente de abordar o racismo na sala de aula e promover a educação antirracista.

No Mestrado, pretendia aprofundar meus conhecimentos sobre o tema, buscando ferramentas para combater o racismo estrutural presente na educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir desse momento nasceu em mim uma vontade grande de trabalhar com mais afinco as relações étnico-raciais nas salas de aula do ensino fundamental I. Foi nesse momento que, realmente, comecei ler, produzir e estudar. A diferença é que agora atribuí sentidos a cada parágrafo lido, uma vez que buscava formas eficientes de trabalhar o racismo, a intolerância com as religiões de matriz africanas. Meu intuito era desmistificar os estigmas e estereótipos sobre os escravizados que os livros didáticos e literários mostraram e ainda mostram para as crianças. Mesmo que nos últimos tempos tenham surgido novos livros com enfoque que ajuda no empoderamento da criança negra.

Embora este trabalho de pesquisa seja o meu primeiro e, por isso mesmo, apresente desafios, considero que o tempo e o esforço dedicados a ele têm valido a pena. A experiência de reviver o passado e transformá-lo em um texto coeso e significativo não foi fácil, mas me permitiu explorar diferentes momentos da minha vida e identificar os caminhos que me trouxeram até o mestrado.

É verdade que, ao longo da trajetória, alguns fatos importantes ficaram de fora. Eles poderiam ter dado outro tom às memórias, ampliado contextos e ressignificado passagens. No entanto, neste momento, os caminhos que escolhi percorrer foram aqueles que melhor representam a minha busca constante por aquilo que sempre quis conquistar.

As situações evocadas neste memorial buscam recuperar essa busca incessante, reconhecendo os diferentes "mundos" que nasceram a cada fase vivida. Hoje, percebo com clareza que a persistência e a resiliência permearam toda a minha trajetória, tornando-me quem sou hoje.

É nesse ponto que hoje me encontro (momento contínuo de um memorial onde o presente já é passado): com um projeto de pesquisa, Educação Antirracista, cuja temática encontra minhas vivências pessoais e profissionais.

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, representa um marco importante na luta por uma educação mais justa e equânime. A presente pesquisa visa analisar a medida em que a proposta curricular de História do município de Uberlândia/MG, nos anos iniciais, tem efetivado a Lei 10.639/2003 sob a perspectiva da Educação Antirracista. Através da análise documental, busca-se identificar as aproximações e distanciamentos entre a teoria e a prática pedagógica, contribuindo para o fortalecimento da luta antirracista na educação. Nessa direção, buscaremos o alcance dos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar nos documentos oficiais municipais em que contexto aparece a Lei Federal 10.639/2003 e como ela se relaciona com a política educacional local. 2) Mapear produções científicas dos últimos 3 anos. 3) Mapear 18 escolas municipais, distribuídas por zoneamento, e identificar o perfil racial da comunidade escolar de cada uma delas. 4) Analisar os PPPs das 18 escolas mapeadas, identificando como a proposta da Educação para as Relações Étnico-Raciais está inserida nos documentos e nas práticas pedagógicas. 5) Elaborar uma proposta de produto educacional que promova a construção da identidade e do pertencimento da criança negra, considerando o contexto local e as necessidades identificadas na pesquisa.

Dessa forma, através da lente da perspectiva decolonial, buscaremos compreender os desafios e avanços dessa jornada, tecendo um diálogo crítico com as realidades educacionais do município.

Nossa investigação se fundamenta em três pilares: a perspectiva decolonial por meio da qual questionamos as narrativas eurocêntricas presentes no currículo de História, buscando alternativas que valorizem as epistemologias e saberes afro-brasileiros. A análise documental de referências normativas como a Lei 10.639/2003, Base Nacional Comum Curricular, as



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em relação à realidade de Uberlândia, analisamos o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares Municipais e o Documento Orientador, buscando identificar rumos e orientações para o ensino de História Afro-brasileira. O terceiro pilar diz respeito à construção da identidade positiva da criança negra, pois, considerando o papel crucial da escola neste processo, podendo tanto contribuir para o seu desenvolvimento positivo quanto perpetuar estereótipos e desigualdades.

Como produto da pesquisa, foi elaborado uma proposta de mini curso de extensão em educação antirracista para os anos iniciais do ensino fundamental, intitulada: “Cultivando o Pertencimento e a Identidade Positiva de Crianças Negras por Meio da Literatura Infantil”, a ser utilizado com estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com vistas a favorecer aprendizagens sobre a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiro e a construção da identidade das crianças negras.

## PROCESSOS METODOLÓGICOS E O LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE

Com vistas a analisar os processos e mecanismos de implementação da educação antirracista de escolas públicas do ensino fundamental I no município de Uberlândia/MG, desenvolvemos uma pesquisa de natureza exploratória e qualitativa do tipo documental e bibliográfica, cujos dados foram buscados nas expectativas de aprendizagem para os anos iniciais do ensino fundamental da referida proposta.

De acordo com Chizzotti (2005, p. 79), embora a pesquisa qualitativa possa abrigar correntes de investigação muito diferentes, "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito".

O autor reconhece e destaca o potencial criativo e inventivo do pesquisador para elaborar a metodologia adequada ao seu problema de pesquisa, argumentando que "a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador" (Idem, p. 98).

Este estudo se debruça, entre outros, sobre a análise de um documento oficial que define os conteúdos de ensino de História no município. Trata-se de um material de crucial importância para a formação dos estudantes, pois serve como guia para as práticas docentes da

disciplina analisada. Em consonância com Ludke e André (1986, p 39), reconhecemos que a escolha de documentos como fonte de dados não é fortuita, mas sim direcionada por propósitos específicos. As autoras também ressaltam a relevância do uso de documentos em pesquisas devido à sua estabilidade temporal, permitindo sua consulta recorrente e servindo como base para diversos estudos, o que confere maior confiabilidade aos resultados obtidos.

O enfoque interpretativo adotado se situou na interface entre os âmbitos político e pedagógico, reconhecendo a indissociabilidade entre ambos, especialmente diante do forte caráter político do tema em questão (Ludke e André, 1986).

Gil (2002), identifica semelhanças entre as pesquisas bibliográfica e documental, mas para esta pesquisa interessam as diferenças apontadas, que residem na natureza das fontes empregadas para o seu desenvolvimento. Vários autores e suas percepções, no caso da bibliográfica, e materiais diversos (primários ou secundários), no caso da documental. De acordo com Lakatos e Marconi:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (2003, p. 174).

No âmbito desta pesquisa, nos propusemos, como produto educacional, um curso de extensão (formação continuada) a ser oferecido no âmbito da Rede Municipal de Ensino, por meio do Centro Municipal De Estudos E Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), intitulado “Cultivando o Pertencimento e a Identidade Positiva de Crianças Negras por Meio da Literatura Infantil”, tendo como público-alvo os/as professores/as da rede municipal que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre as africanidades e contribuir na construção da identidade e do pertencimento.

O material didático será criado com foco na interatividade e na ludicidade, a abordagem transdisciplinar permitirá a integração de diferentes áreas do conhecimento, como história e Literatura. A representatividade de diferentes grupos étnicos e sociais estará presente em todo o material.

Basta observar que o ensino de história acaba sendo norteado por valores e tradições que, muitas vezes, privilegiam e mascaram a formação plural daqueles que a ele têm acesso. Quando se fala da cultura e das tradições advindas dos povos africanos há uma barreira quase que ‘natural’ para que não haja um trabalho efetivo com a cultura dos afrodescendentes e são vários os fatores que contribuem para esse impedimento, principalmente, no tocante à religiosidade de matriz africana. [...] É notório que na educação brasileira os negros não tenham ainda seu sentimento de pertencimento cultural colocado como parte da formação de suas subjetividades. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo escolar detém grande parcela de responsabilidade com esta formação, que atravessa o conteúdo didático do ensino de história trabalhado em

sala de aula. Aos afrodescendentes tem-se negado suas tradições e culturas no âmbito escolar (Barros, 2018, p. 17).

Nas atividades são abordadas narrativas afro-diaspóricas, reconhecendo a história dos negros/as na condição de sujeitos, reconsiderando e ressignificando a História e cultura da África e dos afro-brasileiros e questionando o modelo de racionalidade construída pela modernidade/colonialidade que repercute nos padrões impostos pelo currículo eurocentrado, sendo esse instrumento o reflexo de uma sociedade marcada pelo racismo.

Um estudo publicado em 17 de junho de 2020 sobre a percepção do brasileiro em relação ao racismo, realizado pelo Instituto Locomotiva para a Central Única das Favelas (CUFAS)<sup>1</sup>, apontou que a população negra tem menos oportunidades de ascensão no trabalho, salários e cargos mais precários e maiores chances de ser abordada de forma truculenta pela polícia. Esses dados, infelizmente, não são novidades.

Como já foi dito, em 2003 foi aprovada a Lei 10.639, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da África e culturas afro-brasileira e indígena”. Essa lei é o resultado de muitas lutas do movimento negro para que, ao se discutir as questões ligadas à diversidade étnico-racial, fosse possível a realização de uma educação mais democrática e plural, que refletisse na sociedade como um todo. Essas lutas do movimento negro mostram que, apesar dos mecanismos de dominação e das sutilezas do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, a população negra não é tão dócil e manipulável como o esperado pelas elites dominantes.

A pesquisa que propomos localiza-se no campo das séries iniciais do Ensino Fundamental e teve como cenário o município de Uberlândia. O recorte que fizemos foi em torno da questão étnico-racial com o objetivo de elaborar uma proposta de ensino que tem como temática a História da África e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Educação Antirracista, que possa contribuir na formação da Identidade e do pertencimento das crianças negras.

Inicialmente realizamos uma pesquisa inspirada no Estado do Conhecimento em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Ensino Fundamental I, buscamos identificar o que os pesquisadores estão discutindo sobre o assunto e verificar possíveis lacunas. O recorte temporal adotado foram os anos que vão de 2021 até 2023, por entender que a partir do ano inicial estabelecido, a Lei 10.639/03 teria já duas décadas desde sua promulgação, e a

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://cufa.org.br/cufa-unesco-e-instituto-locomotiva-promovem-forum-data-favela/>. CUFA, UNESCO e Instituto Locomotiva promovem Fórum Data Favela. Publicado 16 de junho de 2020 em Eventos, Notícias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jNbwvIGvWhs>. Acesso em: 14 jun. 2024.

expectativa era de que algumas questões em torno do ensino de História e cultura afro-brasileira já estariam consolidadas.

Existem várias bases de dados que reúnem produções científicas sobre o tema da pesquisa, porém optamos por localizar as produções sobre o assunto dessa investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Para direcionar a pesquisa recorreremos aos seguintes descritores: “Crianças AND racismo AND identidade”

Ao fazer a busca, selecionamos a área do conhecimento de educação, pois no resultado da busca aparecem pesquisas referentes aos descritores em diferentes setores da sociedade, por isso, no primeiro momento apareceram 3421 produções. Em seguida, retiramos 727 registros duplicados. Selecionado por ano (2021 a 2023) ficaram 767 produções de mestrado e doutorado. Em seguida, o filtro se deu por título e ficaram 102 produções. Após a leitura dos resumos, de 102 dissertações, restaram 7 que convergiam com o que propomos nesta pesquisa.

Como critério de inclusão entraram os estudos que investigaram a temática referente a construção da Identidade das crianças e o racismo nos últimos três anos e que estivessem disponíveis na íntegra nas bases de dados consultadas. Foram excluídas, após leitura dos resumos, as publicações que não se alinhavam ao contexto do estudo.

Ao acessar as bases de dados buscamos, num primeiro momento, produções sobre os descritores realizadas especificamente no município de Uberlândia, o que se mostrou infrutífero, pois não havia nenhum registro quando os três descritores eram utilizados em conjunto. Analisar as informações contribuiu tanto na elaboração da dissertação como no detalhamento do cenário, em Uberlândia, e na elaboração do Produto Educacional.

Para o desenvolvimento dos objetivos que foram definidos para esta pesquisa, realizou-se uma busca por meio do site oficial da Prefeitura Municipal de Uberlândia, em busca dos documentos emitidos pelo governo municipal, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito às orientações existentes sobre as leis 10.639/2003 de maneira geral.

Num segundo momento, as Diretrizes Curriculares Municipais do município, identificando orientações em relação às leis 10.639/2003. Posteriormente, iniciamos a procura, nos sites das escolas municipais, dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das 18 Escolas Municipais Urbanas de Uberlândia. As Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) foram encontradas em uma busca rápida, pois estão disponíveis para consulta no Portal da Prefeitura.

Quanto aos Projetos Políticos Pedagógicos, iniciamos a busca nos sites criados pelo CEMEPE. No entanto, a maioria dos sites encontrava-se desatualizada, dificultando a localização dos documentos completos e atualizados. Diante desse impasse, optamos por

solicitar os PPPs diretamente aos colegas diretores das escolas, explicando a importância da pesquisa e garantindo que os dados seriam utilizados apenas para fins acadêmicos. Após a coleta dos documentos, procedemos à análise detalhada de cada PPP, com foco na identificação de elementos relacionados à Lei 10.639/2003.

A fim de identificar padrões de diversidade racial nas escolas, foi feita uma coleta de dados sobre o número total de alunos e a quantidade de alunos autodeclarados pardos, brancos e pretos por setor. Para tanto, contei com a valiosa colaboração da Oficial Administrativa, Sílvia<sup>2</sup>, responsável pelo Censo Escolar da Rede Municipal. Através dos dados do censo, foi possível obter informações precisas e atualizadas sobre a composição racial da população estudantil, facilitando a análise dos dados.

Realizar um levantamento bibliográfico sobre criança, identidade e racismo é um passo crucial para aprofundar o conhecimento sobre essa temática complexa e multifacetada. Esse tipo de pesquisa oferece diversos benefícios, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral. O levantamento possibilita a identificação de lacunas de pesquisa, direcionando novos estudos e contribuindo para o avanço do conhecimento científico. Ao analisar as pesquisas já realizadas, é possível detectar áreas que ainda não foram exploradas com a devida profundidade, abrindo caminho para novas investigações inovadoras e relevantes.

O racismo, como um mal social enraizado na história da humanidade, permeia a vida das crianças desde os primeiros anos, moldando suas percepções, construções identitárias, sentimento de (não) pertencimento e o desenvolvimento em diversas esferas. Compreender as nuances e as repercussões desse fenômeno na infância é crucial para o combate à injustiça racial e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse contexto, o levantamento de trabalhos publicados sobre criança, identidade e racismo assume um papel fundamental, servindo como um farol que ilumina os caminhos para a mudança. Ao mergulharmos no universo de pesquisas sobre o racismo na infância, podemos desvendar as diversas formas pelas quais essa força opressora se manifesta na vida das crianças. Desde estereótipos negativos internalizados até micro agressões sutis e constantes, o racismo molda a autoimagem e a autoestima das crianças, lançando sombras sobre seu desenvolvimento social, emocional e até mesmo mental.

Por meio do exame de trabalhos publicados, podemos explorar os complexos processos de formação da identidade racial na infância. Investigamos como o racismo impacta a

---

<sup>2</sup> Disponível em: Sistema de Matrícula Escolar - Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG. - Dados consolidados por Sílvia Beatriz. Acesso em: 29 maio 2024.

construção dessa identidade, desde os desafios enfrentados até as estratégias utilizadas pelas crianças para navegar em um mundo permeado por desigualdades.

A família, a escola, a comunidade e a mídia emergem como elementos cruciais nesse processo, moldando as percepções das crianças sobre si mesmas e sobre seu lugar no mundo, pois, ao mapear os fatores que protegem e aqueles que aumentam a vulnerabilidade das crianças ao racismo, podemos direcionar esforços para a construção de um futuro mais justo e equitativo. O apoio familiar, a educação antirracista e a presença de modelos positivos se revelam como pilares de proteção, enquanto a pobreza, a segregação racial e a falta de oportunidades se configuram como obstáculos que precisam ser superados.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), com vistas a auxiliar no processo de construção da identidade de crianças negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surge como um campo de pesquisa crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Com o objetivo de mapear o estado do conhecimento nessa área, realizamos um levantamento bibliográfico abrangente, explorando as discussões e lacunas existentes na literatura entre 2021 e 2023.

Existem várias bases de dados que reúnem produções científicas sobre o tema da pesquisa. Optamos por localizar as produções sobre o assunto dessa investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Para direcionar a pesquisa recorreremos aos seguintes descritores: “Crianças AND racismo AND identidade”

Ao fazer a busca, selecionamos a área do conhecimento de educação, pois no resultado da busca aparecem pesquisas referentes aos descritores em diferentes setores da sociedade, por isso, no primeiro momento apareceram 3421 produções. Em seguida, retiramos 727 registros duplicados. Selecionado por ano (2021 a 2023) ficaram 767 produções de mestrado e doutorado. Em seguida, o filtro se deu por título e ficaram 102 produções. Aqui, optamos por dividir os quadros, o quadro 1 com dissertações e o quadro 2 com teses, usando os mesmos descritores.

Após a leitura dos resumos, de 102 dissertações, restaram 7 que convergiam com o que propomos nesta pesquisa. Explorando as pesquisas com o tema crianças, identidade e racismo, obtivemos o seguinte resultado:

**Quadro 1** - Relação de Dissertações no período de 2021 - 2023 em torno dos descritores: “Crianças AND racismo AND identidade”

DISSERTAÇÕES				
Título	Autor/a e Orientador/a	Universidade	Ano	Palavras-chave
<b>Intervenção em socialização étnica:</b> efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras	Santos, Joana dos <b>Orientador:</b> França, Dalila Xavier de	<b>UFS</b> Universidade Federal de Sergipe - RI/UFS	2021	Socialização étnica Intervenção Escola Psicologia social
<b>Escritas e desenhos de crianças negras:</b> análise antirracista e afrocêntrica a partir de um projeto de dança	Oliveira, Cibelle de Paula <b>Orientador:</b> Silva, Ana Paula Ferreira da	<b>PUC-SP</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2022	Antirracismo Prática pedagógica Lei 10.639/03 Relações étnico-raciais Identidade
As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção de identidades étnico-raciais na educação infantil.	Oliveira, Joice da Silva Pedro. <b>Orientadora:</b> Candau, Vera Maria Ferrão.	<b>PUC-RIO</b> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	2022	Educação antirracista; Educação infantil; Identidade étnico-racial; Letramento racial crítico; Literatura infantil.
<b>“Eu não sou negra, sou morena, sou marrom”:</b> a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental	Brito, Mayara Cristina Gomes de. <b>Orientadora:</b> Lima, Marta Margarida de Andrade.	<b>UFP</b> - Universidade Federal de Pernambuco	2022	História História – Estudo e ensino Negros – Identidade racial Racismo na educação Memórias

**Fonte:** Elaborado pelo/a autor/a com base em informações coletadas na Base de Dados da Capes e no BDTD. Maio de 2024.

Em sua dissertação, Santos (2021) pontua que é de extrema importância que a criança encontre na escola elementos expressivos da sua cultura e de sua origem, que contribuam para a formação de um autoconceito positivo e de uma autoestima positiva, pois, para essa autora a

socialização é, de fato, um processo crucial no desenvolvimento infantil, moldando a visão de mundo da criança e influenciando a formação de sua identidade.

Ainda, de acordo com Santos, (2021) a identidade étnica, que se refere ao senso de pertencimento a um grupo cultural específico, é um dos aspectos mais importantes da identidade individual. E a socialização desempenha um papel fundamental na construção dessa identidade, especialmente durante a infância. A autora esclarece que seu estudo propõe direções teóricas e práticas para construção de projetos interventivos com objetivo de melhorar a identidade, a autoestima individual e grupal de crianças negras.

O estudo apresentado destaca-se por abordar um tema de crucial importância para a sociedade brasileira: a influência da socialização étnica na identidade, autoestima individual e grupal de crianças negras. A pesquisa se propõe a investigar se um programa de socialização étnica pode gerar mudanças positivas nesses aspectos. A estrutura do trabalho, dividida em três capítulos, demonstra o rigor da metodologia e a profundidade da análise.

O trabalho apresenta uma revisão de literatura abrangente e aprofundada, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, demonstrando conhecimento sólido da área de pesquisa, uma vez que, identificou lacunas importantes na pesquisa brasileira sobre intervenções para redução do preconceito racial na escola, evidenciando a necessidade de novos estudos nessa área. Assim, o estudo propõe a criação de programas de socialização étnica com base em um aprofundado estudo teórico, buscando reduzir o preconceito racial e fortalecer a identidade e autoestima de crianças negras.

O estudo busca não apenas reduzir o preconceito racial, mas também fortalecer a identidade e autoestima das crianças negras, promovendo um melhor desempenho acadêmico e bem-estar psíquico.

A dissertação de Oliveira, (2022) "Escritas e Desenhos de Crianças Negras: Análise Antirracista e Afrocêntrica a Partir de um Projeto de Dança" se destaca por abordar um tema de extrema relevância social: o papel da educação na construção da identidade antirracista e na promoção da autoestima de crianças negras. A pesquisa define claramente o problema, os objetivos, a hipótese e os conceitos centrais, demonstrando rigor metodológico e clareza na condução do estudo, com abordagem Antirracista e Afrocêntrica, reconhecendo a importância da valorização da cultura africana e afro-brasileira na construção da identidade de crianças negras.

A pesquisa utiliza uma metodologia documental, analisando registros escritos e desenhos das crianças participantes do projeto, o que permite uma compreensão profunda das suas reflexões e experiências. Apresenta resultados relevantes que demonstram a importância



do projeto de dança na construção da identidade antirracista e na promoção da autoestima de crianças negras, assim, se destaca por seu compromisso político, alinhando-se aos novos caminhos epistemológicos que valorizam a autoria preta e combatem o epistemicídio.

Esta dissertação “Contribuições da Literatura Infantil Afro-brasileira para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil” de Oliveira, (2022) nos chamou mais a atenção por estar contemplando os três descritores da Dissertação que estamos produzindo. Ela tem como objetivo investigar como a literatura infantil afro-brasileira contribui para o desenvolvimento da educação étnico-racial, do letramento racial crítico e da construção da identidade racial de crianças na educação infantil.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa em duas etapas: Entrevistas semiestruturadas individuais: 10 professoras da educação infantil, de redes públicas e privadas, na Baixada Fluminense e no Rio de Janeiro e Análise de 6 livros de literatura infantil: Selecionados pelas professoras, publicados após a Lei 10.639/03, com protagonistas femininas negras, tema central da identidade racial negra e que contribuem para o reconhecimento e valorização da identidade racial negra na criança. E como resultado as professoras demonstram uma postura antirracista em sua abordagem da educação para as relações étnico-raciais.

Foi observado que a literatura infantil pode promover diálogos em sala de aula que incentivam o letramento racial crítico, pois, as obras literárias, com temas da história e culturas afrodescendentes, personagens negras protagonistas e imagens que valorizam a identidade étnico-racial, contribuem para o reconhecimento racial, a construção da identidade, o pertencimento e a autoestima positiva das crianças negras.

Dessa forma, pode concluir que literatura infantil afro-brasileira é um instrumento valioso para promover diálogos sobre raça na educação infantil, permitindo que diferentes grupos socioculturais se reconheçam e se relacionem de forma harmoniosa e respeitosa, e que é fundamental garantir a implementação efetiva da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

A pesquisa de Brito, (2022), "Eu não sou negra, sou morena, sou marrom: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar nos anos iniciais do ensino fundamental", investiga a relevância do ensino de História na perspectiva da educação antirracista para a construção de identidades negras positivas nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação parte da problemática de como o reconhecimento e a aceitação da identidade negra se constroem ao longo do tempo na escola pública pernambucana, e como as aulas de História podem contribuir para a construção de identidades negras positivas a partir de uma perspectiva antirracista.

Os objetivos visavam analisar a construção do reconhecimento e da aceitação da identidade negra nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública de Pernambuco e refletir sobre como as aulas de História, em interdisciplinaridade com outros saberes e na perspectiva da educação antirracista, podem contribuir para a construção de identidades negras positivas. Utilizou-se de pesquisa qualitativa com entrevistas semi estruturadas com professoras e professores, incorporando elementos da história oral. Os relatos coletados foram transcritos e analisados à luz dos estudos decoloniais, da educação antirracista e da legislação brasileira sobre educação, história e cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais. E como produto didático, a pesquisa desenvolveu um conto infantil baseado na memória de uma das professoras entrevistadas. Dessa forma, percebemos que o ensino de História na perspectiva da educação antirracista é fundamental para a construção de identidades negras positivas nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. As aulas de História, em interdisciplinaridade com outros saberes, podem contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados na luta contra o racismo e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O levantamento bibliográfico realizado demonstra que, apesar das políticas públicas e ações afirmativas, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a inclusão plena dessa população. Nesse contexto, investigar a atuação das escolas se torna crucial para identificar os desafios e oportunidades que permeiam esse processo. As escolas desempenham um papel fundamental na formação da identidade das crianças, incluindo a identidade racial. No entanto, muitas instituições ainda apresentam dificuldades em promover a inclusão da criança negra, o que gera diversos desafios. E um desses desafios é o Currículo eurocêntrico, a maioria dos currículos escolares ainda é eurocêntrico, invisibilizando a história e a cultura afro-brasileira. Isso contribui para a desvalorização da identidade negra e para a perpetuação de estereótipos.

Porém, apesar dos desafios, existem diversas oportunidades para promover a inclusão da criança negra, através da formação de professores, da valorização da cultura afro-brasileira e da criação de um ambiente acolhedor, as escolas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Quadro 2** - Relação de Teses no período de 2021 - 2023 em torno dos descritores: “Crianças AND racismo AND identidade”

TESES				
Título	Autor/a e Orientador/a	Universidade	Ano	Palavras-chave
<b>Eles nos deram um rascunho da história, mas nós temos que passar a limpo:</b> letramentos e identidades racializadas na escola e em outros espaços	Conceição, Janaína Vianna da <b>Orientadora:</b> Schlatter, Margarete	<b>UFRGS</b> Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2023	Identidade racial Letramento Etnografia Educação antirracista Linguística
<b>Meninas negras na literatura infantil:</b> infâncias, identidades e representatividades	Chaves, Rosa Silvia Lopes <b>Orientadora:</b> Finco, Daniela	<b>UNIFESP</b> Universidade Federal de São Paulo	2023	Raça etnia Gênero Meninas negras Literatura infantil Representatividade e Feminismo negro Educação infantil
<b>Eu sou o que vejo -</b> representação e representatividade negra na literatura infantil contemporânea	Pestana, Cristiane Veloso de Araujo lattes <b>Orientador:</b> Oliveira, Marcos Vinícius Ferreira de	<b>UFJF</b> Universidade Federal de Juiz de Fora	2023	Literatura infantil Ilustrações Protagonismo negro Representatividade e Relações raciais

**Fonte:** Elaborado pelo/a autor/a com base em informações coletadas na Base de Dados da Capes e no BDTD. Maio de 2024.

O estudo de Conceição (2023) mostra que foi criado numa escola pública da periferia de Porto Alegre, em 2017, o coletivo Afroativos, grupo composto por sua idealizadora e por estudantes da escola. O coletivo Afroativos é um movimento inspirador que transcende os muros escolares e se configura como um espaço de conscientização racial, empoderamento e ressignificação das culturas afro-brasileiras. Integrado por alunos, familiares e membros da comunidade, o grupo desenvolve ações que combatem o racismo, fortalecem a autoestima de crianças e adolescentes negras e promovem o letramento afrocentrado. A análise das práticas de linguagem em diferentes espaços revelou como as identidades negras são estilizadas, exercidas e construídas no projeto.

O estudo explorou a relação entre as atividades realizadas dentro e fora da escola, evidenciando a complexidade, contradições e pontos de (des)encontro entre elas. Através de um olhar crítico e decolonial, a pesquisa dialogou com autores como Cavalleiro, Souza, Rosa, Alim, Rickford, Ball, Flores, Street, Barton, Hamilton, Ivanic e Kilomba, entre outros.

A tese, “Meninas negras na literatura infantil: infâncias, identidades e representatividades” de Chaves (2023), se apresenta como um convite para um mergulho profundo na literatura negra brasileira infantil contemporânea, explorando as nuances e o poder transformador das narrativas na valorização e no fortalecimento das identidades das meninas negras. A investigação propõe analisar as possibilidades de representação presentes nessas obras, buscando identificar como as mensagens, narrativas e materialidades que envolvem as personagens meninas negras podem contribuir para a visibilidade e a afirmação de suas identidades racial e de gênero. Com base em pesquisas que revelam o impacto das experiências de discriminação racial na primeira infância, sabiamente reconhece esse período como crucial na construção do processo de reconhecimento identitário. Ao abordar o corpo como um construto sociocultural e um importante marcador da identidade, abre espaço para reflexões profundas sobre as infâncias de meninas negras.

A pesquisa se debruça sobre os aspectos materiais e simbólicos que permeiam as representações das meninas negras na literatura infantil, buscando compreender como essas representações são socialmente construídas sob o peso das desigualdades étnico-raciais e de gênero. Ao se embasar nos Estudos Feministas Negros, nos Estudos Sociais da Infância e nos Estudos Culturais, constrói um rico diálogo interdisciplinar, abrindo caminho para reflexões abrangentes sobre as questões que envolvem as representações da criança negra, com foco nas meninas negras na literatura infantil.

Pestana (2023), em sua tese “Eu sou o que vejo - representação e representatividade negra na literatura infantil contemporânea”, com um olhar interdisciplinar que abrange Letras, Educação e Artes, se propõe a desvendar as imagens dos livros de Literatura Infantil com temática étnico-racial, com foco especial nas obras que apresentam personagens protagonistas negras. Através da análise das ilustrações a cerca livros infantis publicados na última década, além de outros que já foram mencionados em pesquisas, busca contribuir para a construção de uma crítica literária sólida que inclua as ilustrações como elementos fundamentais da narrativa.

A pesquisa considera o aumento significativo dessas publicações após a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A falta de uma crítica literária consolidada sobre essas obras, especialmente em relação às ilustrações, justifica a importância desta análise, uma vez que, as imagens antirracistas nos livros ilustrados podem promover uma interação positiva e desenvolver uma identificação afetuosa nas crianças negras, conceito que denominamos como Representatividade.

Estes levantamentos nos possibilitaram a acreditar que as pesquisas concernentes à construção da identidade de crianças negras e a educação antirracista, aponta para uma realidade complexa e desafiadora: ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a escola e a sociedade alcancem a plena inclusão racial. Apesar da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, os resultados ainda não correspondem às expectativas, ou seja, os levantamentos realizados, permitiram concluir que as pesquisas, teses e dissertações, relacionadas à construção da identidade de crianças negras e à educação antirracista, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003, ainda não atingiram a escola e a sociedade de maneira eficaz.

Isso posto, coadunamos com Munanga, quando ele fala que para o fortalecimento de suas identidades, todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, aprendendo sobre “a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro (...)” (Munanga, 2012, p. 5). Além disso, “as contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas” (Munanga, 2012, p. 6).

Dessa forma, família e escola representam os mediadores primordiais da socialização primária. Porém, quando o assunto se refere à questão da identidade étnico-racial dos pequenos, a escola tem uma influência maior, uma vez que, no meio familiar, racismo, preconceito e discriminação racial são assuntos, muitas vezes, ignorados ou ensinados de forma distorcida.

A revisão da literatura dos últimos três anos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando os descritores 'Identidade, Crianças e Racismo', revelou um crescente interesse acadêmico pela temática. Esse dado é alinhado à importância social do tema, evidenciada pela Lei Federal 10.639/2003 e pela crescente visibilidade de casos de racismo veiculados na mídia e no ambiente escolar. A presente pesquisa, fundamentada em uma revisão bibliográfica abrangente, busca contribuir para esse debate, aprofundando a compreensão sobre como as crianças negras constroem suas identidades em um contexto marcado pelo racismo evidenciando a urgência de discutir a questão racial, especialmente na infância.

A partir dos esforços investigativos de outros pesquisadores, visamos identificar as principais lacunas de conhecimento e contribuir para o avanço da pesquisa nessa área. Os resultados obtidos demonstram a relevância do tema e a necessidade de novas pesquisas que investiguem as experiências de crianças negras em diferentes contextos sociais e culturais, e a necessidade de ações afirmativas para promover a equidade racial na educação. Assim, nossa

pesquisa se alinha a essa corrente de pesquisa, buscando aprofundar a compreensão sobre as relações raciais no ambiente escolar.

A História e cultura afro-brasileiras são temas importantíssimos e que tem ganhado maior destaque nos últimos anos, representando um processo de reconhecimento da participação dos negros na formação do Brasil. Infelizmente, não tive acesso a este debate em minha formação inicial enquanto aluna de graduação nos cursos de Educação Física e Pedagogia.

O primeiro contato mais sistematizado com o tema foi através das vivências nas aulas por mim ministradas, RII de História e Geografia, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tive meu despertar a partir da ocorrência de vários episódios ocorridos em sala de aula que explicitavam a necessidade de uma educação antirracista. Como exemplo, cito a atividade de “autoretrato”: quando solicitadas que fizessem seu próprio retrato, a maioria das crianças negras reproduziu o estereótipo de crianças brancas com cabelos lisos. Isso aponta para problemas com autoestima, identidade e pertencimento.

Situações como estas são reflexo de uma construção histórica, visto que grande parte das histórias infantis demonstram a primazia da afeição estética do branco, como, por exemplo, a história da Branca de neve: “Sua pele era tão linda e tão mais tão branquinha, branca como a neve [...]”. As representações infantis também estão em músicas, em que o preto remete o medo, a desumanização e coisificação: “Boi, Boi, Boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta”. São formas de naturalização de uma mentalidade racista, que constituem produções de subjetividades de afetos ou desafetos. Conforme nos mostra Kabengele Munanga, trata-se de:

Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância, valorizando pela educação, incorporou-se o racismo colonial tão naturalmente aos gestos, a palavras, mesmo as mais banais, que ele parece constituir uma das mais solidadas estruturas da personalidade colonialista (Munanga, 1988, p. 21).

Quando falamos sobre construção da identidade positiva e da autoestima de crianças negras, estamos falando de lidar com cobranças e culpas que não são delas, o racismo rouba-lhes a autoestima antes mesmo de conseguirem desenvolvê-las. Desde cedo aprendem a se preocuparem com a imagem que irão passar, com o padrão que precisam alcançar, e dificilmente têm a oportunidade de se conhecerem. A escola que deveria ser um local de desenvolvimento intelectual e social, muitas vezes passa a ser o berço de traumas cujas consequências só são percebidas na vida adulta. Crianças negras perdem sua autenticidade e

espontaneidade por serem alvos de ataques, insultos e invalidações ao longo da vida estudantil, e esse cenário não é diferente na vida adulta.

A Lei 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva e teve como objetivo atender às demandas que se colocavam historicamente em busca de valorizar a cultura negra e de destacar o papel do negro na construção da identidade brasileira. Isso deveria acontecer por meio da introdução da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas do país (Pereira; Monteiro, 2013).

O município de Uberlândia implantou no calendário escolar a data 20 de novembro para a execução de atividades pedagógicas correlacionadas ao dia da consciência negra. Essa data, que toma como referência a lei federal 10.639/2003, veio reforçar a necessidade do ensino para as relações étnico-raciais nas escolas. Porém, o que costuma acontecer na prática é essa vivência limitar-se à Semana da Consciência Negra, na qual acontece a exposição de trabalhos feitos pelos discentes, principalmente nas disciplinas de Arte e História. Assim, pretende-se analisar os processos e mecanismos de implementação da educação antirracista de escolas públicas do ensino fundamental I no município de Uberlândia/MG.

A docência no Ensino Fundamental I, no Município de Uberlândia, entre outras especificidades, permitiu a mim o encontro diário com muitas crianças e suas diversas formas de ser e viver. Ao estar com elas, compreendendo-as como foco dos planejamentos pelos quais sou responsável, passei a ter mais atenção ao que as crianças negras falavam de si durante as brincadeiras, relações e socializações vividas com outras crianças e com os adultos. Nestes momentos, sorrisos, olhares, gestos, falas, brincadeiras, desenhos, pinturas, escolhas, recusas, silêncios, compreendidos como formas de comunicação e expressão, anunciavam cotidianamente suas maneiras de fazer leitura das relações sociais vividas.

Ao tomar as crianças negras como foco dos planejamentos, me tornei uma observadora atenta, captando as nuances que permeiam suas vivências. As brincadeiras, por exemplo, transcendem o mero entretenimento, tornando-se espaços de expressão cultural, de afirmação identitária e de resistência contra estereótipos.

Nas pinturas e desenhos, cores vibrantes e formas inusitadas ganham vida, revelando a riqueza da imaginação e a percepção de si e do outro. As escolhas e recusas, por sua vez, manifestam a autonomia e a agência das crianças, indicando suas preferências, desejos e posicionamentos.

Os silêncios, muitas vezes subestimados, também carregam mensagens valiosas. Podem ser expressões de timidez, desconfiança ou até mesmo de resistência a discursos e práticas

discriminatórias. A sensibilidade da docente é fundamental para decifrar esses códigos e acolher as crianças em suas subjetividades.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade de vozes presentes na sala de aula, a docente tem condições pedagógicas de criar um ambiente propício para o diálogo intercultural, o respeito às diferenças e a construção de sua identidade. Através da escuta atenta e da valorização das múltiplas formas de expressão, a prática docente se torna uma ferramenta poderosa para combater o racismo e promover a inclusão social.

A partir das observações feitas especificamente das crianças negras, foi possível constatar que as histórias, as músicas, as imagens, as modelagens, as pinturas, os brinquedos, as fantasias, as pesquisas, entre tantos outros materiais e temas escolhidos para compor as propostas educativas e pedagógicas planejadas, ainda, pouco evidenciavam a diversidade étnico-racial como princípio educativo. Mesmo compreendendo que cada criança é única e carrega consigo suas singulares histórias de vida, minha experiência como docente precisava ser mais justa, democrática e ir ao encontro do que Freire (2011) propõe como sendo uma das tarefas das/dos docentes para a autonomia do ser do educando, ou seja, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...] aprender criticamente é possível” (2011, p. 28).

A pedagogia de Paulo Freire propõe um processo educativo democrático que reconhece os educandos como sujeitos de conhecimento, promove o diálogo entre diferentes saberes, incentiva a análise crítica da realidade e a ação transformadora, e combate qualquer forma de discriminação. Essa abordagem visa à construção de uma sociedade mais justa, democrática e emancipada. Para que o conhecimento possa ser elaborado com criticidade, é necessária a rejeição de qualquer forma de discriminação, pois, “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Idem, 2011, p. 37).

Inspirada pelos ensinamentos de Freire, portanto, questionamos sobre como a questão racial deve ser tratada na prática pedagógica, buscando caminhos que possibilitem a "autonomia do ser dos educandos". Essa autonomia se constrói através do diálogo intercultural, da valorização das diversas formas de ser e estar no mundo, e do combate a qualquer tipo de discriminação.

As discussões acerca da identidade negra ultrapassam o âmbito teórico, exigindo uma profunda reflexão sobre seu papel na construção da história e da cultura brasileira. É fundamental que essa temática seja integrada à prática pedagógica de forma abrangente e eficaz,



transcendendo as datas comemorativas e se tornando um pilar fundamental da formação dos alunos.

Os caminhos para a construção de uma identidade entendida como saudável podem se dar pelos mais diferentes meios. A literatura é, sem dúvida, um segmento importante para a formação humana. Muito além do deleite estético, o desenvolvimento da imaginação através da literatura promove reflexões sobre si e sobre o outro, desperta sonhos e possibilidades, alegria e deslumbramento, mas também, pode causar espanto, medo e vergonha.

