

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Travessias antirracistas na educação básica: entre a literatura e as práticas pedagógicas

Taís de Carvalho
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

TAÍS DE CARVALHO

Travessias antirracistas na educação básica: entre a literatura e as práticas pedagógicas

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Maria Simone Euclides

Coorientadora: Heloisa Raimunda Herneck

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C331t
2025
Carvalho, Taís de, 1988-
Travessias antirracistas na educação básica: entre a literatura e as práticas pedagógicas / Taís de Carvalho. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (119 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Maria Simone Euclides.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 106-110.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.735>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores - Formação. 2. Antirracismo. 3. Educação básica - Viçosa (MG). I. Euclides, Maria Simone, 1986-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 22. ed. 370.71

TAÍS DE CARVALHO

Travessias antirracistas na educação básica: entre a literatura e as práticas pedagógicas

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de setembro de 2025.

Assentimento:

Taís de Carvalho
Autora

Maria Simone Euclides
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 03/11/2025 às 11:57:14 e pela orientadora em 03/11/2025 às 12:00:21. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **ZFR5.RXO6.WIHG** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Viçosa, Setembro de 2025.

Mariinha,

Olá, minha querida e amada vovó! Primeiramente gostaria de agradecê-la por todos os ensinamentos e por tudo o que fez por mim para que eu conseguisse percorrer o meu caminho. Faz pouco mais de dois anos da sua partida e ainda não sei lidar com a sua ausência, estou aprendendo aos poucos. Escrevo para compartilhar sobre como tem sido a minha vida. Pouco antes da sua partida voltei para a universidade, ingressei no programa de pós-graduação em educação da UFV. Nesse percurso pude contar com o apoio dos meus e tive a oportunidade de encontrar algumas pessoas que me ajudaram deixando o percurso mais leve. Sou muito grata pela presença dessas pessoas em minha vida.

A minha mãe que sempre me incentivou a ingressar no mestrado, neste período, continuou sendo meu porto seguro com palavras de apoio. O Wander, meu companheiro, em muitos momentos foi meu coorientador, pois sempre me aconselhava em relação aos estudos e me ajudava a manter o foco.

Ao frequentar as aulas do Educagera, curso preparatório para a pós-graduação, conheci a professora Maria Simone Euclides e, em 2024, um ano após o ingresso no mestrado, ela me acolheu como orientanda. Juntas, traçamos um projeto que pudesse somar as nossas vidas e que contribuísse para o desenvolvimento da sociedade. Além de me orientar, a Maria Simone sempre demonstrou preocupação com a minha saúde física e emocional e me emprestou vários livros. No decorrer do percurso, a professora Heloísa Herneck veio somar a essa formação e aceitou me coorientar. Com os ensinamentos dela tive mais base para realizar a pesquisa e pude fortalecer a escrita da dissertação.

No programa de pós-graduação, conheci pessoas que fizeram a experiência desta formação mais prazerosa, pois juntos(as) compartilhamos momentos de trabalho em grupo, cafés com prosa, angústias e expectativas do mestrado. Também contei com o apoio e cuidado das “clássicas”, minhas colegas de trabalho, que entre conversas

amigáveis no intervalo e nos encontros clandestinos me fortaleciam para seguir e conciliar a jornada acadêmica com os trabalhos nas escolas.

Enfim, estou seguindo! Busco forças na ancestralidade, na nossa relação de avó e neta, em tudo que me ensinou e nos conhecimentos que os nossos antepassados deixaram por meio da ciência. Enquanto estiver por aqui, espero ajudar os meus e aos nossos com o que tenho aprendido.

Com carinho da sua neta, Taís de Carvalho.

RESUMO

CARVALHO, Taís de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2025. **Travessias antirracistas na educação básica: entre a literatura e as práticas pedagógicas.** Orientadora: Maria Simone Euclides. Coorientadora: Heloisa Raimunda Herneck.

Ao compreender que os(as) professores(as) são importantes para o processo da mudança de olhar da sociedade, a presente dissertação teve como objetivo geral construir coletivamente propostas pedagógicas antirracistas para o ensino fundamental com as(os) docentes de uma escola pública estadual de Viçosa - MG. A pesquisa foi dividida em quatro etapas, sendo elas: o levantamento bibliográfico dos livros de literatura da escola que abordam a educação antirracista; a análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar para compreendermos como as Leis 10.639 e 11.645 são apresentadas pela instituição de ensino; a pesquisa sobre o perfil dos(as) docentes da escola por meio de questionário; e a realização de três rodas de conversas com as(os) docentes. Por intermédio da leitura e análise dos livros, encontramos na biblioteca da escola livros infanto-juvenil que contemplam a Lei 10.639/03 e que têm contribuído para a mudança da literatura em relação às culturas africanas e afro-brasileiras. Na análise dos documentos escolares foram encontrados: um artigo sobre a Lei 10.639/03 e projetos que desenvolvem atividades que valorizam as culturas dos povos negros. Durante as rodas de conversas, alguns(algumas) professores(as) negros(as) usaram o espaço para tecer diálogos sobre situações de racismo que interpelam suas vivências. Isso indica que o espaço de diálogo construído durante a pesquisa foi além da formação continuada do corpo docente. Ademais, por meio dos relatos dos(as) participantes, consideramos que eles(as) se envolveram com a temática étnico-racial na educação básica elaborando propostas pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas em suas aulas ao longo do ano letivo. A pesquisa, então, alcançou o seu objetivo principal: construir pontes e diálogos para uma educação antirracista com professores(as) do ensino fundamental.