A construção da nossa identidade é um processo contínuo, moldado pelas diversas influências do ambiente em que vivemos. Família, escola, mídia e literatura, por exemplo, desempenham um papel fundamental ao fornecer modelos, valores e representações que moldam a forma como nos percebemos e interagimos com o mundo. As ilustrações em livros infantis exercem um papel fundamental na construção da identidade, especialmente para crianças negras. Conforme Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edimilson de Almeida Pereira (2001), a forma como o corpo negro é representado nos livros influencia a autopercepção das crianças, moldando sua identidade e autoestima. Ao serem constantemente expostas a representações estereotipadas e negativas, as crianças negras podem internalizar esses estereótipos, impactando negativamente sua autoimagem. Por outro lado, representações positivas e diversificadas podem contribuir para a construção de uma identidade negra forte e positiva. Não que a criança vá se tornar exatamente aquilo que ela vê nos livros, mas o que ela vê e a forma como ela vê, atravessarão sua percepção sobre si, daí a importância das imagens, conforme afirma a escritora Heloisa Pires de Lima:

Toda obra literária, porém, transmite não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas, também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento (Lima, 2005, p.101 *apud* Munanga, 2005, p.101-102).

A literatura infantil, segundo Munanga (2012), desempenha um papel fundamental na construção da identidade das crianças, pois é através dos livros que elas entram em contato com diferentes mundos e culturas. Ao se identificar com personagens e histórias, as crianças desenvolvem um senso de pertencimento e constroem uma imagem de si mesmas.

Nilma Lino Gomes (2012) destaca a importância da escola na construção da identidade racial das crianças. Segundo a autora, o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidade e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las,

segregá-las e até mesmo negá-las. Essa afirmação evidencia o papel central da escola na perpetuação ou na superação do racismo, sendo fundamental que as instituições escolares adotem práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade e o respeito às diferenças: “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidade e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2003, p. 172).

O professor, como mediador do conhecimento, exerce um papel crucial na construção de identidades e na formação de valores. Seu olhar sobre as questões raciais pode ser um poderoso instrumento para combater o racismo ou, ao contrário, para perpetuá-lo. Por isso, a formação continuada de professores é essencial para que eles possam desenvolver um olhar crítico sobre as questões raciais e atuar de forma a promover a igualdade e a justiça social. Afinal, o modo como os professores abordam essas questões em sala de aula pode ter um impacto significativo na vida dos alunos. Para Gomes (2011), a ausência de discussões sobre este tema, tanto na escola quanto nos cursos de formação docente vão gerar uma prática que reforça sentimentos e representações equivocadas sobre os sujeitos negros.

Assim, podemos entender que a literatura infantil não se limita a ser um simples objeto de consumo, mas sim um mediador cultural que molda a visão de mundo das crianças. A escolha cuidadosa de livros, aliada a uma mediação atenta e sensível, é essencial para garantir que as crianças sejam expostas a representações diversas e inclusivas, que promovam a construção de uma identidade positiva.

Como mencionado acima, em Uberlândia, a lei ordinária nº 13.457, de 11 de janeiro de 2021<sup>3</sup>, dispõe em seu artigo 1º: “fica instituída, no âmbito municipal, a Semana Municipal da Consciência Negra, a ser comemorada, anualmente, na semana do dia 20 de novembro, quando também é comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra” (Uberlândia, 2021). Porém, essa data não foi incluída no calendário escolar de 2024 como feriado nacional, sendo que o feriado do Dia da Consciência Negra foi determinado por lei federal em 21 de dezembro de 2023.

Diante disso, a Deputada Dandara Tonantzin Silva Castro (PT/MG) enviou um requerimento ao Ministério Público. Com ele, cobrou a Prefeitura para que a lei fosse cumprida imediatamente. O ofício foi entregue em 15 de janeiro, no qual se lê: “Queremos que a lei federal seja cumprida e o calendário ajustado antes do retorno das aulas”<sup>4</sup>. A deputada também

<sup>3</sup>Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2021/1346/13457/lei-ordinaria-n-13457-2021-institui-a-semana-municipal-da-consciencia-negra-no-ambito-do-municipio-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>4</sup>Dandara Tonantzin Silva Castro, Vereadora, Uberlândia, MG, Partido: PT, Período: 2021 a 2023. Conselheira, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, Uberlândia, MG, 2014 - 2018. É deputada

se comprometeu nas suas redes sociais a auxiliar na cobrança pela data no calendário de qualquer outra cidade de Minas Gerais. A lei foi uma vitória fruto da articulação direta da Bancada Negra da Câmara dos Deputados. A parlamentar faz parte do grupo e integrou os debates.

Mesmo diante do exposto, ressaltamos que a SME, por intermédio do Cemepe, realiza formações anuais sobre a temática, com destaque à necessidade de cumprimento das Leis n. 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003; 2008) cuja determinação é a obrigatoriedade de inclusão da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena:

Portanto, conhecer, reconhecer, transformar e produzir cultura é uma forma de compreender o mundo, promovendo ações afirmativas no combate ao preconceito e à discriminação, no intuito de contextualizar e humanizar o currículo escolar, e preservar o caráter laico das instituições de ensino públicas. Ao compreendermos a pluralidade cultural como um tema transversal referendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, se faz necessário um planejamento coletivo e articulado sobre o tema (Uberlândia, 2020, p. 99).

Não podemos perder de vista que o estudo da História e da Literatura Brasileira, em sua forma tradicional, muitas vezes apresenta lacunas e distorções que perpetuam estereótipos e invisibilizam a rica herança cultural africana. Essa abordagem eurocêntrica gera desconforto e questionamentos entre os alunos, especialmente aqueles que se identificam como negros, a respeito da representatividade autêntica e da verossimilhança das narrativas sobre o povo negro e sua trajetória no Brasil.

Diante desse cenário, torna-se imperativo reposicionar o negro no contexto atual, reconhecendo suas lutas, conquistas e contribuições para a sociedade brasileira. Através da valorização dos elementos identitários e culturais afro-brasileiros, a prática pedagógica deve promover o reconhecimento da história e da presença negra no presente, combatendo o racismo estrutural e construindo uma educação verdadeiramente antirracista, inclusiva e libertadora.

Para garantir uma educação inclusiva e antirracista, é necessário investigar se os documentos que orientam a educação municipal estão alinhados com os Documentos Oficiais da Política Educacional Nacional. Além disso, é crucial analisar se os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas incluem um Plano de Ação estruturado para trabalhar a identidade de crianças negras na perspectiva da Educação Antirracista.

---

Federal, Secretaria da Mulher: Titular, 04/05/2023 - Bancada Negra da Câmara dos Deputados: Titular, 02/11/2023. <https://todandara.com.br/dandara-garante-inclusao-do-feriado-de-20-de-novembro-no-calendario-oficial-em-uberlandia/#:~:text=O%20of%C3%ADcio%20foi%20entregue%20em,outra%20cidade%20de%20Minas%20Gerais>. Acesso em: 12 jan. 2024.

## 1 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS EXPRESSÕES NO DEBATE ANTIRRACISTA

Existem diferentes definições de políticas públicas. Uma definição comum é a de que políticas públicas são "decisões governamentais tomadas em um contexto de conflito e incerteza" (Bresser Pereira, 2009, p. 16). Outra definição é a de que políticas públicas são "procedimentos e ações governamentais que visam a resolver ou atenuar problemas sociais" (Souza, 2006, p. 27).

Trata-se de um campo de plurais definições, cada uma com suas nuances considerando que dizem respeito a formações jurídico administrativa diferentes. Além disso, há, em relação às políticas públicas, diferentes expectativas a partir de como o próprio Estado se relaciona com a economia e também com atores sociais. Conforme Celina Souza:

[...] debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas. Não se defende aqui que o Estado (ou os governos que decidem e implementam políticas públicas ou outras instituições que participam do processo decisório) reflete tão-somente as pressões dos grupos de interesse, como diria a versão mais simplificada do pluralismo. Também não se defende que o Estado opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder, como nas versões também simplificadas do elitismo, nem que servem apenas aos interesses de determinadas classes sociais, como diriam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado (Souza, 2018, pp. 26-27).

Souza menciona, ainda, a coordenação de políticas públicas:

Do ponto de vista formal, pode-se definir coordenação como a organização de todas as atividades, com o objetivo de alcançar consenso entre indivíduos e organizações para o atingimento dos objetivos de um grupo. Associado ao conceito de coordenação, está o de cooperação. Coordenação e cooperação, contudo, são conceitos diferentes. A cooperação é uma ação discricionária e voluntária dos indivíduos para um trabalho conjunto visando ao benefício mútuo (Souza, 2018, p. 16).

Ainda, conforme Souza, a coordenação na perspectiva da política pública se desdobra principalmente em dois momentos: no da formulação da política e no da sua implementação. Do primeiro participam os diversos atores e instituições com interesses na política que será formulada. Como se verá adiante, o número de atores e de instituições com poderes de aprovação ou de veto é significativo, especialmente em sociedades democráticas e complexas, e onde os conflitos distributivos ainda não foram minimamente equacionados. Se os conflitos no momento da decisão de uma política pública podem ser mais intensos e requerer mecanismos de coordenação mais complexos, a coordenação também faz parte do momento da implementação da política (Souza, 2018, p. 16).

A partir das leituras feitas, identificamos que as definições convencionais muitas vezes negligenciam o aspecto central das políticas públicas - o embate de ideias, interesses e poder - ele enfatiza a complexidade desses processos. Ao considerar as políticas públicas como resultado de disputas de poder entre diferentes atores e grupos, Souza destaca a importância de analisar não apenas as ações do Estado, mas também as influências e pressões exercidas por diversos setores da sociedade.

A distinção entre políticas de Estado e políticas de Governo também é crucial, pois reconhece que as políticas públicas não são estáticas, mas sim moldadas por contextos históricos, econômicos e sociais específicos. Portanto, para uma compreensão abrangente das políticas públicas, é essencial considerar não apenas os aspectos técnicos e institucionais, mas também as dinâmicas de poder, conflito e contexto que as permeiam.

O planejamento de políticas públicas é uma prática relativamente recente no Brasil. Conforme apontado por Cardoso Jr. (2011, p. 7), tanto o planejamento governamental quanto a gestão pública - duas dimensões cruciais na atuação dos Estados contemporâneos - evoluíram entre meados do século XX e o início do século XXI. Essa evolução teve início na década de 1930, em um contexto de desenvolvimento tardio e diante da urgência de transformação das estruturas econômicas e sociais do país.

Essa observação de Cardoso Jr. (2011) destaca a importância da integração entre planejamento e gestão pública para o sucesso e a efetividade das políticas públicas. A alternância na prioridade entre esses dois aspectos ao longo do tempo reflete diferentes abordagens e ênfases nas estratégias de governança. O planejamento é essencial para estabelecer objetivos claros, identificar recursos necessários e definir estratégias de implementação das políticas públicas. No entanto, sem uma gestão pública eficaz, esses planos podem falhar na execução, levando ao desperdício de recursos e à descontinuidade das ações.

Por outro lado, a gestão pública adequada envolve a alocação eficiente de recursos, o monitoramento constante do progresso e a adaptação às mudanças de contexto. Sem um planejamento sólido, a gestão pública pode carecer de direcionamento estratégico e corre o risco de ser reativa e pouco eficaz na consecução dos objetivos de políticas públicas. Portanto, a integração entre planejamento e gestão pública é essencial para garantir a coerência, a continuidade e a efetividade das políticas públicas. Ambos os processos devem trabalhar em conjunto, com o planejamento fornecendo a visão estratégica e a gestão garantindo a implementação eficaz e o acompanhamento dos resultados.

A etapa de avaliação das políticas públicas, com certeza, é uma das mais relevantes considerando a necessidade que temos de dados sobre sua eventual efetividade. A pesquisa de

avaliação, como definida por Draibe (2001), configura-se como um instrumento crucial para o aperfeiçoamento das políticas públicas. Através da investigação rigorosa e sistemática, essa ferramenta permite mensurar a efetividade e a eficiência das ações implementadas, fornecendo subsídios valiosos para a tomada de decisões e a otimização do uso dos recursos públicos.

Dessa forma, a presente pesquisa se caracteriza como uma avaliação *ex post*, pois se propõe a analisar por meio de documentos, tais como, leis, decretos, diretrizes curriculares, PPP e outros documentos relacionados à política, o processo de implementação da Lei 10.639/03 no segmento do ensino fundamental I nas escolas municipais de Uberlândia. A investigação se concentra em verificar e analisar o desenvolvimento das ações, verificando se os objetivos da política estão sendo alcançados e em que medida, com foco na qualidade da educação ofertada.

Ao se concentrar na avaliação do processo, a pesquisa busca identificar os fatores que contribuem para o sucesso ou para as dificuldades na implementação da política. Essa análise permite compreender os mecanismos que influenciam o alcance dos objetivos e a qualidade da educação, fornecendo subsídios para a gestão escolar e para a formulação de políticas públicas mais eficazes e recomendar medidas para o aprimoramento da política e para a otimização dos resultados no ensino fundamental I, com base nas evidências coletadas e na análise realizada.

Conforme Souza (2007), o processo de formulação e implementação de políticas públicas é bastante complexo, destacando-se a multiplicidade de atores envolvidos e suas diferentes influências.

Ao longo deste percurso, houve alternância na prioridade: em alguns períodos ocorre a primazia do planejamento em detrimento da gestão pública, enquanto em outros houve o inverso. Ainda segundo Cardoso Jr. (2011, p. 12), é necessário que os dois sejam inseparáveis e caminhem juntos, uma vez que planejamento sem gestão adequada leva ao fracasso e descontinuidade das ações, e gestão pública sem planejamento envolvido dificilmente conseguirá efetividade das políticas públicas.

Na perspectiva de Oliveira (2006), ainda hoje o planejamento é visto de uma forma tecnicista, dominado somente por burocratas e economistas, tendo como foco apenas o plano, sem levar em consideração o processo de implementação, como se esta ocorresse de forma automática. Dessa forma, o que observamos na prática é exatamente o inverso do esperado: as ações e programas têm impactos negativos inesperados ou simplesmente fracassam em sua implementação, pois ainda persiste a dissociação entre elaboração e implementação de políticas públicas no processo de planejamento.

Nesse contexto, a análise e avaliação da implementação de políticas públicas torna-se essencial. Aqui, buscamos realizar uma avaliação em relação à implementação da Lei 10.639/03

até o presente momento, a fim de diagnosticar as ações já implantadas, buscando observar o desenvolvimento e os avanços alcançados, mas também identificar os possíveis problemas que impedem que ela seja efetivamente concretizada, objetivando uma mudança de percurso para que a implementação ocorra de forma satisfatória.

Esse processo é chamado por Draibe (2001) de pesquisa de avaliação, que busca produzir um novo conhecimento por meio da investigação, verificando a eficácia e a eficiência das ações. Ainda de acordo com a autora, as avaliações dividem-se quanto a seu tipo e natureza. Enquanto as avaliações *ex ante* (*anterior*) são feitas antes do início das ações e programas, geralmente no processo de preparação e formulação, e procuram orientar em relação a parâmetros e indicadores, as avaliações *ex post* (*após o fato*) são realizadas durante o processo de implementação ou após a realização do programa. Situamos então esta pesquisa como *ex post*, na medida em que consiste na avaliação do processo de implementação da Lei 10.639/03.

Assim, por ser uma avaliação de processo, buscamos acompanhar o desenvolvimento das ações, verificando se os objetivos da política estão sendo alcançados e em que medida, cumpridos com qualidade.

Seguindo o pensamento de Draibe, este tipo de pesquisa pode ser levantado por diversos interesses, que vão desde “reduzir custos, usar mais adequadamente os recursos ou, enfim, prestar contas à sociedade do uso dos recursos” (2001, p. 18), até mesmo objetivos mais imediatos, como “[...] detectar dificuldades e obstáculos e produzir recomendações, as quais possibilitem, por exemplo, corrigir os rumos do programa ou disseminar lições e aprendizados” (Idem, *ibidem*).

Portanto, com a presente avaliação, pretendemos identificar os percalços na implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, a avaliação tem como objetivo principal conquistar uma melhoria na qualidade e na efetividade desta política pública.

Para avaliarmos uma política pública educacional é necessário, primeiramente, compreendermos o que são as políticas públicas e os fatores envolvidos desde sua formulação até sua implementação.

De acordo com Frey (2000), uma das abordagens mais importantes da análise de políticas públicas, que nos auxilia a compreender o processo de elaboração e implementação, é o modelo do ciclo de políticas públicas. Este ciclo consiste em um processo formado por estágios, que são:

- a definição da agenda, ou seja, a definição do problema/demanda colocado em questão, e que chega à atenção dos governos;

- desenvolvimento da política e ações que deverão ser aplicadas, passando pela tomada de decisões, avaliando as possibilidades e questões operacionais em busca de uma solução;
- a implementação da ação/programa, quando ocorre sua aplicação e execução, e a avaliação, por meio de instrumentos criados para verificar se os objetivos previstos foram alcançados.

Posto isso, percebemos que a Lei 10.639/03 é uma política educacional que faz parte das políticas de promoção da igualdade racial e que tem como objetivo a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. O objetivo é compreender as demandas da população negra e sua participação na construção de agendas e formulação de políticas públicas afirmativas, abordando aspectos políticos e socioculturais da questão negra na sociedade brasileira, tão desigual e pouco democrática no que concerne aos direitos das chamadas minorias.

Este modelo do ciclo das políticas públicas pode ser utilizado para a análise da formulação e implementação da Lei 10.639/03 abordando a identificação do problema, sua inserção na agenda e a elaboração da política, embora o foco principal, no momento atual seja a avaliação de sua implementação. No caso da Lei 10.639/03, uma lei federal que necessita da cooperação dos três níveis (federal, estadual e municipal) para a sua implementação, em um país como o Brasil, com diversas ideologias, posicionamentos e partidos políticos, cada um com suas convicções, em que prefeitos e governadores têm autonomia política garantida para a realização de suas ações, temos um quadro complexo, com diversos atores sociais que influenciam nas particularidades que podemos encontrar em relação à uma plena efetivação e implementação da lei nos moldes do desenho original.

Arretche argumenta que para a realização da avaliação de políticas públicas, de sua eficácia e eficiência ou ainda a efetividade de programas, devemos “[...] sistematicamente levar em consideração os objetivos e a estratégia de implementação definidas por seus próprios formuladores, pois seria inteiramente fora de propósito que o avaliador tomasse em consideração objetivos e/ou metodologias externos àqueles estabelecidos pelos próprios programas” (2001, p. 45).

Entretanto, afirma ela, é ingenuidade supor que a implementação ocorrerá exatamente de acordo com o que está previsto no papel, uma vez que há uma distância entre os objetivos e desenho originais das ações e a forma como ela efetivamente atinge à população alvo. Essa distância ocorre porque, após a formulação e implantação de uma ação ou programa público, o



processo de implementação, quase sempre, é realizado por atores diferentes daqueles que formularam tal determinada ação ou programa. Logo, a implementação

corresponde a uma outra fase da “vida” de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados. Embora possa ocorrer coincidência entre a figura dos formuladores e a figura dos implementadores, é muito raro que isto ocorra. Na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação (Arretche, 2001, p. 47).

Devemos ter em mente, portanto, que o resultado de qualquer programa pressupõe o envolvimento e a tomada de decisão de diversos agentes, inseridos dentro de estruturas com prioridades e recursos disponíveis distintos. Logo, a presente avaliação analisará o processo de implementação, buscando avanços e desafios, a partir de dois tipos de agentes: os encarregados da formulação da lei (nível federal), e os encarregados da implementação no âmbito municipal, considerando também a influência do movimento negro e de organismos internacionais para a inserção das demandas da população negra na construção da agenda de políticas públicas afirmativas.

Em síntese, a formulação e implementação de políticas públicas são processos complexos que envolvem uma variedade de atores e fatores. Os governos desempenham um papel central nesses processos, mas sua eficácia depende da interação com outros atores e das condições específicas de cada contexto histórico e político.

## 1.1 A LEGISLAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS PÚBLICAS

O Movimento Negro tem buscado, ao longo de sua história, uma educação escolar que leve em consideração todo o território brasileiro, respeitando a diversidade regional de cada comunidade e contemplando a realidade histórica, social, cultural e política desse povo, que durante muito tempo foi marginalizado e desvalorizado. Houve conquistas significativas no âmbito da legislação educacional como resultado da contínua pressão do Movimento Negro no Brasil por diversas questões relacionadas a essa população, além do direito de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Dessa forma, o processo de lutas e conquistas da população afro-brasileira por uma educação de qualidade resultou em diversos documentos que subsidiam o ensino-aprendizado. Entre eles, podemos destacar:

- a) O art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), introduzido pela Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamentais e médios, na qual o conteúdo deve contemplar a luta dos negros no Brasil, a cultura e sua contribuição para a formação da sociedade (Brasil, 1996).
- b) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP n. 03/2004, e a respectiva Resolução CNE/CP n.01/2004. Estas estabelecem a educação das relações étnico-raciais e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2004).
- c) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana no ano de 2009, o Parecer CNE/CEB n. 07/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 04/2010, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, incluindo a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. (Brasil, 2009)
- d) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, da Resolução n. 08/2012 do Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 2012)
- e) Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê metas específicas destinadas às comunidades quilombolas. (Brasil, 2014)
- f) Além desses, há o Plano Municipal de Educação de cada município.
- g) Diretrizes Curriculares Municipais.

O ensino e a aprendizagem de história, como já pontuado anteriormente, estão presentes nos currículos desde os primeiros anos de escolarização no ensino fundamental. As propostas curriculares, incluindo a recente homologada Base Nacional Curricular Comum (2017), dissertam sobre a importância do caráter essencialmente formativo da disciplina de História na Educação Básica.

Dessa forma, é possível perceber que, a função social da História reside verdadeiramente no processo de reflexão do indivíduo, capacitando-o a alcançar compreensões que ultrapassam o "presenteísmo". Isso implica iniciar a reflexão a partir da compreensão da

vida cotidiana e, posteriormente, expandir as dimensões das experiências emancipadoras por meio do conhecimento histórico.

## 1.2 A LEI 10.639/2003

Após ser aprovada pelo relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), o deputado Evandro Milhomen, a Lei nº 10.639/2003 foi encaminhada ao Senado Federal, onde foi aprovada por unanimidade. A lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo oficial da educação básica, inclusive com a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia da Consciência Negra.

Uma das hipóteses levantadas sobre a ausência de debates políticos e a rápida aprovação do projeto, em apenas nove meses, é a de que alguns políticos brasileiros acreditam que certas leis são "inofensivas", ou seja, que não serão cumpridas. Conforme Xavier (2009, p. 574):

Após tramitar de forma conclusiva pelas Comissões de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Constituição, Justiça e Redação (CCJR)<sup>7</sup>, sem provocar disputa política ou debates em plenário, o projeto cumpriu o prazo de cinco sessões à espera de ementas, que não chegaram a ser apresentadas. Esgotado o prazo, o então Projeto de Lei nº 259/1999 recebeu parecer favorável do relator da CECD, Deputado Evandro Milhomen, e foi encaminhado ao Senado onde foi aprovado como Lei nº 10.639, sendo posteriormente remetido ao Conselho Nacional de Educação com a seguinte ementa: "Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da Temática História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências".

O projeto de lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica sofreu dois vetos no poder executivo. O primeiro veto foi relativo à carga horária que seria dedicada ao ensino desse tema. A proposta de 10 por cento do conteúdo programático das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, foi rejeitada pela Presidência da República. Com esse veto, a carga horária do ensino da história e da cultura afro-brasileira passou a ser definida pelas instituições de ensino. Isso pode levar a uma sub apreciação do tema, pois as instituições podem optar por dedicar menos tempo ao ensino desse tema. Além disso, o veto demonstra a pouca importância dada ao tema na formação escolar.

Esta proposta foi, na ocasião, considerada inconstitucional e rejeitada nos despachos da Presidência da República, conforme se lê abaixo:

O referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (Brasil, 2003b: 01).

O segundo veto estava direcionado à proposta sobre cursos de capacitação para professores:

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (Brasil, 2003b: 01).

Como mostram Silva e Pereira (2014, pp. 124-125):

Desse modo, aprovou-se, ao final, tanto a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira quanto a inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Com a aprovação da referida lei, foi ainda criada, no mesmo ano, uma secretaria voltada para a questão étnico-racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004, é possível observar:

O governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias (Ministério da Educação/Brasil, 2004, p. 08).

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi a responsável pela publicação das diretrizes para a implementação da Lei nº 10.639/2003. O objetivo das diretrizes é estabelecer parâmetros para todas as instituições escolares e para os docentes e agentes envolvidos com a educação nacional, elas esclarecem os princípios que regeram a formulação e aprovação da lei, destacando a diversidade étnica do Brasil. Elas defendem a necessidade de conscientização da importância de uma sociedade não discriminatória, não excludente e não racista.

Voltando-se especificamente para o contexto escolar, as diretrizes preveem que as

[...] políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e os conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade os estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Ministério Da Educação/Brasil, 2004, p. 11).

Alterada pela Lei 11.645/2008, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-brasileira e indígena, acrescentando os Art.26-A, e 79-B na LDBEN, o que se constitui uma vitória do ativismo negro.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história Brasileira.

Art. 79-A. (VETADO)

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

Conforme Gomes (2012b, p. 735), a “educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo de sua trajetória”. Gonçalves e Silva (2000) também destacam que a Educação sempre esteve presente na agenda do Movimento Negro. Entretanto, sabemos que a concepção de Educação não é única para as diferentes entidades negras que compõem o Movimento Negro. A Educação ora é vista

[...] como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337).

como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337). [...] estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

As políticas educacionais podem contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, pois podem levar à formação de uma mão de obra qualificada para empregos precários, que não remuneram adequadamente os trabalhadores e não lhes garantem condições de vida digna. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros.

Nesse sentido, têm sido historicamente orientadas para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. No entanto, nos últimos anos, essas políticas têm sido influenciadas por organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, que defendem uma educação voltada para o atendimento à diversidade social e para o alívio da pobreza, o que compromete a função da escola como espaço de formação intelectual e cultural.

### 1.3 AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

Ações afirmativas, de acordo com Bernardino (2002, p. 257), podem ser compreendidas como “[...] políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas”.

No Brasil, essas políticas têm demonstrado eficácia, especialmente aquelas voltadas para a redução dos impactos da pobreza, o que tem tido um impacto positivo na luta contra as disparidades raciais e na promoção de melhores condições de vida para a população negra. Para Silva Júnior: “[...] medidas endereçadas às condições materiais de vida da população negra e de valorização da diversidade étnico-racial, a exemplo da inserção positiva de figuras negras na publicidade, nos veículos de comunicação, no livro didático etc.” (2010, p. 16).

Posto isso, foi possível entender que as ações afirmativas são políticas e programas projetados para aumentar as oportunidades para grupos historicamente sub-representados em áreas como educação, emprego e habitação. As políticas de promoção da igualdade racial são um tipo de ação afirmativa que visa especificamente abordar as desvantagens enfrentadas pelos negros. Esses programas são necessários para corrigir as desvantagens históricas enfrentadas por grupos minoritários, pois eles podem ajudar a aumentar a diversidade e a inclusão em áreas importantes da vida pública.

Segundo Silva Junior (2010), as políticas de promoção da igualdade racial também são referidas como medidas especiais, termo que se refere à igualdade de direitos e liberdades fundamentais através de legislações distintas para grupos sociais diferentes, sempre considerando sua natureza temporária. Essa terminologia começou a ser empregada a partir da

formulação dos princípios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela ONU em 1966. Esses princípios reforçam o compromisso com a adoção de políticas que visam a eliminar a discriminação racial. Na visão de Silva Júnior

Medidas especiais serão todas e quaisquer medidas necessárias para a igualação de direitos. Já no seu preâmbulo, a referida Convenção prescreve a adoção de medidas práticas – como políticas de eliminação da discriminação – especiais, concretas, positivas, imediatas, eficazes e administrativas, além daquelas de natureza legislativa e judicial; devendo ser sublinhado que o vocábulo medida designa uma providência, disposição, ação, enfim, indica o ato de fazer alguma coisa (2010, p. 17).

Cabe ressaltar aqui que políticas públicas de promoção da igualdade racial não devem ser restritas apenas ao sistema de cotas, uma visão que, infelizmente, é muitas vezes limitada e equivocada. Esse conceito abrange uma gama muito mais ampla de medidas que visam combater a discriminação racial em todas as suas formas. Isso inclui ações destinadas a garantir o acesso equitativo a oportunidades educacionais, empregatícias, de saúde e habitacionais, bem como iniciativas de conscientização, programas de capacitação e fortalecimento da legislação antidiscriminatória. Uma abordagem holística e abrangente é essencial para promover uma verdadeira igualdade racial e construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Bernardino (2024, p.87) argumenta que as medidas especiais englobam uma variedade de políticas, e que as ações afirmativas e as políticas de combate à pobreza não são mutuamente exclusivas, mas sim complementares, devendo ser abordadas de forma integrada. Baseando-se em diversos indicadores sociais apresentados em seu trabalho, os dados relativos ao acesso ao bem-estar revelam uma considerável disparidade entre os grupos raciais no Brasil.

Isso posto, destacamos a seguir, a importância da Lei n. 14723 de 13 de novembro de 2023 como ação afirmativa de promoção da Igualdade Racial:

Art. 1 Esta Lei altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Art. 2º A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 1º

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**.” (NR)

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos

termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A implementação de políticas de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial provocou uma profunda ressignificação da luta pelo direito à educação no Brasil. Para Nilma Lino Gomes, Paulo Vinícius Baptista da Silva e José Eustáquio de Brito, “as cotas, embora não sejam sinônimo de ações afirmativas, dado que são uma das suas modalidades de implementação, assumem um caráter político primordial na luta por direito à igualdade racial e à diversidade não só no ensino superior, mas também na sociedade de um modo geral” (2021, p. 10). A entrada de indivíduos pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas, no ensino superior público, especialmente nas universidades federais, representou um marco histórico.

A Lei 12.990/14, que instituiu as cotas raciais em concursos públicos da administração federal, também contribuiu para a diversificação do corpo funcional do Estado. As iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, por sua vez, promoveram a valorização da identidade cultural e o combate ao racismo estrutural.

Essas medidas, somadas aos direitos garantidos no Estatuto da Igualdade Racial, estimulam o florescimento de diversos saberes e experiências produzidos por comunidades negras. As vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais e artísticas, assim como as histórias ancestrais e a resiliência diante das desigualdades e violências, ganharam voz e espaço. Essa transformação impacta positivamente a ciência, a educação e a sociedade como um todo, pois, o conhecimento e as perspectivas plurais enriquecem o debate público e abrem caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



## 2 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA CONQUISTA DE DIREITOS

Faz-se necessário a reconstituição da história social brasileira para que o conhecimento da amplitude cultural e social existente possa valorizar cada raça e etnia que constituem o Brasil.

De acordo com Larissa Gomes e Rayra Subtil (2023, *online*):

A constituição do povo brasileiro como nação tem acontecido através da contribuição cultural dos povos africanos. No entanto, este processo de formação cultural do Brasil apresenta a ocultação da história e do protagonismo africano ao longo dos anos, denotando, na grande maioria das vezes, o período do regime escravocrata. Assim, é essencial trabalhar os conteúdos relacionados à África no currículo educacional brasileiro, por meio da proposta de representá-la como uma cultura importante, rica e protagonista da diversidade, principalmente nas esferas cultural, histórica e científica.

Jessé Souza destaca que o “[...] desinteresse e esse desconhecimento são propositais e produzidos por todos os indivíduos e grupos privilegiados, que desse modo podem produzir e legitimar sua dominação social e manter silenciado o sofrimento da maioria oprimida.” (Souza, 2021, p. 2).

Assim, percebemos que, ao aprofundar o conhecimento sobre os processos históricos que marcaram a luta da população negra por acesso à educação, podemos desvelar as raízes das desigualdades raciais presentes no sistema educacional. Essa compreensão nos permite identificar e questionar práticas pedagógicas e políticas educacionais que reforçam essas desigualdades. Ao valorizar as identidades e os pertencimentos étnico-raciais, podemos construir uma educação que reconheça e respeite a diversidade, promovendo a equidade e o empoderamento dos sujeitos negros.

Visando corroborar com a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 o Governo Federal publicou, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR<sup>5</sup>) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – DCNERER (2004). É neste documento que, a nível nacional, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) foi instituída e definida.

As DCNERER “[...] é uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de

---

<sup>5</sup> A SEPPIR foi um órgão do Poder Executivo criado em 21 de março de 2003, objetivando promover a igualdade e proteger os grupos étnico-raciais, com ênfase na população negra, contra a discriminação e demais formas de intolerâncias. Em 2015 foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura, identidade” (Brasil, 2004, p. 10), ou seja, ela é mais uma conquista da população negra brasileira. Com a educação escolar, com Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira de forma valorizativa e reconhecida como conteúdo curricular, objetiva-se (re)educar as relações entre “negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais” (Brasil, 2004, p.13). Para os primeiros, é resultado de lutas e resistência almejando o “reconhecimento, valorização e afirmação de seus direitos” e, para os segundos, “requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras” (Brasil, 2004, p. 11) reconhecendo seus privilégios simbólicos e materiais.

Para entender melhor a construção da Lei 10 639/2003, foi necessário estudar a história que a precedeu, pois, como dito anteriormente, ela foi resultado de um longo processo de lutas do movimento negro brasileiro, que reivindicava o reconhecimento da cultura negra na educação.

A mordida colonial silenciando Línguas, desumanizando pessoas, pois, a imposição do silêncio sobre as línguas maternas dos africanos escravizados no Brasil representou um capítulo cruel e desumano da história colonial. Mais do que a mera proibição de comunicação, essa atrocidade configurava-se como um ataque frontal à identidade, à cultura e à própria humanidade desses indivíduos. Os negros africanos, ao serem arrancados de seus lares e obrigados a uma vida de servidão em terra estrangeira, enfrentaram a perda de seus referenciais culturais e sociais. A língua materna, elemento fundamental na construção da identidade, era silenciada, impedindo-os de se comunicarem entre si, de transmitir seus valores e tradições às novas gerações e de manter viva a chama de sua ancestralidade.

De acordo com (Tenório, 2009, p. 23) o colonizador destituiu os escravizados africanos de sua cultura, desestabilizou-os moral e psicologicamente, deixando-os sem raízes, na tentativa de melhor dominá-los e explorá-los.

Assim confirma Fanon (2008, p.34), “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Ou seja, a inferiorização sistemática da língua e da cultura de um povo, como no caso dos africanos escravizados no Brasil, configura-se como uma forma de violência simbólica e epistemicídio<sup>6</sup>, mecanismos cruéis e eficazes de dominação e controle social.

---

<sup>6</sup> Epistemicídio é um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo

Através da negação da identidade e da herança cultural, os colonizadores buscavam subjugar os africanos, desumanizá-los e torná-los mais aptos à exploração e à submissão.

Entre o final do século XIX e início do século XX, no pensamento da Elite brasileira imperava a ideia de supremacia racial do homem branco, seguindo as vertentes do pensamento positivista Europeu ocidental. Noções raciais ligadas ao progresso da humanidade em que negros e índios foram considerados como obstáculos para o desenvolvimento da nação, inferiorizando de forma grotesca as etnias indígenas e negras. É importante remeter ao contexto histórico complexo de nosso período colonial.

Munanga, na obra “Negritude, usos e sentidos” (1988), redireciona-nos ao passado, mais precisamente no século XV, denominado como o “século das grandes descobertas” ápice da expansão da Europa ocidental, quando aventureiros navegadores, europeus, espanhóis, portugueses entre outros, entraram em contato com diferentes povos, entre eles os negros africanos. O contato fez com que percebessem que esses povos apresentavam diferenças, físicas e culturais.

Contudo, anterior a este século já existiam mitos sobre o continente Africano, baseados nas Histórias de Heródoto, consistindo na ideia de existências de povos bárbaros, semelhantes a animais selvagens. “Essa visão retornou na Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam semi-homens, semianimais”. Imaginações que segundo o autor Kabengele Munanga (1988, p. 14), produziu ideias “clichês e bastante desfavoráveis” sobre o continente, consistindo na ideia de existências de povos bárbaros, semelhantes a animais selvagens. “Essa visão retornou na Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam semi-homens, semianimais”.

Assim, o encontro entre os europeus e os povos africanos no período colonial, longe de promover a desmitificação das histórias, resultou na construção de narrativas distorcidas que reforçavam ideias preconcebidas sobre as características e culturas dos povos africanos, que eram vistos como seres não humanos que necessitavam de humanidade, e no pensamento dos “desbravadores” a humanização só seria possível através da religião, iniciando a saga da legitimação da escravidão, utilizando-se de teorias absurdas sobre maldições divinas acerca de sua cor de pele, pressionando e impondo a conversão às religiões europeias.

---

européu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos. Para Alan Alves Brito, professor no Instituto de Física e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos, as estruturas opressoras formadas pela colonização do pensamento exterminam os corpos de pensamento africanos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/#:~:text=Epistemic%C3%ADdio%20%C3%A9%20um%20termo%20criado,assimiladas%20pelo%20O'saber'%20ocidental.> Acesso em: 20 jul. 2024.

Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nesta ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina (Munanga, 1988. p. 15).

Embora o século XVIII, conhecido como "Século da Razão" e marcado pelo Iluminismo, tenha sido um período de grandes avanços científicos e intelectuais, a desumanização do negro se manteve como uma realidade persistente. Assim, é detectado nos discursos e nos debates sobre os povos recém descobertos, teorias de forte teor eurocêntrico, em que "o negro, o selvagem, continuava a viver, segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento" (Munanga, 1988, p.16).

Esses pensamentos continuaram a se fortalecer no campo científico, e no século XIX e XX, surgem as Teorias Racistas, baseadas em determinismos biológicos, acrescentando características morfológicas, utilizando-se de craniometria, para classificar raças distintas, formas de legitimação de ideologia, constituindo o racismo científico.

Panteia-se com essas teorias sobre as características físicas do negro a legitimação e a justificativa de duas instituições: a escravidão e a colonização. Numa época em que a ciência se tornava um verdadeiro objeto de culto, a teorização de inferioridade racial ajudou a esconder os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial (Munanga, 1988, p. 20).

É crucial reconhecer a perversidade da ideologia escravocrata e seus efeitos nefastos na história do Brasil. Durante mais de três séculos, o país vivenciou uma das maiores tragédias humanas: o tráfico negreiro e a escravidão.

O negro foi reduzido, humilhado e desumanizado, desde o início, em todos os cantos onde houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização), no continente africano e nas américas e nas cidades, nas plantações e nas metrópoles. Essa redução visava a sua alienação, a fim de dominá-lo e explorá-lo com maior eficácia (Munanga, 1988, p. 33).

O tráfico humano foi uma das principais práticas econômicas no Brasil Colonial do século XVII, negros escravizados eram submetidos a condições precárias. Em contrapartida a resistência a escravidão chegou ao Brasil junto ao primeiro navio negreiro. Pois os laços de solidariedade se formavam ali mesmo em meio ao caos da diáspora Africana.

Em meio ao horror da escravidão, o povo negro jamais se rendeu. Ao longo dos séculos, ergueu-se com bravura e determinação, utilizando diversas formas de resistência para lutar por sua liberdade e dignidade, como, fugas em massa, atos de desobediência civil que desafiavam o sistema escravocrata e demonstravam a vontade inquebrável de liberdade. Cantos de resistência, através da música e da poesia, o povo negro expressava sua dor, esperança e anseio

por liberdade, além de fortalecer a coesão social e a identidade cultural e os quilombos que representavam a resistência armada e a construção de uma sociedade alternativa, baseada na liberdade, na igualdade e na justiça social.

Com a promulgação da Lei Áurea em 1888, que marcou o fim da escravização no Brasil, o principal instrumento legal de opressão da população negra foi abolido. Este marco histórico coincidiu com a Proclamação da República no ano seguinte, quando os discursos políticos proclamavam a promessa de igualdade de direitos para todos os brasileiros. Contudo, a realidade divergia da retórica, e os afrodescendentes continuaram a enfrentar desigualdades sociais, sendo a cor um obstáculo para o alcance do sucesso individual.