Palavras-chave: literatura antirracista; educação antirracista; formação continuada de professores(as)

ABSTRACT

CARVALHO, Taís de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2025. **Anti-racist journeys in basic education: between literature and pedagogical practices.** Adviser: Maria Simone Euclides. Co-adviser: Heloisa Raimunda Herneck.

By understanding that teachers are essential to changing society's perspective, this dissertation aimed to collectively construct antiracist pedagogical proposals for elementary education together with the teachers of a state public school in Viçosa, Minas Gerais. The research was divided into four stages: a bibliographic survey of the school's literature books that address antiracist education; a documentary analysis of the school's Pedagogical Political Project and School Regulations to understand how Laws 10.639 and 11.645 are presented by the institution; a study of the teachers' profiles through a questionnaire; and the organization of three discussion circles with the teachers. Through the reading and analysis of the books, we found in the school library several children's and young adult works that have contributed to transforming literature in relation to African and Afro-Brazilian cultures, in accordance with Law 10.639/03. In the analysis of school documents, we identified an article about Law 10.639/03 and projects that develop activities valuing the cultures of Black peoples. During the discussion circles, some Black teachers used the space to engage in dialogues about experiences of racism that affect their lives. This indicates that the dialogical space created during the research went beyond continuing teacher education. Moreover, based on the participants' reports, we observed their active engagement with the theme of ethnic-racial education in basic education, as they developed pedagogical proposals to be implemented in their classrooms throughout the school year. The research, therefore, achieved its main objective: to build bridges and dialogues for an antiracist education with elementary school teachers.

Keywords: antiracist literature ; antiracist education ; continuing teacher education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1: Livros selecionados na biblioteca da escola..... | 32 |
| Figura 2: Palavras geradoras usadas na primeira roda de conversa..... | 61 |
| Figura 3: Material entregue aos(as) docentes na terceira roda de conversa..... | 86 |
| Figura 4: Livros adquiridos pela escola durante a pesquisa..... | 96 |
| Quadro 1: Perfil racial e profissional dos(as) docentes da escola pesquisada..... | 51 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------|--|
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPEC | Instituto de Referência Negra Peregum |
| SETA | Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 18 |
| 2.1 Raça e racismo: corporeidades negras no cotidiano escolar..... | 18 |
| 2.2 O que é uma educação antirracista? | 22 |
| 2.3 Formação continuada para uma educação antirracista | 25 |
| 3. METODOLOGIA: UMA TRAVESSIA DESAFIADORA..... | 29 |
| 4. NÃO ME JULGUE PELA CAPA, DECIFRA-ME POR MEIO DA LEITURA | 33 |
| 4.1 Literatura antirracista: tecendo sobre as obras encontradas em uma escola pública..... | 35 |
| 4.2 A minha capa tem aparência antirracista, mas o meu interior é colonizado! | 43 |
| 5. REGIMENTO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA | 49 |
| 6. COM QUEM DIALOGAMOS: PERFIL DOCENTE DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA | 52 |
| 7. RODAS DE CONVERSAS | 62 |
| 7.1 Aquilombamento: diálogos e memórias do racismo na formação e no cotidiano dos(as) docentes negros(as) da educação básica..... | 65 |
| 7.2 Racismo na escola: entre casos e causos, a importância dos(as) professores(as) na construção da autoestima das crianças e adolescentes negros(as)..... | 77 |
| 7.3 Com a “mão na massa”: ações antirracistas na escola..... | 88 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 102 |
| REFERÊNCIAS..... | 106 |
| APÊNDICES | 111 |
| Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 111 |
| Apêndice B - Questionário | 115 |
| Apêndice C - Roteiro das Rodas de Conversas | 118 |

1. INTRODUÇÃO

O processo educacional, independentemente do nível, nos transforma e nos faz refletir sobre os tempos e lugares que vivemos ou tivemos a oportunidade de passar. A profissão docente nos coloca em lugares privilegiados e desconfortáveis, visto que temos acesso a informações diretas da organização do sistema escolar que, por vezes, não temos condições de realizar as mudanças de forma democrática.

A fim de explicar melhor essa visão, compartilho experiências do início do meu trabalho no serviço público em uma escola municipal. Como professora recém-formada na área da Educação Física, cheguei à escola com inúmeras ideias de como trabalhar os conteúdos aprendidos na graduação e com expectativa de proporcionar aos(as) alunos(as) os melhores momentos de suas vidas.

A recepção no ambiente escolar não foi das melhores, pois os(as) estudantes estavam acostumados com o professor anterior que os acompanhava há alguns anos. Com este novo desafio, foi necessário colocar-me no lugar daqueles adolescentes e reorganizar o meu planejamento escolar. Ao longo do ano letivo fui conhecendo os(as) alunos(as) e aprendendo a lidar com as situações de resistência.

Além dos(as) estudantes, era preciso aprender a lidar com os(as) demais funcionários(as) da escola, corpo docente, especialistas da educação básica e gestores escolares nos momentos de reuniões administrativas e planejamentos. Estes momentos burocráticos da carreira docente eram marcados pela supervalorização de alguns componentes curriculares como Matemática, Português e Ciências, vistos como essenciais para a escola. Essa demarcação dava-se por meio de falas e eventos agendados para ocorrer nas reuniões ou ao longo do ano letivo.

Durante um desses encontros de planejamento, fomos divididos em grupos nos quais os professores dos componentes artes e educação física se reuniram. Ao refletir sobre o trabalho coletivo que deveria ser realizado com os(as) alunos/as, destacamos as exclusões que acontecem nos ambientes escolares. Não foi possível elencar todas, mas ressaltamos o preconceito em relação ao peso corporal, à sexualidade, à condição socioeconômica, à religião e à cor da pele por serem pautas recorrentes em nossas aulas.

Traçamos metas temporais e estudamos individualmente ações que poderíamos trabalhar transversalmente ao conteúdo de cada disciplina. O meio usado para a construção do material foi a internet, considerando que a biblioteca da escola não tinha disponível livros e

revistas sobre os assuntos em questão. Nesta construção, percebi uma grande falha na minha formação inicial, pois não tive uma disciplina que pudesse *sulear*¹ os estudos acerca das temáticas.

Colocando o projeto em prática, agendamos para o mês de novembro o tópico sobre o racismo entre adolescentes nas escolas. Apresentei aos(às) alunos(as) um vídeo encontrado na internet com o título “Vista a minha pele”². Em seguida, discutimos sobre o respeito e cuidado com o próximo e fizemos uma dinâmica sobre a valorização do ser humano. Ao final do projeto, me questionava se alcancei os objetivos da temática ou se estava contribuindo para perpetuar o racismo entre aqueles adolescentes.

Refletindo sobre a metodologia usada, percebi algumas falhas do meu processo de preparação. O vídeo apresentado aos(às) alunos(as) contava a história de uma menina branca que tentava se enquadrar em padrões de adolescentes negros, destacando as dificuldades financeiras e cognitivas enfrentadas por esta estudante e pela sua família que tinha como objetivo mantê-la em uma escola considerada de referência.

Quando assisti ao vídeo pela primeira vez, me coloquei no lugar daquela estudante e consegui sentir o desprezo dos(as) outros(as) alunos(as) por ela, como se estivesse acontecendo comigo. Nesse contexto, eu esperava que os(as) estudantes que estavam assistindo tivessem o mesmo sentimento, porém eles fizeram alguns comentários rasos, sem demonstrar interesse pelo tema em questão.

Esta inquietação me fez pensar em não abordar o tema novamente, mas anos depois comecei a trabalhar em uma escola da região periférica de outra cidade onde percebi os(as) alunos(as) desinteressados(as) e desestimulados(as) pelo sistema educacional. Ao conversar com os(as) estudantes, me colocava em seus lugares e pude recordar a minha infância escolar. Esta experiência me trouxe para a realidade e, então, passei a compreender a minha condição como professora negra e a refletir sobre as contribuições acerca da temática racial na vida daqueles(as) alunos(as).

¹ *Sulear* é um verbo criado por Marcio D’Oliveira Campos em 1991 e utilizado por Paulo Freire como uma “bússola” que aponta para outras perspectivas epistemológicas e metodológicas que levariam ao pensamento anticolonial e crítico, vinculando-o a outro verbo, *esperançar*. Disponível em <https://reducacaobasica.com.br/2021/09/13/sulear-e-esperancar-a-america-latina-nao-e-ela-esta-endo/> Com a finalidade de reparação histórica e simbólica, neste texto optou-se por usar o termo “sulear” ao invés do habitual “nortear”.

² Curta-metragem do ano 2008 que provoca a pensar como as pessoas negras vivenciam o racismo na pele. Além disso, faz uma analogia para situar como racismo dói e corrói a sociedade. O vídeo é uma estratégia para contribuir com a compreensão dos(as) estudantes. Faz-se relevante destacar que o curta não tem a intenção de alimentar polêmicas sobre o mito do racismo reverso criado pela supremacia branca.