Maurício Silva e Márcia Moreira Pereira (2014, pp. 118-119) apontam que essas pessoas

[...] deixaram de ter serventia e passaram a se constituir em um estorvo para a sociedade, sobretudo com o crescente fluxo de mão de obra dos imigrantes europeus. Mesmo antes da República Velha, a “mistura racial” era considerada um atraso para a nação, com muitos teóricos, no final do século XIX, afirmando que o declínio e retardamento do país eram devido a esse fato. Nesse momento, o negro teve de trilhar seu próprio caminho, separados de seus familiares, de suas raízes e de sua identidade.

Desse modo, a iniciativa de se inserir numa sociedade excludente, discriminatória e estamental precisava partir do próprio negro. Em um contexto em que os negros eram marginalizados e discriminados, eles precisavam encontrar formas próprias de se afirmar e de sobreviver, de reconstruir sua identidade.

Por esses e outros motivos, foi gerada uma imagem de estereótipo do negro, como sendo um indivíduo que pertenceria a uma “raça inferior”. Essa avaliação, que explicitava o racismo, incentivava, segundo Kabengele Munanga a ideologia da superioridade do homem branco:

[...] apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (Munanga, 2006, p. 16).

Ainda, de acordo Munanga (2004), “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”, e tal tendência baseada num constructo sociológico que vai determinar um grupo padrão superior, e o grupo inferior, estabelecendo com isso, as relações de poder e dominação. Munanga destaca que o racismo:

É uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um

grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. (Munanga, 2004)

Apesar da abolição formal da escravidão, os negros não receberam qualquer forma de indenização pelos mais de 300 anos de trabalho escravizado. Além disso, não foram proporcionadas oportunidades de recapacitação profissional que os incluíssem de maneira efetiva nas relações de trabalho assalariado. Os ex-escravizados se viram lançados à própria sorte, desprovidos de emprego, qualificação, educação, moradia e, essencialmente, de direitos concretos.

Esse período pós-escravidão evidencia a persistência de estruturas sociais discriminatórias, dificultando a plena integração dos negros na sociedade e reforçando a necessidade urgente de medidas efetivas para corrigir as injustiças históricas e promover a verdadeira igualdade. No contexto político, as camadas populares neste início de república foram excluídas até dos processos eleitorais porque os analfabetos eram proibidos de votar, e de serem votados, e a população negra era composta majoritariamente por analfabetos.

De acordo com Martuscelli (2021, p. 33):

O negro viveu ao deus-dará. Nem à escola – por onde se poderia principiar a adaptação do negro ao meio social do Brasil –, podia mandar os filhos, não só por faltarem escolas, como também porque os serviços dos filhos muito cedo eram necessários para a economia familiar.

Embora não existisse um sistema juridicamente organizado de discriminação racial, a elite social e econômica brasileira, de maneira unificada, adotava uma perspectiva hierárquica da sociedade. Nessa estrutura, indivíduos brancos com hábitos europeus eram valorizados positivamente, enquanto a população negra, mesmo após a libertação, permanecia sujeita a um conjunto negativo de estereótipos. Essa percepção perpetuou o racismo, o preconceito e a discriminação racial que já tinham raízes profundas na sociedade brasileira ao longo de séculos.

Destaca-se que o preconceito e a discriminação que existiam eram perpetuados pelas teorias racistas, e permitiam à sociedade brasileira naturalizar uma ideologia das desigualdades que eram reafirmadas também nos ambientes de produção acadêmicas, políticas e jurídicas. Existia uma aceitação da hierarquia racial que deu sustentação às políticas de imigração branca europeia (Carvalho, 2014).

A elite social e econômica sustentava a crença de que a chegada de trabalhadores europeus brancos impulsionaria um processo de branqueamento da população. Eles acreditavam que, ao longo do tempo, a população negra diminuiria significativamente, ou até mesmo se extinguiria, devido às adversas condições de vida em que viviam, ou ainda por meio

da miscigenação com os imigrantes europeus. Sob essa perspectiva, acreditava-se que a população brasileira, por meio desse processo, eventualmente se tornaria mais "branca", levando à resolução natural do problema racial.

Essa visão refletia uma concepção simplista e inadequada sobre as dinâmicas raciais, desconsiderando as complexidades da identidade, cultura e o impacto histórico da discriminação. O entendimento de que a mera convivência com imigrantes europeus poderia resolver profundas questões raciais ignorava a necessidade de medidas antirracistas e a mobilização efetiva da sociedade para combater o racismo sistêmico enraizado na estrutura social do país. Segundo Carvalho (2014, p. 10, grifo do autor):

O “branqueamento”, junto ao desprezo pelo negro, é a política racista da Coroa Imperial e dos governos republicanos, nos séculos 19 e 20, até 1930, ao menos. Em seguida, o processo continua por dinâmica própria; não mais conduzido pelo Governo. É o racismo à brasileira que se combina com a estratégica negação de educação igual e saúde de qualidade ao povo pobre em geral, que sucedeu aos escravos. Pela política, em referência, seria adequado ao Brasil branco, ou àquele que se queria ligado à Europa, “branquear-se” na sua população obreira.

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil embarcava no processo de modernização e industrialização, enquanto os intelectuais se envolviam em debates sobre a definição da identidade nacional. Contudo, essa reflexão era permeada por uma interpretação distorcida das relações raciais. Os pensadores da época, erroneamente, consideravam que as interações entre as diferentes raças eram harmoniosas, sugerindo a inexistência de barreiras que obstaculizassem a ascensão social da população negra. Essa perspectiva revela uma visão idealizada e simplificada da complexa realidade racial do país, desconsiderando as profundas desigualdades e discriminações que persistiam na sociedade brasileira. A competição que se instaurou entre os brancos pobres imigrantes e os negros por trabalho era ignorada (Martuscelli; Silva, 2021).

Além de todos os fatos acima mencionados, a disputa pelos empregos e bens públicos ou privados não ocorria em condições de igualdade. Isso porque, em uma sociedade marcada pelo racismo, discriminação e desigualdades, os atributos como a competência, a capacidade e o esforço pessoal não eram os únicos fatores que determinavam o acesso dos indivíduos a esses bens. Ser negro ou ser branco era determinante para a escolha da função a ser oferecida ao trabalhador.

Assim, negros e negras, mesmo que tivessem as mesmas qualificações que os brancos, tinham menos chances de conseguir emprego e, quando conseguiam, eram frequentemente colocados em funções inferiores e com salários menores. Essa situação era ainda mais gravosa para os negros que viviam em regiões mais pobres e desfavorecidas.

O racismo e a discriminação racial também se manifestavam no acesso aos serviços públicos. Por exemplo, negros e negras tinham menos chances de conseguir uma vaga em uma escola de qualidade ou em um hospital público.

Essas desigualdades contribuíram para a manutenção da pobreza e da exclusão social da população negra no Brasil.

Conforme esclarecem Martuscelli e Silva (2021, p. 33, grifo dos autores)

Ainda aqui sob o capitalismo, o negro ficou sendo o burro de carga da produção nacional, representando a maioria esmagadora da população trabalhadora no Brasil. Era entregue a si mesmo, dono de uma “*liberdade*” fictícia, ganhando mal, vestindo-se mal, alimentando-se mal, bancando o joguete dos acontecimentos econômicos, embrutecendo-se num trabalho de dez horas diárias em condições anti-higiênicas, sofrendo a opressão racial dos homens brancos (dos senhores do capital) e o desprezo dos próprios proletários brancos, que a burguesia, pondo em prática o velho conselho de “dividir para reinar”, insuflava.

Para eximir-se de sua “culpa”, a elite branca brasileira divulgava a ideologia da meritocracia em que o fracasso e sucesso dependiam unicamente do indivíduo, pois as mesmas oportunidades eram dadas igualmente a todos, independente de raça, e os que não conseguiam era porque “não fizeram por merecer”, não se esforçaram o bastante (Domingues, 2008). Esta ideologia negacionista perversa não admite a existência do racismo e, conseqüentemente, as condições desfavoráveis em que vivia esta parcela da população negra recém-saída de séculos de escravização.

A ideia de meritocracia, que defende que o sucesso individual é resultado do esforço e do mérito pessoal, é frequentemente utilizada para justificar as desigualdades sociais. No caso da população negra brasileira, essa ideia é ainda mais perversa, pois contribui para a naturalização da inferioridade dos negros e para a culpabilização das vítimas do racismo.

Grande parte da população negra, convivendo diuturnamente com a ideia de meritocracia e o negacionismo da existência do racismo, introjetou esta posição de inferioridade e acreditava ser culpada por sua condição social desfavorável. Essa crença é alimentada por discursos e práticas racistas que são internalizadas pelos negros, levando-os a se ver como inferiores e incapazes.

O jornal *O Kosmos*, em 1918, por exemplo, destinado à população negra, compartilhava o discurso da elite branca e apresentava uma visão negativa dos negros. Em um dos artigos publicados, o autor declinava sobre as “debilidades” dos negros em relação aos brancos (Domingues, 2008).

Esse artigo é um exemplo da forma como o racismo pode ser internalizado pelos negros, levando-os a reproduzir os discursos e as práticas racistas da sociedade. A internalização do



racismo pode ter consequências devastadoras para a população negra, pois pode levar à baixa autoestima, ao isolamento social e ao abandono escolar.

Para combater o racismo e suas consequências, é importante desconstruir a ideia de meritocracia e reconhecer a existência do racismo estrutural. É também importante promover a educação para as relações étnico-raciais, de forma a conscientizar a população sobre o racismo e suas consequências. Domingues (2008), defendia a necessidade de a população negra se “educar” para poder conviver em sociedade.

Os autores dos textos jornalísticos do jornal Kosmos, em 1918, defendiam a necessidade de que os negros se adequassem aos padrões sociais da branquitude para serem aceitos pela sociedade. Para eles, os negros eram inferiores aos brancos devido aos séculos de escravidão, que teriam deformado sua moral, sua cultura e sua mentalidade. De acordo com o jornal, os negros eram avessos à educação e ao trabalho, e não eram capazes de ter disciplina ou responsabilidades. Eles eram, portanto, uma população "débil", que não seria capaz de colaborar com o progresso do país.

De acordo com Pacheco<sup>7</sup> (2001, p.4):

Os jornais da raça negra serviam para indicar, através das regras morais, o comportamento que deveriam seguir os membros da comunidade negra. Esses jornais não trabalhavam a imagem na forma desvalorização ou estímulo à autoestima e não havia propaganda nelas que utilizassem a imagem do negro para vender o produto do anunciante. O jornal tinha função mais política como: Menelik (1915); Princesa do Oeste (1915); O Alfaiate (1918); A Liberdade (1918); O Bandeirante (1918); Kosmo (1918); O Clarim da Alvorada (1924); A Tribuna Negra (1928); e Quilombo (1929), entre outros.

A partir de 1930, a elite social e intelectual brasileira passou a divulgar um novo projeto de desenvolvimento para o país, que rompeu com a teoria racista do branqueamento da população. Esse novo projeto passou a defender a teoria da igualdade racial, que consistia na aceitação da miscigenação entre brancos, negros e índios, afirmando que essa era uma característica positiva da composição da população nacional. O caráter mestiço do povo brasileiro, segundo os intelectuais, possibilitava uma convivência harmônica entre todos e impossibilitava a existência de discriminação (Ferreira, 2019).

Essa mudança de paradigma foi motivada por uma série de fatores, incluindo o fracasso da teoria do branqueamento que não conseguiu eliminar a população negra do Brasil; a ascensão do movimento negro, que exigia o reconhecimento da igualdade racial, pois, o movimento

---

<sup>7</sup> PACHECO, Hellen de Paula. Representatividade da imagem do negro nos meios de comunicação: revista Raça Brasil e a imprensa brasileira. Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/np13pacheco.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

negro organizou campanhas de conscientização sobre a questão racial e pressionou o governo a adotar políticas públicas de combate ao racismo; a influência das ideias de intelectuais brasileiros, como Gilberto Freyre, que defendiam a miscigenação como uma característica positiva da cultura brasileira. Necessário dizer que Freyre publicou o livro "Casa-grande & senzala", em 1933, que defendia a miscigenação como uma característica positiva da cultura brasileira.

Apresenta Barbosa (2018, p. 71) que

De modo geral, a obra do autor em questão, promove uma inversão na ordem tradicional das fontes de pesquisa sobre a temática racial no Brasil, a partir dos anos de 1930. Ao contrário de seus antecessores, Gilberto Freyre aponta outras interpretações, utilizando-se de suas experiências como estudante durante sua estadia nos Estados Unidos de 1917 a 1922: primeiro na Universidade Baylor (Texas) e depois na Universidade de Columbia (Nova York).

Entretanto, Gilberto Freyre se esqueceu de mencionar a violência e as atrocidades que ocorreram durante séculos de escravização. De acordo com Rodrigues (2018, p. 53), alguns autores “[...] se apropriaram das análises de Freyre” e passaram a propagar a ideia de que no Brasil não existia discriminação por raça ou cor e que, devido à miscigenação, tínhamos uma relação democrática entre as raças, afirmando que não havia preconceito racial no Brasil; a esta ideia foi dado o nome de “mito da democracia racial”.

Segundo Domingues (2005), Gilberto Freyre tornou-se uma referência da assimilação da teoria da democracia racial, por meio de seus escritos, sendo que, ainda hoje no século XXI, continua sendo citado como referência para afirmações de que no Brasil não há racismo, mas, sim, preconceito de classe. A representação amigável de Freyre sobre a mestiçagem e a existência de relações étnico-raciais harmoniosas, passou a ser uma “política nacional”, sendo aceita como senso comum, fortemente arraigado no pensamento brasileiro.

O Livro *Casa Grande & Senzala*, publicado em 1933, trouxe também inovações, pois, segundo Barbosa (2018), Gilberto Freyre valorizou a mistura de raças. Ao contrário das teorias raciais de matriz etnocêntricas e eurocêntricas, que consideravam negativa a miscigenação, como um atraso para o país, Freyre afirmava que a mestiçagem era um fator relevante para a formação da beleza e plasticidade do povo brasileiro.

Freyre argumentava que a miscigenação era uma característica positiva da cultura brasileira, e que ela não era um obstáculo ao desenvolvimento do país. Freyre também reforçou um cenário de conformidade e culpabilidade individual dos negros pela sua condição social desfavorável. Ele argumentava que os negros brasileiros haviam se integrado à sociedade brasileira e que eles não eram mais vítimas da discriminação racial.

Esse olhar de Freyre foi criticado por muitos intelectuais negros, que argumentavam que ele ignorava a realidade da discriminação racial no Brasil. Eles afirmavam que Freyre romantizava a escravidão e que ele não reconhecia os obstáculos que os negros ainda enfrentavam na sociedade brasileira. Uma das principais críticas à visão de Freyre é que ela sugere que os negros são responsáveis por sua própria condição social desfavorável (Barbosa, 2018).

No que tange ao governo brasileiro, a partir da década de 1930, buscou a imagem de uma nação que havia superado o racismo, o preconceito e a discriminação. Essa imagem, que servia de exemplo para outros países, era sustentada pelo discurso da igualdade racial, que afirmava que o mercado de trabalho estava disponível para todos, independentemente da raça ou da cor da pele. Esse discurso serviu muito bem ao propósito de desarticular a luta da população negra contra os privilégios da elite branca e os séculos de exploração a que fora submetida. Ao afirmar que o racismo não existia no Brasil, o governo impedia que a população negra reivindicasse seus direitos e exigisse a igualdade racial.

Essa estratégia foi bem-sucedida em parte, pois contribuiu para reduzir o preconceito racial e para promover a miscigenação. No entanto, ela não foi capaz de eliminar o racismo no Brasil, que continua a ser uma realidade no país. Segundo Ferreira (2019), este discurso justificava a falta de políticas compensatórias e isentava os ex-donos de escravizados de qualquer responsabilidade sobre o destino dos libertos e seus descendentes.

Assim, muitos negros tinham uma falsa impressão de que a relação entre os negros e os brancos era de verdade harmoniosa e fraternal. Essa percepção era reforçada pelo discurso da igualdade racial, que afirmava que as diferenças entre negros e brancos eram concebidas não como racismo, mas como desigualdade de ordem econômica e social entre as classes. Conforme Domingues (2005), essa narrativa tinha o objetivo de desarticular a luta da população negra contra os privilégios da elite branca e os séculos de exploração a que fora submetida. No entanto, é importante ressaltar que nem todos os negros eram influenciados pelo discurso da igualdade racial. Muitos negros, principalmente os que viviam nas periferias das cidades, eram conscientes da discriminação racial que sofriam. Esses negros eram os principais protagonistas do movimento negro, que lutava pela igualdade racial no Brasil.

Segundo Domingues (2005, p. 118):

No quadro de correlações de forças pós-abolicionistas, supomos que a saída pela teoria da democracia racial era providencial por três motivos. Primeiro, desarticulava e/ou evitava a luta de qualquer movimento de retaliação dos manumitidos contra os ex-senhores, uma espécie de acerto de contas derivado do acúmulo de ódio racial. Segundo, minou qualquer possibilidade de o Estado brasileiro implementar políticas

compensatórias em benefício dos ex-excravos e seus descendentes, como forma de reparo às atrocidades, aos danos e à expropriação causados pelo regime escravista. Terceiro, isentava o ex-senhor de qualquer responsabilidade sobre o destino dos manumitidos, nas condições em que se construiria um mercado livre de trabalho.

Essa visão é problemática porque ela ignora os fatores estruturais que contribuem para a desigualdade racial, por exemplo, a discriminação racial no mercado de trabalho dificulta o acesso dos negros a empregos de qualidade. Essa discriminação também dificulta o acesso dos negros à educação e à moradia.

Outro fator estrutural que contribui para a desigualdade racial é o racismo institucional. O racismo institucional é a discriminação racial que está institucionalizada nas leis, nas políticas públicas e nas práticas das instituições. Os inúmeros casos veiculados pela mídia sugerem que o sistema de justiça criminal é racista, uma vez que, os negros são mais propensos a serem presos, a serem condenados a penas mais severas e a serem executados do que os brancos.

## 2.1 O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção, traçaremos um breve panorama histórico das principais ações e lutas empreendidas por entidades do Movimento Negro e sua relação direta com a Educação no Brasil. Para tanto, apresentaremos também um pouco de sua história.

Assim como Gomes (2011a), compreendemos o Movimento Negro contemporâneo como um sujeito coletivo e político, e a Educação como um direito social que deve assegurar a igualdade, a equidade e a justiça para os diversos grupos sociais e étnico-raciais dentro da sociedade brasileira. As reivindicações históricas desse movimento têm exercido influência sobre o governo brasileiro, levando ao desenvolvimento e implementação de políticas públicas para corrigir as desigualdades, especialmente as políticas de promoção da igualdade racial, capazes de desencadear “um processo de reeducação da sociedade, do Estado, da escola básica e da universidade em relação à diversidade étnico-racial” (Gomes, 2011a, p. 152).

Segundo Gomes (2012b), o Movimento Negro entendido como sujeito coletivo e político, produtor e produto de diferentes experiências sociais, produzindo saberes, é reconhecido como sujeito de conhecimento. As ações desenvolvidas ao longo da sua trajetória histórica produziram novos conhecimentos e entendimentos que possibilitaram mudanças na sociedade e na política em geral, e em particular na política educacional brasileira. Mas como

podemos definir Movimento Negro? Lopes (2004, p. 455-456) define Movimento Negro como um nome dado,

[...] no Brasil, ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 e que se incluem dentro dessa denominação. As diferenças dentre estas e as organizações anteriores seriam, entre outras, sua continuidade temporal e o fato de compartilharem uma agenda internacional [...]. Alguns dos marcos iniciais do movimento negro brasileiro estão nas confrarias e sociedades de auxílio mútuo constituídas, ainda na época escravista, com a finalidade de propiciar a alforria de seus membros. Após a abolição, talvez a mais importante entre todas essas entidades tenha sido a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo em 1931. [...] Depois dela [...] Teatro Experimental do Negro (Rio, RJ, 1944) [...]. Na segunda metade dos anos de 1970 [...] o Movimento Negro começa a se reestruturar, de forma contínua, em algumas das principais cidades brasileiras. Ao final da década vê nascerem, na cidade de São Paulo, o Centro de Cultura e Arte Negra, Cecan e a Associação Casa de Arte e Cultura Afro-Brasileira, Acacab, fundada em 1977. E, no ano seguinte, em que a cidade paulista de Araraquara sedia o Feconezu, Festival Comunitário Negro Zumbi, nasce o MNU, Movimento Negro Unificado. A partir daí, surge, em todo o Brasil, inúmeras entidades, de vida efêmera ou não [...]. No final de 2002, Carlos Alberto Medeiros e Ivanir dos Santos [...] chamavam a atenção para o fato de que as denúncias do Movimento Negro já se respaldavam numa nova vertente da pesquisa acadêmica sobre relações raciais no Brasil [...] os negros já se assumiam como agentes do discurso antirracista, não necessitando mais de intérpretes ou intermediários.

Podemos encontrar outra definição de Movimento Negro em Santos (1994, p. 157) *apud* Domingues (2007, p. 102), na qual o Movimento Negro é compreendido como:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo.], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como os “clubes negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protestos antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e folclóricos” – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Assim, ao abordarmos a história da população negra no Brasil, torna-se fundamental mergulhar nos conflitos e desafios que permearam sua trajetória. Desde o violento processo de deslocamento forçado do continente africano, passando pelas atrocidades da escravidão, até as lutas por reconhecimento e igualdade nos dias de hoje, a história do povo negro se entrelaça com a própria formação da nação brasileira.

Arrancados de suas terras ancestrais e submetidos à condição de escravos, negros e negras enfrentaram séculos de humilhações, sofrimento e trabalho forçado. A elite brasileira da época se beneficiava da exploração desumana dessa mão de obra, perpetuando um sistema cruel e opressor. Para além da violência física, os mecanismos de controle social visavam apagar a identidade cultural e a história do povo negro. A imposição da língua portuguesa, a proibição

de práticas religiosas e a negação de acesso à educação formal eram estratégias para silenciar e subjugar essa população.

Silva e Araújo (2005, p. 73) relatam que:

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação.

Dentro desse contexto, é crucial destacar o papel de destaque desempenhado pela Frente Negra Brasileira, na década de 30, e pelo Teatro Experimental do Negro, na década de 40, liderado por Abdias do Nascimento. Ambos os grupos se dedicaram à luta por uma educação que valorizasse a história e a cultura do continente africano e do povo negro, reconhecendo-as como estratégias essenciais no combate à discriminação racial nos ambientes escolares.

O Movimento Negro Frente Negra Brasileira (FNB - 1931-1937) teve como fundadores Justiniano Costa, Arlindo Veiga, Isaltino Veiga dos Santos, José Correia Leite, dentre outros, na cidade de São Paulo. A FNB (Figura 1), foi o desdobramento das entidades de base da população negra que já existiam antes de sua fundação, tais como associações recreativas e jornais que abordavam, nos grandes centros paulistas (São Paulo e Campinas), questões de interesse da população negra. Os fundadores da FNB, em sua maioria, faziam parte da classe média e intelectual negra deste momento.

Em pouco tempo, a Frente Negra Brasileira abriu dezenas de delegações em São Paulo e também em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Ela foi a maior organização negra da história da República, a que teve maior projeção e repercussão", diz o historiador Petrônio Domingues, professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e autor de livros sobre questões raciais, como "Protagonismo Negro em São Paulo (Edições Sesc, 2019)<sup>8</sup>.

Para Petrônio Domingues (2009, *online*):

Examinando o discurso das lideranças frente negras, percebe-se como elas tinham uma visão crítica em relação à falta de políticas públicas educacionais dirigidas à população negra. Tais lideranças entendiam que a ausência de "instrução" era um dos fatores fundamentais que levava o negro a viver alienado culturalmente, desqualificado profissionalmente, manipulado politicamente, sem perspectiva de progredir socialmente, em síntese, a viver em condições precárias; por isso elas julgavam que o acesso à "instrução" era condição *sinequanon* para que essa situação fosse revertida. Em outras palavras, o acesso à "instrução" seria um pré-requisito básico para solucionar os problemas do negro na sociedade brasileira.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662>. Acesso em: 20 abr. 2024.

**Figura 1** - A Frente Negra Brasileira realizava uma série de eventos e bailes, como essa festa de aniversário da entidade em 1935



**Fonte:** <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662> Leandro Machado - Da BBC News Brasil em São Paulo. Frente Negra: a história do movimento que apoiava o integralismo e foi pioneiro do ativismo negro no país.

Este movimento tinha como estratégia arregimentar pessoas com certo nível de cultura para atuarem no local em que viviam. De acordo com Malatian (2016, p. 30, grifo da autora):

A “elevação” dos negros era o objetivo explícito da FNB; porém, não fica obscurecida sua adesão ao projeto católico de expansão da influência da religião na sociedade. Arlindo fora preparado para esta missão desde a adolescência e continuava a se manter nas falanges marianas que se dispunham a defender e propagar o Catolicismo no Brasil.

Ainda, segundo Malatian (2016), a FNB buscava a defesa dos direitos sociais e políticos dos negros e a elevação da moral e autoestima desta população. destaque nacional, ela teve um papel importante na luta contra o racismo no Brasil. A organização criou o jornal *A Voz da Raça*, que foi um dos principais instrumentos de luta dessa organização. O jornal era publicado mensalmente, e abordava temas como o racismo, a desigualdade racial, e a cultura negra, também divulgava as atividades da FNB, e servia como uma plataforma para a organização expressar suas ideias e reivindicações.

Além do jornal, a FNB também oferecia aos seus sócios uma série de atividades sociais e culturais como bailes, festas, aulas de música, atendimento médico, alfabetização e palestras sobre temas raciais e políticos. Essas atividades tinham o objetivo de promover a integração social dos negros, e elas também serviam como uma forma de conscientização sobre a questão racial. Buscava-se elevar a autoestima da população negra, sendo a primeira a abordar a existência do racismo estrutural e institucional, em uma época que a maioria dos intelectuais

nacionais insistia em acreditar na democracia racial e dizia que o racismo era algo excepcional e ocorria de maneira isolada (Martins, 2018).

Porém, de acordo com Martins (2018), o jornal da FNB também costumava abordar os desentendimentos que ocorriam dentro da organização, o que os atrapalhava e os impedia de alcançar seus objetivos. Apesar de terem divergências, os dois grupos nela existentes tinham uma narrativa da inclusão da população negra na sociedade, o desejo de uma nova “abolição”. Acreditavam que seria necessária uma “segunda abolição” onde fossem adotadas políticas públicas de integração e auxílio à população negra liberta. O nacionalismo da FNB advinha do desejo de integrar os negros brasileiros à sociedade, uma sociedade que, nesse período, por sua vez, continuava a se espelhar nos modelos de conduta dos países europeus.

Ao mesmo tempo que procurava a valorização da população negra, a FNB reproduzia os mesmos estereótipos racistas, como por exemplo, o de que os negros não eram civilizados, que possuíam comportamentos negativos como a vadiagem e o alcoolismo, que deveriam seguir a doutrina cristã, usar trajes adequados, controlar seus impulsos sexuais, suas taras, enfim, deveriam adotar padrões morais, como se já não os tivesse, para, assim, garantir a sua entrada na sociedade “branca”. Estes eram temas frequentemente abordados nas colunas de seu jornal. (Martins, 2018).

Nesse momento histórico, a população negra era incentivada a se enquadrar socialmente em determinados moldes da branquitude, pois era divulgado que esta seria a única maneira viável de inserir os negros na sociedade. A FNB buscava, desse modo, encontrar maneiras de fazer “um novo negro” para o mundo dos “brancos”.

Segundo Martins (2018, p. 1403):

Vozes que às vezes só reproduzem imagens estereotipadas que circulavam sobre o negro, mas que viam isso como única saída para ao “mundo dos brancos”. Esperava-se, com isso, a ascensão de um “novo negro”, mais “sério, de caráter nobre”. A descrição de algumas passagens do jornal *A Voz da Raça* serve para elaborar um quadro preliminar de como tal veículo midiático funcionou como um importante mecanismo de difusão das ideias e anseios de parcela desse grupo social, assim permitindo estratégias de inserção no seio de uma sociedade preconceituosa.

Em 1936, a FNB criou o Partido da Frente Negra Brasileira (PFNB)<sup>9</sup>, o único partido político negro registrado no Brasil até hoje. O objetivo do PFNB era disputar as eleições e conseguir eleger negros para os mais diversos cargos políticos.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662>> Frente Negra: a história do movimento que apoiava o integralismo e foi pioneiro do ativismo negro no país. Leandro Machado Da BBC News Brasil em São Paulo 13 junho 2020. Acesso em: 05 fev. 2024.



Ele foi fundado por um grupo de líderes da FNB, incluindo Francisco Lucrecio, Raul Joviano do Amaral e José Correia Leite. O partido tinha uma plataforma política que defendia os direitos da população negra, incluindo: O fim da discriminação racial, a igualdade de oportunidades para negros e brancos e a melhoria das condições de vida da população negra. O PFNB foi um projeto ambicioso, mas ele não teve a chance de se concretizar. Em 1937, o presidente Getúlio Vargas suspendeu as eleições e o extinguiu juntamente com outros partidos políticos e organizações sociais. A extinção do PFNB foi um golpe duro para o movimento negro brasileiro, pois, o partido era uma esperança de representação política para a população negra, e sua extinção impediu que os negros lutassem por seus direitos através do sistema eleitoral.

Ainda, de acordo com a matéria publicada pela BBC em junho de 2020, a criação do PFNB é um marco importante na história do movimento negro brasileiro, o partido foi um símbolo da luta pela igualdade racial no Brasil e contribuiu para a formação de uma consciência política entre os negros. A criação desse partido foi uma resposta à crescente insatisfação da população negra com a situação de desigualdade racial no Brasil. O PFNB foi um projeto pioneiro, pois foi o primeiro partido político negro registrado no Brasil e sua extinção foi um retrocesso na luta contra o racismo no Brasil. Petrônio Domingues (2005) explica que

[...] a Frente Negra Brasileira foi a primeira organização no país a falar que o então chamado 'preconceito de cor' era um problema nacional e estrutural. Hoje isso é consenso, mas nos anos 1930 não era. Até intelectuais importantes, como Gilberto Freyre, diziam que havia sim racismo, mas ele era excepcional e isolado a alguns casos.

A FNB foi dissolvida em 1937, durante o Estado Novo. No entanto, a organização deixou um legado importante na luta contra o racismo no Brasil. Ela ajudou a conscientizar a população sobre a questão racial, contribuiu para a formação de uma identidade negra no Brasil, ou seja, mesmo com muitas falhas, foi uma organização pioneira na luta contra o racismo, quebrou o silêncio sobre a questão racial, e também contribuiu para a formação de um movimento negro organizado. suas atividades sociais e culturais foram importantes para a integração social dos negros, elas ajudaram a criar um espaço de convivência e de troca de experiências para a população negra<sup>10</sup>

Posto isso, pode-se dizer que foi uma organização importante na conscientização sobre a questão racial, uma vez que, ajudou a divulgar informações sobre o racismo, e contribuiu para

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662>. Frente Negra: a história do movimento que apoiava o integralismo e foi pioneiro do ativismo negro no país. Leandro Machado Da BBC News Brasil em São Paulo 13 junho 2020. Acesso em: 20 jul. 2024.

a formação de uma consciência racial entre os negros. A Frente Negra Brasileira foi a primeira no país a mostrar uma ação coletiva dos negros, que reivindicavam demandas contra o racismo a partir da participação política e da presença no debate nacional. A gente fala muito da importância dos movimentos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 1960. Mas, 30 anos antes, a FNB já havia iniciado essa luta no Brasil, diz Petronio Domingues.<sup>11</sup>

Esta primeira geração dos grupos políticos do Movimentos Negros tinha um posicionamento e um entendimento sobre o racismo compatível com a sociedade em que viviam. Era um tempo em que o debate racial ainda estava iniciando e o acesso ao conhecimento crítico e científico sobre o racismo era escasso. A luta da FNB ocorreu de acordo com o seu tempo e seu lugar. De acordo com Martuscelli (2021, p. 330):

Considerar isso nos ajuda a evitar anacronismos ao olharmos para o passado: por exemplo, não cobrarmos de sujeitos de uma sociedade recém saída da escravidão, o entendimento e o posicionamento sobre a questão racial, que se espera de sujeitos do presente, os quais dispõem de todo um acúmulo de debates, reflexões, produção intelectual, lutas do movimento negro e até mesmo implementação de políticas públicas sobre o tema. No entanto, vale ressaltar que tal consciência do processo histórico também impõe o cuidado de não estabelecermos uma relação mecanicista com a história na qual se acredita na inevitabilidade incondicional dos fatos, a qual muitas vezes acaba servindo para justificar eventuais erros ao invés de propor uma reflexão crítica sobre os mesmos.

Conforme Abdias do Nascimento (2004, p.218)<sup>12</sup>, em 1944, ocorreu um importante marco que foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), por Abdias do Nascimento. O TEN foi um importante espaço de resistência cultural e de afirmação da identidade negra, ele tinha um viés mais politizado do movimento social negro e foi um marco após o desmantelamento da FNB, porém, durou de 1944 a 1968.

De acordo com Gomes (2011), o TEN surgiu com projetos de valorização desta população por meio de sua cultura, sua arte, sua história, e sua beleza física, um de seus projetos era alfabetizar seus primeiros participantes, em sua maioria operários, empregadas domésticas, favelados e trabalhadores braçais, e ao mesmo tempo propunha uma luta contra o racismo nos mais diversos aspectos da vida social como no teatro, sistema educacional, na política, na mídia, na cultura e outros e oferecia à população negra um novo olhar sobre si e sobre a realidade; eles buscavam ver, enxergar e valorizar a importância desta população na história do Brasil.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662>> Frente Negra: a história do movimento que apoiava o integralismo e foi pioneiro do ativismo negro no país. Leandro Machado Da BBC News Brasil em São Paulo 13 junho 2020. Acesso em: 20 jul. 2024.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>. Fundação Cultural Palmares Teatro Experimental do Negro (TEN).

Na década de 1980, o movimento negro continuou a se fortalecer e a ampliar suas reivindicações. Nesse período, diversos pesquisadores começaram a denunciar a evasão e o déficit de alunos negros na escola, que eram resultado, entre outros fatores, da ausência de conteúdos afrocêntricos no currículo escolar.

Silva e Pereira (2014, p. 118), nos mostram que:

Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que, segundo Lucimar Dias, reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (Dias, 2005). Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei.

De acordo com Xavier (2009), a iniciativa da criação do projeto de lei que estabelecesse a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, sempre contou com a ação direta de grupos do Movimento Negro Brasileiro, que, junto a outros movimentos sociais progressistas, realizaram diversas ações na Assembleia Nacional Constituinte, para que a promulgação da Constituição Federal de 1988 ocorresse como o primeiro esforço político para sua concretização.

Ainda, conforme Xavier (2009), em 1988, após a promulgação da Constituição Federal, o deputado Paulo Paim apresentou um projeto de lei para incluir o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. O projeto foi considerado o embrião da Lei nº 10.639/2003, mas só foi aprovado sete anos depois, em 1995. O projeto enfrentou uma série de obstáculos antes de ser aprovado. Inicialmente, foi encaminhado da Câmara dos Deputados ao Senado, que o arquivou. No mesmo ano, o deputado federal Humberto Costa apresentou um segundo projeto de lei, que também foi arquivado.

Em 1999, ocorreu pela terceira vez outra tentativa, quando os membros do Movimento Negro, em conjunto com os deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, apresentaram novamente o projeto que, desta vez tramitou pelas Comissões de Educação Cultura e Desporto (CECD) e Constituição, Justiça e Redação, não recebeu nenhuma emenda parlamentar e nem suscitou debates entre os políticos, o que causou certa estranheza, pois o mesmo projeto havia sido arquivado outras duas vezes.

Segundo Xavier, (2009, p. 577):

O silenciamento dos parlamentares na tramitação da lei no Congresso Nacional nos revela uma forma sutil de desviar o foco do debate da questão racial para a questão educacional. Será que os parlamentares que aprovaram sem discussão e sem embates políticos, por unanimidade, a Lei nº 10.639 efetivamente acreditaram no seu potencial para promover mudanças culturais capazes de desencadear mudanças políticas e

sociais? Ou terá sido mais uma forma sutil de volatilizar o debate sobre a nossa identidade negra?

O Movimento Negro brasileiro dá um novo significado à raça, politizando de maneira afirmativa este termo, entendendo-o no seu sentido de emancipação e de construção das identidades étnico-raciais. Ao fazer isso, o movimento explicita como o racismo brasileiro se estrutura em nossa sociedade, uma vez que a questão étnico-racial é vista como um trunfo na construção de uma sociedade que garanta o reconhecimento da diferença, onde todos possam ser tratados igualmente como sujeitos de direito. Ao politizar a raça,

[...] esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, sua cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar de suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2012b, p. 731).

As lutas e reivindicações dos movimentos negros continuam até os dias atuais.

## 2.2 MOVIMENTO NEGRO E DISCRIMINAÇÃO EM UBERLÂNDIA

Sabemos que narrativas orais e histórias locais desempenham um papel crucial na preservação da memória coletiva e na compreensão do passado de uma comunidade. Em Uberlândia, relatos de discriminação racial, como ocorriam na avenida Afonso Pena, fato de às pessoas negras ser permitido que elas andassem apenas em determinado lado da avenida, refletem práticas de segregação que, embora informais e não codificadas em leis, ainda assim impunham barreiras significativas para a população negra. Falam também sobre as pessoas negras poderem utilizar só uma parte reservada no cinema Cine Teatro Uberlândia e de não terem acesso permitido ao Praia, um clube bastante conhecido na cidade e considerado de elite.

A persistência da discriminação contra celebrações culturais como a congada, que estava entre os alvos da discriminação, é um reflexo das tensões raciais e da resistência à valorização das tradições afro-brasileiras. A congada, uma manifestação cultural e religiosa de origem africana, desempenha um papel importante na preservação da identidade e na resistência cultural da comunidade negra. Nesse caso, a discriminação e preconceito ainda persistem e, anualmente os participantes têm que enfrentar as reclamações, inclusive formalizadas em documentos, com o objetivo de impor restrições à forma e ao local onde a festa acontece.

Foi para lutar contra essa situação que, ainda no início do século XX, os congadeiros criaram a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens de Cor de Uberlândia e, conforme Barbosa (2011, p. 70), essa organização foi “a pioneira da luta contra a segregação religiosa e precursora dos modos de organização social no espaço público uberlandense”. Ainda, de acordo com Barbosa (2011), a organização política da comunidade negra em Uberlândia surgiu a partir da vivência e participação de pessoas negras em atividades como a congada, a militância dentro da igreja católica e de uma festa popular como o carnaval.

A partir dos anos 1980, a formação de organizações dedicadas à promoção da igualdade racial em Uberlândia marcou um importante avanço na luta contra o racismo e a discriminação. Essas organizações desempenharam um papel crucial na conscientização da população e na implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão e a justiça social. Entre as organizações pesquisadas por Barbosa (2011), estão o Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta (MONUVA-1984), Grupo União e Consciência Negra (GRUCON-1986) e Associação das Escolas de Samba de Uberlândia (ASSOSAMBA-1991).

O surgimento de diferentes organizações em Uberlândia voltadas para a promoção da igualdade racial e valorização cultural revela a diversidade de motivações e contextos que impulsionaram essas iniciativas. Cada uma dessas organizações teve origens distintas, refletindo as variadas formas de mobilização da comunidade negra na cidade. Aqui está uma visão mais detalhada sobre essas organizações: diferente da Irmandade e da ASSOSAMBA, que surgiram por causa de manifestações culturais como a congada e o carnaval, respectivamente, ou o GRUCON, que nasceu no seio da igreja católica, a partir do recrutamento de fiéis que já participavam de pastorais, o MONUVA, afirma Barbosa (2011, p. 83), “teve sua formação motivada pela emergente tomada de consciência política que evoluíram para constituição da luta sistemática contra o preconceito, discriminação racial e necessidade de politizar o debate na esfera pública”.

Fazer um balanço das três décadas (1980, 1990, 2000) de organização do movimento negro em Uberlândia, conforme descrito por Barbosa (2011, p. 121), revela um panorama de evolução e impacto significativo. A avaliação de que a participação politizada foi “satisfatória” dentro dos limites encontrados é uma afirmação importante que sublinha tanto as conquistas quanto os desafios enfrentados pelo movimento negro na cidade.

Para exemplificar ele cita algumas ações afirmativas conquistadas dentro do período: sanção e posse aos membros do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra; aprovação do artigo 165 da Lei Orgânica do Município de Uberlândia (1992); a seção Afro-Brasileira vinculada à secretaria Municipal de Cultura (1993); a

coordenadoria Municipal Afro-Racial (COAFRO/2001); o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia NEAB-UFU/2006); a Comissão da Igualdade Racial da Câmara Municipal (2009); e a articulação do Fórum Municipal de Promoção da Igualdade Racial (2009).

Isso posto, é possível perceber que, por um lado o amparo legal nem sempre garantiu que os direitos fossem vividos, por outro, é impossível desconsiderar que ele é marcador histórico e forte aliado dos movimentos que buscam fazer com que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja real e mobilizadora de mudanças sociais.

### **3 EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NO CHÃO DA ESCOLA: O PENSAMENTO DECOLONIAL E A (RE) EDUCAÇÃO DO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO**

Sabe-se que, no Brasil, ainda há resistências à adoção de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e fomentem as contribuições dos saberes africanos para a construção dos conteúdos em sala de aula. Isso ocorre porque, tradicionalmente, o conhecimento relativo à África é visto como objeto de pesquisa, e não como uma possível contribuição à pesquisa. Essa postura eurocêntrica, tanto da academia quanto da sociedade, precisa ser superada para que se possa construir uma educação descolonizada, em que as vozes africanas encontrem mais espaços para ecoarem e serem escutadas. Nosso país é formado a partir de raízes culturais distintas: branco, negro e indígena, por isso, ao se tratar de diversidade étnica, um grande desafio é a superação de estereótipos que conduzem ao preconceito. A sociedade dita normas em relação ao corpo e o modelo europeu toma destaque, considerando tudo que destoa do padrão impostas por práticas subjetivas vítimas de preconceito

Se faz necessário, portanto, a elaboração de práticas educativas que tenham como objetivo uma aprendizagem significativa para os sujeitos, e devem ter como eixo orientador o mundo real em que os educandos estão envolvidos. Pois, conforme apresentado por Freire (2019a, p. 103), “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo”. Por isso, o mundo do educando deve ser valorizado e se fazer presente no âmbito da sala de aula, tendo em vista que o espaço escolar, o social e o comunitário não devem ser tomados como cenários que se anulam, mas antes, um é complemento imprescindível para o outro.

Contudo, no processo de educação bancária o aluno é visto como um ser vazio que precisa ser preenchido (Freire, 2019a). Nesse jogo é possível perceber as marcas explícitas e implícitas da colonialidade, em que o padrão imposto é associado a algo positivo, moderno, desenvolvido, pleno e belo. Enquanto que aquele a ser colonizado é posto na posição de primitivo, inculto, atrasado e selvagem. Essa construção deriva de uma matriz de dominação eurocêntrica, em que a modernidade entra como fundamento justificador e legitimador para as imposições das violências, exploração, desumanização e as mais variadas atrocidades que a colonialidade apresenta consigo, cujo fundamento é o progresso e o desenvolvimento. Por sua vez, a descolonialidade busca fazer frente aos aparatos opressores que se estruturam através de um suposto padrão de neutralidade universal (Mignolo, 2017).

É importante ressaltar que a descolonização não é um novo universalismo que se sobrepõe aos anteriores, ao contrário, ela é uma proposta de diálogo entre diferentes perspectivas e saberes, a partir de uma perspectiva crítica da colonialidade. A educação descolonial busca promover a valorização das culturas e saberes subalternizados, bem como o combate ao racismo e à discriminação. Ela busca abrir novos caminhos para os indivíduos que foram historicamente excluídos e marginalizados.

A educação descolonial pode ser realizada de diversas formas, por meio de práticas pedagógicas que promovam a problematização da colonialidade e do eurocentrismo; a valorização da diversidade cultural e dos saberes subalternizados. Por isso, a educação descolonial é um processo desafiador, mas necessário para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Mignolo, (2017, p. 15), a “descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção”. Logo, ao vincular a educação ao conceito decolonial, é buscado abrir novos caminhos e construir novos horizontes para os indivíduos que tiveram sua alteridade e humanidade postas em caráter de suspensão ou subtração, ou seja, a construção de relações que preconize a valorização, a equivalência e o respeito às diferenças de cada indivíduo. Assim, a proposta decolonial busca produzir um modo de pensar desvinculado do controle e da imposição das epistemologias hegemônicas que insistem em se colocar como pensamento e conhecimento universal.

Em ato contínuo, as palavras modernidade/colonialidade/ descolonialidade podem ser interpretadas à primeira vista como três conceitos que possuem diferentes definições. Contudo, conforme destacado por Mignolo (2017, p.13), esses elementos referem-se a “uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder”.

Assim sendo, é possível inferir que a modernidade, a colonialidade e a descolonialidade se configuram como conjuntos relacionais, nos quais circulam diferentes modalidades de poder. Nesse sentido, para avançar em tal análise é imprescindível o desenvolvimento de uma articulação entre essa tríade para que assim seja possível a pronúncia de uma leitura crítica acerca do poder e seus atravessamentos no campo educacional.

A colonialidade é composta por um conjunto complexo de fenômenos e processos que estruturam as mentalidades humanas e inscrevem nelas uma forma de pensar docilizada pelo padrão hegemônico eurocêntrico, com isso a modernidade é destacada como um bem coletivo que precisa ser posto em prática para o pleno desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da nação. Por sua vez, a descolonialidade busca confrontar essas imposições que desumaniza,



racializa, extermina e silenciam aqueles que são postos nos rótulos da subalternidade (Mignolo, 2008).

Torres (2010), dá a seguinte explicação para colonialidade e colonialismo:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (Torres 2007, p. 131 *apud* Candau; Oliveira, 2010, p.18).

Nesse sentido, a educação decolonial é pensada como uma ponte para a circulação das contestações acerca dos rótulos sociais que servem de guias de discriminação e violência. Uma educação cujo objetivo gire em torno da consolidação de uma formação ética e crítica, precisa contribuir para que cada sujeito venha desenvolver uma consciência crítica e reflexiva a respeito de suas ações, que dizer, um processo formativo de busca consolidar no educando uma autorreflexão acerca do seu processo de inacabamento, em que por meio da ação e da reflexão possa criar novos rumos para sua existência e questionar determinados enquadramentos sociais que não abrem precedentes para o Ser mais de cada pessoa (Freire, 2019b).

Para a produção de outras formas de cultivar a educação é essencial que ação e reflexão estejam sempre em vigência. Nesse ponto seria oportuno trazer ao debate a educação decolonial como instrumento de emancipação humana em seu sentido mais amplo. Assim, é imprescindível criar canais de comunicação e interação entre as diferenças humanas sem que essas sejam adjetivadas ou categorizadas por discursos moralistas ou conservadores. Uma educação para a formação humana precisa trazer ao debate os efeitos e produtos do racismo no Brasil, pois só assim será possível uma leitura crítica e contextual do cenário educacional. Partindo dos pressupostos de Freire (2019a), a educação libertadora é posta como um elemento potencializador e difusor de práticas que contemplem o mundo real das pessoas e possibilitem um enfrentamento efetivo ao racismo, sexismo e as desigualdades sociais, econômicas e territoriais.

Nas palavras de Freire (2019b), a educação não está no campo da neutralidade, seu fazer é marcado por questões políticas e sociais. Nesse quesito é válido salientar que a educação foi e ainda é utilizada como dispositivo de dominação. É por se consolidar por meio das relações

que é de suma importância a profusão de outras formas relacionais, em que a condição humana de cada um seja devidamente respeitada. Nesse sentido, a educação ao ser imposta como sendo um atributo inerente a uma natureza humana predeterminada, opera como um veículo produtor e promotor dos rótulos depreciativos. A educação decolonial busca reforçar a ideia de Paulo Freire (2019a) acerca da potência do Ser mais de cada indivíduo, ou seja, as condições em que o sujeito está imerso não devem servir de ferramentas de objetificação, mas sim de potencializações para que essas pessoas possam operar ativamente em suas vidas e consequentemente na sociedade.

Na busca pela superação desse etnocentrismo europeu, que traz em seu bojo a sustentação e justificação do racismo e da discriminação, atua o grupo modernidade/colonialidade, formado em sua maioria por intelectuais da América Latina, sendo:

O filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar seus principais expoentes (Oliveira; Candau, 2010, p. 17).

O grupo busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir da crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (Oliveira; Candau, 2010, p. 16). Ou seja, busca uma alternativa à modernidade eurocêntrica visibilizando outras formas de produção de conhecimento não-europeias, conhecidas também como epistemologias da periferia do Ocidente.

Nesse sentido, a colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais do projeto de investigação do grupo modernidade/colonialidade, que tem como postulado a ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 36). “Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (Oliveira; Candau, 2010, p. 17).

Segundo Quijano (2007), ao mesmo tempo em que os conceitos de colonialismo e colonialidade possuem relações entre si, são também distintos, uma vez que colonialismo está relacionado ao domínio político, militar, jurídico e econômico de territórios e à exploração de povos. Colonialidade também se refere ao domínio só que no campo da subjetividade, na maneira de ser, de pensar e agir tendo o Ocidente como referência. Apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive na medida em que as estruturas subjetivas, os imaginários e a hegemonia epistemológica europeia ainda se fazem presentes na atualidade (Oliveira; Candau, 2010).

Ainda, conforme Oliveira; Candau, 2010, é nesse contexto que o decolonialismo surge como proposta de fazer uma crítica ao poder colonial e aos seus mecanismos: a descolonização e o pós-colonialismo. Os teóricos dessa linha de pensamento afirmam que se levarmos em conta a colonialidade do poder, do ser e do saber é possível perceber o quanto nossas referências de mundo estão baseadas no eurocentrismo, de maneira que privilegiamos o conhecimento que vem do Ocidente em detrimento do que é produzido por nós.

Assim sendo, pensar a radicalidade desses colonialismos é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas na tentativa de mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação.

Dessa forma, acreditamos que a perspectiva decolonial, é um caminho a ser seguido para que o ensino de história saia da tradicional visão eurocêntrica e contemple os povos dos continentes africano e americano como sujeitos de uma história não reduzida a um apêndice da trajetória das nações colonialistas.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 24), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Para isso, é preciso tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. É o que propõe o pensamento de fronteira, que se “preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar” (Idem, p. 25).

A legislação antirracista tem esse propósito: oportunizar práticas pedagógicas que reconheçam “o multiculturalismo, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais” (Oliveira, 2012, p. 16).

Por tudo isso, nos alinhamos à perspectiva decolonial como um caminho a ser seguido para que o ensino de história se afaste da tradicional visão eurocêntrica e contemple os povos dos continentes africano e americano como sujeitos de uma história não reduzida a apêndice da trajetória das nações colonialistas.

Em um país como o nosso, a educação para as relações étnico-raciais precisa ser considerada, precisa partir da compreensão de que as conquistas adquiridas através da legislação antirracista demandaram muitos esforços e muito tempo. A esse respeito, entendemos que o ensino de história se reveste de uma ampla responsabilidade sobre a construção do conhecimento histórico dos alunos em relação aos aspectos de sua vida cotidiana, com repercussões na formação de suas identidades culturais.

Sobre o processo histórico que levou à sanção da Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008, Almeida (2017, p. 32) ressalta que desde o período colonial, as políticas advindas do governo tanto para os povos indígenas quanto para os afro-brasileiros “visavam à assimilação compulsória desses grupos a uma suposta sociedade nacional brasileira, que deveria ser homogênea, constituída por um único povo, falando uma única língua, com os mesmos costumes, crenças e tradições”.

Conforme Dias e Ceccato (2015), a invisibilidade e a negação da identidade negra são marcas de uma sociedade ainda profundamente atravessada pela ideologia do branqueamento. Podemos dizer que sentíamos isso ao não vermos propostas pedagógicas direcionadas à positivação da nossa identidade negra. Ao contrário, os conhecimentos e representações sobre escravidão faziam parte do repertório dos/as professores/as que se restringiam a trabalhar aspectos que reforçavam “uma visão vitimizadora e inferiorizante dos escravizados, muitas vezes vistos como sujeitos passivos diante da opressão” (Santos, 2013, p. 74)

Práticas como essas, de acordo com Rocha (2013), nada mais são do que a predominância da ideologia da democracia racial que deu alicerce à tentativa da elite brasileira de silenciar os efeitos da escravidão, bem como de reduzir e descaracterizar as lutas e a resistência dos negros aos grilhões impostos pela escravidão. Ainda, conforme Rocha (2013), práticas de ensino que corroboram com movimentos ideológicos estruturantes do debate racial brasileiro ainda são uma realidade nas escolas públicas, lugar cuja maior parte do alunado é negra e onde as pesquisas sobre o cotidiano escolar demonstram que situações de discriminação racial são frequentes, mas que, na maioria das vezes, passam despercebidas pelos envolvidos no ambiente escolar. É o que afirma Souza (2018, p. 40):

[...] em vários momentos de suas vidas o/a negro/negra, em sua maioria, possivelmente já passaram por algum episódio de racismo e discriminações. Na escola, isto também se percebe fortemente: seja nas práticas racistas dos colegas, seja nas “brincadeiras e piadas” preconceituosas, na invisibilidade de suas histórias e culturas, nos livros didáticos, na omissão da escola enquanto instituição de ensino em trabalhar temáticas relacionadas ao racismo e aos preconceitos, enfim, numa série de mecanismos que invisibilizam completamente a presença das histórias e culturas negras em todo o âmbito do currículo escolar.

Concordamos com Nobles (2009), que o povo africano, em toda a diáspora, precisa “voltar atrás e reconstituir o que esquecemos”. Isso porque, como ele afirma, o opressor tentou esvaziar das mentes negras africanas o significado de ser africano, e por isso de ser humano. O silêncio às vozes negras é uma estratégia de silenciamento e invisibilização que tem sido usada por séculos para perpetuar o racismo e a discriminação. Ao silenciar as vozes negras, o ocidente altera as percepções sobre a África e as pessoas negras.

A consequência disso é que os negros são frequentemente retratados de forma negativa, como inferiorizados, subumanos ou violentos. Ao fazer silêncio às vozes negras, o ocidente altera percepções ancestrais fundamentais para a constituição das identidades dos povos negros. Esse esquecimento, intencional, é a continuidade do processo de colonização e a efetivação das três dinâmicas do racismo aqui discutidas (Nobles, 2009).

É coerente a afirmação de que, uma vez esquecidos ou colocados a esquecer os verdadeiros fundamentos epistemológicos que constroem o significado de ser e se fazer humano, toda a forma de construção do negro em diáspora passa a se dar a partir de, ou mirando, vivências, experiências e identidades eurocêntricas, isso porque, quando as pessoas negras são silenciadas e invisibilizadas, elas são forçadas a adotar uma perspectiva eurocêntrica do mundo. Essa perspectiva define o que é humano, o que é importante e o que é normal e dessa forma, o negro é obrigado a negar sua própria história, cultura e identidade. Eles são forçados a se verem através dos olhos do opressor, e não através de seus próprios olhos.

É nesse contexto que Nobles (2009, p. 284) pontua o estado permanente de descarrilhamento e desfrancização que os negros se encontram, haja vista que “o caminho do desenvolvimento africano em termos de socialização, vida familiar, educação, formas de conhecer a Deus, padrões de governo, pensamento filosófico profundo”, tais como as “invenções científicas e técnicas foi desencarrilhado pela invasão e dominação estrangeira”. A metáfora do descarrilhamento é importante, haja vista que quando há o desencarrilhamento,

o trem continua em movimento, entretanto fora dos trilhos; o desencarrilhamento cultural do povo africano é difícil de detectar porque a vida e a experiência continuam. A experiência do movimento (ou progresso) humano continua, e as pessoas acham difícil perceber que estão fora de sua trajetória de desenvolvimento. A experiência vivida, ou a experiência dos vivos, não permite perceber que estar no caminho, seguindo sua própria trajetória de desenvolvimento, proporcionaria a eles uma experiência de vida mais significativa (Nobles, 2009, p. 284).

Esse processo destitui identidades culturais, mas em contrapartida a essa lógica colonial, ao trazer para primeiro plano a história e cultura negro africana, atreladas às disciplinas curriculares, a Lei 10639/03 ecoa vozes outrora silenciadas e amordaçadas. Assim, na medida em que se elucida o quão problemático é o apagamento das histórias, mais se compreende a importância de uma educação antirracista para a retomada da consciência dos negros e negras na sociedade contemporânea.

A escola é um espaço fundamental para a construção de conhecimentos e identidades. É nela que os alunos têm contato com o mundo e com diferentes perspectivas, que podem contribuir para a formação de suas próprias identidades. No caso dos alunos negros, a inclusão

da história e da cultura africana no currículo escolar é essencial para a construção de uma identidade positiva e para o combate ao racismo.

A história e a cultura africanas são ricas e complexas, e seu conhecimento pode contribuir para que os alunos negros se reconheçam como parte de uma história e de uma cultura que foram marginalizadas por séculos. Contudo, embora prescrita por lei, percebe-se, a partir de “recentes estatísticas, produções teóricas e pesquisas acadêmicas”, que o racismo presente na sociedade brasileira “também se encontra refletido nos sistemas de ensino” (Rocha, 2007, p. 10), em que esse reflexo se faz sentir tanto na esfera do acesso e permanência, quanto da composição curricular.

A educação de caráter crítico, ancorada em epistemologias africanas, é uma proposta promissora para a descolonização da educação, uma vez que, ela vai além de uma descolonização vazia, que não permite o protagonismo das epistemes e identidades estudantis. Ela busca valorizar as identidades culturais e promover o diálogo entre diferentes perspectivas.

Diversos povos tiveram seus saberes, organizações sociais e processos de lutas e resistências invisibilizados na história, dando lugar para abordagens que reforçam valores civilizatórios europeus e naturalizam as desigualdades e dominação que estes impuseram ao resto do mundo no período colonial (Kambundo; Santos, 2016, p. 35). A inclusão da história e da cultura africana no currículo escolar é uma importante medida para garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos, incluindo os alunos negros. Essa inclusão pode contribuir para a construção de identidades positivas, para o combate ao racismo e para a promoção da igualdade e da justiça social.

Portanto, para educar na perspectiva de uma educação antirracista é imprescindível que a aula de História aconteça além das amarras impostas pelo currículo predominante na educação brasileira, ou seja, um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista, que limita os processos de ensino e de aprendizagem histórica em sala de aula a um passado morto e objetificado, que em nada leva os/as alunos/as a pensarem sobre como o passado deixou marcas profundas no presente, mais precisamente em suas vidas, em seus cotidianos.

Com o intuito de desconstruir a história ensinada sob a perspectiva, evolucionista e linear, atentamos para o que orienta a legislação antirracista brasileira, bem como para a proposta da decolonialidade e da educação intercultural crítica. Esse aporte teórico defende modos outros de ensinar história que prezam pela diversidade histórica dos povos, que questione e coloque sob suspeição a existência de uma história única.

#### 4 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE POSITIVA DAS CRIANÇAS NEGRAS: UMA JORNADA ANTIRRACISTA

Como observamos, duas imagens foram criadas em nosso país: uma do “ser negro” e outra do “ser branco”. Assim, é compreensível que a palavra "raça" cause desconforto e reações negativas, especialmente entre pessoas negras. Afinal, essa palavra está intrinsecamente ligada a uma história de opressão, discriminação e violência, utilizada como ferramenta para justificar a escravidão, a segregação e a inferiorização de povos negros.

Segundo Munanga (2019, p.118) as palavras negro, branco, mestiço e indígena não tem significado para o termo raça. Entretanto, são usadas para representar traços corporais diferentes entre grupos e populações. As diferenças existem. “[...] Não vamos negar que essas diferenças somáticas existem.” Porém, enquanto os sujeitos continuam recebendo uma educação racista, os pensamentos discriminatórios em nosso país sempre existirão. Ainda, conforme Munanga,

A questão fundamental que se coloca no Brasil do século XXI e em todos os países do mundo que convivem ainda com as práticas racistas não é mais a raça, que cientificamente foi enterrada, mas sim o racismo, que se mantém e se reformula através de outras essencializações e não mais pela noção biológica de raça. Deslocar o eixo da questão central, que é o racismo que faz vítimas e engendra as desigualdades, para a questão da volta das raças, como se essas tivessem sumido do imaginário dos racistas e de suas vítimas, é uma estratégia enganadora contra as políticas afirmativas. (Munanga 2019, p. 155)

Para Almeida (2019) a palavra "raça" carrega consigo uma bagagem histórica complexa e não pode ser considerada um termo neutro ou inerte. Ao contrário, sua utilização está intimamente ligada a questões de conflito, poder e decisão, moldando relações sociais e influenciando a vida de milhões de pessoas.

Segundo Munanga (2019), as raízes do racismo no século XXI transcendem as questões biológicas do passado e se enraízam em complexas questões políticas, sociais, culturais e históricas que moldam as relações sociais e perpetuam desigualdades.

A ciência pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo. Ao desmascarar as falhas das teorias raciais e evidenciar os efeitos nocivos do racismo na sociedade, a ciência contribui para a construção de um debate público mais informado e para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Os conceitos de etnia e raça, quando utilizados de forma crítica e reflexiva, podem ser ferramentas valiosas para a compreensão das relações sociais e da construção da identidade. É fundamental, no entanto, estar atento às diferentes interpretações e

usos desses termos, evitando simplificações e essencialismos que podem perpetuar estereótipos e invisibilizar as nuances da realidade.

Ao conhecerem sua história e a luta de seus ancestrais, as crianças negras podem combater estereótipos e preconceitos, fortalecer sua autoestima e desenvolver uma visão crítica do racismo e da discriminação. Essa bagagem é fundamental para que se tornem agentes de transformação social. Conhecer a história da escravidão permite que as crianças negras honrem o legado de seus ancestrais, reconhecendo sua força, resistência e importância na construção da sociedade brasileira. Essa conexão com a ancestralidade é fundamental para o desenvolvimento da identidade e para a inspiração de novas gerações, pois, a história da escravidão no Brasil foi marcada por narrativas distorcidas e silenciamentos. Ensinar as crianças sobre esse período de forma honesta e crítica é fundamental para desconstruir essas narrativas e promover uma busca pela verdade e pela justiça.

Conforme Munanga (2012), a construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e os “outros”, pela descoberta do que nos assemelha, do que nos difere, o que amamos ou odiamos, o que nos afeta ou não, o que nos agrada ou não, o que nos representa ou não, e tudo isso é possível através da literatura.

A memória assume um papel crucial na construção da identidade negra, servindo como alicerce para o fortalecimento individual e coletivo, a preservação da história e da cultura afro-brasileira e a luta contra o racismo e a discriminação. Através da memória, o povo negro reconecta-se com suas raízes ancestrais, resgata sua trajetória de resistência e constrói uma narrativa autêntica de sua identidade.

A memória da história africana e da diáspora negra serve como fonte de inspiração e força para o povo negro. Ao conhecer seus ancestrais, suas lutas e conquistas, indivíduos e comunidades afro-brasileiras encontram a motivação para enfrentar os desafios do presente e construir um futuro equitativo. No início desse capítulo, nos remetemos ao passado longínquo, e nesse tópico nos remeteremos às memórias de um passado mais recente.

A relação entre memória, identidade e trauma é profunda e complexa, especialmente no contexto das identidades negras em sociedades marcadas pelo racismo estrutural. Ao explorar as memórias, experiências e falas das pessoas negras, é inevitável encontrar relatos de traumas causados pelo racismo, que deixam marcas profundas na identidade individual e coletiva.

Nessa perspectiva, a escritora, psicóloga e psicanalista portuguesa Grada Kilomba (2019) traz uma visão sobre o que a memória da pessoa negra pode carregar consigo, citando o trauma como um dos estados psíquicos, e tendo como base o conceito da realidade irracional do racismo de Frantz Fanon (1967).



Parece, portanto que o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como *a/o Outra/o*, como o diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum. (Fanon, 1967, p.118, apud Kilomba, 2019, p.40)

O que Kilomba (2019) coloca, ao citar Fanon (1967), é o sentimento de muitas pessoas negras quando passam a refletir sobre o racismo e sua estrutura dominante na sociedade. Segundo Fanon (1967), não é uma situação fácil, pois, a partir do momento em que a pessoa negra racionaliza a realidade do racismo, ela passa pelo trauma causado já na infância.

Contudo, é possível ver que a memória desempenha um papel crucial na construção das identidades negras, trazendo à tona tanto traumas quanto fontes de resiliência e resistência. Reconhecer e abordar os traumas causados pelo racismo é um passo importante para a cura e o fortalecimento das identidades negras. Através da valorização das experiências, histórias e culturas negras, é possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as pessoas possam viver com dignidade e respeito.

A compreensão e a reflexão sobre a realidade do racismo e suas consequências são passos fundamentais para a construção de uma identidade negra forte e consciente. Muitos indivíduos negros já reconhecem que o primeiro passo é sair da alienação e do mito da democracia racial, uma ideologia que perpetua o silenciamento e a marginalização promovida pela branquitude. Esse despertar é crucial para o fortalecimento da identidade e a mobilização política necessária para combater o racismo sobretudo, atentando para o tornar-se negro. Este termo -tornar-se negro- se compõe como título da obra de Neusa Santos Souza (2021). O conceito do “tornar-se” está ligado aos estudos culturais e pós-coloniais que elaboram a relação entre o eu e *a/o —Outra/o* (Kilomba, Grada. 2019). Isso faz pensar que a pessoa negra, ao sair do casulo do inconsciente, para atuar enquanto um corpo político, que se reinventa, está nessa transformação do tornando-se, agora, o —eu, e não mais o —outro, da sua identidade. É o descobrir-se, recobrir-se e o tonar-se da negritude.

O tornar-se negro, em Neusa Santos Souza:

É mais que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

Grada Kilomba (2019) define muito bem a visão do ato político da pessoa negra, ao explicá-lo com base nos conceitos que bell hooks (1989) traz sobre “sujeito” e “objeto”. De

acordo com Kilomba (2019), Bell Hooks coloca que os —sujeitos” são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades e nomear suas histórias. Já como objetos, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros e nossa história designada somente da maneira que definem nossa relação com aqueles que são —sujeitos”.

A mudança de "objeto" para "sujeito" representa uma transformação crucial na luta pela igualdade racial e na construção da identidade negra. Este ato político implica em sair da passividade imposta pela opressão e tomar controle da própria narrativa, voz e agência. Quando as pessoas negras deixam de ser vistas apenas como objetos das políticas, da história e da cultura, e passam a ser sujeitos ativos e conscientes, elas podem redefinir suas identidades e impactar significativamente a sociedade. É o que as memórias de pessoas negras trarão como um ato político, como diz Kilomba (2019), um —ato de descolonização, no qual quem escreve se opõe a posições coloniais, tornando-se a/o escritora/escritor validada/o e legitimada/o, e ao 76 reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que foi nomeada erroneamente (Kilomba, 2019, p.28).

A escritora, Conceição Evaristo traz o título de um conto em seu livro “Olhos D’água”, “A morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritando sob o pipocar dos tiros: a gente combinamos de não morrer! (Conceição Evaristo, 2021, p. 99)”, uma mostra de resistência negra que pode vir desde a infância, quando crianças e adultas/os negras e negros atuam sob a união do trauma de ser negro em uma sociedade racista:

Embora na infância tais atos aconteçam de forma inconsciente, pelo fato de serem crianças, só o sentido de se unirem para sobreviver, como forma de resistir às feridas de quem está à margem da sociedade, já mostra a realidade de muitas pessoas negras que quando refletem sobre tais fatos, quando adultas/os, entendem a perversidade do racismo.

A expressão "a gente combinamos de não morrer (sic)” encapsula poderosamente a ideia de resistência e resiliência das comunidades negras frente ao racismo estruturado. Essa frase ressoa profundamente com a necessidade de sobrevivência, afirmação e luta contínua que transcende gerações, períodos, idades, gêneros e contextos de vida. Ela reflete o compromisso coletivo de perseverar e transformar-se, apesar das adversidades impostas pela sociedade.

As análises das vivências das pessoas negras, quando trazidas para o presente, evidenciam a continuidade de resistência ao racismo. Essas experiências, apesar de diversas, compartilham um fio comum de luta e resiliência que une diferentes gerações em um compromisso implícito de sobrevivência e fortalecimento. Ao lembrar, evocar, narrar e

contar suas histórias, as pessoas negras legitimam e validam aquilo que historicamente foi negado a elas. Esse ato de contar suas próprias histórias é uma forma de reivindicar a própria identidade e história, desafiando a invisibilidade imposta pela sociedade racista.

"A gente combinamos de não morrer (sic)" simboliza o levantamento coletivo contra a opressão. É uma afirmação de que, independentemente das circunstâncias, as comunidades negras continuam a existir, resistir e lutar por um futuro melhor, pois, a expressão de vivências e narrativas próprias é um ato de resistência. Quando as pessoas negras falam, escrevem e se tornam sujeitos de suas histórias, elas rompem com a passividade imposta pela opressão e se afirmam como protagonistas de suas próprias vidas.

Assim, o processo de "tornar-se" envolve a construção de uma identidade consciente e afirmativa. É a transição de ser um "objeto" da história para ser um "sujeito" ativo e autônomo, capaz de definir e moldar a própria existência e identidade, e, fica explícito a necessidade de trabalhar a identidade com a criança negra na escola, pois, o racismo é capaz de passar despercebido e ser entendido como antipatia ou preferência e não como discriminação e exclusão racial. Isso porque o estigma de que somos todos iguais, e do próprio mito da democracia racial, muitas vezes faz o papel de encobrir esse racismo. Refletir e entender isso como racismo vai depender da construção identitária da pessoa, no caso das pessoas negras, como diz Kabengele Munanga (2009), o contexto de vida diz muito sobre a consciência tomada a partir da sua identidade negra construída.

Segundo Neusa Santos Souza (2021), a emocionalidade da pessoa negra se refere a um apelo emocional pela qual esta pessoa busca, inerentemente, se sentir aceita socialmente, e para isso se —veste as prerrogativas, valores e status brancos. Isso porque a pessoa negra está o tempo todo diante de —uma sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigências e expectativas brancas (Souza, 2021, p. 45). Sobre essa situação, Nilma Lino Gomes (2020) fala que:

A rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas: a escolha da parceira, a aparência dos filhos que se deseja ter. Nesse caso, estamos diante de uma rejeição que se projeta no futuro, nos descendentes que poderão vir. A melhor forma de se precaver contra essa possibilidade é clarear a raça desde já, na escolha da parceira branca (Gomes, 2020, p. 138).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2005), apontam para o reconhecimento do racismo e a atuação contra o mesmo no espaço escolar, a partir da adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que visem à valorização da

diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Tal reconhecimento exige, entre outros:

[...] que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (DCNERER, 2005, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), estabelecidas em 2005, foram desenvolvidas por pesquisadores e especialistas que entendem a educação como uma ferramenta fundamental para a promoção da justiça social. Essas diretrizes vão além da promoção de relações positivas entre diferentes grupos étnicos, buscando ativamente superar o racismo estrutural e reparar as desigualdades históricas enfrentadas pela população negra no Brasil.

As DCNERER (2005), destacam a importância de abordar o racismo conforme o Artigo 5º da Constituição Brasileira, que afirma que "o racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão". Isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive às escolas.

Coadunamos com Munanga (2005, p. 78) quando ele fala que:

[...] na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. Isto porque – e este é outro aspecto a ser considerado – a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás também toda e qualquer história local, é sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações.

Por isso, entendemos que é necessário buscar meios através dos quais seja possível conhecer essa realidade histórica, social e cultural dos afrodescendentes, ensejando que alunos e professores da rede pública e particular de ensino, frente ao conhecimento dessa outra história, possam enfim se identificar consigo mesmos, contribuindo, dessa forma, para a abertura de novas perspectivas no campo educacional, pois, é na escola que as crianças socializam mais.

Dessa forma, foi possível perceber que, para refazer o presente – a identidade – e necessário refazer o caminho de volta para conhecer a história, tentar refazer a história individual na história coletiva, então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo,

através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras.

Munanga (1986), chamou atenção para o fato de a busca da identidade étnica ser a própria afirmação cultural. Para ele, a cultura é a herança de uma sociedade, o conjunto de objetivos materiais que permitem ao grupo assegurar sua vida cotidiana e a de instituições que coordenam as atividades dos membros dos grupos, de representações coletivas que constituem uma concepção do mundo, uma moral, uma arte. Ainda, de acordo com Munanga (1986), esse conjunto é transmitido de geração a geração, para cada membro da sociedade, por meio do processo educativo. Assim, os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou de uma personalidade coletiva.

Concordamos com Munanga (1986), quando ele fala que a identidade racial no Brasil perpassa por um olhar monocromático, possivelmente alimentado pelo mito da democracia racial, sendo evidente o quanto nossas estruturas sociais, seja na mídia, na religião, na política, ou na escola, intensificam através de uma padronização de pensamento uma falsa identidade, seja do indivíduo ou do coletivo do povo brasileiro.

Silva (2000) diz que em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir identidade, pois a identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem".

A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Identidade e diferença: aquilo que é e aquilo que não é (Silva, 2000, p.2).

Munanga (1994), ao falar sobre identidade, destaca que:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga 1994, p. 177-178).

Bento (2012) descreve que, a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro, dando ênfase de como nosso *eu* sou constituído de outros *eus*. Assim, esses outros, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança.

“Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído [...], e construindo sua autoimagem, seu

autoconceito” (Bento 2012, p.112), ainda ressalta a autora. Ou seja, a percepção do outro, no que diz respeito à identidade racial, é extremamente significativa no que se trata do educar e do cuidado com a criança.

Gomes (2002, p.39) ao pensar a relação educação e construção da identidade negra (vista como um processo relacional e contínuo) entende que “[...] a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar”, tecida nos conflitos e nas possibilidades, podendo ser expressa por gestos, palavras, ações, silêncios. Elas precisam ser dialogadas, para cumprir a determinação legal, mas, principalmente “[...] como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (Gomes, 2012, p. 105).

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (Gomes, 2012, p. 105)

Para Gomes (2010), o dueto cabelo e cor da pele pode nos contar muito como as crianças negras se veem e de igual forma, como são vistas pelas outras crianças e que “[...] o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial, o qual além de cromático, é estético e corpóreo” (Gomes, 2010, p.137).

Gomes (2010) também nos fala que, quando considerados nos estudos tematizando as relações raciais brasileiras, os cabelos e a cor da pele, aparecem como critério de classificação dos escravos e escravas, para atestar a inferioridade racial do negro em relação ao branco no contexto do ideal de branqueamento da população brasileira e para revalorização dos atributos físicos do povo negro.

A revalorização da cor da pele e, especificamente, do cabelo crespo, extrapola a individualidade e interpela o grupo étnico-racial a que se pertence, sendo compreendido como “[...] uma linguagem, e enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais” (Gomes, 2010, p.137), como percebemos nos dizeres das crianças negras.

O trabalho pedagógico que valoriza o patrimônio cultural das crianças negras não apenas amplia seus sentimentos de pertencimento e acolhimento, mas também contribui para a

construção de uma escola mais justa e equitativa, combatendo a exclusão e promovendo o empoderamento. A existência, de forma igualitária na educação escolar é importante para que todas as pessoas se conheçam e se reconheçam como partícipe da cultura nacional. Também, para que, diante de sua valorização, a cultura negra não seja, assim como foi a raça ao ser interpretada pelo viés biológico, critério para exclusão ou inferiorização do povo negro brasileiro.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (Gomes, 2006, p. 37).

A categoria racial, ressignificada pelo Movimento Negro e inserida nas discussões sobre educação, saúde e direito, conforme os estudos de Nilma Lino Gomes, possibilitou ao povo negro não apenas uma maior visibilidade, mas também a construção de identidades mais afirmativas e a luta por políticas públicas que promovam a equidade racial, combatendo as desigualdades históricas e estruturantes. O Movimento Negro passou da “[...] fase da denúncia para o momento de cobrança, intervenção do Estado e a construção de políticas de igualdade racial” (Gomes, 2017, p.50).

É na historicidade que o Movimento Negro tem “[...] buscado a chave para compreender a realidade do povo brasileiro” (Gomes, 2017, p.48) e produzido conhecimentos emancipatórios. Conhecê-los na infância permite o acompanhamento das mudanças perceptíveis de questões que perpassam as relações raciais apresentadas nas expressões verbais e não verbais das crianças negras no seu brincar. Como partícipes dos contextos sociais, elas estão apresentando outras possibilidades, outros movimentos, outras histórias e posicionamentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que:

educar é propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume I, p. 23).

No documento Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012, p.29), é citado que, segundo pesquisas, a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum.

Ainda diz que as crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Desse modo: respeito à identidade racial, é extremamente significativa no que se trata do educar e do cuidado com a criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que: educar é propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume I, p. 23).

No documento Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012, p.29), é citado que, segundo pesquisas, a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. Ainda diz que as crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Desse modo:

Ao reivindicarmos que é necessário abordar na educação infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados. Muitas vezes, a educadora percebe prontamente esses conflitos e curiosidades, e age sobre eles [...]. Outras vezes cala-se por medo de tocar num assunto que a sociedade brasileira quis esconder sentindo-se despreparada para abordá-lo (Educação Infantil e práticas promotoras de Igualdade Racial, 2012, p. 29).

Dessa forma, é possível perceber que, a identidade das crianças negras, desde a infância, tem sido sistematicamente silenciada pela educação, contribuindo para a configuração de um Brasil contemporâneo fortemente marcado pelo racismo. Esse processo de silenciamento e estereotipização da identidade negra tem suas raízes tanto na história brasileira quanto nas influências da África antiga. Mesmo após a abolição da escravatura, a população negra permaneceu marginalizada pelo Estado, sem receber nenhum amparo social. A construção estereotipada da identidade negra, tanto em narrativas culturais quanto em práticas sociais, tem perpetuado a discriminação e o preconceito.

A educação, em muitos casos, reforça esses estereótipos ao não abordar de forma crítica a história e a cultura afro-brasileira. Uma reportagem do G1<sup>13</sup> mostra a fala de uma criança negra:

---

<sup>13</sup> 'Mamãe, um dia eu vou ficar branco?', pergunta criança negra chamada de 'cocô' por colegas de escola em SP A declaração feita por Mathew, de 5 anos, foi compartilhada nas redes sociais pela mãe. "Foi a coisa mais dolorosa de ouvir", desabafou a mãe em seu perfil no Instagram. Por Ana Flávia Paula\*, g1 SP — São Paulo 19/09/2022 18h54 Atualizado há um ano. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/09/19/mamae-um-dia-eu-vou-ficar-branco-pergunta-crianca-negra-chamada-de-coco-por-colegas-de-escola-em-sp.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2024.



“Mamãe, um dia eu vou ficar branco?’, pergunta criança negra chamada de ‘cocô’ por colegas de escola em SP”. A declaração feita por Mathew, de 5 anos, foi compartilhada nas redes sociais pela mãe. “Foi a coisa mais dolorosa de ouvir”, desabafou a mãe em seu perfil no Instagram.

Outro fato, ocorrido em março de 2022, noticiado pelo notícias.uol.com: “Sete crianças de 12 a 13 anos foram impedidas de acessar um dos brinquedos do Playcenter Family, parque de diversões do Shopping Aricanduva, localizado na zona leste de São Paulo, e retiradas da fila por seguranças”.