Conversei com outros(as) professores(as) negros(as) da escola e organizamos uma palestra sobre o racismo para duas turmas do ensino fundamental. No início do encontro apresentamos o vídeo “Vista a minha pele” e provocamos os(as) alunos(as) a pensar sobre o lugar que eles ocupariam se estivesse no filme. Os(as) estudantes responderam que era o de pessoa rejeitada pela cor da pele, pelo local onde morava e pelas condições sociais em que viviam.

Na sequência, nós professores(as) fizemos depoimentos sobre nossas vidas e formação acadêmica, destacando que o racismo sempre esteve presente em nosso cotidiano e mostramos a importância de lutar contra esta prática de desvalorização. Coadunamos com bell hooks (2017) ao entender que, durante a formação, um diálogo aberto em que educandos(as) e educadoras(es) estabelecem relações abertas, sinceras e são conscientizados, torna-se um espaço seguro para a formação de novas relações raciais bem como para a construção de uma perspectiva do respeito e amorosidade. Cabe destacar que este foi um evento esporádico e que, dessa maneira, tende a não surtir tantos resultados concretos. Sendo assim, essa prática precisa se tornar recorrente no cotidiano da comunidade escolar para que, efetivamente, todos tenham consciência da relevância do tema.

Concluída esta etapa pude analisar o retorno momentâneo dos dois públicos com os quais tive a oportunidade de trabalhar a temática racial. O primeiro grupo de alunos(as) estudava em uma escola pública elitista e contava com poucos(as) estudantes negros(as). Considerando as características desse grupo, a leitura que faço é a de que os(as) estudantes não-brancos(as) podem ter sido instigados, mas não se propuseram a falar por não se sentirem seguros para expor suas fragilidades naquele momento.

Outra hipótese seria a dificuldade de identificação do(a) estudante de reconhecer o grupo étnico-racial ao qual pertence. Lembro-me que, nesta escola, fui recrutada para aplicar questionários socioeconômicos aos(as) alunos(as) e, ao atender uma adolescente de pele retinta, perguntei a sua cor. Ela, então, respondeu que era “morena”. Na ocasião, expliquei que essa cor não constava no questionário, então ela me perguntou que cor deveria colocar. Nesse momento, fiquei sem resposta por entender que se tratava de uma autodeclaração, mas tentei orientá-la para que ela pudesse construir a sua percepção.

Com relação aos(as) estudantes brancos(as) dessa escola, percebo que, para este grupo, a pauta racial não era uma discussão interessante, pois, apesar de reproduzirem preconceitos com os(as) colegas, a capacidade de autoanálise das ações comportamentais não

estava presente no cotidiano, justificando a necessidade de uma educação antirracista com todos os grupos raciais.

Já na segunda escola, que era periférica e tinha a sua população majoritariamente negra, pude perceber que, mesmo sendo oprimidos pela sociedade, aqueles(as) estudantes conseguiram expor suas fragilidades pela segurança que o ambiente apresentava naquele encontro, justificando a importância do acolhimento aos(as) alunos(as) seja por parte da gestão pedagógica, dos funcionários, dos pares e dos familiares destes pares.

Anos mais tarde, em um novo ambiente de trabalho, vivenciei situações consideradas racistas e, a fim de exemplificar essas situações, busco algumas recordações e as descrevo a seguir. Certo dia, durante a atividade coletiva, um aluno chamou o colega de “macaco”. Naquele momento tive muita dificuldade em lidar com a situação, mas conversei com os(as) estudantes e, em seguida, encaminhei a situação para a coordenação pedagógica da escola.

Já em outro momento, me recordo de um estudante não negro, do primeiro ano do ensino fundamental, que se recusava a interagir com o colega negro. Esse episódio era recorrente e foi percebido por outras professoras da turma. A fim de contribuir para a mudança do comportamento deste estudante, orientávamos a turma sobre a importância do cuidado com o outro, independente das características físicas. Além disso, quando aconteciam atividades em grupo ou duplas era sugerido que o estudante permanecesse com colegas negros.

Refletindo sobre essas situações, tento me colocar no lugar dos(as) estudantes inferiorizados(as) e, em meio às angústias da docência, me disponho a buscar soluções para que situações como essas não se repitam. Acredito que a troca de experiências é uma aliada do(a) professor(a), além de ser uma oportunidade de aprendizagem no ambiente escolar. Sendo assim, quando vivencio uma situação parecida com a descrita, converso com as professoras regentes das turmas e combinamos estratégias para conduzirmos conteúdos antirracistas em nossas aulas.