O caso ocorreu quando Gabriel Henrique Rodrigues da Silva, que faz parte de uma associação da Igreja Metodista da região que trabalha com crianças carentes, levou os jovens ao espaço para comemorar o aniversário de um deles.

Sou o responsável pelo projeto que trabalha com crianças e jovens e eles até me chamam de 'Tio da salinha'. Depois do almoço no domingo eles me pediram para brincar no parque, era aniversário de um dos meninos e eles usaram isso como argumento. Mas as crianças foram vítimas de uma abordagem racista e desnecessária. Nós fomos constrangidos na frente de todos que estavam no parque, disse Gabriel ao UOL<sup>14</sup>.

Este incidente ilustra a persistência do racismo na sociedade brasileira e ressalta a necessidade urgente de preparar os professores para uma educação antirracista. A discriminação sofrida pelas crianças, impedidas de usufruir de um espaço de lazer por motivos raciais, evidencia a profundidade do preconceito que permeia diversas esferas sociais, incluindo ambientes recreativos. O caso evidencia como o racismo não se manifesta apenas em contextos históricos ou macroestruturais, mas também no cotidiano das crianças, afetando suas experiências e seu desenvolvimento emocional. Episódios de discriminação racial em espaços públicos e privados refletem a necessidade de uma vigilância constante e de ações efetivas contra o racismo.

Os professores precisam estar preparados para reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A formação continuada de educadores deve incluir o desenvolvimento de competências para lidar com questões raciais, promover a diversidade e incentivar a inclusão.

Dessa forma, é possível perceber que a educação brasileira ainda não conseguiu integrar de forma eficaz a perspectiva antirracista em seu currículo, perpetuando o silenciamento e a marginalização da identidade negra, pois, crianças negras crescem muitas vezes sem verem suas

---

<sup>14</sup> “Crianças negras são barradas em brinquedo de shopping, diz responsável”, Gabryella Garcia. Colaboração para o UOL, em São Paulo 05/03/2022 19h52 Atualizada em 07/03/2022 disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/03/05/criancas-negras-vitimas-de-racismo-em-shopping.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 mar. 2024.

culturas e histórias valorizadas, o que impacta negativamente sua autoestima e a construção de uma identidade positiva. A falta de suporte estatal e a persistência do racismo estrutural resultam em desigualdades sociais, desigualdades econômicas e em Educação Antirracista insuficiente que continuam a afetar a população negra de forma desproporcional. Para avançar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, é fundamental que a educação brasileira adote uma abordagem antirracista que valorize e promova a identidade das crianças negras desde a infância.

Identificar-se racialmente a partir das relações vividas com muitos outros, ainda bem pequenos, solicita acompanhamento atencioso e afetuoso, principalmente, quando seu grupo de pertença sofre com os estigmas de inferiorização. Os estudos de Silva (2015) alargam a possibilidade de entendermos ainda mais esses processos complexos vividos pelas crianças negras entre “[...] deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude” (Silva, 2015, p.162).

Silva (2015, p.165) diz que “[...] reconhecer, manifestar a negritude foi sempre, entre outras, preocupação central do Movimento Negro Brasileiro”. Citando Hilliard III (1998), a estudiosa afirma que “[...] construir e reconstruir a negritude exige reconhecer pertencimento ao Mundo Africano que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora” (Idem, pp.165-166).

Como sabemos, as crianças negras constroem as suas subjetividades diante de conflitos, rejeições, acolhimentos e aceitações. Para auxiliá-las nessas descobertas precisamos proporcioná-las acesso aos seus saberes identitários, pois, “[...] quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos (Silva, 2015, pp. 166-167).

Propomos estas discussões por considerá-las essenciais para entendermos o contexto social no qual as instituições de Educação Infantil estão inseridas e como a educação escolar brasileira pode atuar no combate ao racismo. Embora os tensionamentos das relações raciais possam acontecer entre a população negra e os demais grupos étnico-raciais, no contexto brasileiro eles se potencializam nas relações entre negros e brancos. Posicionar a população branca no debate sobre racismo é crucial para dialogar com todos os lados envolvidos na relação racial, permitindo que reconheçam seus pactos, medos, distorções, omissões e silêncios. Essas

características, associadas às posições que ocupam nas relações raciais brasileiras, afetam profundamente a população negra e a sociedade como um todo.

Finalizamos esse tópico com a clareza de que é necessário que a população branca reconheça os pactos implícitos que sustentam as estruturas de privilégio racial, compreenda que os medos relacionados à perda de privilégios podem abrir espaço para um diálogo mais honesto e construtivo sobre igualdade racial, pois analisar as distorções nas narrativas históricas e sociais que perpetuam o racismo é essencial.

Omissões e silêncios sobre a contribuição da população negra e as injustiças enfrentadas precisam ser abordados e corrigidos, pois, embora a escravidão tenha um impacto profundo e duradouro, é crucial reconhecer que as desigualdades enfrentadas pela população negra não são exclusivamente oriundas desse período histórico, as estruturas sociais, políticas e econômicas contemporâneas continuam a perpetuar o racismo e a desigualdade. A ideia de que o branqueamento é uma forma de racismo praticada pelos negros ou que os negros são responsáveis pelo próprio racismo, recusando sua identidade, deve ser desconstruída. É importante entender que essas narrativas são mecanismos de defesa usados para desviar a responsabilidade do racismo sistêmico e estrutural.

#### 4.1 PALAVRAS QUE TRANSFORMAM: O PAPEL DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

É urgente que a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira seja valorizada como um instrumento essencial na busca por justiça racial. Diante da persistência do racismo em nosso país, é imprescindível educar as crianças para um futuro mais justo e igualitário. Ao apresentar a rica diversidade cultural afro-brasileira, essa literatura contribui para a construção de uma sociedade mais humana e tolerante.

A literatura infantil vem mostrando que é possível construir uma pedagogia que valorize as múltiplas infâncias em todas as suas nuances, utilizando livros e práticas que não reproduzam processos históricos há muito arraigados em nossa sociedade e nos comprometendo com a luta contra todas as formas de opressão, sejam elas expressas nas ações cotidianas, nos materiais didáticos, na literatura, nas relações étnico-raciais, sociais ou de gênero.

Silva (2012), em sua Dissertação, acredita que, literatura infantil de temática afro-brasileira, além de ser uma possibilidade de referência cultural positiva para crianças negras e

brancas, não apenas se distancia, mas se opõe à literatura que aborda somente a cultura europeia, na qual os cânones literários descrevem espaços alheios ao olhar das crianças brasileiras.

Para ela, a literatura infantil de temática afro-brasileira supera “(...) de forma positiva, os estereótipos veiculados nas imagens e textos presentes nas literaturas infantis de aproximadamente dez anos atrás, em que a criança negra era representada em condições de inferioridade diante das crianças brancas” (Silva, 2012, p. 125).

A autora aponta que, por muito tempo, as representações de crianças negras na literatura infantil reforçaram desigualdades raciais, relegando-as a papéis subalternos. Felizmente, essa situação tem se modificado gradualmente.

Em seu estudo sobre a representação de personagens negros em livros infantis, Oliveira (2003) destaca a obra "A cor da ternura" (Guimarães, 1986) como uma exceção em um cenário marcado pela reprodução de estereótipos. Ao analisar 12 obras publicadas entre 1979 e 1989, a autora constatou que a maioria reforçava associações como pobreza, escravidão e uma visão homogênea do povo negro. A obra de Guimarães, por sua vez, inovou ao apresentar uma construção mais complexa e livre de estereótipos, oferecendo uma nova perspectiva sobre a identidade negra:

[...] associação do negro à pobreza e escravidão; atenuação do racismo, aludindo à democracia racial e ao ideário de mestiçagem; realce do racismo, pois, na tentativa de denunciá-lo, criaram personagens negros “tecidos à margem dos brancos” (Oliveira, 2003, p. 163)<sup>15</sup>.

A autora adverte que a representação negativa de personagens negros na literatura infantil pode levar crianças negras a internalizarem uma autoimagem negativa, negando sua identidade e cultura em busca de se conformar aos padrões dominantes. As ilustrações, por sua vez, reforçam esses estereótipos, aprofundando o problema.

Diante da sub representação e estereotipização da cultura africana e afro-brasileira na literatura, o Movimento Negro, por meio de ações afirmativas, foi fundamental para garantir maior visibilidade e valorização dessas temáticas nas obras literárias. Ou seja, a luta do Movimento Negro por direitos sociais foi crucial para impulsionar políticas públicas que promovessem a inclusão da cultura africana e afro-brasileira na literatura, combatendo assim a invisibilização e a desvalorização dessas temáticas.

A Lei nº 10.639/2003, ao incluir o artigo 26-A na LDB 9.394/96, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, especialmente nas disciplinas de Artes,

---

<sup>15</sup> SILVA, L. C. Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2012. Disponível em: [https://www.ceert.org.br/img/atuacao/edital/artigos\\_cientificos/o-que-dizem-as-criancas-sobre-a-literatura-infantil-de-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira.pdf](https://www.ceert.org.br/img/atuacao/edital/artigos_cientificos/o-que-dizem-as-criancas-sobre-a-literatura-infantil-de-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

Literatura e História do Brasil. Essa legislação, que institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (artigo 79 – B), impulsionou as editoras a produzirem materiais didáticos que atendam a essa demanda, uma vez que tornou o tema central no currículo escolar.

Além da legislação que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004) foi outro fator crucial para impulsionar a produção de materiais didáticos. As DCNs forneceram um marco teórico e metodológico para a implementação da lei, orientando a elaboração de currículos e materiais pedagógicos que abordassem de forma consistente e aprofundada as temáticas afro-brasileiras e africanas.

Em relação às crianças pequenas, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – documento norteador do trabalho nesta etapa de atuação – já preconizavam as propostas pedagógicas que contribuíssem para o desenvolvimento integral da criança, incluindo o desenvolvimento de sua identidade cultural, por meio do contato com diferentes manifestações artísticas, musicais e literárias, valorizando a diversidade étnico-racial;

[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2010, p. 21).

A legislação que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ao lado das diretrizes curriculares, gerou uma demanda crescente por materiais didáticos e literários que abordassem essas temáticas. Como resultado, o mercado editorial brasileiro experimentou um crescimento na produção de livros infantis sobre a África e o Brasil afrodescendente, conforme evidenciado por Debus (2017). Essa expansão editorial representa um passo importante para a construção de uma educação antirracista, embora a pesquisa aponte para a necessidade de maior divulgação da legislação.

Essa afirmação encontra respaldo em nossa pesquisa, que revela uma desconexão entre a legislação e a prática pedagógica. Embora a lei exija a inclusão da temática afro-brasileira e africana, constatamos que, em muitos casos, as propostas pedagógicas ainda se concentram em um desenvolvimento infantil generalizado, desconsiderando as especificidades e as experiências das crianças negras.

Nessa perspectiva, Dias (2007), nos lembra que o cuidar na educação infantil transcende os aspectos físicos e básicos, englobando também a dimensão socioemocional. A autora

ênfatiza a importância de que os educadores estejam atentos às particularidades de cada criança, promovendo um ambiente que valorize a subjetividade e a individualidade.

Conforme Dias, (2007);

É sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos em que as referências positivas relativas a todos os grupos humanos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade (Dias, 2007, p. 64).

Dessa forma, acreditamos que uso da literatura infantil afro-brasileira e africana pode engendrar ações pedagógicas que visem contribuir com a inclusão de experiências escolares significativas para as crianças perceberem os atributos da negritude afirmativamente. Por meio dessa literatura afirmativa, pode-se proporcionar às crianças negras e não negras, novos processos cognitivos que coordenam o pensamento e atitudes oriundos do enegrecimento do saber, e assim, amplifiquem o sentido social do ser negro a partir da experiência imaginária.

Fechamos esse tópico, nos remetendo a Kabengele Munanga (2005), quando o autor fala que não existem leis que consigam erradicar as posturas preconceituosas e discriminatórias da sociedade, mas que a educação é capaz de incitar o debate na busca de outra condição possível. Insistimos, assim, em revelar a escola como locus privilegiado de interação social, e que, justamente por isso, precisa estar aberto para transformar estruturas arraigadas, já que isso não interessa apenas àqueles que são vítimas de preconceito, mas a todos os grupos étnicos envolvidos na formação da cultura brasileira. Sendo assim:

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).

Assim, ao promoverem a representatividade positiva do povo negro e a valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros, as literaturas, em conjunto com o letramento racial, podem contribuir para a construção de identidades negras mais fortalecidas e conscientes. Ao proporcionar um espaço para a reflexão sobre a história e a cultura negra, essas literaturas podem estimular o pensamento crítico e antirracista, colaborando para o enfrentamento de preconceitos e desigualdades.

## 5 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA E OS PPPS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

As seções anteriores nos confrontam com a dura realidade do racismo enraizado em todas as esferas da sociedade brasileira. Estatísticas e manchetes que veiculam na mídia evidenciam a necessidade crucial de desnudarmos os mecanismos de discriminação que operam em nosso cotidiano. O silêncio, cúmplice da perpetuação do racismo, precisa ser rompido por meio da reflexão crítica e da ação conjunta para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ignorar o racismo, coadunando com o mito da democracia racial, é negar a dor e o sofrimento de milhões de pessoas. O silêncio, nesse contexto, torna-se cúmplice da perpetuação da injustiça racial. É fundamental romper com essa postura passiva e assumir a responsabilidade de denunciar e combater o racismo em todas as suas formas.

A exclusão escolar de crianças negras, embora um processo subjetivo, manifesta-se de forma concreta no ambiente escolar, distanciando-as do aprendizado e privando-as de oportunidades. A comparação com crianças não negras as torna invisíveis e rotuladas como incapazes de acompanhar o ritmo da turma, perpetuando um ciclo de desigualdade e injustiça.

Isso é perceptível:

[...] dentro do espaço da escola [onde se] evidenciam práticas discriminatórias, em que os negros são percebidos de maneira negativa tanto na dimensão intelectual como nas características físicas, aos quais as ações de exclusão são concretizadas nas relações sociais entre os alunos, nos apelidos pejorativos, nas atitudes de discriminação e preconceito praticadas de forma consciente ou inconsciente pelos professores, na omissão da escola, que de alguma forma findam no comprometimento do desempenho escolar dos alunos negros (Souza; Moreira, 2012, p. 4).

A escola transcende a mera transmissão de conhecimentos, assumindo um papel fundamental na formação do "eu" dos alunos e na construção de suas características psicológicas, pois o ambiente escolar é palco de intensas relações sociais que impactam o desenvolvimento individual, tanto de maneira positiva quanto negativa. As relações entre os alunos, permeadas por diferentes dinâmicas de poder, afeto e conflito, moldam a identidade e a autoestima de cada indivíduo, e, o professor, como mediador dessas interações, assume a responsabilidade de promover um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Embora o conteúdo curricular seja importante, é essencial que o professor esteja atento às dinâmicas sociais em sala de aula e esteja pronto para interromper o conteúdo quando necessário. Abordar situações de conflito, bullying, preconceito e discriminação é fundamental

para garantir um ambiente de aprendizado seguro e respeitoso para todos. O professor, como condutor dos processos relacionais, precisa se conscientizar de seu papel crucial no combate ao preconceito e à discriminação. Através de sua postura, ações e palavras, ele pode promover o respeito à diversidade e à individualidade de cada aluno.

Nas relações entre os alunos, foi possível identificar, que a ideia hierárquica de raça passa a ser vivenciada naturalmente no cotidiano das interações entre negros e não negros e faz com que nessa relação, os indivíduos do segmento branco usufruam um ambiente escolar mais favorável e menos difícil para a sua inserção na escola. Para os negros, o cotidiano escolar é mais difícil, vivenciam um contexto marcado por preconceitos e discriminação racial. Eles se veem obrigados a viver sob os signos das ideias de inferioridade a respeito de seu pertencimento racial, que perduram no espaço e tempo das relações estabelecidas na escola (Santos, 2007, p. 79).

Sim, as interações dos alunos no ambiente escolar são de suma importância para a construção e formação da identidade da criança. Através delas, a criança desenvolve habilidades sociais, aprende a se relacionar com o outro, a lidar com diferentes situações e a construir sua própria identidade. É fundamental que as atividades propostas na escola sejam cuidadosamente planejadas para que promovam o desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades e interesses. As atividades devem ser inclusivas, respeitando a diversidade e promovendo a igualdade entre todos os alunos.

A inserção da temática racial na Educação Infantil é crucial para que as crianças cheguem nos anos iniciais do ensino fundamental com certo aprendizado sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças desde cedo. É importante que as crianças sejam expostas a diferentes culturas e etnias, e que aprendam a valorizar a riqueza que a diversidade traz para a sociedade.

Nesse contexto, as diferenças são naturalizadas na etapa cognitiva; assim, é possível desenvolver um trabalho de caráter mais lúdico para projetos, sequências didáticas, vivências pautadas nas interações e brincadeiras junto à criança que sejam, de fato, inseridas no ambiente escolar para evidenciar aprendizagens significativas. Vale destacar que “a criança não nasce preconceituosa, mas o seu entorno, o meio em que está inserida, pode contribuir tanto para que se desenvolva o preconceito e a discriminação ou o acolhimento e respeito” (Adurens; Proscencio; Wellichan, 2018, p. 154).

Em se tratando do ensino para as relações étnico-raciais:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos



de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (Silva, 2007, p. 491).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), define os objetivos de aprendizagem e competências para o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento da identidade histórica e da compreensão do tempo e do espaço. Essa abordagem busca garantir que a criança se integre ao seu grupo social, tenha suas individualidades reconhecidas e aprenda a respeitar os outros nesse contexto.

Iremos destacar dois Objetivos de Aprendizagem:

- EF01HI01: Identificar-se como sujeito de direitos e deveres, reconhecendo-se como parte de um grupo social com características e necessidades próprias, e como membro de uma comunidade.
- EF01HI02: Perceber que as pessoas têm diferentes origens, histórias e culturas, reconhecendo e valorizando a diversidade.

Suas respectivas Competências:

- Competência 1: Identificar-se como sujeito de direitos e deveres, reconhecendo-se como parte de um grupo social com características e necessidades próprias, e como membro de uma comunidade.
- Competência 2: Perceber que as pessoas têm diferentes origens, histórias e culturas, reconhecendo e valorizando a diversidade.

Ao se basear nos objetivos de aprendizagem e suas competências, as escolas municipais de Uberlândia/MG determinam que as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade que visa o seu desenvolvimento integral, preparando-as para os desafios da vida em sociedade.

A Rede Municipal de Ensino em Uberlândia possui um Documento Orientador que norteia as ações pedagógicas. De acordo com esse Documento Orientador (2024, p. 03)

Considerando os desafios previstos para cada ano letivo, com o intuito de orientar as escolas e de corroborar o fortalecimento da identidade pedagógica da Rede Municipal de Ensino, desde 2020 a Diretoria Pedagógica, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, o Cemepe, disponibiliza o Documento Orientador das Ações Pedagógicas, à luz das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, dos documentos norteadores oficiais e das políticas públicas educacionais de âmbito municipal, estadual e federal. O objetivo deste documento, focado no processo educacional do estudante, é auxiliar as escolas para que possam aperfeiçoar e executar, a contento, as ações pedagógicas necessárias no processo educacional. Esperamos, assim, que este documento possa colaborar de forma efetiva na escola tornando o processo de aprendizagem dos estudantes contínuo, dinâmico e sistematizado.

É nesse Documento Orientador que se encontram as Diretrizes Curriculares Municipais. Conforme Carla Barbosa Alves, Assessora Pedagógica, e Tania Maria de Souza Toledo, Secretária Municipal de Educação:

As Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - DCMs consistem em um direcionamento teórico e metodológico de toda uma trajetória que já acontece e que ainda está por vir. A intenção deste documento não é oferecer respostas prontas e irrefutáveis sobre a Educação Escolar, pois se trata de um universo dotado de grande complexidade, não cabendo apenas um ponto de vista. Como Diretrizes construídas de forma conjunta, sendo esse um objetivo e um ideal da Rede Municipal de Ensino - RME, estão passíveis de algumas lacunas, encontros e desencontros. No entanto, todos os escritos e ideias delineadas nas páginas que seguem, pautaram-se na busca pela melhoria da qualidade da Educação Escolar do município, por meio dos anseios de profissionais que pensam o ato educativo, dotado de grande responsabilidade. Tal documento, por ter sido pensado, refletido e construído por diferentes e múltiplas subjetividades, na ação conjunta de díspares professores, bem como outros agentes da gestão educacional, reflete profusos anseios e objetivos. Por vezes, essa multiplicidade poderá se apresentar como recortes desconexos ou com algumas contradições em seus pressupostos teórico-metodológicos, entretanto, os textos refletem e representam a própria diversidade das ações realizadas em sua construção (Uberlândia, 2020, p. 20).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais reconhece a importância da articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa conexão visa garantir uma progressão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Conforme as DCMs:

O saber histórico é produzido de acordo com as diversas narrções sobre o mundo, relacionando passado e presente da sociedade, e também, interligando as particularidades locais. As diferentes concepções desse campo de conhecimento aludem a um momento político e econômico, problematizando o significado e sentido da história para o contexto social. Desta forma, faz-se necessário indagar: como pensar e fazer o ensino de história? Durante muito tempo esse priorizou datas e heróis, enfatizando o decorar e memorizar acontecimentos, limitando a compreensão sobre a história a fatos positivistas. Conforme destaca as Diretrizes Básicas do Ensino de História (2011), o ensino no Brasil institucionalizou-se a partir do modelo francês, o qual centrava-se na tradição europeia, destacando os períodos históricos: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Nesta tradição, pouco espaço foi concedido à aprendizagem da história do Brasil nos currículos escolares (Uberlândia, 2020, p. 295).

Dessa forma, a história, como disciplina escolar, transcende a mera memorização de datas e eventos. Ela assume um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na sociedade. Para romper com as amarras da ignorância e da passividade, o ensino de história deve ser cuidadosamente planejado e implementado, com foco em ampliar a percepção e compreensão de mundo, superar visões eurocêntricas e colonialistas, contextualizar e problematizar os acontecimentos e assim conectar o passado ao presente.

Essa compreensão ancora-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, fundamentada nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência; na

liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e no respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Como afirma Freire (2014, p. 77-78), “não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização”. Nesse sentido, as DCMs visam atender às novas exigências, realizando um movimento para que as mudanças, propostas na BNCC, no Currículo Referência de Minas e nas necessidades locais possam acontecer.

## 5.1 ORGANIZADOR CURRICULAR DE HISTÓRIA

A DCM de História de Uberlândia apresenta o organizador curricular tendo como referência a estrutura adotada pela BNCC e o Currículo Referência de Minas. Cabe destacar, que para o Ensino Fundamental I foram acrescentados alguns objetos de conhecimento e algumas habilidades, a fim de contemplar as especificidades locais.

Isso posto, é necessário voltar à questão que norteia essa pesquisa: de que maneira a lei 10.639/03 tem sido implementada nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Uberlândia-MG? A investigação da efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas séries iniciais do ensino fundamental em Uberlândia-MG encontra nos documentos oficiais municipais uma fonte valiosa de informações que nos possibilitou fazer uma análise crítica e criteriosa desses documentos.

Vejamos o que dizem as DCMs municipais, no que tange ao ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. Salientamos, que foi feito o recorte apenas do que cita a Lei Federal Nº 10 639/03.

**Figura 2 - DCMs Municipais - História - 1º ano Ensino Fundamental**

<b>As formas de registrar as experiências da comunidade</b>	<p>Contando o tempo. A linha do tempo. Situações cotidianas que remetem a percepção de mudança, pertencimento e memória.</p>	<p>(EF02HI08X) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes e épocas.</p>
	<p>As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas).</p>	<p>(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.</p>

**Fonte:** <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL3.pdf>. Acesso em: 20/06/2024.

**Figura 3 - DCMs Municipais - História - 2º ano Ensino Fundamental**

<b>As formas de registrar as experiências da comunidade</b>	<p>Contando o tempo. A linha do tempo. Situações cotidianas que remetem a percepção de mudança, pertencimento e memória.</p>	<p>(EF02HI08X) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes e épocas.</p>
	<p>As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas).</p>	<p>(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.</p>

**Fonte:** <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL3.pdf>. Acesso em: 20/06/2024.

**Figura 4 - DCMs Municipais - História - 3º ano Ensino Fundamental**

	<p>O cotidiano dos moradores da cidade.</p> <p>O bairro e a comunidade. Mudanças históricas no bairro.</p> <p>Datas comemorativas relevantes.</p> <p>Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas).</p>	<p>(EF03HI03X) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vivem; aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas (afro-brasileiras e quilombolas), indígenas, migrantes e refugiados.</p>
	<p>Conceito de trabalho Profissões (do presente e do passado). Lazer.</p> <p>Datas comemorativas relevantes.</p> <p>Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vivem.</p> <p>Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas).</p> <p>Lei 13.185/2015 (Lei do <i>Bullying</i>).</p>	<p>(EF03HI04X) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. Visando preservar e perceber aquilo que estes patrimônios materiais e imateriais revelam sobre a história local e regional.</p>

**Fonte:** <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL3.pdf>. Acesso em: 20/06/2024

**Figura 5 - DCMs Municipais - História - 4º ano Ensino Fundamental**

<p><b>Imigrantes no Brasil</b></p>	<p>Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.</p> <p>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.</p> <p>Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas).</p>	<p>(EF04HI10X) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, regional e local.</p>
		<p>(EF04HI11X) Analisar, na sociedade em que vivem, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional) descrevendo a importância desses processos para a formação da cidade e do Estado de Minas Gerais.</p>

**Fonte:** <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL3.pdf>. Acesso em: 20/06/2024.

**Figura 6 - DCMs Municipais - História - 5º ano Ensino Fundamental**

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento (Conteúdos / Conceitos)	Habilidades
<b>Nossa cultura e nosso calendário</b>	Noção de História. Tempo da Natureza. Instrumentos de medição do tempo em diferentes culturas, diferentes calendários.	(EF05HIUDI01) Identificar o conceito de História como processo de construção dos sujeitos históricos.
		(EF05HIUDI02) Identificar as diferentes noções de tempo e referindo as marcações presentes nas culturas.
<b>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</b>	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado.	(EF05HI02X) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social, percebendo o lugar do indivíduo nesse contexto.
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.	(EF05HI03X) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos, contextualizando com a cultura brasileira na atualidade e enfatizando que a fé não é fator discriminatório e excludente na vida social.
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.  Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas).	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.  (EF05HI05X) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos de povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.

**Fonte:** <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL3.pdf>. Acesso em: 20/06/2024

As Matrizes de Habilidades Essenciais de cada ano escolar e componente curricular apresentam as habilidades consideradas básicas, elencadas como prioritárias dentre o conjunto previsto nas DCMs. Indicam, portanto, as expectativas de aprendizagens que deverão ser trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o Documento Orientador (2024), as DCMs apresentam um caminho para o professor repensar o processo de planejamento anual, bimestral, mensal, semanal e diário) do ensino, sendo um instrumento orientador do trabalho pedagógico a ser realizado em 2024 nas diferentes instituições da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia. As Matrizes de Habilidades Essenciais constituem-se, portanto, em um mapa das aprendizagens essenciais que deverão ser desenvolvidas, orientando o planejamento dos professores. Assim, não contempla

metodologias e não determina a sequência dos objetos de conhecimento/unidades temáticas a serem trabalhadas.

Portanto, as referidas matrizes não são o planejamento de ensino e não dispensa a elaboração deste pelo professor. O planejamento, por sua vez, é uma construção dos professores, de âmbito individual e coletivo, contemplando as especificidades e realidade da comunidade escolar atendida. A sua utilização depende de o professor realizar uma avaliação diagnóstica inicial, ou mesmo, avaliar à medida que for introduzindo novos objetos de conhecimento, a fim de verificar se os estudantes já desenvolveram ou não habilidades consideradas pré-requisitos para a compreensão do que está proposto como expectativa de aprendizagem para o componente/ano escolar.

Desta forma, o professor deverá analisar o conjunto de habilidades previstas em cada ano escolar e, caso necessário, retomar com os estudantes as habilidades consideradas fundamentais para o desenvolvimento do que está previsto para o ano em curso, pois, a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, pode e deve ser trabalhada ao longo do ano letivo em diversos momentos. As Matrizes de Habilidades Essenciais contemplam explicitamente essa lei, e sua inclusão no currículo para a promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

## 5.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG

Gomes (2011) aponta que o campo educacional “tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais” (Gomes, 2011, p. 112), nos possibilitando afirmar que determinadas práticas educacionais podem ser fortemente discriminatórias sob a pretensão de promover a igualdade. Segundo Cavalleiro (2006) a temática racial por vezes vem sendo abordada de maneira pejorativa, operando como instrumento de inferiorização de alunos negros dentro das escolas. A autora destaca que:

[...]profissionais da educação permanecem na não percepção do entrave promovido por eles/as, ao não compreenderem em quais momentos suas atitudes diárias acabam por cometer práticas favorecedoras de apenas parte de seus grupos de alunos e alunas. (Cavalleiro, 2006, p. 23).

Sendo assim:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca sem que haja o questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. (Cavalleiro, 2006, p. 23)

Para que a lei seja efetivada, é necessário que os professores sejam capacitados para ministrar os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Além disso, é importante que as escolas promovam atividades e projetos que contribuam para a construção de uma cultura de respeito à diversidade.

### 5.3 SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Antes de mencionarmos os dados coletados sobre a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, julgamos pertinente apresentar os dados da pesquisa abaixo.

Estudos e pesquisas, realizadas por Benedito, Carneiro e Portella (2023 p. 41), apontam que o Plano Nacional de Implementação das DCNs para EREER e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira reforça a LDB e os demais marcos legais ao afirmar que cabe às Secretarias Municipais de Educação instituir o fortalecimento do marco legal por meio de regulamentação municipal e condições para implementação por meio de equipes técnicas permanentes nessa área e orçamento específico.

Ainda, de acordo com Carneiro e Portella (2023 p. 41), a menor parcela dos municípios realizou alterações em sua estrutura administrativa e financeira para a implementação da Lei 10.639/03, e 26% têm uma área, equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira dentro das Secretarias Municipais de Educação. Apenas 39% realizam investimentos e disponibilizam recursos para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, 8% afirmam ter uma dotação orçamentária para o tema e 1/5 dos municípios possui regulamentação específica sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Apenas 5% dos municípios afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e só 8% das secretarias dizem ter dotação orçamentária específica. Importante ressaltar que dos 39% dos municípios que destinam recursos para cumprir as DCNs, boa parte não o faz de forma adequada ou plena, ou seja, com



impulsionamento para que as escolas implementem e realizem ações frequentes – para que não aconteçam de forma esporádica ou apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra –, com oferta regular de formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local, com acompanhamento e avaliação das medidas colocadas em prática.

Essa pesquisa indica os desafios que compõem o grave cenário das redes municipais de ensino, em que mais da metade das secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a sua aplicação. A menor parcela dos municípios realizou alterações em sua estrutura administrativa e financeira para a implementação da Lei 10.639/03 e apenas 29% das redes municipais de ensino desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida lei.

A pesquisa, mencionada no parágrafo anterior, realizada por Benedito, Carneiro e Portella (2023), que obteve a resposta de 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação, mostra que 18% delas não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes.

Conforme, Benedito, Carneiro e Portella (2023, p. 41):

[...] dos 39% dos municípios que destinam recursos para cumprir as DCNs, boa parte não o faz de forma adequada ou plena, ou seja, com impulsionamento para que as escolas implementem e realizem ações frequentes – para que não aconteçam de forma esporádica ou apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra –, com oferta regular de formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local, com acompanhamento e avaliação das medidas colocadas em prática.

Essa pesquisa analisa a implementação da Lei 10.639/03 junto às Secretarias Municipais de Educação, que altera a LDB e que passou a estabelecer, em seu artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da educação brasileira. O Plano Nacional de Implementação das DCNs para EREER e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira reforça a LDB e os demais marcos legais ao afirmar que cabe às Secretarias Municipais de Educação instituir o fortalecimento do marco legal por meio de regulamentação municipal e condições para implementação por meio de equipes técnicas permanentes nessa área e orçamento específico.

Posto isso, foi possível constatar que a menor parcela dos municípios realizou alterações em sua estrutura administrativa e financeira para a implementação da Lei 10.639/03, pois, apenas 26% têm uma área, equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira dentro das Secretarias Municipais de Educação, 39%

realizam investimentos e disponibilizam recursos para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, 8% afirmam ter uma dotação orçamentária para o tema e 1/5 dos municípios possui regulamentação específica sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A referida pesquisa ainda evidenciou que 58% dos municípios que responderam afirmam ter readaptado o referencial curricular considerando especificamente a Lei 10.639/03, 39% adaptaram de acordo com a BNCC, sem considerar atenção especial à lei e 9% não realizou nenhuma alteração curricular.

Assim, é possível perceber que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCMs), representa um marco legal fundamental na luta por uma educação mais justa e igualitária. No entanto, como bem apontado, a caminhada para a efetivação da Educação Antirracista nas escolas brasileiras ainda é longa e árdua.

Considerando os desafios previstos para cada ano letivo, com o intuito de orientar as escolas e de corroborar o fortalecimento da identidade pedagógica da Rede Municipal de Ensino, desde 2020 a Diretoria Pedagógica, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, o Cemepe, disponibiliza o Documento Orientador das Ações Pedagógicas, à luz das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, dos documentos norteadores oficiais e das políticas públicas educacionais de âmbito municipal, estadual e federal.

O objetivo deste documento, focado no processo educacional do estudante, é auxiliar as escolas para que possam aperfeiçoar e executar, a contento, as ações pedagógicas necessárias no processo educacional. Esperamos, assim, que este documento possa colaborar de forma efetiva na escola tornando o processo de aprendizagem dos estudantes contínuo, dinâmico e sistematizado.

Fazemos parte de uma grande rede, composta por diferentes espaços educacionais e que busca desenvolver a sua prática pedagógica com respeito à diversidade cultural e social da sua comunidade. É certo que cada escola possui suas especificidades, contudo, não se pode perder a ideia de que todas fazem parte de uma rede. Assim, é preciso buscar o fortalecimento da identidade do trabalho pedagógico dessa grande rede, cujo propósito é oferecer uma educação cada vez mais inclusiva e de qualidade aos mais de 71 mil estudantes, entre bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Faz parte dessa identidade do trabalho pedagógico da RME, o Ensino para as relações étnico raciais. De acordo com o Documento Orientador (2024, p. 40),

Perceber a riqueza das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas, compreendendo o trabalho desenvolvido durante todos os anos escolares da Educação Básica, é necessário para articularmos propostas pedagógicas que contemplem efetivamente as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e Orientações para as Ações Pedagógicas 2024 40 contribuam para o conhecimento, respeito e erradicação do racismo, formando cidadãos integrais e conhecedores de seus direitos e deveres.

Ainda, segundo o Documento Orientador,

[...] salientamos que a escola, os professores e toda a comunidade escolar precisam estar comprometidos não apenas com o cumprimento da legislação, mas também no combate efetivo ao racismo que estrutura a sociedade brasileira. Gadioli e Müller lembram que a legislação por si só “não é suficiente para modificar as concepções tão bem constituídas no imaginário de todos os brasileiros” (Gadioli; Müller, 2017, p. 298). A educação antirracista envolve “transformação de valores, de concepções, de atitudes, que irão desencadear novas organizações curriculares” (Ibid, 2024, p. 42).

Diante do exposto, a Mostra Consciência Negra, que ocorre tradicionalmente em novembro em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, é um marco que coroa os trabalhos desenvolvidos ao longo de todo o ano escolar.

Tendo em vista, que a nossa pesquisa abrange o Ensino Fundamental I, mapeamos algumas escolas municipais por zoneamento, com o intuito de identificar se a comunidade escolar é constituída com a maioria de estudantes negros ou brancos, pois, o mapeamento da diversidade racial nas escolas municipais por zoneamento é um passo fundamental para a promoção da equidade e da inclusão no Ensino Fundamental I.

Ao identificarmos a composição racial da comunidade escolar, podemos compreender as realidades socioculturais dos diferentes grupos de alunos. Essa compreensão é essencial para o planejamento pedagógico, a criação de materiais didáticos e a implementação de ações que combatem o racismo e a discriminação.

Uberlândia conta com cinquenta e quatro escolas de Ensino Fundamental. Em todas elas têm o Fundamental I, em algumas possuem o Fundamental II. No quadro abaixo fizemos um recorte com 18 escolas de Ensino Fundamental, separadas por zoneamento, com o objetivo de identificar se estudam mais crianças negras ou brancas.

Esse cenário nos convida a um mergulho na Diversidade Racial das Escolas por setores, uma vez que, com suas valiosas informações sobre o número total de alunos, a quantidade de alunos pardos, brancos e pretos por setor, nos convida a uma profunda análise da diversidade racial nas escolas. Através dessa análise, podemos identificar padrões, compreender as desigualdades existentes e traçar caminhos para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

Ao analisarmos o número total de alunos e a quantidade de alunos pardos, brancos e pretos por setor, podemos identificar padrões de diversidade racial nas escolas. É importante observar se há concentração de alunos de uma mesma raça em determinados setores e isso pode indicar segregação racial, com impactos negativos no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos. Esta coleta de dados, ou seja, essas informações detalhadas sobre a composição racial dos alunos em diferentes setores da educação nos possibilitam mapear o desempenho acadêmico, taxas de conclusão e abandono escolar, verificar se certos grupos raciais têm menos acesso a recursos educacionais.

Ainda, esses dados podem servir como ponto de partida para criar políticas e programas que abordem as desigualdades identificadas. Isso pode incluir ações afirmativas, treinamentos de conscientização sobre diversidade para professores e funcionários, e a implementação de currículos inclusivos que refletem a diversidade cultural dos alunos.

**Quadro 3** - Total de estudantes declarados cor/raça nas escolas municipais

Escolas	Quantidade de estudantes declarados - cor/raça					Total de alunos da escola
	amarela	branca	indígena	parda	preta	
<b>ZONA SUL</b>						
E M Irmã Odécia Leão Carneiro	4	269		445	61	786
E M Odilon Custódio Pereira	3	268	2	558	95	1036
E M Presidente Itamar Franco	3	372		428	96	998
E M Estudante Mirelly Fernandes Souza		131	1	78	12	229
<b>CENTRO</b>						
E M Amanda Carneiro Teixeira	1	477		183	27	718
E M Prof. Otávio Batista Coelho Filho	7	760	1	353	49	1193
<b>LESTE</b>						
E M Afrânio Rodrigues da Cunha	3	573	2	711	117	1477
E M Dr. Joel Cupertino Rodrigues	2	283		652	73	1181
E M Prof. Domingos Pimentel de Ulhoa	3	968		466	89	1586
E M Prof. <sup>a</sup> Irene Monteiro Jorge		274		621	81	991
E M Prof. Milton de Magalhães Porto	2	434		257	37	752

Escolas	Quantidade de estudantes declarados - cor/raça					Total de alunos da escola
	amarela	branca	indígena	parda	preta	
<b>OESTE</b>						
E M Guarda Antônio Rodrigues do Nascimento		209		<b>197</b>	<b>39</b>	457
E M Prof. Leôncio do Carmo Chaves	4	618		<b>447</b>	<b>80</b>	1219
E M Prof. <sup>a</sup> Iracy Andrade Junqueira		464		<b>326</b>	<b>46</b>	842
<b>NORTE</b>						
E M Prof. Ladário Teixeira	1	306	1	<b>295</b>	<b>39</b>	865
E M Prof. <sup>a</sup> Benedita Pimentel de Ulhoa Rocha	1	263		<b>187</b>	<b>20</b>	477
E M Prof. <sup>a</sup> Maria Leonor de Freitas Barbosa		403		<b>209</b>	<b>32</b>	671
E M Prof. Sérgio de Oliveira Marquez	2	613		<b>316</b>	<b>51</b>	1012

**Fonte:** Sistema de Matrícula Escolar - Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG Dados consolidados por Sílvia Beatriz. Acesso em: 29 maio 2024.

Analisando o quadro 3, identificamos que as quatro escolas da região Sul atendem 3.049 alunos, sendo 1.509 pardos, 264 pretos e 1.040 alunos brancos, ou seja, nas quatro escolas temos: 1.773 alunos negros e 1.040 alunos brancos. Essas escolas ficam em bairros mais carentes, ou seja, em bairros periféricos e os pais e responsáveis com nível baixo de escolaridade e menor renda, exceto a E M Estudante Mirelly Fernandes souza, que dos 229 alunos, 131 são brancos, é a única escola que fica num bairro próximo ao centro e da Universidade Federal de Uberlândia.

Nas únicas duas escolas do centro temos um total de 1.911 estudantes, dentre eles 536 são pardos, 76 pretos e 1.237 são brancos, totalizando 612 alunos negros e 1.237 brancos. Nessas duas escolas centrais percebemos que o número de alunos brancos é bem maior. O curioso é que nelas estudam alunos com melhores situações econômicas e pais com nível de escolaridade alta.

Nas cinco escolas pesquisadas do setor leste temos um total de 5.987 alunos. Desses estudantes, de acordo com o censo 2.707 são pardos, 397 pretos e 2.532 são brancos. Em resumo: 3.104 são negros e 2.532 são brancos. Neste setor, destacamos duas escolas: E M Prof. Domingos Pimentel de Ulhoa e E M Prof. Milton de Magalhães Porto. Essas duas escolas ficam localizadas numa região bem valorizada, em bairros privilegiados com excelente infraestrutura. Elas ficam localizadas próximo ao Center Shopping e da Universidade Federal de Uberlândia.

Nelas predominam alunos brancos. Já nas outras três escolas desse setor predominam alunos negros e as escolas ficam localizadas em bairros periféricos.

Nas três escolas mapeadas do setor oeste temos um total de 2.518 alunos. Desses estudantes, 970 são pardos, 165 pretos e 1291 são brancos. Ou seja, frequentam nessas escolas 1.291 alunos brancos e 1.135 são negros. Há que se dizer que tem 156 alunos brancos a mais do que alunos negros. Assim, vale ressaltar que essas escolas ficam em bairros mais desenvolvidos e no entorno do centro.

Finalizamos o mapeamento com 4 escolas da região norte. Elas contam com um total de 3.025 alunos, dentre eles 1.007 são pardos, 142 pretos e 1585 são brancos. Dessa forma, identificamos mais alunos brancos pois eles totalizam 1585, e os negros 1.149. Essas escolas se localizam em bairros próximos ao centro, e dessa forma, podemos identificar que a única escola que predomina alunos negros a diferença é só de 28 alunos.

Nessas 18 escolas identificamos 12.724 alunos, dos quais 6.624 são negros e 6.100 brancos, há que se dizer que mesmo com a pesquisa feita em sua maioria em bairros centrais e no entorno, mesmo assim predominou o maior quantitativo de alunos negros.

Com esse recorte, foi possível perceber que nas escolas mais periféricas o quantitativo de alunos negros é maior, e que nas escolas centrais e no entorno do centro predomina um número maior de alunos brancos. Assim, as desigualdades espaciais por meio da distribuição racial das escolas por zonas periféricas, centrais e entorno do centro, revelada neste estudo, traz à tona um preocupante panorama e evidenciam as profundas disparidades socioeconômicas e raciais que permeiam o município de Uberlândia.

As figuras a seguir apresentam os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das 18 escolas analisadas, nos anos de 2021 e 2023. Ao compararmos esses dados com o quadro que divide o município por setores de desenvolvimento, observamos uma correlação entre o desempenho escolar e o nível socioeconômico da região. Escolas localizadas em áreas com maior desenvolvimento social e econômico tendem a apresentar índices de IDEB mais elevados, evidenciando a influência do contexto socioambiental no desempenho escolar.

Nas imagens e nos quadros a seguir, analisamos o desempenho das 18 escolas mapeadas, medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A comparação será realizada entre escolas localizadas em regiões periféricas e aquelas situadas em áreas com maior desenvolvimento social e econômico. Além disso, buscaremos identificar se há uma correlação entre o desempenho escolar e a autodeclaração racial dos estudantes, ou seja, se as escolas com melhores índices apresentam predominância de alunos que se declaram brancos ou negros (pretos e pardos).

Figura 7 - DCMs Resultados do IDEB – 2023 (A)



Fonte: Elaborado pela equipe do CEMEPE

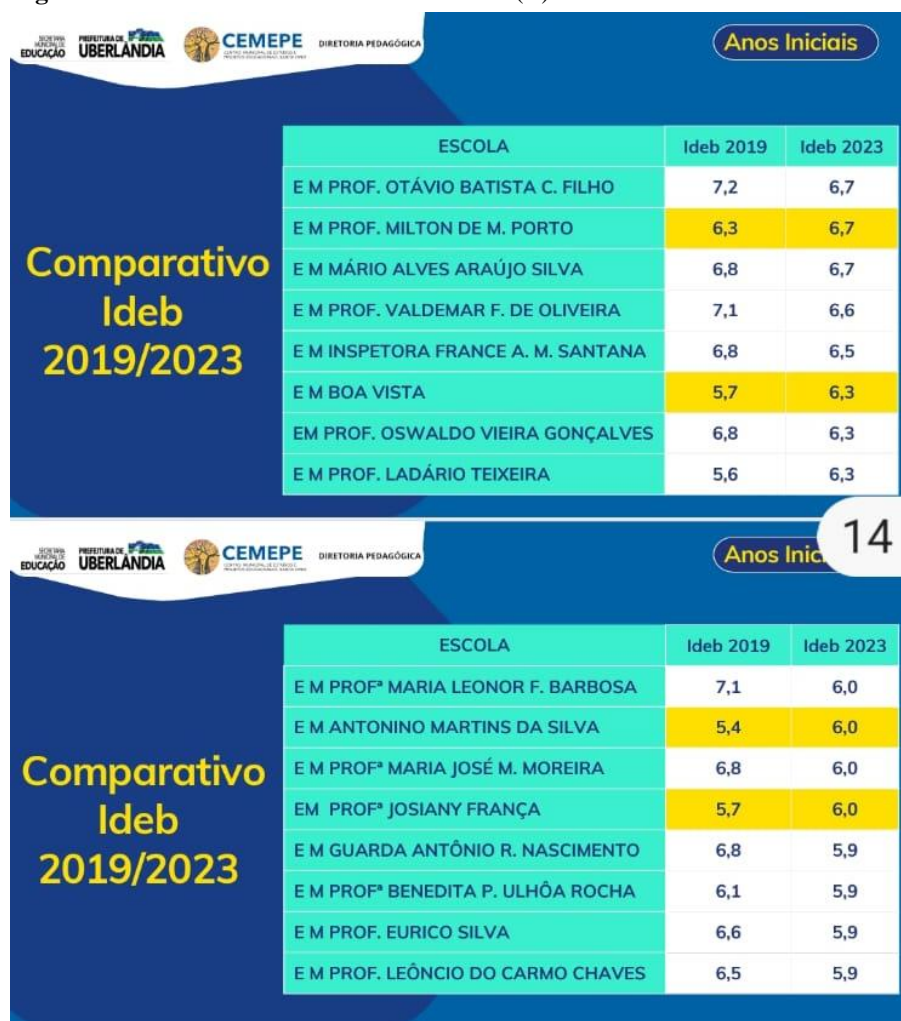
Quadro 4 - Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (A)

Escolas	IDEB 2019 2023	Alunos brancos	Alu- nos negros	Predomi- nam	Total de alunos
E M Amanda Carneiro Teixeira	7.0 7.0	477	210	<b>brancos</b>	718
E M Prof. Sérgio de O. Marquez	6.9 6.9	613	367	<b>brancos</b>	1193
E M Prof. Domingos Pimentel de Ulhoa	6.5 7.0	968	555	<b>brancos</b>	1586
E M Estudante Mirelly Fernandes Souza	- 6.9	131	90	<b>brancos</b>	229
E M Profª. Iracy Andrade Junqueira	7.6 7.3	466	372	<b>brancos</b>	842

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As escolas do Quadro 4 estão localizadas em áreas privilegiadas, com excelente infraestrutura.

Figura 8 - DCMs Resultados do IDEB – 2023 (B)



Fonte: Elaborado pela equipe do CEMEPE (2024).

Quadro 5 - Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (B)

Escolas	IDEB		Alunos brancos	Alunos negros	Predominam	Total de alunos
	2019	2023				
E M Prof. Otávio Batista Coelho Filho	7.2	6.7	760	402	brancos	1193
E M Prof. Milton de Magalhães Porto	6.3	6.7	434	294	brancos	752
E M Prof. Ladário Teixeira	5.6	6.3	306	334	negros	865
E M Prof. <sup>a</sup> Maria Leonor de Freitas Barbosa	7.1	6.0	403	241	brancos	671
E M Prof. <sup>a</sup> Benedita Pimentel de Ulhoa Rocha	6.1	5.9	263	207	brancos	477
E M Prof. Leônicio do Carmo Chaves	6.5	5.9	618	527	brancos	1219
E M Guarda Antônio Rodrigues do Nascimento	6.8	5.9	209	236	negros	457

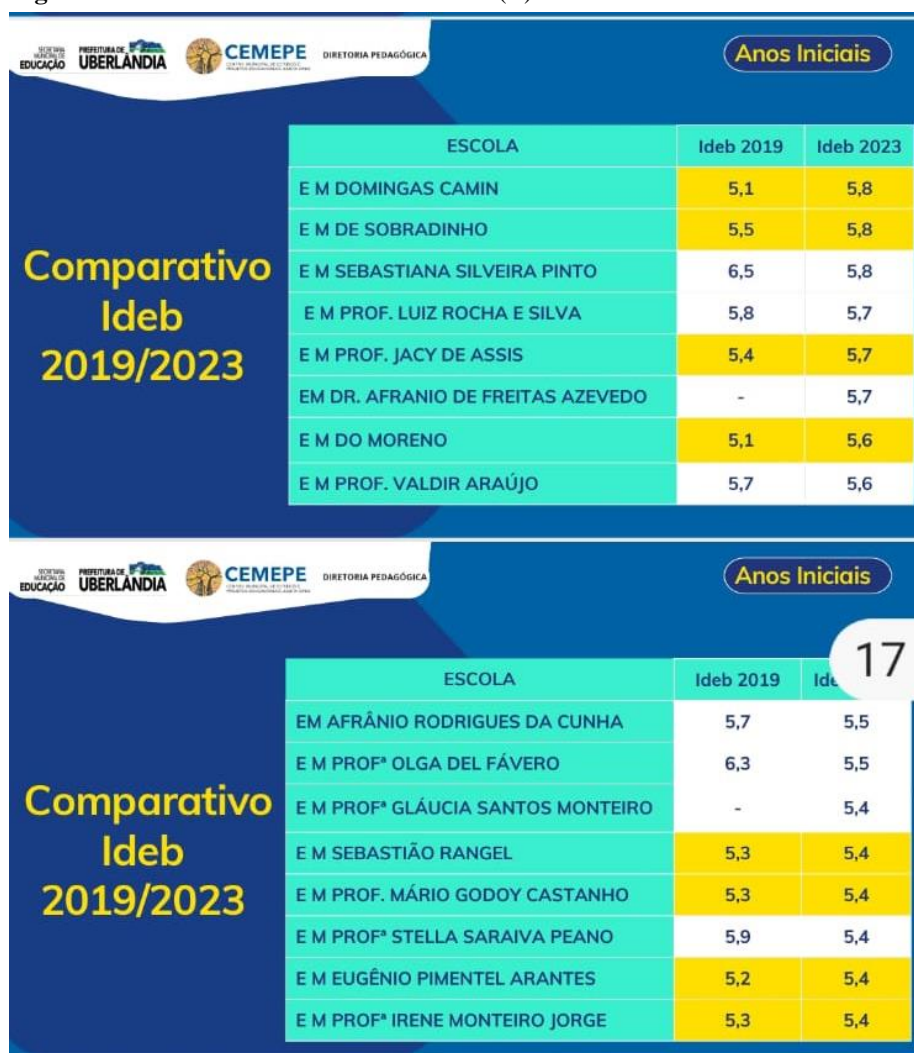
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).



Todas as escolas do Quadro 5 analisadas estão situadas em áreas centrais ou próximas ao centro da cidade. É importante ressaltar que os dados do IDEB de 2023 foram coletados após a pandemia da COVID-19, o que pode ter influenciado negativamente o desempenho de algumas instituições.

As escolas da Figura 9, Quadro 6, estão situadas em regiões distantes do centro; a Escola Municipal Prof<sup>ª</sup> Irene Monteiro Jorge está localizada numa região carente e periférica.

**Figura 9 - DCMs Resultados do ideb – 2023 (C)**



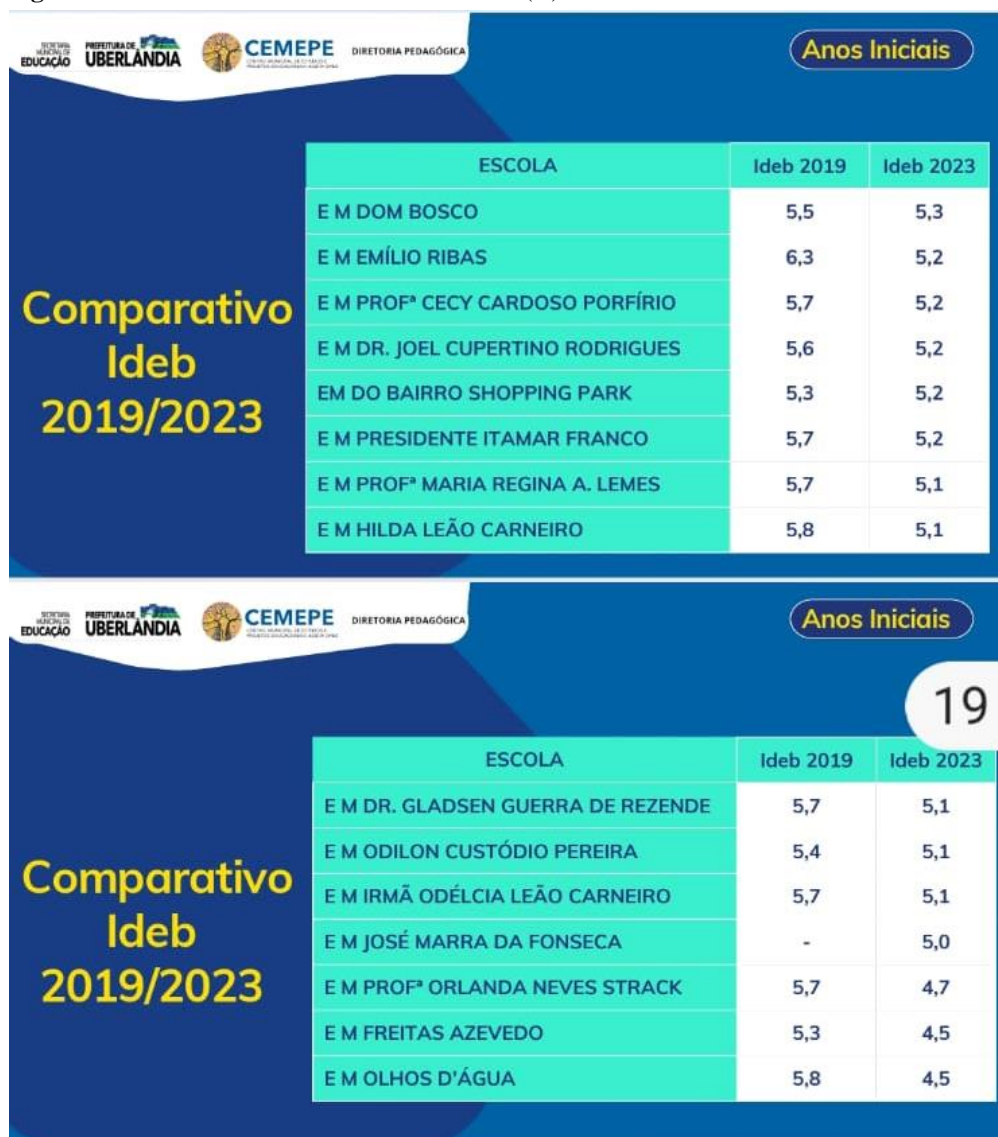
**Fonte:** Elaborado pela equipe do CEMEPE (2024).

**Quadro 6 - Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (C)**

Escolas	IDEB 2019 e 2023	Alunos brancos	Alunos pretos e pardos	Predominam	Total de alunos
E M Afrânio Rodrigues da Cunha	5.7 5.5	573	<b>829</b>	<b>negros</b>	1477
E M Prof <sup>ª</sup> . Irene Monteiro Jorge	5.3 5.4	274	<b>702</b>	<b>negros</b>	991

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

**Figura 10 - DCMs Resultados do IDEB – 2023 (D)**



**Fonte:** Elaborado pela equipe do CEMEPE (2024).

As escolas do Quadro 7 estão localizadas em regiões periféricas distantes do centro.

**Quadro 7 - Comparativo IDEB e quantidade de alunos por cor declarada (D)**

Escolas	Ideb 2019 e 2023	Alunos brancos	Alunos pretos e pardos	predomina	Total de alunos
E M Dr. Joel Cupertino Rodrigues	5.6 5.2	283	<b>725</b>	<b>negros</b>	1181
E M Presidente Itamar Franco	5.7 5.2	372	<b>524</b>	<b>negros</b>	998
E M Irmã Odélcia Leão Carneiro	5.7 5.1	269	<b>506</b>	<b>negros</b>	786
E M Odilon Custódio Pereira	5.4 5.1	268	<b>653</b>	<b>negros</b>	1036

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

A análise dos dados do IDEB mostrou uma forte correlação entre a localização geográfica das escolas e o desempenho dos alunos. Escolas situadas em áreas centrais e seus entornos, com perfil socioeconômico mais elevado e predominância de alunos brancos, obtiveram melhores resultados. Já as escolas em regiões mais distantes do centro, com maior concentração de população negra e menor acesso a recursos, apresentaram índices inferiores.

Isso não significa que a Educação antirracista deve ser trabalhada apenas nas escolas com o maior quantitativo de alunos negros, ao contrário, ela precisa ser direcionada para todos e todas. Educação Antirracista é um compromisso, independentemente da cor da pele, uma vez que, visa desconstruir os mecanismos estruturais e sociais que perpetuam o racismo em suas diversas formas, desde micro agressões até a segregação racial. Através dela, busca-se combater o racismo estrutural, conscientizar sobre as raízes históricas e as consequências do racismo na sociedade, desnaturalizando as desigualdades raciais e promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Assim, reiteramos a urgência em combater o racismo no contexto educacional. O sucesso das aprendizagens no espaço escolar depende exclusivamente dos profissionais envolvidos no fazer pedagógico, para se conscientizarem e buscarem se desvencilhar de preconceitos enraizados com a respectiva reprodução em sala de aula e em suas atitudes. Logo, deve haver renovação das práticas curriculares, em que sejam promovidas a valorização da diversidade e o estímulo do respeito às diferenças, com:

[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de quem venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito discriminação [e de uma] [...] educação das relações étnico-raciais. O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (Paim, 2004, pp. 115-116).

Nesse prisma, a concretização da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) depende da ressignificação do olhar da escola em prol da formação de quem ensina, ao promover uma educação antirracista e equânime. Temos a convicção de que uma educação antirracista vai além de aplicar a referida legislação ou a Lei n. 11.645 (Brasil, 2008), em razão da necessidade de inserir, no currículo da Educação Básica, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, seja sob a forma de ações coletivas, temas ou conteúdo. É preciso falar sobre a história dos negros em África e no Brasil e de seu protagonismo, bem como reconhecer que o racismo estrutural existe – ou seja, é naturalizado por ações, hábitos, situações,

falas e pensamentos que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial – e que ele é histórico e latente no ambiente escolar.

Após fazer esse levantamento, optamos por verificar os PPPs das escolas mapeadas. Tendo em vista, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) enviou uma minuta do documento, em 2022<sup>16</sup>, com um texto intitulado “Educação das relações Étnico-Raciais”, com o seguinte texto:

A escola deve promover um ambiente democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Sendo assim, a escola buscou desenvolver conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades negras para a formação político-social de nosso país da seguinte forma: Através de estudos sobre 49 personalidades negras de destaque na sociedade e suas contribuições, trabalhamos na disciplina de História com debates, roda de conversa e produções escritas, nossa escola realizou feiras do conhecimento com essa temática de grande relevância e importância social. Da mesma forma, para desenvolver conteúdos relacionados à história e à cultura indígena, enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades indígenas para a formação político-social de nosso país, a escola realiza atividades pedagógicas da seguinte forma: Estudos e pesquisas sobre a história e a cultura dos povos indígenas e suas personalidades. Essas atividades contribuem para a aprendizagem dos estudantes da seguinte maneira: Compreendemos que ensinar sobre as raízes de nossa história, sociedade e cultura, muito contribui não apenas para a aprendizagem dos nossos estudantes em relação ao ensino formal, mas também quanto à formação cidadã, desenvolvendo a autoestima, o desenvolvimento da capacidade de análise e consciência crítica, a empatia e o respeito à diversidade.

Nos propusemos verificar o que essas escolas acrescentaram para trabalhar a diversidade, pois, a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia de inserir um texto sobre “Educação das relações Étnico-Raciais” nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas demonstra um compromisso inicial com a Lei Federal 10.639/03. No entanto, a análise aprofundada dos PPPs revela a necessidade de um engajamento mais profundo das escolas com a Educação Antirracista, indo além de meras menções e construindo um Plano de Ação concreto para promover a diversidade e a inclusão.

Das dezoito escolas, mencionadas no Quadro 3, constatamos que todas elas mexeram discretamente, principalmente no final do texto, para acrescentar alguns dizeres sobre a importância de trabalhar as relações étnico raciais e citaram algumas atividades que seriam desenvolvidas. Porém, nenhuma delas escreveram um Plano de Ação para desenvolver no decorrer do ano letivo, e nem mencionaram a semana dedicada a esse tema, como está descrito no Documento Orientador.

---

<sup>16</sup> Não foi possível colocar a página, uma vez que, em cada unidade escolar esse texto aparece em páginas diferentes.

Embora seja positivo, que essas dezoito escolas tenham feito menções à importância de trabalhar as relações étnico-raciais em seus PPPs, a ausência de um Plano de Ação detalhado e da menção a uma semana, em novembro, dedicada ao tema, levanta preocupações e evidencia a necessidade de um aprofundamento na implementação da Educação Antirracista nessas instituições, pois, um Plano de Ação bem estruturado e monitorado é fundamental para garantir a efetividade das ações para promover a Educação Antirracista nas escolas. Neste plano é possível definir o que se pretende alcançar com ações, como a redução do racismo e da discriminação, a promoção do respeito à diversidade e o fortalecimento da autoestima das crianças negras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"É preciso criar novos papéis fora dessa ordem colonial. Isso é o que Malcolm X chamou de —descolonização das nossas mentes e imaginações: aprender a pensar e ver tudo com novos olhos, a fim de entrar na luta como sujeitos e não como objetos."*

*Hooks, 1994, p. 7 apud Kilomba, 2019, p. 69*

Iniciamos esta etapa final do trabalho com o pensamento acima, tendo em vista que entramos nessa luta como sujeito e não como objeto. Diante da importância da Lei 10.639/2003 para a educação brasileira, este estudo examinou sua aplicação no ensino de História e Literatura na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais. A partir de uma perspectiva decolonial, questionamos as práticas pedagógicas convencionais que perpetuam a invisibilização e a desvalorização da cultura afro-brasileira.

Nossos estudos revelam que a educação para relações étnico-raciais, historicamente, foi relegada a segundo plano nas políticas públicas, oscilando entre avanços e retrocessos. Esses avanços, quando ocorreram, foram impulsionados principalmente pela mobilização de movimentos sociais. Os retrocessos podem ser exemplificados nas exclusões e interdições citadas ao longo deste estudo e que foram impostas às pessoas negras tanto pela legislação quanto por situações do cotidiano que, de forma escancarada ou sutil, foram empurrando essas pessoas para um lugar de inferioridade, violência e subalternização.

O estudo também mostra que, a luta contra o racismo no Brasil tem gerado avanços importantes na valorização da cultura afro-brasileira e na inclusão de pessoas negras em diversos espaços, inclusive nas escolas. Essa trajetória de resistência, iniciada com a luta contra a escravidão, continua a moldar a sociedade brasileira. Porém, uma pesquisa de Benedito, Carneiro e Portella (2023) revela um cenário preocupante em relação à implementação da Lei 10.639/03, pois, ao analisar os dados de 1.187 secretarias municipais de educação, os autores constataram que a maioria dos municípios enfrenta dificuldades significativas para cumprir a legislação.

Um dos principais desafios é a falta de ações consistentes e contínuas. Mais da metade das secretarias municipais (53%) admite não realizar ações efetivas para a implementação da lei. Além disso, apenas 29% das redes municipais demonstram intencionalidade em aplicar a lei de forma plena. A pesquisa também indica que 18% dos municípios não realizam qualquer tipo de ação para garantir um currículo racialmente justo.

Outro ponto crucial é a ausência de recursos e de uma estrutura adequada. A menor parcela dos municípios realizou alterações em sua estrutura administrativa e financeira para a implementação da lei. Mesmo entre os municípios que destinam recursos para cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), boa parte não o faz de forma adequada ou plena, com ações esporádicas e sem oferta regular de formação continuada aos professores. A pesquisa destaca a necessidade de fortalecer o marco legal e de garantir condições para a implementação da lei nas redes municipais de educação. O Plano Nacional de Implementação das DCNs reforça a importância de regulamentação municipal, equipes técnicas permanentes e orçamento específico para essa área.

Em síntese, os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de ações mais efetivas para garantir a implementação da Lei 10.639/03. A falta de recursos, a ausência de formação continuada para os professores e a falta de acompanhamento e avaliação das ações são alguns dos principais obstáculos. É fundamental que gestores educacionais, professores e sociedade civil se unam para superar os desafios e garantir o direito de todas as crianças e adolescentes a uma educação antirracista e inclusiva.

Dessa forma, percebemos que não é só no município de Uberlândia que encontramos os passos já percorridos e as lacunas na implementação da lei 10 639/2003. Verificamos que, as 18 escolas analisadas, realizaram pequenas alterações no texto enviado pela SME que discorre sobre a Educação para as Relações Étnicorraciais, em seus PPPs, adicionando menções à importância de trabalhar essa temática e citando algumas atividades a serem desenvolvidas. Entretanto, nenhuma delas apresentou um Plano de Ação detalhado para ser implementado ao longo do ano letivo, nem mencionou a realização de atividades específicas durante a Semana da Consciência Negra, conforme previsto no Documento Orientador da SME.

Essa lacuna indica que, embora as escolas tenham atendido à exigência formal de incluir a temática em seus PPPs, a implementação da Lei 10.639/03 ainda é superficial e carece de um planejamento mais estratégico. A ausência de um Plano de Ação demonstra a necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte da SME, oferecendo suporte e orientação às escolas para que possam desenvolver ações efetivas e contínuas. É fundamental que as escolas compreendam que a implementação da Lei 10.639/03 vai além da mera inclusão de um texto nos PPPs. É preciso construir um projeto pedagógico que promova a diversidade, o respeito às diferenças e a valorização da cultura afro-brasileira de forma transversal a todas as disciplinas e em todas as etapas do processo educativo.

Para contribuir com essa demanda, propomos o minicurso "Cultivando o Pertencimento e a Identidade Positiva de Crianças Negras por Meio da Literatura Infantil". Com carga horária

de 16 horas, este curso, direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como público alvo, discentes, gestores e analistas pedagógicos, tem como objetivo fortalecer a identidade negra, promover o protagonismo das crianças e contribuir para a descolonização do currículo escolar

Através da literatura infantil negra, o material busca oferecer representações positivas de crianças negras, promovendo a valorização de suas histórias e culturas. Além disso, o material sugere atividades lúdicas e criativas que estimulam a oralidade, a escrita, a leitura crítica e o pensamento crítico, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Esperamos que este material possa ser um instrumento eficaz para a promoção da equidade racial nas escolas. Apostamos, para isso, na educação; educação que não se limita ao espaço da escola, mas que se inicia ali em conjunto com as famílias e reverbera em todos os outros espaços da sociedade.

Portanto, é inadmissível que livros voltados para crianças, principalmente nas publicações mais recentes, posteriores à publicação da Lei 10.639/03, reforcem esse posicionamento, seja ele artístico ou político, consciente ou não. É preciso entender que esse indivíduo morenizado (termo recuperado a partir de Darcy Ribeiro) não é capaz de representar uma nação inteira, tão permeada de culturas e etnias diversas, assim como sugeriu o referido sociólogo. É urgente que as pessoas, neste caso as crianças, sejam representadas de forma a contemplar toda a sua diversidade e, para isso, não é mais aceitável que se neguem as características físicas e culturais da população negra.

É função de todos os envolvidos no processo editorial e educacional, zelar pela qualidade estética, cultural e social dos livros infantis, principalmente tendo como referencial a luta antirracista que grita todos os dias e que se faz tão necessária para a sobrevivência de nossas crianças e jovens negros no Brasil.

Entendemos que a Literatura, além de seu caráter artístico possui também uma função social, que é a de representar a realidade, bem como questioná-la e repensá-la, a fim de promover transformações necessárias. Portanto, é urgente selecionar produções que rompam com a predominância dos estereótipos, que prezem pela qualidade estética das ilustrações, favorecendo a magia, a beleza e a identificação positiva das crianças com as personagens retratadas. Desta forma, crianças brancas podem crescer antirracistas e crianças negras podem desenvolver formas de enfrentar o racismo que, acredito eu, ainda existirá por muitos anos.

Apresentamos também, obras que podem, através do imaginário, elevar a autoestima da criança negra e proporcionar possibilidades de sonhar com o futuro que ela desejar. Desta forma, acreditamos ser possível ultrapassar o conceito de Representação e ampliar os efeitos da



narrativa para o que chamamos de Representatividade, ou seja, uma representação com afetividade (no sentido exposto no capítulo anterior), que promova deslumbramento, associações e identificações positivas, favorecendo o empoderamento das crianças negras.

Contamos com diversas obras de literatura infantil afro-brasileira que falam sobre aceitação das características físicas como o cabelo crespo, a cor da pele, sobre ancestralidade africana, religiosidade de matriz africana e enfrentamento de situações racistas e preconceituosas. Indiscutivelmente, estes são temas muito pertinentes e necessários para que a criança negra construa sua identidade e seu empoderamento

Realizamos um levantamento bibliográfico sobre criança, identidade e racismo para aprofundar o conhecimento sobre essa temática complexa e multifacetada. Ao analisar as pesquisas já realizadas, foi possível detectar áreas que ainda não foram exploradas com a devida profundidade, abrindo caminho para novas investigações inovadoras e relevantes.

Mesmo após mais de um século desde a abolição formal do sistema escravista no Brasil, comportamentos racistas persistem de maneira sistemática, evidenciando que a estrutura racista permanece enraizada na sociedade. Para a branquitude, o corpo negro frequentemente é materializado de forma negativa, refletindo preconceitos e estereótipos que desvalorizam e marginalizam aspectos fundamentais da identidade negra.

A persistência do racismo estrutural é identificada de diversas formas: O cabelo crespo, natural das pessoas negras, é frequentemente rotulado como "ruim" ou "desleixado", em contraste com os padrões de beleza eurocêntricos que privilegiam cabelos lisos. Esse estigma reflete um desprezo pelas características físicas naturais das pessoas negras, a cor da pele negra é associada a conotações históricas de humilhação, sujeira e subalternidade, enquanto a pele branca é vista como símbolo de pureza e superioridade.

Essa dicotomia racial sustenta hierarquias sociais que privilegiam a branquitude. Traços físicos característicos das pessoas negras, como o nariz largo e os lábios grossos, são frequentemente considerados "feios" ou indesejáveis. Essa desvalorização dos fenótipos negros perpetua padrões de beleza excludentes e racistas.

De acordo com Nilma Lino (2012), “Descolonizar os currículos” é uma prática desafiadora, principalmente na educação básica. Para ela, denúncias sobre a rigidez dos currículos empobrecidos pelo caráter conteudista já foram feitas diversas vezes, mas, além disso, se vê a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Para alcançar esse objetivo, algumas medidas podem ser tomadas, como a revisão curricular para incluir conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira de forma crítica e contextualizada, desde a Era Pré-Colonial até os dias atuais, valorizando a diversidade de experiências e perspectivas. Investir na Formação docente, necessária para promover a formação continuada dos professores para que estejam aptos a trabalhar a temática da identidade negra com sensibilidade, conhecimento e compromisso com a equidade racial. Utilizar materiais didáticos que apresentem uma visão plural e representativa da sociedade brasileira, incluindo autores, personagens e imagens que reflitam a diversidade étnico-racial do país, implementar metodologias ativas de ensino que promovam a participação ativa dos alunos, o debate crítico e a construção coletiva do conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira. Estabelecer um diálogo aberto e permanente com a comunidade escolar, especialmente com as famílias negras, para construir uma escola mais acolhedora e comprometida com a valorização da diversidade, pois, a construção de uma educação antirracista que valorize a identidade negra é um processo contínuo que exige o engajamento de toda a comunidade escolar.

Através da revisão curricular, da formação docente, da utilização de recursos didáticos adequados, da implementação de metodologias ativas e do diálogo constante com a comunidade, podemos construir uma escola mais justa, igualitária e representativa da diversidade brasileira.

Com isso, finalizamos este trabalho certos de que ao desenvolvermos a educação na perspectiva antirracista, junto ao trabalho com a filosofia histórica decolonial, e todas as legislações que amparam essa educação, haverá resultados positivos para as relações étnicorraciais, tais como a valorização, justiça e equidade da população negra nos diferentes espaços sociais em que ainda respira o racismo.

Acreditamos que para trabalhar na perspectiva da Educação Antirracista e fortalecer a identidade das crianças negras e proporcionar o sentimento de pertencimento, precisamos primeiramente, do reconhecimento de que o racismo ainda se faz presente nos diferentes setores sociais, inclusive na escola, e que ele causa danos graves na vida em sociedade, ou seja, nas relações sociais, sobretudo na vida de pessoas negras, iniciando na construção identitária das crianças negras e não negras. Diante desse reconhecimento, o próximo passo é considerar a necessidade e urgência do trabalho antirracista na escola, tendo em vista os fatos que já ocorreram e vêm ocorrendo de racismo em todo Brasil e em outros países, casos noticiados e não noticiados que ocorreram dentro da escola ou fora dela.

Após isso, é preciso ter compromisso com as questões antirracistas, assim como outros compromissos que temos como professoras e professores. Para integrar a educação antirracista é preciso ter uma constância na busca por conhecimentos descolonizados, que ainda não encontramos com facilidade, assim como enxergamos os conceitos eurocêntricos, mas podemos sanar isso através de pesquisas permanentes em fontes confiáveis, que visem desnaturalizar os estereótipos da imagem e a inferiorização da história e cultura da população negra, além de trazer mudanças nos planejamentos das aulas e estratégias de ensino, sobretudo para as aulas de História, literatura e arte. Este caminho pode ser ainda mais enriquecido com a formação de parcerias entre a escola, comunidade e representações políticas e culturais do povo negro.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 2, jul. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479/38462>. Acesso em: 06 mar. 2024.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BARBOSA, Pedro. **O movimento social negro brasileiro: da liberdade de autonomia organizativa à institucionalização**. Curitiba: Editora CRV, 2018. DOI

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BOBBIO, Norberto. **Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito**. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Barueri: Manole, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 16 fev. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 7 jan. 2024.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

BRASIL. Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10jan .2003b, p.01. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003: Proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da 131 Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério. (Orgs). **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de Informação Legislativa**, a. 34, n. 133, 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/198>. Acesso em: 21 set. 2024.

CARDOSO JR., José Celso. **Planejamento governamental e gestão pública no Brasil: elementos para ressignificar o debate e capacitar o Estado**. Brasília: IPEA, 2011.

CARVALHO; G. A. S. “Branqueamento” como política brasileira de exclusão social dos negros (séculos 19 e 20) **Revista da ASBRAP: Associação Brasileira de Pesquisadores de História e Genealogia**, São Paulo; v. 21, 2014. Disponível em: <http://www.asbrap.org.br/areavip/arquivos/Revista%20>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins**. Florianópolis: NUP/CED/ UFSC, 2017.

DIAS, Ednalva da Conceição; CECATTO, Adriano. **Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/21543>. Acesso em: 26 dez. 2023.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 319 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003. *In: Educação do negro e outras histórias*. Brasília: SECAD/ UNESCO, 2005.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latino-Americanos**, Cidade do México, n. 10, 2005.

DOMINGUES, P. Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs).*

**Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy.** Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas:** a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/Goiás, Goiânia, 2015.

FERREIRA, N. T. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701553>. Acesso em: 20 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71, ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019a.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas.** Brasília, n. 21, jun. 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v.27, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 04 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Dossiê.** Política & Sociedade. Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011. doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em: 23 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? *In: Reunião Anual da ANPED*, 2002, Caxambu. n. 21.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições/ Editora PUC Minas, 2001.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1986

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KAMBUNDO, Bruno Julio; SANTOS, Jaqueline Lima. **O ensino de história da África e a descolonização dos currículos: um desafio para os países com passado colonial**. Coleção Educação e Relações Raciais, 2016. Disponível em [https://www.academia.edu/41492185/O\\_ensino\\_de\\_hist%C3%B3ria\\_da\\_%C3%81frica\\_e\\_a\\_descoloniza%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_curr%C3%ADculos\\_um\\_desafio\\_para\\_os\\_pa%C3%A4ses\\_com\\_passado\\_colonial](https://www.academia.edu/41492185/O_ensino_de_hist%C3%B3ria_da_%C3%81frica_e_a_descoloniza%C3%A7%C3%A3o_dos_curr%C3%ADculos_um_desafio_para_os_pa%C3%A4ses_com_passado_colonial). Acesso em: 20 maio 2023.

KINGDON, John W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies: Update Edition, with an Epilogue on Health Care**. 2. ed. Harlow: Pearson, 2014.

LIMA, Heloísa Pires de. **Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto juvenil**. *In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LÖWI, Theodore J. Four systems of policy, politics and choice. **Public Administration Review** (impressa), v. 32, n. 4, 1972.

MALATIAN, T. Memória e contra memória da frente negra brasileira. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 29., 2016, Franca. **Anais [...]** Franca, Universidade Estadual de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502054947\\_ARQUIV\\_O\\_MALATIAN\\_ANPUH2017.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502054947_ARQUIV_O_MALATIAN_ANPUH2017.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre



Editores, 2007.

MARTINS, H. V. Outros personagens entraram em cena: o Movimento Negro e a emergência de uma " política racializada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, 2018

MARTUSCELLI, D. E.; SILVA, B. J. **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó: Ed. dos Autores, 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**. v.1, n. 1, Paraná: Unila, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SEPPPIR, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Pan-africanismo, negritude e teatro experimental do negro. **Ilha Revista de Antropologia**, São Paulo, v.18, 2016. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2016v18n1p109>.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.

NOBLES, W. W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. *In*: E. L. Nascimento (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora** (Coleção Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira, 4). São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 20 out. 2023.

OLIVEIRA, M. A. J. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2003.