O corpo docente da escola na qual atualmente leciono é receptivo e está sempre aberto a dialogar sobre novas práticas que possam contribuir para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) e da sociedade. Num período de módulo II³, reunião reservada para planejamento,

³As Reuniões Pedagógicas, também chamadas de reuniões de Módulo II, de caráter coletivo, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas> Acesso em: 20 março 2024.

conversei sobre as minhas angústias com uma colega negra e percebi que ela compartilhava este sentimento ao trabalhar o racismo em suas aulas.

Durante a conversa, destacamos alguns pontos e carências da nossa formação. Enquanto ela teve a oportunidade de cursar uma disciplina que discutia a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) Lei nº 9.394/96, incluindo no currículo educacional brasileiro a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", eu não tive contato com disciplinas que trabalhavam a cultura afro-brasileira em aulas de Educação Física e nem sequer tinha conhecimento dessa lei. Apesar da disciplina cursada, a colega relatou que o conhecimento da lei não foi suficiente para contribuir nas suas aulas.

Nesta troca de experiências fizemos apontamentos sobre a carência pedagógica do sistema educacional brasileiro como a falta de materiais que poderiam sulevar as pesquisas nas escolas e a necessidade de uma formação continuada que contribuísse no planejamento das aulas. A partir desse diálogo outros surgiram e, em certo encontro, comentei que estava participando de um curso preparatório para a pós-graduação, projeto que tinha como coordenadora uma professora universitária negra, profissional que poderia contribuir com nossas inquietações.

Surgia então a ideia de uma oficina no horário do módulo II com a finalidade de nos amparar nas discussões sobre o racismo no ambiente escolar. O encontro foi organizado pela escola em uma sala de aula, após a jornada de trabalho dos(as) professores(as). A docente universitária, juntamente com membros do seu grupo de estudos, acolheu o convite e, durante a oficina, foi dialogado sobre como o racismo pode acontecer na escola com exemplos pontuais. Os(as) professores(as) também foram provocados a discutir sobre a temática no ambiente e a refletir sobre as suas ações para uma educação antirracista.

Foi possível perceber a consciência de alguns(algumas) professores(as) acerca do racismo entre os(as) alunos(as), as dificuldades para organizar ou adaptar o conteúdo curricular de forma que a temática estivesse presente nas aulas. Além disso, é importante destacar que alguns(algumas) professores(as) demonstraram que não conseguiam perceber que determinadas práticas são racistas e se confundiam em meio a formas de preconceito, deixando a pauta racial em segundo plano.

Pensando no cotidiano dos(as) professores(as) e com o objetivo de que estes agentes da educação não sejam silenciados por falta de conhecimento ou pelo racismo, surgem alguns questionamentos envolvendo o ensino da temática nos anos finais do ensino fundamental.

Faz-se necessário aprofundar os estudos sobre como as relações raciais são percebidas no cotidiano escolar a fim de contribuir com o trabalho dos(as) professores(as) que lecionam para crianças e adolescentes.

Tomando por base as experiências relatadas, a presente pesquisa se propôs a dialogar e a construir com docentes de uma escola pública propostas teóricas e metodológicas em prol de uma educação antirracista. Assim, o objetivo principal com este trabalho foi construir, coletivamente com as(os) docentes de uma escola pública de Viçosa - MG, propostas pedagógicas antirracistas para o ensino fundamental. Além disso, os objetivos específicos foram: identificar os livros existentes na biblioteca da escola e que possam ser trabalhados em sala de aula a partir de uma perspectiva antirracista; analisar o Regimento e o Projeto Político Pedagógico da escola a fim de compreender como esses documentos abordam as questões étnico-raciais; conhecer o perfil docente da instituição de modo a compreender as suas percepções e conhecimento sobre as questões étnico-raciais no espaço escolar; investigar como as relações étnico-raciais têm sido trabalhadas no ensino fundamental e contribuir com o trabalho docente acerca de uma educação antirracista; criar espaços de diálogos que favoreçam o conhecimento acerca da temática étnico-racial na educação básica; construir coletivamente práticas pedagógicas antirracistas para a educação básica com docentes do ensino fundamental I e II; e desenvolver uma metodologia antirracista que contribua com o trabalho dos(as) professores(as) da educação básica e com pesquisas que envolvem a aplicabilidade da lei 10.639/03 neste nível de ensino.