PACHECO, C. M. F. Origens e transformações da escravização na África: como o negro foi transformado em sinônimo de escravo. **Revista Dia a Dia**, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1399-6.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PACHECO, H. P. Representatividade da imagem do negro dos meios de comunicação: Raça Brasil e Imprensa Brasileira. *In*: INTERCOM CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande, 2001. **Anais [...]**. [Campo Grande: Intercom], 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/np13pacheco.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PAIM, Pedro. Educação e desigualdade racial. *In*: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma (Orgs.). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica

más alládel capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglodel Hombre Editores, 2007.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Lei nº 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei n. 10.639/2003**. UNIRIO: Rovellet. 2013. Coleção Pedagógicos.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Daniel Neves. Diferença entre escravidão indígena e escravidão africana. **UOL**, 2019. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/escravidaoindigena-x-escravidao-africana.htm>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA, Simônia P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Conceito e demarcação histórica. *In*: JÚNIOR, Hédio Silva; SILVA, L. C. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2012. Disponível em: [https://www.ceert.org.br/img/atuacao/edital/artigos\\_cientificos/o-que-dizem-as-criancas-sobre-a-literatura-infantil-de-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira.pdf](https://www.ceert.org.br/img/atuacao/edital/artigos_cientificos/o-que-dizem-as-criancas-sobre-a-literatura-infantil-de-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, L. C. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2012.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de História: memórias e experiências de professoras da educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018. 213 f. Disponível em: [https://profhistoria.ufrj.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese) Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *In: Sociologias*. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 26 out. 2023.

SOUZA, Jessé. **Como o Racismo Criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública** (FGV/RJ), v. 30, n 2, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/8095/6917> . Acesso em: 21 set. 2024.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. “O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil”. **EccoS**. Revista científica. São Paulo, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.

WALSH, Catherine. Prefácio. *In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

## ANEXO

### PRODUTO PEDAGÓGICO

#### PROPOSTA DE MINICURSO DE EXTENSÃO ANTIRRACISTA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação de cunho antirracista possibilita às crianças negras e não negras a inserção na cultura africana e afro-brasileira, e ainda desempenha papel importante na construção identitária da criança negra, bem como de seu sentimento de pertencimento.

Visando contribuir com esses processos a partir do repensar as histórias infantis de cunho eurocêntrico apresentadas às crianças negras e não negras nos espaços educacionais, propomos aqui, produto educacional construído a partir de um de nossos objetivos específicos da dissertação de mestrado: “selecionar e analisar possíveis literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira que contribuam com a Lei n.º 10.639/03”.

Tendo como base os direcionamentos seguidos durante a construção da pesquisa e com subsídios das referências bibliográficas, considerando a relevância acadêmica e social, e de acordo também com a Lei Complementar nº 661, de 8 de abril de 2019, sancionada pelo prefeito municipal de Uberlândia, Odelmo Leão Carneiro, construímos a seguinte proposta, intitulada: “Cultivando o Pertencimento e a Identidade Positiva de Crianças Negras por meio da Literatura Infantil”.

#### **Objetivo Geral:**

Promover o letramento racial crítico no Ensino Fundamental I, utilizando a literatura infantil como ferramenta para fortalecer o sentimento de pertencimento e a construção de identidades positivas nas crianças negras.

#### **Objetivos Específicos:**

- oferecer aos professores recursos e estratégias para trabalhar o tema do racismo e da diversidade em sala de aula de forma lúdica e significativa.
- incentivar a leitura de livros infantis que apresentam personagens negros como protagonistas e em papéis de destaque.

- promover discussões sobre raça, etnia e identidade, valorizando a diversidade cultural e combatendo estereótipos.
- desenvolver atividades que estimulem a produção textual e artística, permitindo que as crianças expressem suas próprias identidades e vivências.
- selecionar e analisar literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira, que contribuem para o cumprimento da Lei n.º 10.639/03 nas escolas municipais de Uberlândia.

### **Justificativa:**

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação da identidade das crianças. Ao se depararem com personagens que se identificam, as crianças negras podem desenvolver uma autoestima mais elevada e um sentimento de pertencimento a um grupo social. Além disso, a literatura infantil pode ser um veículo para promover a discussão sobre temas como racismo e diversidade.

No tocante à literatura infantil com personagens negras, entendemos que a representação vai impactar de alguma forma na construção da identidade desse leitor, sobretudo os pequenos leitores. No entendimento de Silva (2014):

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (Silva, 2014, p. 91).

Identidade é isso, ou seja, o que a criança vai construir ao longo de sua vida, e por que não, com o auxílio da literatura. É a identidade que atribui sentido ao mundo e as coisas que vemos, percebemos, sentimos e reagimos, e é a literatura a fonte representativa disso tudo.

Contudo, é importante ressaltar Gomes (2002), uma vez que a autora diz que a identidade se constrói de forma coletiva, a partir de como somos vistos (leia-se narrados e representados) pelo outro e pela forma como reagimos a esse olhar, nas palavras da autora:

É nesse sentido que 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).

Ou seja, mais uma vez a literatura surge como travessia que nos leva ao reconhecimento de nós mesmos, pois nos possibilita conhecer o outro através das narrativas. No tocante à

literatura infantil, essa identidade será reforçada ou repelida a partir da relação signo/sentido/experiência. O texto literário, escrito ou imagético, vai fazer sentido para a criança desde que ele seja capaz de ativar suas vivências, suas identidades, motivar reflexões e provocar transformações. Seria este um dos pontos chave desta proposta pedagógica, estudar as identificações e as reformulações positivas provocadas no público infantil.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, impulsionou a produção de materiais didáticos e literários que abordassem essas temáticas. A demanda por livros infantis com personagens negros e que retratassem a diversidade cultural do país cresceu significativamente. No entanto, nem todos os materiais publicados alcançaram os objetivos da lei, pois, mesmo com maior visibilidade de personagens negros, muitos livros ainda reproduzem estereótipos negativos e simplificados, limitando a complexidade da experiência negra. Algumas obras abordam a temática de forma superficial, sem aprofundar a discussão sobre racismo, discriminação e desigualdades sociais.

Para que os livros infantis sobre a temática racial cumpram seu papel de promover a igualdade e combater o preconceito, é fundamental que os personagens negros sejam retratados em diferentes contextos sociais, com diferentes profissões e vivências, mostrando a diversidade da população negra. É importante valorizar a cultura afro-brasileira em todas as suas manifestações, como a música, a dança, a culinária e as religiões.

Portanto, a produção de livros infantis sobre a temática racial é um passo importante para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. No entanto, é preciso que esses materiais sejam produzidos com qualidade e compromisso, a fim de promover a verdadeira transformação social.

Através da análise das personagens, das narrativas e das mensagens implícitas, buscamos compreender qual livro oferece representações mais positivas e realistas de crianças negras, promovendo a valorização de suas características físicas e culturais.

Considerando a predominância de alunos negros na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, esta proposta pedagógica visa contribuir para a formação de professores mais preparados para selecionar e utilizar materiais didáticos que promovam a equidade racial e a valorização da diversidade.

A Lei nº 11.738/2008, publicada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu o piso salarial e garantiu 1/3 da carga horária docente para atividades extraclasse: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2008).

A Lei Complementar nº 661/2019<sup>17</sup>, ao incentivar a formação continuada, complementa esse cenário, oferecendo oportunidades para que os servidores municipais de Uberlândia – professores, analistas pedagógicos e diretores - se qualifiquem e atualizem seus conhecimentos.

À luz da Lei nº 10.639/2003, que impulsiona o ensino de história e cultura afro-brasileira, propomos um curso de extensão em educação antirracista. O curso tem como objetivo capacitar professores, analistas pedagógicos e diretores da Rede Municipal de Uberlândia, a desenvolverem práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial, valorizando a diversidade cultural e combatendo o racismo em todas as suas formas.

Esse curso pode ser realizado em vários momentos: no módulo com as analistas, no módulo II, nos sábados escolares, nas reuniões mensais destinadas aos analistas pedagógicos e também nas reuniões de diretores. Temos também a opção da formação contínua *in loco*, que pode acontecer em reuniões virtuais ou presenciais.

Assim, há que se dizer, que momentos que possam ser destinados ao curso se apresenta de maneiras variadas, e isso possibilita e viabiliza a realização do estudo com os servidores.

Para que a proposta pedagógica seja implementada com sucesso, é fundamental que todas as escolas municipais de Uberlândia disponham de um acervo de livros infantis com personagens negros. Dessa forma, é necessário lembrar que todas as escolas municipais receberam uma verba federal, destinada ao Plano de Ação do Programa PDDE Qualidade/Cantinho da Leitura, destinada aos alunos do 1º ao 5º ano, preferencialmente para os alunos de 1º e 2º ano. Essa verba veio definida com o objetivo de viabilizar a instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura em sala de aulas apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes na fase de alfabetização.

**Nome do Curso:** Cultivando o Pertencimento e a Identidade Positiva de Crianças Negras por Meio da Literatura Infantil

**Carga horária:** 16 horas

**Modalidade de oferta:** ( ) presencial ( ) *online* ( X ) híbrido

**Público-alvo:** professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analistas pedagógicas e diretores das escolas municipais de Uberlândia/MG.

---

<sup>17</sup> § 1º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, quando em regência de turma, 1/3 (um terço) da carga horária semanal de trabalho destina-se a atividades de planejamento, estudo, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, constituindo assim atividade extraclasse. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/5598.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.



### **Módulo I – As políticas públicas educacionais de Uberlândia e a Lei 10639/2003**

**Ementa:** O conceito de políticas públicas. A educação antirracista como direito. Como se apresentam a Lei 10639/ nas Diretrizes Curriculares Municipais.

**Desenvolvimento:** Nesse módulo, a proponente fará uma exposição dialogada acerca da ementa, tomando por referencial teórico a própria pesquisa, especialmente nos capítulos 6 e 7.

**Carga horária:** 4 horas.

### **Módulo II – Experiências docentes e o enfrentamento do racismo na escola: análise crítica de vivências e práticas pedagógicas.**

**Ementa:** experiências vividas pelos professores, no âmbito da sala de aula, sobre o racismo.

**Desenvolvimento:** Nesse módulo, as/os professores/as participantes do curso trarão as experiências vividas no âmbito das salas de aulas, acerca do racismo, tomando como estratégias, a roda de conversa. Levar livros didáticos para serem avaliados quanto à representação de diferentes grupos étnicos e raciais.

**Carga horária:** 4 horas.

### **Módulo III – Proposição de práticas pedagógicas antirracistas**

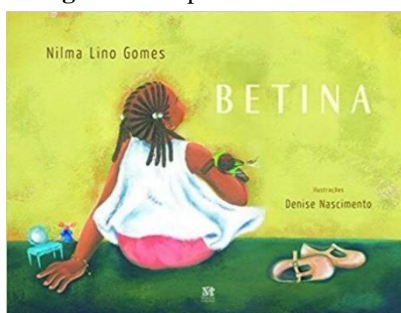
**Ementa:** Análise de 2 livros de literatura infantil

**Desenvolvimento:** apresentaremos o livro *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009), e o livro *O cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém. Neste estudo, analisamos os livros infantis *Betina* e *O cabelo de Lelê*, com o objetivo de identificar como as representações de crianças negras e a abordagem de temas relacionados à identidade racial contribuem para a construção da autoestima.

**Carga horária:** 4 horas.

## **SINOPSE E ANÁLISE DO LIVRO *BETINA***

**Figura 1 - Capa do livro *Betina***



**Fonte:** <https://www.amazon.com.br/Betina-Nilma-Lino-Gomes/dp/8571604738>. Acesso em: 15 set. 2024.

*Betina*, de Nilma Lino Gomes, é um livro infantil encantador que celebra a cultura afro-brasileira e a importância da identidade negra. A história gira em torno da protagonista Betina, uma menina que aprende com sua avó a arte de fazer tranças. Betina é uma menina negra que brinca, tem uma boneca preta, anda muito limpa e bem vestida, cabelos sempre alinhados e bonitos, tem uma família, tem amigos, é participativa na escola. Reage com firmeza à manifestação de preconceitos que lhe imputam na escola. A lição do penteado, as tranças que sua avó fazia nela, se transmite de geração em geração, carregando consigo uma rica história e um profundo significado cultural. Betina, por sua vez, decide compartilhar esse conhecimento com outras pessoas, abrindo um salão de beleza onde as tranças se tornam muito mais do que apenas um penteado: elas representam um símbolo de ancestralidade, beleza e força.

A narrativa, Betina, representa um meio de redimensionamento do olhar sobre a pessoa negra, cujos conceitos se deslocam de passivos para sujeitos pertencentes e atuantes na sociedade. Isto resulta que a identidade negra é um construto “social, histórico, cultural e plural”, como assevera Gomes (2005, p. 42).

Dessa forma, percebemos que a autoria afroidentificada de Gomes fez surgir um texto que legitima o espaço de voz desta como artífice. Por sua especificidade, Betina é uma obra que não transita invisível. É impossível sair da leitura sem se inquietar com a necessidade da desconstrução dos processos de racismo a partir da infância da menina negra, em especial. E essa constatação dialoga, ao que parece, com a postura engajada da autora.

A escrevivência<sup>18</sup> de Gomes é um falar de dentro, repleto de alteridade, isto porque em sua escrita negra incluem-se textos políticos, científicos e ficcionais. Em seu livro *Sem perder a raiz* (2008), a autora põe em evidência os resultados de sua pesquisa em salões étnicos de Belo Horizonte, refletindo sobre esses espaços políticos onde se discutem o “cabelo” como “ícone identitário” e o “corpo como veículo de expressão e de resistência sociocultural”, bem como de “opressão e negação” (Gomes, 2008, p. 21).

Ao longo do texto percebemos que a protagonista, Betina, é uma menina negra que aprende a amar seus cabelos crespos e a valorizar sua identidade. Essa representação positiva é fundamental para crianças negras, que muitas vezes não se veem representadas nos livros infantis. A história incentiva as meninas a serem confiantes e a seguirem seus sonhos. Betina

---

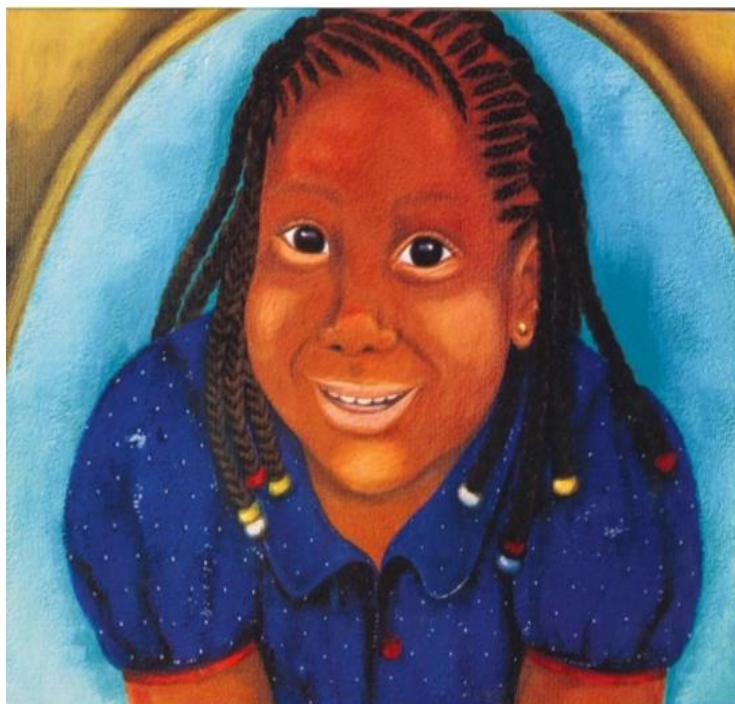
<sup>18</sup> A escrevivência, termo utilizado por Conceição Evaristo, é auto representação de um corpo vivido em sua própria escrita. É contar histórias não para ninar a casa grande, mas para incomodar. “*A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande e, sim, para acordá-los de seus sonos injustos*”. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQjwi5q3BhCiARIsAJCfuZnPEyJ\\_LYmGfQXwTHsPJ9nWJe0axuhbX0Mpw4m1wJ\\_rftQ538Qi3JgaAg3HEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwi5q3BhCiARIsAJCfuZnPEyJ_LYmGfQXwTHsPJ9nWJe0axuhbX0Mpw4m1wJ_rftQ538Qi3JgaAg3HEALw_wcB). Acesso em: 15 set. 2024.

transforma seu amor pelos cabelos em um negócio de sucesso, mostrando que é possível construir uma carreira fazendo o que se ama. O livro transmite valores importantes como amor-próprio, respeito às diferenças, é inspirada em mulheres negras que trabalham com beleza e autoestima.

É interessante notarmos a presença da oralidade, resgatada no momento que a avó, percebendo que estava chegando a hora de se encontrar com seus ancestrais, preocupa-se em repassar à neta os ensinamentos recebidos e guardados ao longo da vida, para que a memória de seus antepassados não se perca e continue passando de geração em geração.

Sendo assim, ela resolve ensinar à menina a fazer as tão simbólicas tranças. Com o passar do tempo, Betina passa a exercer a atividade que um dia a avó lhe ensinara, trançando o cabelo da mãe, das irmãs e dos irmãos. A experiência adquirida com o correr da vida faz dela cabeleireira e dona de um salão especializado em cuidar de penteados afro. Seu trabalho ganhou notoriedade dentro e fora do país. E tal reconhecimento leva Betina a fazer palestras em escolas mostrando às crianças afro-brasileiras a não se sentirem subestimadas por causa de seus cabelos crespos. Além disso, mostra a possibilidade de fazer vários arranjos com os cabelos afro, o que desperta o interesse de muitas crianças que se intimidavam por esta razão. (Gomes, 2009, p. 16).

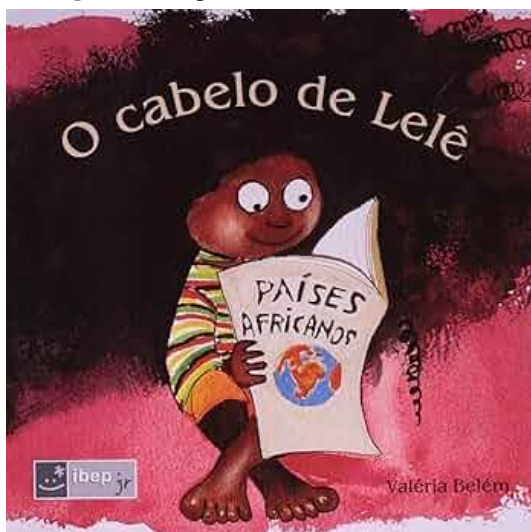
**Figura 2** - Betina diante do espelho



**Fonte:** Gomes (2009, p. 9).

## SINOPSE E ANÁLISE DO LIVRO *O CABELO DE LELÊ*

**Figura 3** - Capa do livro *O cabelo de Lelê*

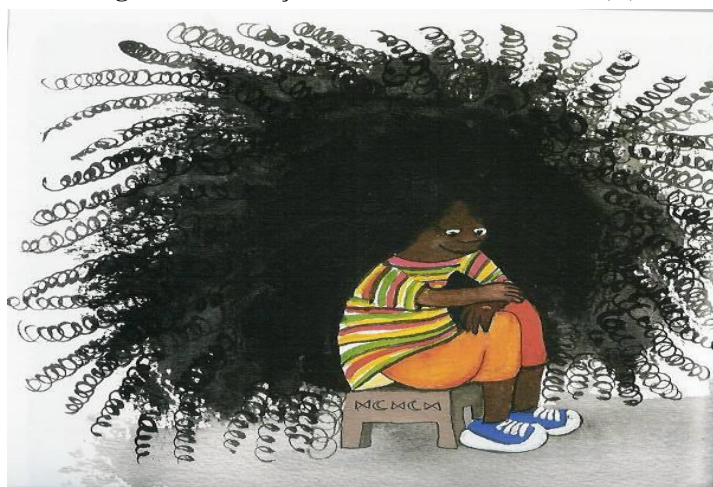


**Fonte:**

[https://www.google.com/search?q=o+cabelo+de+lele&oq=o+cabelo+de&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUqCggAEAA4wIYgAQyCggAEAA4wIYgAQyBwgBEC4YgAQyBwgCEAA4YgAQyBggDEEUyOTIHCAQQLhiABDIHC AUQABiABDIHCAYQABiABDIHCacQABiABDIHCagQABiABDIHCakQABiABKgcCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on#vhid=pskXP94vMxtdwM:&vssid=l](https://www.google.com/search?q=o+cabelo+de+lele&oq=o+cabelo+de&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCggAEAA4wIYgAQyCggAEAA4wIYgAQyBwgBEC4YgAQyBwgCEAA4YgAQyBggDEEUyOTIHCAQQLhiABDIHC AUQABiABDIHCAYQABiABDIHCacQABiABDIHCagQABiABDIHCakQABiABKgcCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on#vhid=pskXP94vMxtdwM:&vssid=l). Acesso em: 15 set. 2024.

*O Cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, pode ser visto como um paradoxo, no início da história podemos perceber, através da característica do exagero, na capa do livro, traços que reforçaram características estereotipadas das meninas negras, principalmente o cabelo. Assim, se faz necessário que as mediadoras da leitura tenham sensibilidade e familiaridade com a história para refletir com as crianças.

**Figura 4** - Ilustração do livro *O cabelo de Lelê* (A)



**Fonte:** <https://acrobat.adobe.com/id/urn%3Aaid%3Asc%3AVA6C2%3A0cc4ccfa-42ee-4eaa-b7b5-324a50d700ac/?filetype=application%2Fpdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

Por outro lado, podemos também, identificar que a autora apresenta em sua narrativa, a história de uma menina negra em processo de construção de sua consciência racial. Dessa forma, a protagonista, em meio a uma crise identitária, busca explicações que sanem suas dúvidas sobre o porquê da textura de seu cabelo. A falta de explicação faz com que a menina entre em um processo de autodepreciação: “Lelê não gosta do que vê. – De onde vêm tantos cachinhos? pergunta, sem saber o que fazer. Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá, jeito não tem. De onde vêm tantos cachinhos, a pergunta se mantém” (Belém, 2007, pp. 5-7).

Identificamos na Figura 5 que a personagem mergulhada nesses questionamentos, ao tentar entender suas características fenotípicas, evidencia a ausência de pertencimento, ao demonstrar que ela se sente distinta em comparação ao outro — distinta do outro como branco e com cabelos aceitos socialmente. No decorrer do enredo, a menina toma uma decisão importante: “Pensa Lelê no canto a cismar. Toda pergunta exige resposta. Em um livro vou procurar!” (Belém, p. 12). Com determinação, Lelê decide buscar na literatura a resposta para sua dúvida e, após uma busca incessante, encontra o tal livro muito sabido, que, segundo a protagonista, tudo poderia explicar.

**Figura 4** - Ilustração do livro *O cabelo de Lelê* (B)



**Fonte:** <https://acrobat.adobe.com/id/urn%3Aaaid%3Asc%3AVA6C2%3A0cc4ccfa-42ee-4eaa-b7b5-324a50d700ac/?filetype=application%2Fpdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

Como pode ser observado na Figura 5, na capa do livro intitulado *Países Africanos*, a menina consegue se sentir representada. Em outros termos, não se sente sozinha, as madeixas se espalham na ilustração, evidenciando que neste momento da história a personagem se encontra em um estágio de autoafirmação dos traços negros. Essa passagem é muito significativa ao concretizar e reforçar o pertencimento negro.

Vale destacar que, nessa obra analisada, a personagem obtém o conhecimento de sua origem por meio do livro: *Países Africanos*, que aborda, como o próprio título induz, a temática sobre a África e: “conta uma trama de sonhos e medos, de guerras e vidas e mortes no enredo, também de amor no enrolado cabelo” (Belém, 2012, p. 15). Desse modo, o simbolismo do livro é considerado um recurso importante para esclarecer as dúvidas e obter conhecimentos acerca da história dos povos africanos. A menina, ao se sentir representada na literatura, descobre a sua descendência e sana sua dúvida sobre a origem de seus cabelos. O cabelo é uma das características mais visíveis do corpo humano, seja qual grupo étnico pertencer, essa simbologia difere de cultura para cultura e afirma a sua relevância como símbolo identitário.

Desse modo, permite que as crianças percebam suas semelhanças e heranças genéticas, podemos observar o carinho e a afetividade das mães com suas filhas ao pentear, enfeitar, trançar, adornar seus cabelos, conforme outra passagem em que mostra a protagonista com sua mãe pela manhã em um momento de afetividade: “Sentadinha de manhã, esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam, para o dia começar enrolado e animado!” (Hooks, 2018, p. 18-19).

Esse momento de apoio e interação familiar favorece a autoestima das crianças ao resgatar os valores ancestrais, vistos que as crianças aprendem com suas mães a cuidar das madeixas assim como foram ensinadas, assim, reconhecer a ancestralidade permite a elas saber de onde vieram e como chegaram até aqui.

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra (Gomes, 2002, p. 44).

Diante do exposto, podemos afirmar que estudos sobre o corpo e o cabelo são fundamentais para a valorização da identidade negra. Portanto, a manipulação do cabelo, em uma perspectiva educativa, pode ser vislumbrada como continuidade de elementos africanos e afro-brasileiros, e assim, descobrir a africanidade presente ou escondida na manipulação do cabelo e “nos penteados por eles realizados, constitui uma das preocupações primordiais para a definição da força histórica e cultural desse segmento étnico/racial. Esses são aspectos a serem considerados pela educação escolar” (Gomes, 2002, p. 50). Nesse sentido, percebemos que o

entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra.

Em suma, resgatar as semelhanças entre as técnicas de manipulação do cabelo negro dos ancestrais africanos e das técnicas contemporâneas pode servir como formas de pensar o corpo (Gomes, 2003).

**Figura 5** - Ilustração do livro *O cabelo de Lelê* (C)



**Fonte:**

[https://www.google.com/search?sca\\_esv=fbc34415c57d9a54&q=o+cabelo+de+lele+a+pagina+com+diversos+tipos+de+cabelo&udm=2&fbs=AEQNm0AuaLfhdrx2b9ODfK0pnmi046uB92frSWoVskpBryHTrdWqiVbaH6qK0Fq9hkAkqRDuhGs7UQnPtZiL0Bzcyj7bB1iYz\\_QV3G5h5GtGwSABoANTIMhS10WkklZQaxwVtUBHjeU1n2bVjSB2szgSuHTD6dHh8C6tMTtmc0V4FfsCes6qoXSNQOgRH57cnOSelVaAANDx7J6PI36HU7ar\\_S1Eg88A&sa=X&ved=2ahUKEwjRna2SlfyIAxUBrpuCHbeRN\\_AQtKgLegQIDhAB&biw=1366&bi=633&dpr=1&saf e=active&ssui=on](https://www.google.com/search?sca_esv=fbc34415c57d9a54&q=o+cabelo+de+lele+a+pagina+com+diversos+tipos+de+cabelo&udm=2&fbs=AEQNm0AuaLfhdrx2b9ODfK0pnmi046uB92frSWoVskpBryHTrdWqiVbaH6qK0Fq9hkAkqRDuhGs7UQnPtZiL0Bzcyj7bB1iYz_QV3G5h5GtGwSABoANTIMhS10WkklZQaxwVtUBHjeU1n2bVjSB2szgSuHTD6dHh8C6tMTtmc0V4FfsCes6qoXSNQOgRH57cnOSelVaAANDx7J6PI36HU7ar_S1Eg88A&sa=X&ved=2ahUKEwjRna2SlfyIAxUBrpuCHbeRN_AQtKgLegQIDhAB&biw=1366&bi=633&dpr=1&saf e=active&ssui=on). Acesso em: 15 set. 2024.

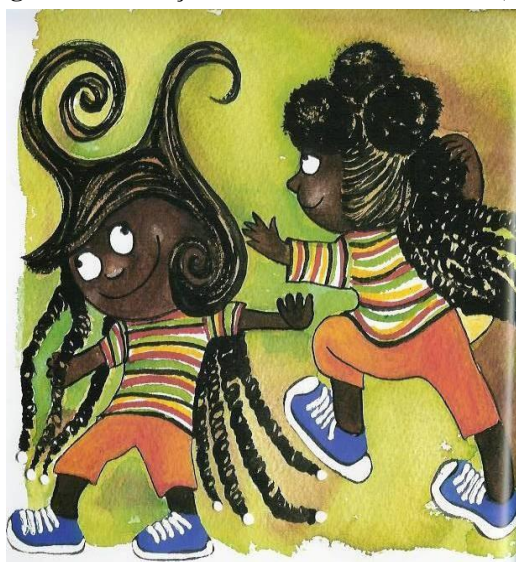
Asseveramos que a protagonista se apropria dessa herança étnica – o cabelo afro, em um processo de empoderamento por meio do encontro de suas raízes e colaborando para a construção de sua identidade negra. No livro *Países Africanos*, Lelê tem um encontro com diversos tipos de cabelos e penteados em meninas parecidas com elas, conforme pode ser visto na Figura 5.

Como pode ser observado nas imagens, por meio do livro considerado sabido ocorre o encontro da personagem com vários tipos de penteados: “puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado, são tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (Belém, 2012, p. 14). As figuras apresentam alguns adereços como: turbantes, fitas, penteados, tranças, birotos, coques e *black power*. Portanto, a história pode gerar aprendizagens relacionadas ao lugar de

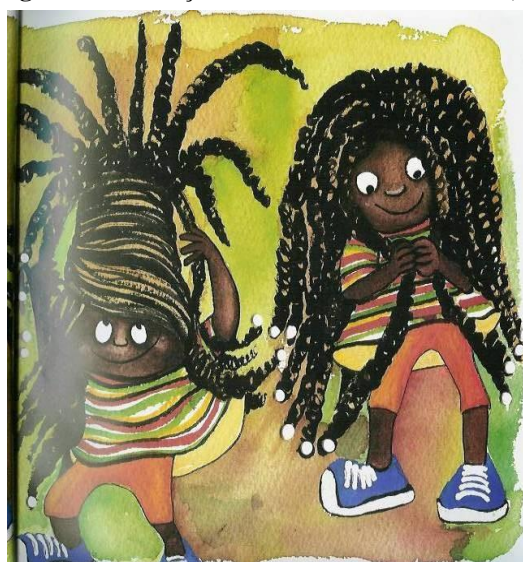
onde vieram e de como usar os penteados: “Lelê sabe que em casa cachinho existe um pedaço da sua história. Que gira e roda no fuso da Terra de tantos cabelos que são a memória” (Belém, 2012, p. 26).

Dessa forma, os penteados trançados fazem parte das intervenções corporais estéticas utilizadas sobre os cabelos ao longo da história de vida. Saber adornar o cabelo com penteados trançados é uma prática do íntimo, normalmente aprendida no contexto familiar ou em outros espaços de sociabilidades negras. Fazer trancinhas soltas, rasteirinhas, embutidas e coquinhos são modos de pentear os cabelos repetidos na história das tradições africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2006).

**Figura 6** - Ilustração do livro *O cabelo de Lelê* (D)



**Figura 7** - Ilustração do livro *O cabelo de Lelê* (E)



**Fonte:** <https://acrobat.adobe.com/id/urn%3Aaaid%3Asc%3AVA6C2%3A0cc4ccfa-42ee-4eaa-b7b5-324a50d700ac/?filetype=application%2Fpdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

Podemos observar, nas Figuras 6 e 7, a mudança de sentimentos de Lelê, se nas primeiras páginas apresentava demasiada tristeza rejeitando seu cabelo, após a leitura e identificação com o livro, agora a menina passa a gostar do que vê e começa a experimentar os diferentes penteados africanos em seu cabelo, demonstrando satisfação e felicidade: “Lelê gosta do que vê. Vai à vida, vai ao vento. Brinca e solta o sentimento. Descobre a beleza de ser como é. Herança trocada no ventre da raça. Do pai, do avô, de além-mar até” (Belém, 2012, p. 19-24).

Vale ressaltar uma reflexão que a autora deixa no final da história: “Lelê gosta do que vê! E você?” (Belém, 2012, p. 29). Tal questão permite que as crianças possam acessar sua consciência e pensar sobre sua identidade, suas características e dos outros.



Assim, concluímos que, o livro *O Cabelo de Lelê* é sobre uma menina que não se gosta, que não se aceita por conta de seu cabelo crespo, mas que descobre em um livro que seu cabelo é uma herança de um povo africano e que poderia ser muito bonito se ela deixasse. Porém, os conflitos de identidade não são simples de resolver, o empoderamento feminino é um processo complexo, portanto deveria ser retratado no texto de uma forma mais séria e próxima da realidade. Dizer que a menina agora gosta de se ver não vai fazer uma garotinha que sofre preconceito na escola se gostar do dia para noite.

Baseando-nos em experiências com as crianças, arriscamos dizer que o texto é frágil, superficial e simplista na forma de retratar o empoderamento e que as ilustrações iniciais reforçam estereótipos e não causam uma identificação positiva. Na referida obra, é notória uma desproporção relativa à criança e ao cabelo, direcionando o leitor despreparado a reforçar os estereótipos.

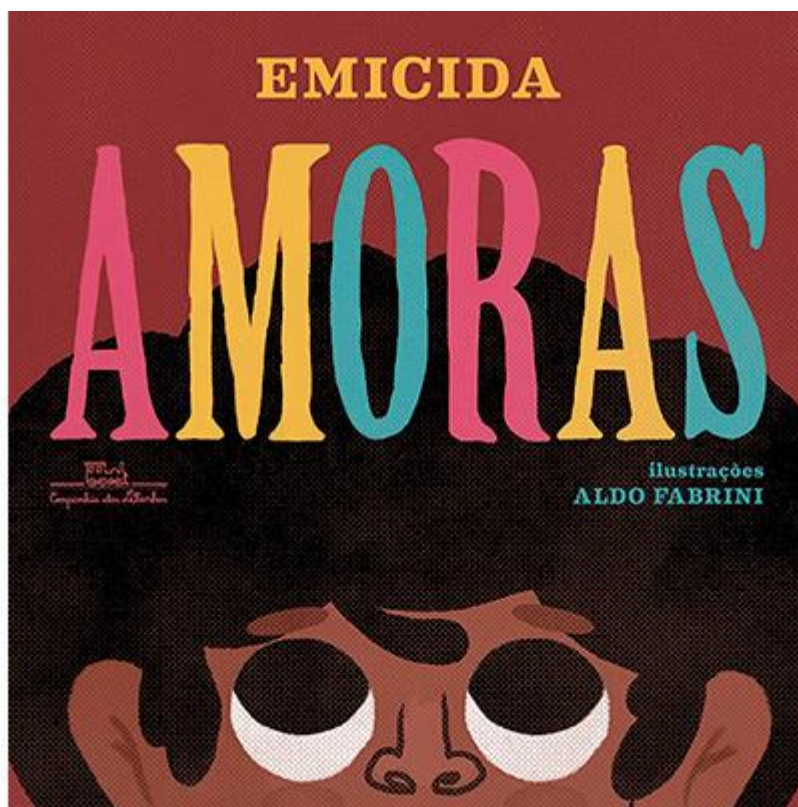
No segundo momento, apresentamos uma lista para selecionar e analisar, apenas com a sinopse, de temática africana e afro-brasileira que contribuam com o cumprimento da Lei n.º 10.639/03.

### **DESCUBRA A MAGIA DA LITERATURA NEGRA: 13 LIVROS PARA CRIANÇAS!**

A literatura infantil com personagens negros é uma ferramenta poderosa para promover a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural. Ao se verem representados nas histórias, as crianças desenvolvem uma autoestima mais forte e aprendem a valorizar as diferenças.

Posto isso, selecionamos 13 livros infantis que podem ser utilizados pelos professores para trabalhar a Lei 10.639/2003 de forma lúdica e engajadora, com personagens cativantes e histórias inspiradoras, esses livros abordam temas como identidade, cultura, história e relações sociais, proporcionando um rico material para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. O professor, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao mediar a leitura e promover discussões que estimulem a reflexão crítica e a construção de conhecimentos.

Abaixo apresentamos algumas obras que podem auxiliar na luta antirracista como aporte literário identitário, por meio da tematização da cultura africana e afro-brasileira e, assim, favorecer uma relação étnico-racial sadia promovendo o gradual letramento racial para crianças desde a mais tenra idade.



## 1. AMORAS

*Autor: Emicida*

*Editora: Companhia das Letrinhas*

“Na música “Amoras”, Emicida canta: 1Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ fez a criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também'. E é a partir desse rap que um dos artistas brasileiros mais influentes da atualidade cria seu primeiro livro infantil e mostra, através de seu texto e das ilustrações de Aldo Fabrini, a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulharmos de quem somos — desde criança e para sempre.” (Sinopse da Editora, 2018)

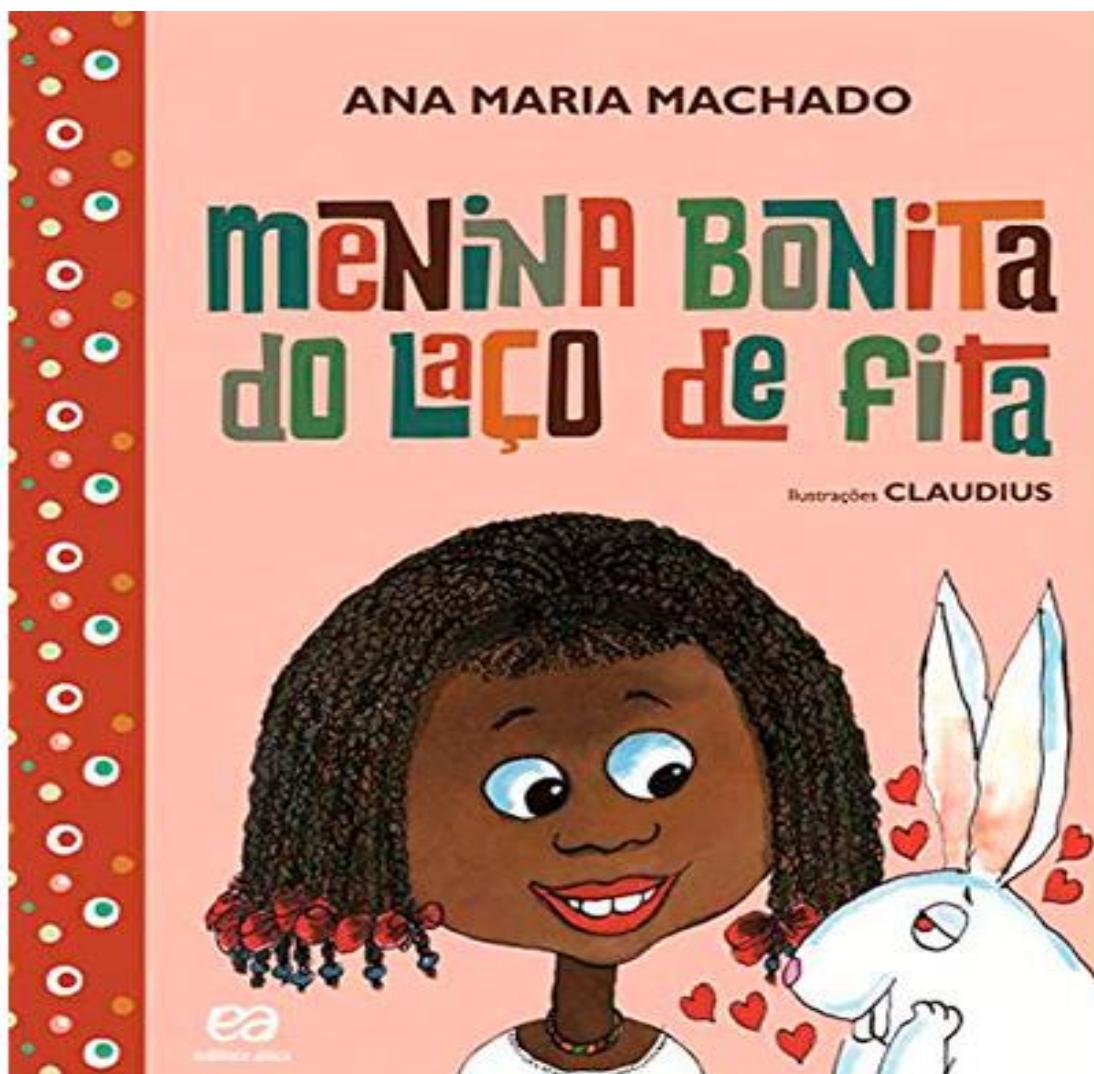


## 2. SINTO O QUE SINTO

*Autor: Lázaro Ramos*

*Editora: Carochinha*

“Mesmo para os adultos, lidar com os sentimentos nem sempre é fácil. Isso é o que Dan, personagem principal dessa história, percebe ao longo de seu dia, enfrentando diferentes situações que o fazem ter de encarar uma mistura bastante diversa de sentimentos. E à noite, já em casa e quase pronto para ir dormir, Dan ouve uma história muito especial de seu avô sobre seus ancestrais. O livro de estreia de Lázaro Ramos na Carochinha Editora tem como objetivo ajudar as crianças a entender que é normal sentir raiva, alegria, orgulho, tudo ao mesmo tempo. Aprender a identificar e a nomear tais sentimentos é muito importante para o desenvolvimento emocional do ser humano. Além disso, a obra mostra a importância de se valorizar a nossa ancestralidade.” (Sinopse da Editora, 2019).