O intuito desde o início da pesquisa é um pesquisar com e não para, sempre atenta às dimensões e complexidades postas no cotidiano escolar e às demandas externas que incidem diretamente no fazer pedagógico. Reconhecemos as dificuldades enfrentadas e acolhidas de forma arbitrária pela carreira docente, principalmente após a pandemia de COVID-19⁴. Entendemos, ainda, que tanto a instituição escola quanto os(as) professores(as) estão sobrecarregados com as funções contemporâneas que tem se tornado obrigatórias para o desenvolvimento da carreira. Além disso, destacamos alguns obstáculos do cotidiano docente como a inserção da nova Base Nacional Comum Curricular, as reformas educacionais e o aumento da desvalorização salarial e profissional que têm causado instabilidade financeira e

⁴A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, no primeiro semestre de 2020, a pandemia de COVID-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em virtude deste vírus foi recomendado o isolamento social com a finalidade de proteger a vida, uma vez que o vírus se espalhava fácil e rapidamente. Neste período, as atividades não essenciais foram suspensas. Com isso, estudantes e professores(as) não podiam frequentar a escola e precisavam se adaptar à nova realidade. Os (As) professores(as) deveriam ensinar de maneira remota e precisavam estar *online* para atender aos seus alunos e as demandas educacionais propostas pelo sistema de ensino ao qual pertencia.

emocional. Os(as) profissionais também convivem com conflitos de ordem social e psicológica apresentados pelos estudantes e, mesmo sem a formação para tal, lidam e tentam resolver as angústias dos(as) alunos(as) para conseguir lecionar em turmas com excesso de estudantes.

Ademais, assumindo a postura política proposta por Nilma Lino Gomes (2003), esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ir às escolas ouvir os(as) professores(as) e de compreender como o corpo docente tem trabalhado a questão racial em suas aulas. Buscamos, assim, contribuir com a prática pedagógica docente, discutindo sobre os conflitos que surgem acerca da temática étnico-racial. Faz-se importante demarcar que muitas vezes estes “conflitos” ou “desconfortos” são silenciados como forma de solução apaziguadora.

A princípio, a contribuição desta pesquisa foi local, mas é importante almejarmos que a publicação da pesquisa e das construções tecidas pela pesquisadora e professores(as) alcance outros grupos de docentes. Considerando a subjetividade dos(as) professores(as), acreditamos que esta pesquisa pode proporcionar aos sujeitos um momento de formação continuada, provocando reflexões sobre a sua prática docente, cooperando para o desenvolvimento de um olhar mais humanista e atento às formas de preconceitos que surgem entre os(as) alunos(as). Sendo assim, os agentes da educação escolar tiveram a oportunidade de indicar possíveis caminhos que contribuam para a autonomia dos(as) estudantes.

Com o corpo docente atento, a temática racial tende a conquistar mais espaço no cotidiano escolar e a ser trabalhada em todos os conteúdos curriculares. Embora exista a Lei 10.639/2003 que ampare a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003), percebemos, por meio da prática docente, dificuldades em legitimá-la. Ao analisarmos o calendário escolar, notamos que a secretaria de educação agenda para o mês de novembro atividades a serem construídas pelas escolas em comemoração ao dia da Consciência Negra por fazer parte da LDB. No entanto, professores(as) e gestão escolar têm demonstrado dificuldades de inserir práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais na data reservada para a Consciência Negra e em conflitos que surgem na vivência coletiva.

Considerando as fragilidades do sistema educacional e as possibilidades de melhorias por meio da educação horizontal, esta pesquisa visou colaborar com o trabalho dos(as) professores(as) ao viabilizar estratégias antirracistas. Ademais, acreditamos que o conhecimento, a partir da reflexão na ação, por intermédio deste estudo, pode produzir efeitos efetivos de convivência e respeito na sociedade.

Além desta introdução, a dissertação foi dividida em outras sete seções. A primeira seção contempla o referencial teórico que buscou dialogar com autores(as) sobre raça e racismo bem como sobre a importância da educação antirracista nas escolas e a necessidade da formação continuada dos(as) professores(as) para melhoria da sociedade. Na segunda seção tecemos sobre a caminhada metodológica da pesquisa. A terceira seção se dedica a apresentar o levantamento e a análise dos livros literários que buscavam desenvolver a educação antirracista na escola. A quarta seção se reserva a apresentar uma análise do Regimento e do Projeto Político Pedagógico da escola. A quinta seção se debruça na construção do perfil docente a partir dos dados disponibilizados pelos(as) professores(as) nos questionários. Na sexta seção, evidenciamos os aspectos mais relevantes que emergiram nas rodas de conversa. Na sétima seção, expomos as considerações finais da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Raça e racismo: corporeidades negras no cotidiano escolar

Este trabalho teve como objetivo contribuir para a formação de professores(as) que poderão reconstruir a sua prática pedagógica. Para isso, faz-se necessário refletir e dialogar sobre o que aprendemos em casa e na escola na fase da educação básica sobre o termo raça. No cotidiano familiar, podemos perceber que, para algumas famílias, há a negação da existência de raças, pois a concepção da vida se dá em torno do cunho religioso, considerando que, aos olhos de Deus, todos são irmãos.

Enquanto prática educativa, temos contato com o termo nas aulas das disciplinas de ciências e/ou biologia que trazem um conceito sobre fatores biológicos e as discussões ficam restritas a este espaço. Nota-se que esta restrição não prepara os(as) alunos(as) para ampliação do conhecimento e não contribui para a compreensão da identidade das raças e do racismo em sua dimensão cotidiana.

A discussão sobre raça é profunda e vai além das visões simplistas que aprendemos nos coletivos de formação básica. Considerando, fatores culturais e políticos, a raça é usada para compreendermos como os sujeitos negros e não negros são representados na sociedade, bem como para estabelecer relações de poder (Gomes, 2003). De acordo com Silvio de Almeida (2019), o conceito de raça passa por uma construção histórica sendo naturalizada para separar, violentar e explorar os seres humanos. Estrategicamente, essa segregação se estabelece na sociedade como uma forma de dominação, favorecendo o grupo social de pessoas da raça não negra e desfavorecendo ou negando direitos de todos aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido pela raça dominante (Almeida, 2019).

De acordo com Santos (2005) ao dialogar sobre as necessidades da população negra e a sua ausência nas escolas, os intelectuais negros militantes demarcaram que a instituição escolar é um ambiente de manutenção das desigualdades raciais (Santos, 2005). Sendo a escola um lugar de reprodução dos valores da sociedade, faz-se necessária uma reflexão aprofundada acerca do racismo neste ambiente, uma vez que se observa a sua perpetuação no contexto escolar. Pensando em exemplos práticos podemos citar: a formação de turmas com estudantes segundo características fenotípicas de modo que os(as) alunos(as) negros(as) compõem uma turma e não negros(as) outra; a estimulação de um padrão de beleza europeu por meio de imagens usadas em aulas e de comentários desagradáveis que prejudicam a autoestima de jovens negros(as).

Ademais, encontramos um currículo colonial que privilegia conteúdos e pessoas/personagens brancos, principalmente nas figuras dos livros didáticos. Ao contar a história do Brasil, esses livros destacam homens/mulheres europeus não negros(as) que escravizaram os homens/mulheres negros(as). Além disso, o currículo colonial enaltece tudo que vem da Europa e da América do Norte, contribuindo para uma imagem distorcida da realidade e suscitando em nós o desejo de visitarmos estes países. Esse mesmo currículo também desvaloriza a cultura africana e afro-brasileira ao apresentar os países do continente Africano e da América Latina como ruins para visitar e morar. Para mudar essa prática é necessário criar mecanismos que envolvam toda a comunidade escolar. Trata-se de uma tarefa complexa e requer estudos e compreensão sobre a temática a fim de evitar a reprodução de uma educação racista.

Atualmente, observamos nas escolas um corpo docente diversificado, com professores(as) identificados(as) como pretos, pardos e brancos. Essa diversidade é positiva e contribui para a representatividade. Além disso, percebemos a diversidade em outros cargos, principalmente nos de gestão escolar que tem sido ocupado por pessoas negras. No entanto, essa representatividade não garante que a escola não seja um ambiente racista (Almeida, 2019).

É comum ouvirmos que não existe racismo no Brasil, que não há a segregação por raça e que todos os(as) estudantes são iguais. Infelizmente este pensamento retrógrado de pessoas não negras que nunca sofreram o racismo ou de pessoas negras que não perceberam ter sofrido racismo desmobiliza a luta antirracista. Para compreendermos melhor como a sociedade constrói a imagem de inferioridade dos(as) negros(as), recorreremos ao autor Silvio de Almeida:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2019, p.41 - 42).

Percebe-se que as práticas racistas provocam a alteração da imagem dos negros e das negras, uma vez que somos colocados contra os personagens negros em programas de televisão e até mesmo contra os colegas de trabalho. Em virtude desta distorção, desenvolvemos padrões de vida estabelecidos pela supremacia branca (Almeida, 2019). Nas escolas não é diferente. A partir das minhas experiências na sala de aula, compartilho que é comum ver como algumas amizades são construídas tendo por base as dimensões raciais. Por exemplo, no momento do recreio e em atividades em grupo, as crianças brancas ficam em destaque, pois na maioria das vezes elas escolhem as brincadeiras e ditam as regras. Assim, observa-se que algumas crianças negras deixam de ser escolhidas e acabam ficando sozinhas na hora do intervalo. Isso também é observado no momento dos trabalhos em grupo, quando, novamente, as crianças e adolescentes negros(as) são excluídos(as).

Simbolicamente, o corpo negro pode ser visto, não só na sociedade, mas também dentro das escolas, como uma figura de negação (Gomes, 2003), pois ao realçar e valorizar os padrões de beleza determinantes da cultura europeia nota-se a demarcação de características fenotípicas. Refletindo sobre as transformações realizadas por crianças e adolescentes a fim de conquistar amizades e espaços junto aos pares, faz-se necessário recorrermos a Nilma Lino Gomes que aborda a construção acerca da aceitação de corpos negros na sociedade:

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a idéia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (Gomes, 2003, p.80).