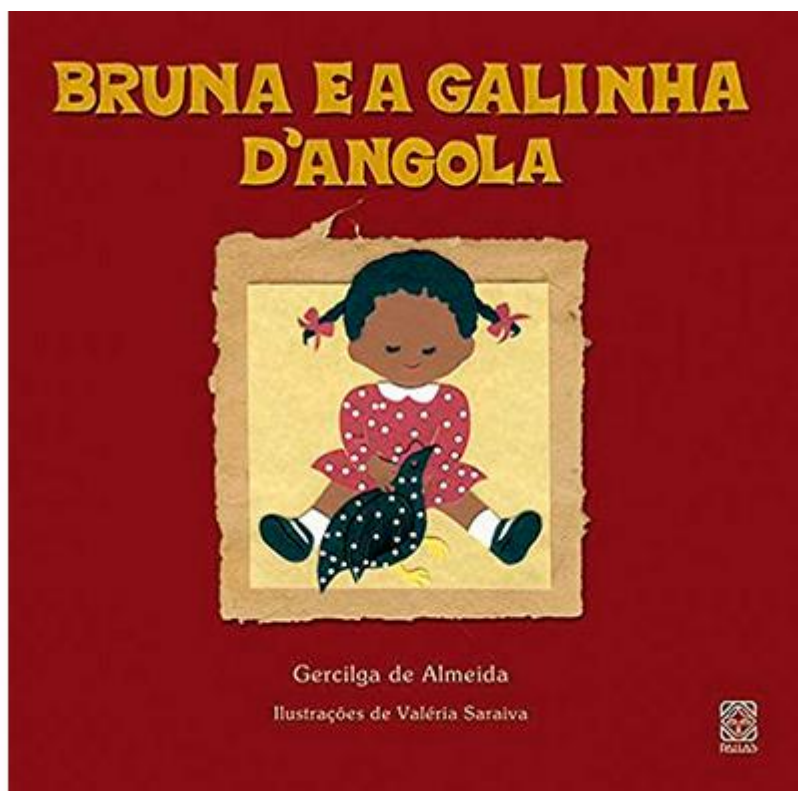


### 3. MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

*Autora: Ana Maria Machado*

*Editora: Ática*

“Uma linda menina negra desperta a admiração de um coelho branco, que deseja ter uma filha tão pretinha quanto ela. Cada vez que ele lhe pergunta qual o segredo de sua cor, ela inventa uma história. O coelho segue todos os 'conselhos' da menina, mas continua branco”. (Sinopse da Editora, 2008).

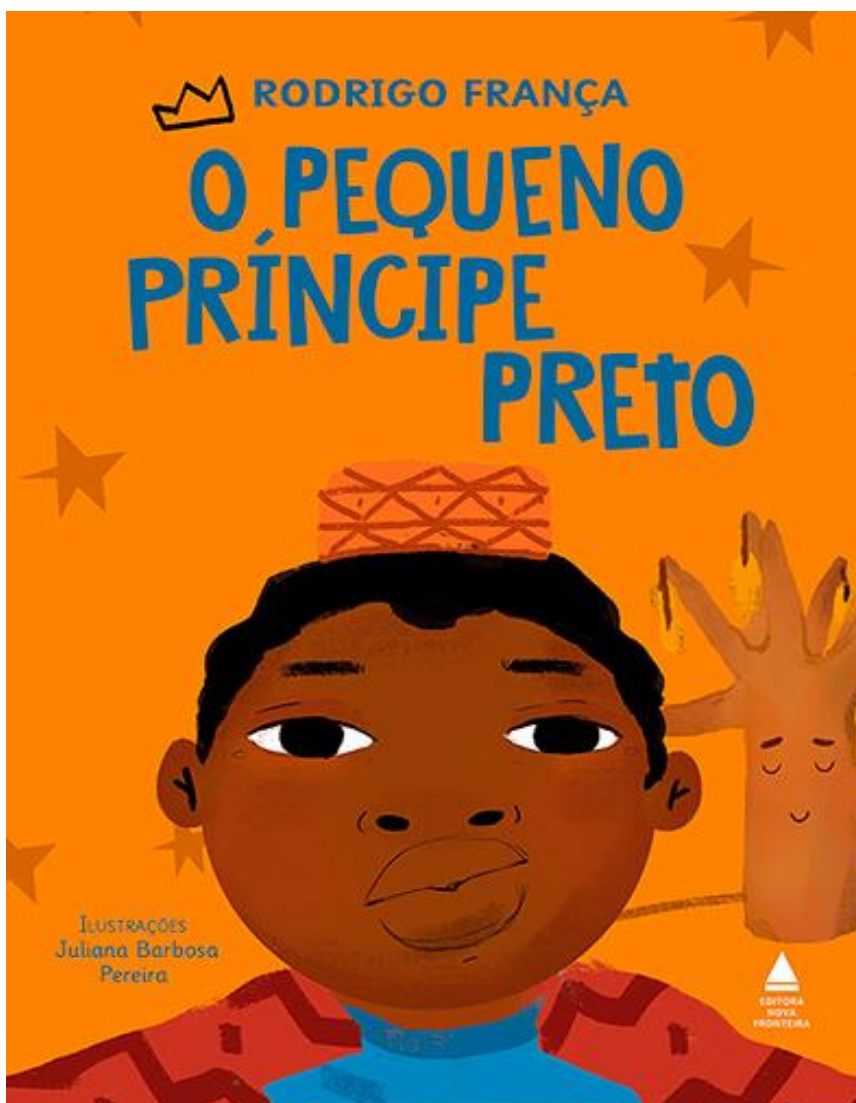


#### **4. BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA**

*Autora: Gercilga de Almeida*

*Editora: Pallas*

“Primeiro livro infantil a retratar o universo mítico africano representado pela Galinha d'Angola e sua relação com a criação do universo de uma forma didática, lúdica e prazerosa.”  
(Sinopse da Editora, 2009).

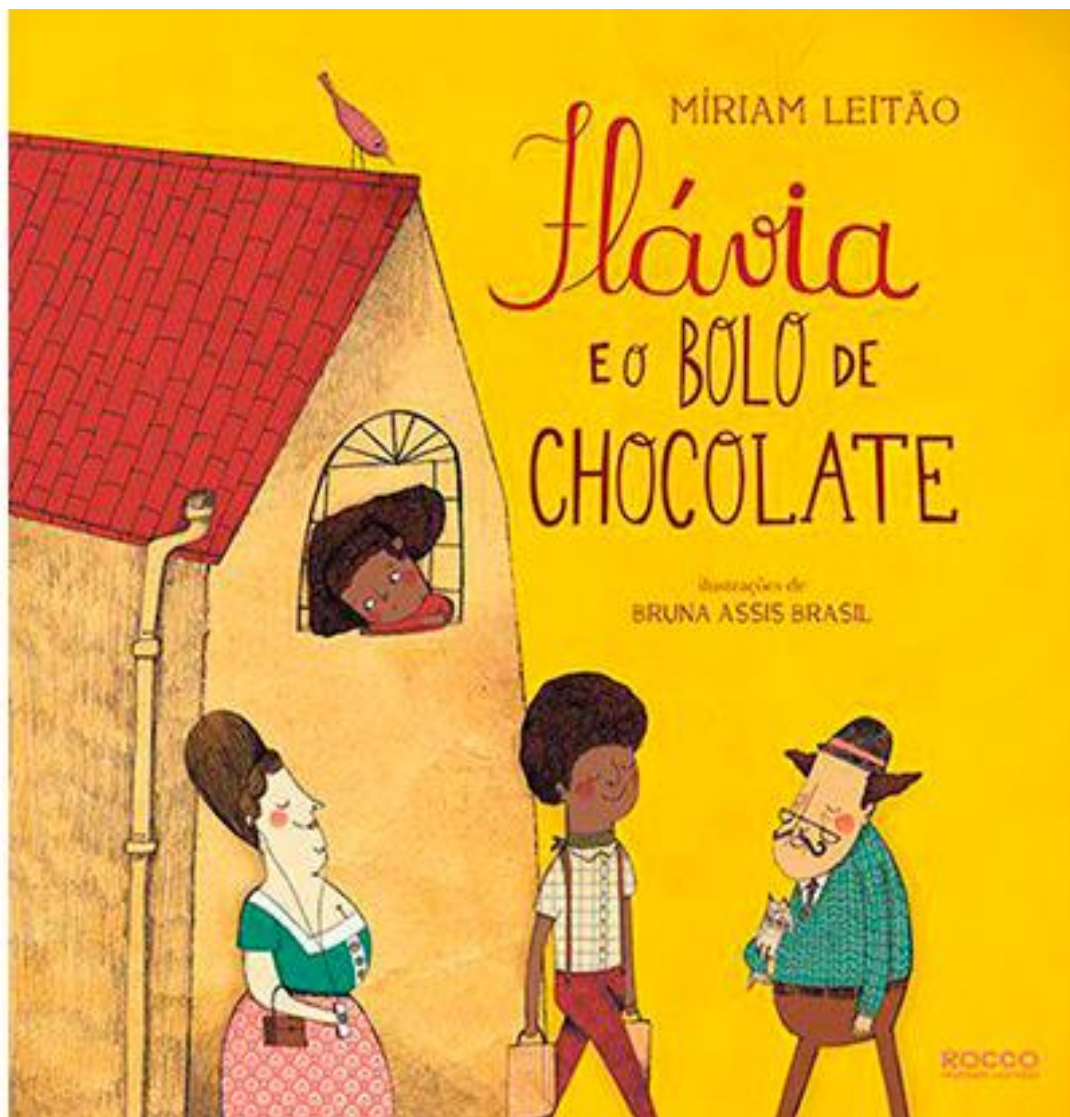


## 5. O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO

*Autor: Rodrigo França*

*Editora: Nova Fronteira*

“Em um minúsculo planeta, vive o Pequeno Príncipe Preto. Além dele, existe apenas uma árvore Baobá, sua única companheira. Quando chegam as ventanias, o menino viaja por diferentes planetas, espalhando o amor e a empatia. O texto é originalmente uma peça infantil que já rodou o país inteiro. Agora, Rodrigo França traz essa delicada história no formato de conto, apresentando o jovem leitor com uma narrativa que fala da importância de valorizarmos quem somos e de onde viemos – além de nos mostrar a força de termos laços de carinho e afeto. Afinal, como diz o Pequeno Príncipe Preto, juntos e juntas todos ganhamos.” (Sinopse da Editora, 2020).

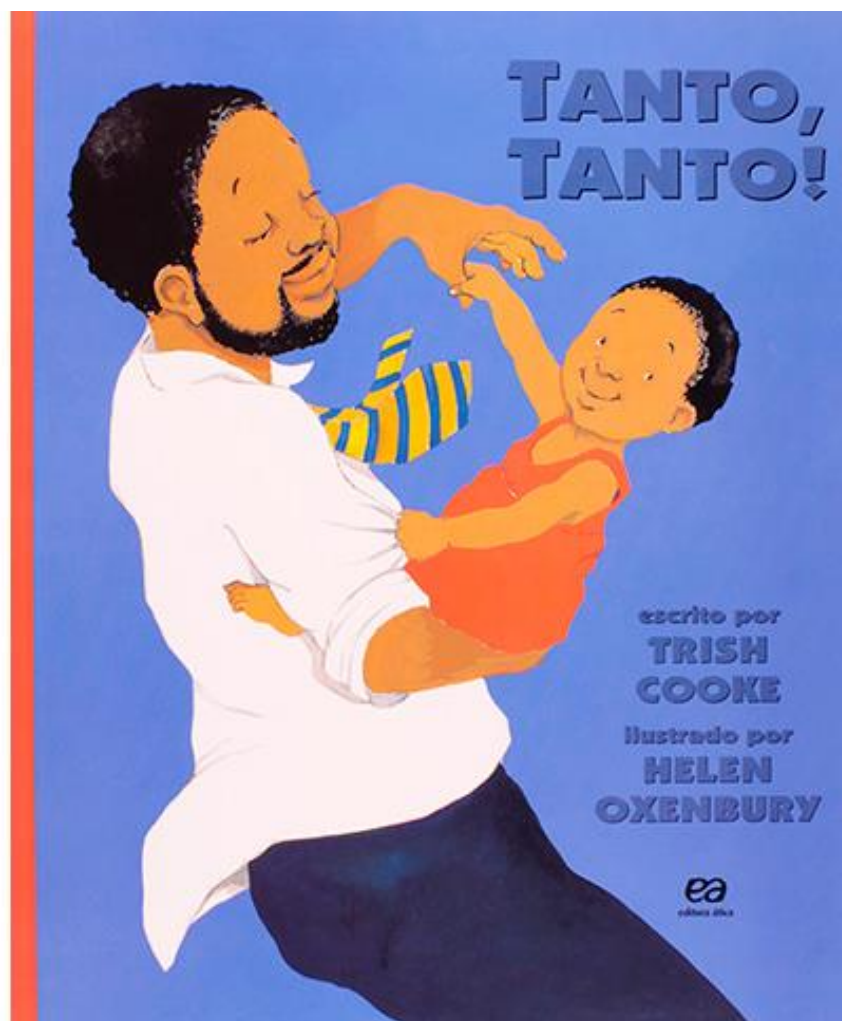


## 6. FLÁVIA E O BOLO DE CHOCOLATE

*Autora: Miriam Leitão*

*Editora: Rocco*

“Em meio aos questionamentos da pequena Flávia sobre a sua pele marrom – tão diferente da pele branquinha da mãe –, a premiada jornalista Miriam Leitão aborda temas delicados como adoção e questões raciais de forma sensível e lúdica para os pequenos. Com belas ilustrações de Bruna Assis Brasil, a autora, ganhadora do Prêmio FNLIJ 2014 na categoria Escritor Revelação por seu livro infantil de estreia, *A perigosa vida dos passarinhos pequenos*, mostra que o mundo é feito de diferentes cores, pessoas e sabores. E que é justamente isso que o torna tão rico. *Flávia e o bolo de chocolate* é o terceiro livro infantil de Miriam Leitão, autora também de *A menina de nome enfeitado*.” (Sinopse da Editora, 2015).



## 7. TANTO, TANTO!

*Autora:* Trish Cooke

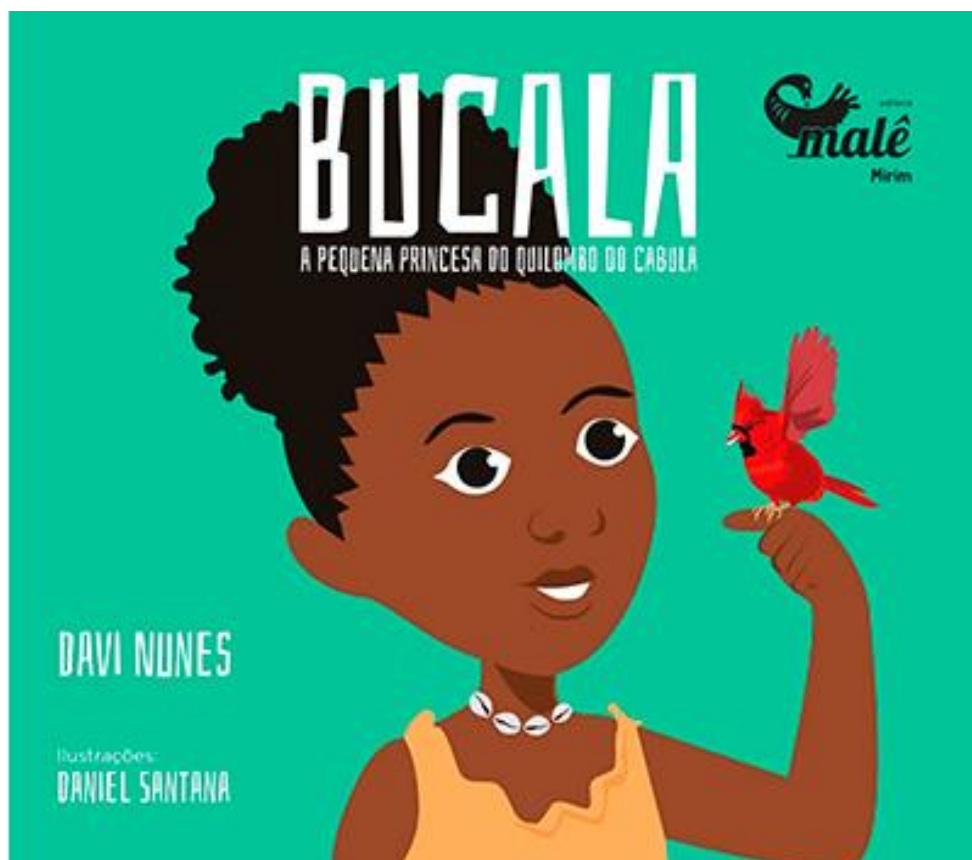
*Editora:* Ática

“Uma divertida família se reúne para fazer uma festa-surpresa. Enquanto esperam o aniversariante, todos os parentes querem agarrar e beijar o bebê da casa e brincar com ele.”  
(Sinopse da Editora Ática, 1ª edição em 2019)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> *Tanto, Tanto!* é um livro infantil muito popular, conhecido por suas ilustrações vibrantes e história cativante sobre uma família se reunindo para uma festa de aniversário. A primeira publicação ocorreu mesmo em 1994, tornando-o um clássico da literatura infantil. Ao longo dos anos, o livro ganhou diversas edições especiais, comemorando seu aniversário e adaptando-se a diferentes públicos.



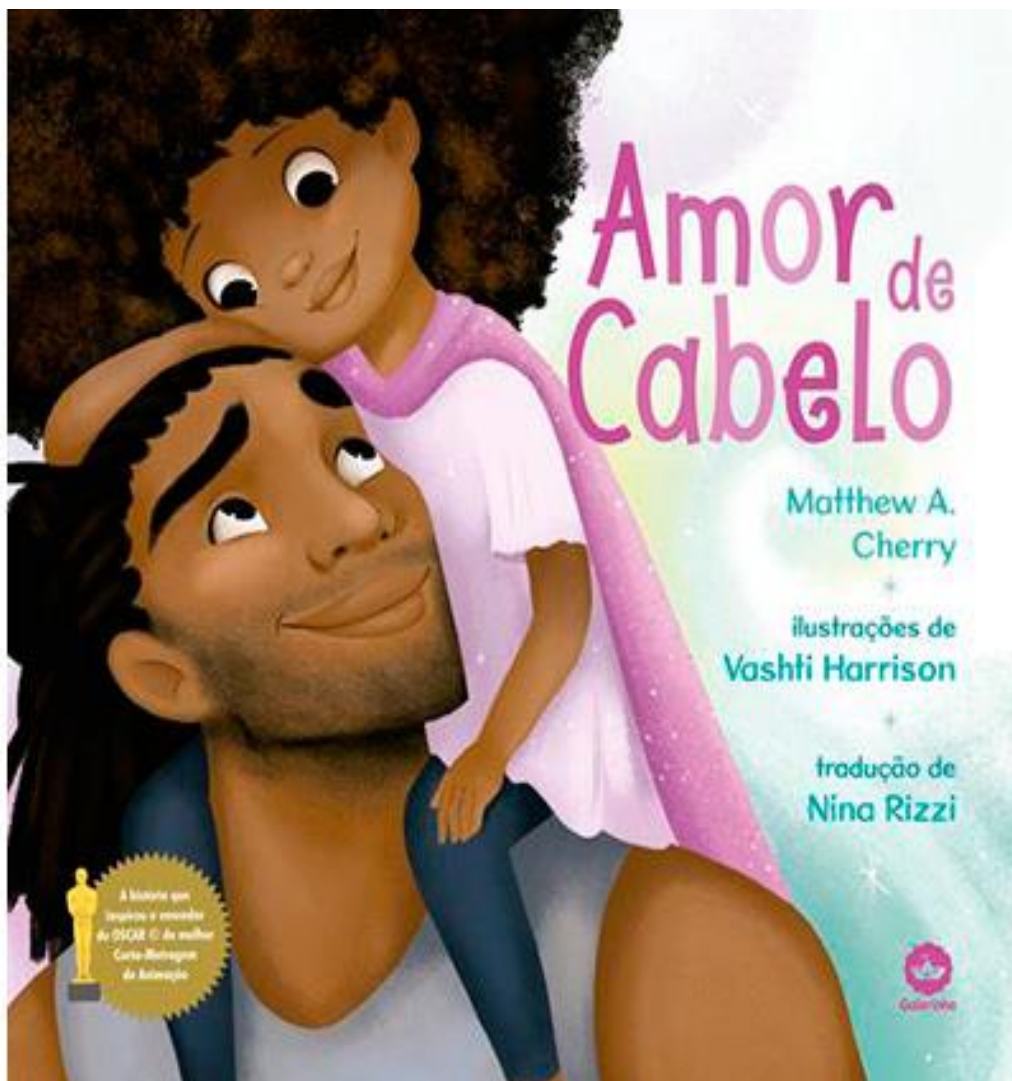


## 8. BUCALA – A PEQUENA PRINCESA DO QUILOMBO DO CABULA

*Autor:* Davi Nunes

*Editora:* Malê

“*Bucala: a pequena princesa do quilombo do cabula* conta a história de uma linda princesa quilombola que tem o cabelo crespo em formato de coroa de rainha. Ela possui poderes que protegem o quilombo. Bucala voa no pássaro-preto, cavalga na onça suçuarana, mergulha no reino da rainha das águas doces e aprende toda a sabedoria dos reinos africanos com o sábio ancião bem-preto-de-barbicha-bem-branca.” (Sinopse da Editora Malê, 1ª edição em 2019).

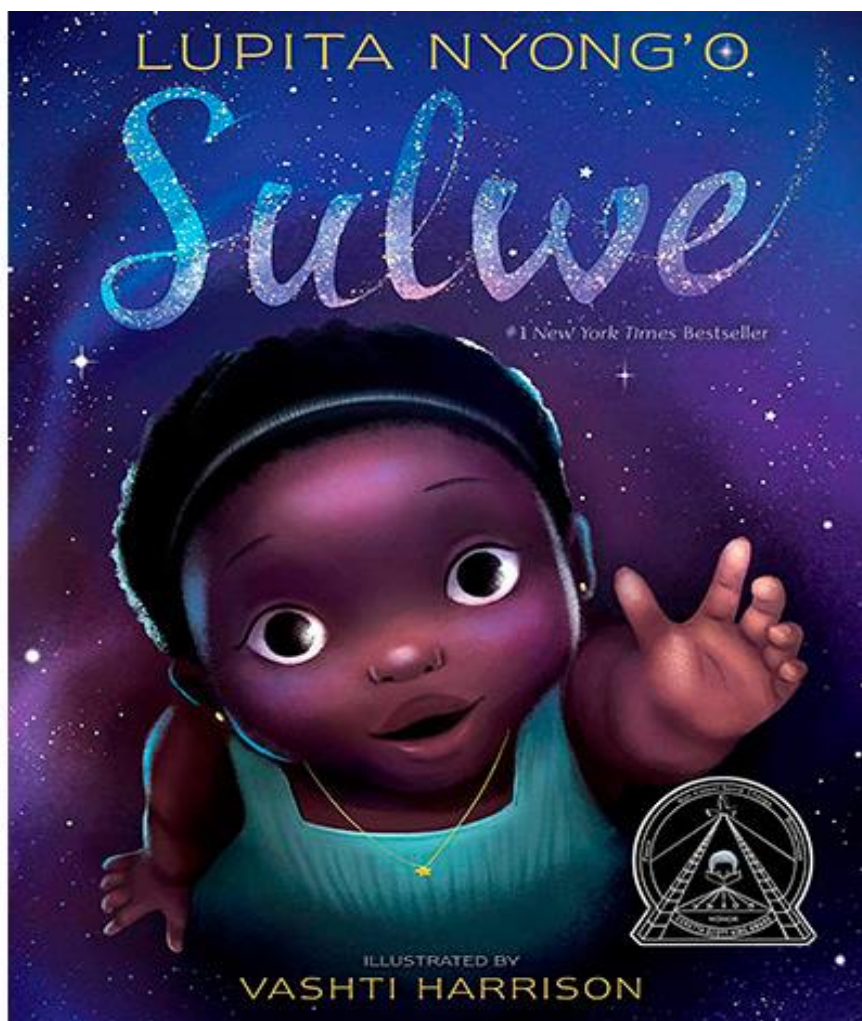


## 9. AMOR DE CABELO

**Autor:** Matthew A. Cherry

**Editora:** Galera

“O livro inspirado no filme vencedor do Oscar de melhor curta metragem de animação. O cabelo de Zuri é mágico. Ele pode ser trançado e enrolado para combinar perfeitamente com uma tiara de princesa ou uma capa de super-heroína. E Zuri sabe que seu cabelo é lindo! Mas um dia superespecial pede um penteado mais especial ainda. A mãe de Zuri está voltando para casa depois de um tratamento médico. E, embora ainda tenha muito o que aprender quando se trata de cabelo, o pai da menina é o responsável por ajudá-la a montar o penteado perfeito para receber a mãe. Ele fará qualquer coisa para deixar a filha feliz, até mesmo aprender a diferença entre trança nagô e trança *twist*. Comovente e empoderador, *Amor de cabelo* enaltece o carinho ao próprio cabelo, o amor entre pais e filhas e a felicidade que preenche aqueles que podem se expressar livremente.” (Sinopse da Editora, 2020).



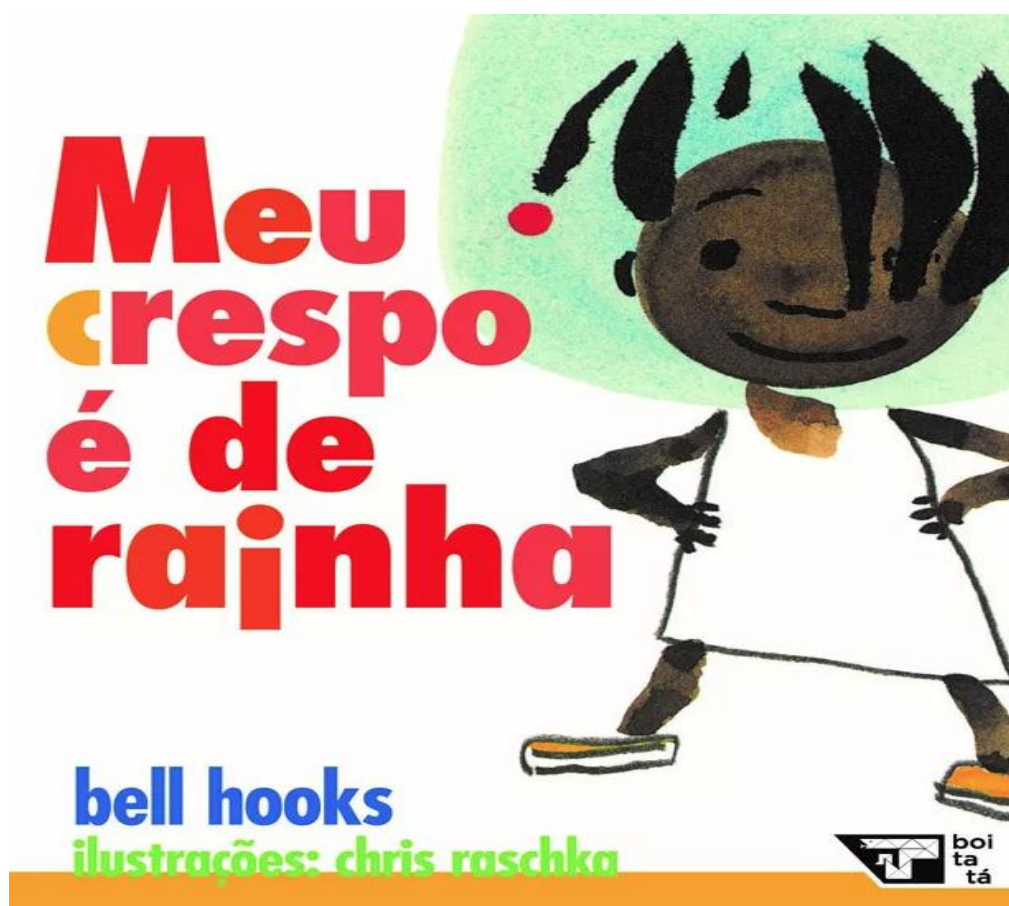
## 10. SULWE

*Autor:* Lupita Nyong'o

*Editora:* Rocco

“Sulwe tem a pele da cor da meia-noite. Ela é mais escura que todos de sua família. Ela é mais escura que todos de sua escola. A Sulwe só queria ser bonita e cheia de luz como sua mãe e sua irmã. Quando ela menos esperava, uma jornada mágica no céu da noite abriu seus olhos e fez com que tudo mudasse.” Sulwe significa estrela, daquelas que aparecem no céu da meia-noite. E quem não gostaria de ter um nome desses e de brilhar feito astro celeste? Para Sulwe nada disso tinha importância porque ela não tinha amigos e alguém sem amigos não é nem um pouco feliz. O que Sulwe queria mesmo era brilhar como outro astro: o sol, radiante feito a luz do meio-dia. Entristecida por ter a pele escura feito noite, a menina não se parecia com ninguém de sua família e as outras crianças zombavam dela apelidando-a de nomes que a aprisionavam em sua pequena redoma de insatisfação. Decidida a clarear sua pele, Sulwe tentou de um tudo: a maior borracha que tinha, alimentos de cor clara e até a maquiagem de sua mãe.

Após não ter sua oração atendida por Deus, a menina abre seu coração para sua mãe que apresenta a ela a mais bela história sobre ter orgulho de si mesma. Já que seu nome significa estrela, seu brilho e beleza estavam nela própria. Sua mente e seu coração eram os responsáveis pela real beleza que ia além do que o espelho mostrava e do que os olhos dos outros enxergavam. A pequena estrela entendeu que sua beleza é única. Sentiu-se radiante e forte para enfrentar o que quer que fosse pois sabia que seu brilho era capaz de levá-la a qualquer lugar. E se ainda assim ela precisasse se lembrar de sua força, bastava olhar para o céu no momento mais escuro da noite para ver a si mesma. (Sinopse da Editora, 2021).



## 11. MEU CRESPO É DE RAINHA

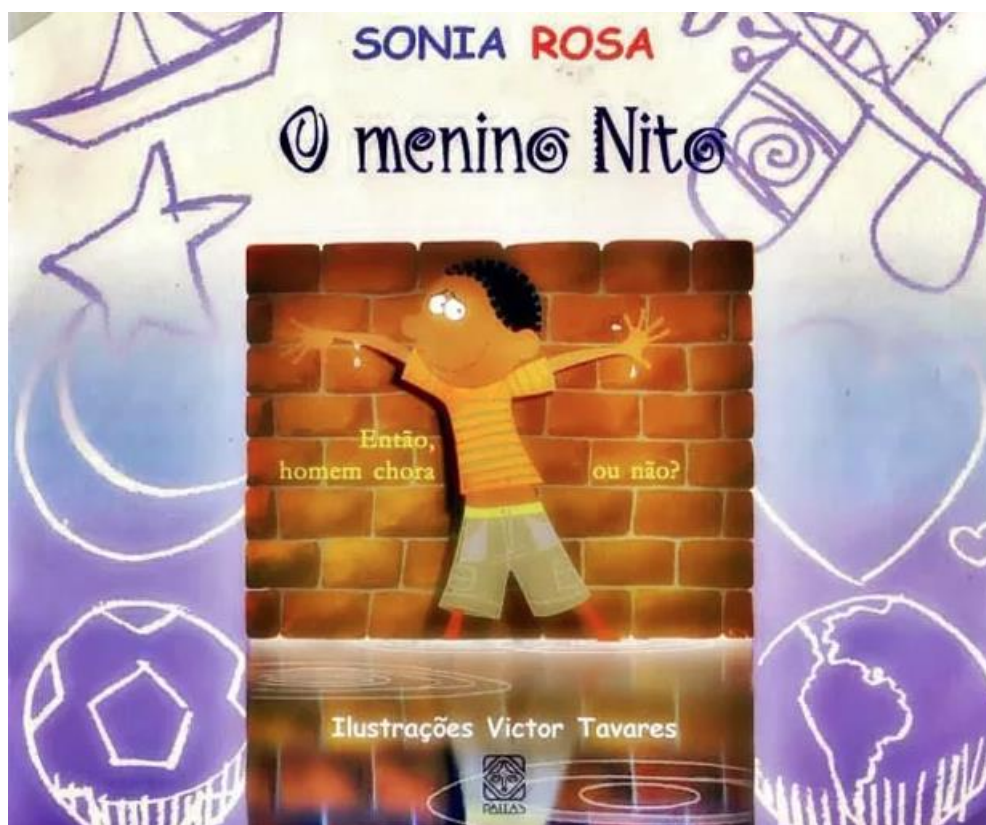
*Autor: Bell Hooks*

*Editora: Boitatá*

“Publicado originalmente em 1999 em forma de poema rimado e ilustrado, esta delicada obra chega ao país pelo selo Boitatá, apresentando às meninas brasileiras diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva, alegre e elogiosa. Um livro para ser lido em voz alta,

indicado para crianças a partir de três anos de idade – e também mães, irmãs, tias e avós – se orgulharem de quem são e de seu cabelo ‘macio como algodão’ e ‘gostoso de brincar’.

Hoje em dia, é sabido que incontáveis mulheres, incluindo meninas muito novas, sofrem tentando se encaixar em padrões inalcançáveis de beleza, de problemas que podem incluir desde questões de insegurança e baixa autoestima até distúrbios mais sérios, como anorexia, depressão e mesmo tentativas de mutilação ou suicídio. Para as garotas negras, o peso pode ser ainda maior pela falta de representatividade na mídia e na cultura popular e pelo excesso de referências eurocêtricas, de pele clara e cabelos lisos. Nesse sentido, meu crespo é de rainha, é um livro que enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada.” (Sinopse da Editora<sup>20</sup>).



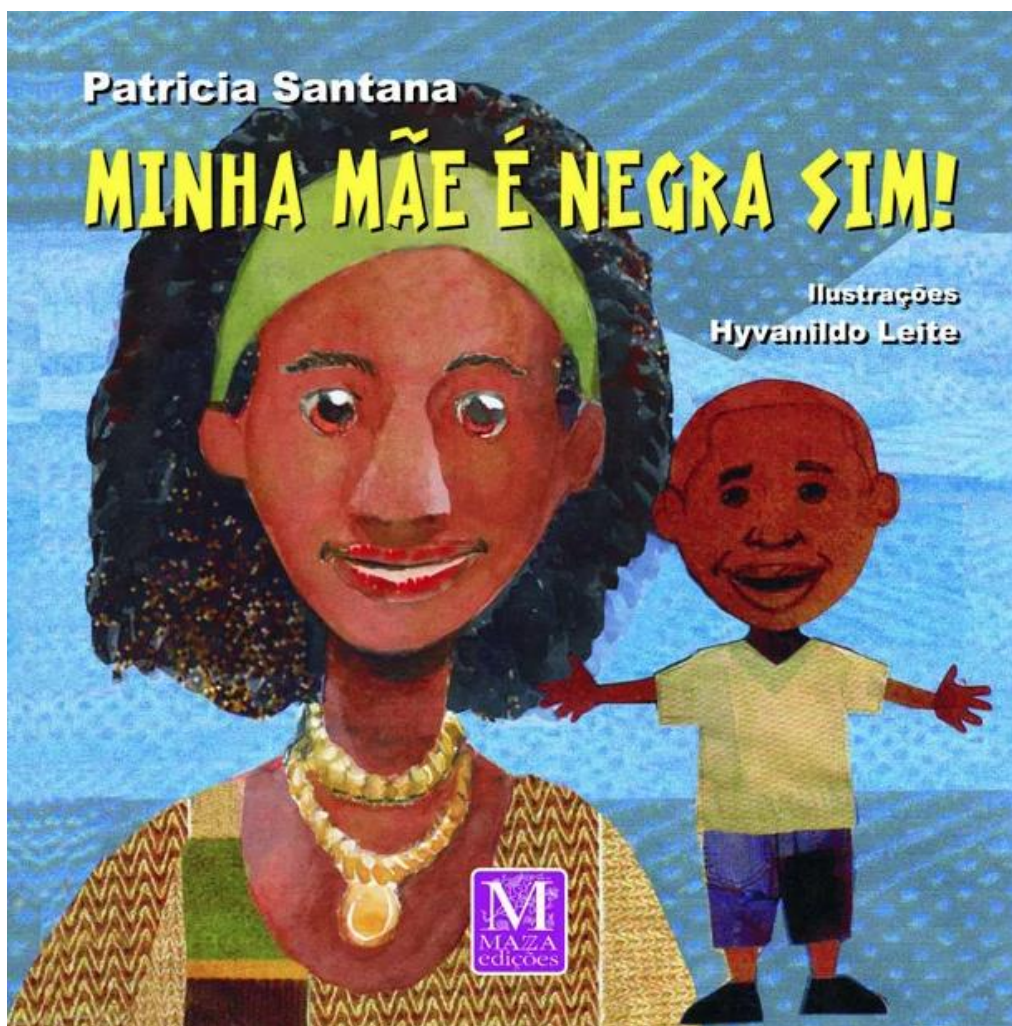
## 12. O MENINO NITO

*Autor: Sonia Rosa*

<sup>20</sup> O livro *Meu crespo é de rainha* foi publicado pela primeira vez em 1999, na forma de um poema rimado e ilustrado. A Boitatá publicou a obra no Brasil, em 2018. *Meu crespo é de rainha* é um livro infantil que celebra o cabelo afro e apresenta às meninas diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva e alegre. A autora do livro é Gloria Jean Watkins, que prefere ser chamada pelo seu pseudônimo, Bell Hooks.

**Editora:** Pallas

“Nito abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.” Essas palavras martelaram na cabeça do Nito...” (Sinopse da Editora, 2022).



### 13. MINHA MÃE É NEGRA SIM!

**Autor:** Patrícia Santana

**Editora:** Mazza Edições

“O garoto Eno é levado a se perguntar pela sua origem. Negro, ele percebe o preconceito da professora que sugere que Eno pinte o desenho da mãe, negra, de amarelo por ser uma cor mais bonita. Não pode haver tristeza maior para o seu coração. A mãe, que ele tanto amava e era tão linda. Mesmo triste, Eno procura saber no dicionário uma explicação para o preconceito. O dicionário não ajudou e ele seguia triste até que o avô tem uma conversa decisiva com ele.” (Sinopse da Editora, 2008).

O trabalho com o letramento racial é um processo contínuo e exige dedicação e compromisso de todos os envolvidos. Ao oferecer experiências ricas e significativas, podemos contribuir para a formação, de crianças, mais justas, empáticas e conscientes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha D'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Rio de Janeiro: Galera, 2020.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** São Paulo: Ática, 2019.

FRANÇA, Gercilga de. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

LEITÃO, Miriam. **Flávia e o bolo de chocolate**. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2008.

NUNES, Davi. **BUCALA** – A pequena princesa do quilombo do cabula. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

NYONG' O, Lupita. **Sulwe**. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto**. São Paulo: Carochinha, 2019.

ROSA, Sônia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.