O uso de químicas para alisar os cabelos também é uma prática comum entre os(as) estudantes da educação básica realizada tanto por meninas quanto por meninos. A tentativa de aceitação na sociedade é vista como rejeição da ancestralidade, faz separações e tem forte influência na construção do imaginário social (Almeida, 2019). Com isso, ao construírem a imagem do que é bonito e do que é feio, as crianças e adolescentes colocam sujeitos negros como inferiorizados.

Além de sofrer com esses conflitos interno e social, apresentados por Almeida (2019) e por Gomes (2003), é perceptível que essas práticas de aceitação afastam os(as) alunos(as) da realidade e podem comprometer o desenvolvimento cognitivo, físico e motor dos(as) estudantes, considerando que, em alguns casos, as meninas deixam de participar de das aulas

de Educação Física, por exemplo, pelo medo de comentários maldosos dos colegas em relação aos seus cabelos.

Adentramos em uma parte muito importante da identidade dos(as) estudantes e, por isso, faz-se necessário demarcar neste texto a influência do racismo vivenciado por estudantes que se sentem obrigados a mudar o cabelo em busca de aceitação. De acordo com Gomes (2003), o cabelo é uma forma comunicação cultural, é o símbolo da identidade dos povos, mas infelizmente aprendemos pouco sobre ancestralidade e não conseguimos compreender e valorizar os nossos símbolos.

É comum vermos as meninas recorrendo às práticas de alisamento dos cabelos e os meninos raspando o cabelo. Tais mudanças são usadas para facilitar o penteado e podem ser percebida como uma busca pela aceitação no ambiente escolar. Essa busca pela aceitação provoca nos(as) estudantes negros(as) o medo de se exporem e, com isso, muitos(as) alunos(as) se inferiorizam pelas condições impostas pelo racismo e vivem fora de suas realidades. Com o tempo, uma parcela dos(as) alunos(as) negros(as) passa a sentir que a escola não é lugar de todos, uma vez que a crueldade do racismo provoca reprovações e expulsões dos grupos sociais (Gomes, 2003).

Estes apontamentos a respeito do racismo nos estabelecimentos de ensino nem sempre são percebidos ou dialogados, fazendo-se necessárias formações que mobilizem mais professores(as) e estudantes na luta antirracista. Além disso, um importante passo para construir um ambiente não racista advém do reconhecimento de que o racismo faz parte da estrutura da nossa sociedade e que ele está presente tanto nas escolas quanto nas relações vivenciadas neste espaço (Barros, 2023).

Sabemos que os diálogos acerca do racismo podem ser construídos nas escolas, mas nem sempre notamos essa prática no cotidiano escolar. De acordo com Rodrigues (2023), o silenciamento adotado pela sociedade tem sido replicado no ambiente escolar, reforçando o racismo estrutural. A fim de compreendermos este pensamento, faz-se necessário apresentar exemplos de vivências escolares. Quando adolescentes não negros(as) humilham estudantes negros(as) em razão da cor da pele ou do tipo de cabelo, por meio de comentários depreciativos, e não são devidamente corrigidos(as), se sentem autorizados a reproduzirem este comportamento com frequência. Dessa forma, percebemos a replicação do racismo.

Refletindo sobre os(as) adolescentes negros(as) que vivenciam o racismo e são silenciados(as), podemos citar a dificuldade desses(as) alunos(as) em perceber que estão sendo inferiorizados(as). Além disso, percebemos que nem sempre esses(as) estudantes

conseguem dialogar e explicar aos adultos as suas angústias em relação ao racismo. Considerando, estes exemplos, ressaltamos a relevância do diálogo e da educação antirracista na formação das crianças e dos(as) adolescentes brasileiros(as).

2.2 O que é uma educação antirracista?

Considerando os apontamentos apresentados anteriormente sobre o racismo perpetuado no ambiente escolar, este tópico do referencial teórico dedica-se a discutir formas de inserção de uma educação que respeite todos sem distinção. De acordo com Almeida (2019), a mudança da sociedade vai além da divulgação das práticas racistas, já que é preciso conscientização e mudança postural, contribuindo para uma educação antirracista. Com isso, ousamos dizer que essa transformação e a inserção da educação antirracista passam pela mudança da visão de todo o corpo docente, principalmente dos(as) professores(as) não negros, pois este grupo é maioria nas escolas.

Mesmo os(as) professores(as) mais experientes e com formação na área das relações étnico-raciais demonstram ter dificuldades para se trabalhar uma educação antirracista nas escolas, justificando assim a necessidade de formação continuada e contínua sobre o assunto, pois, além da oportunidade de conhecer a temática, a troca de conhecimento contribui significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica conscientizada sobre as relações e questões raciais (Barros, 2023).

A mudança do posicionamento pedagógico em relação à história e ao desenvolvimento dos povos minorizados pelo sistema hierárquico brasileiro faz parte da valorização destes grupos. É importante destacar que autores como Almeida (2019), Barros (2023), Gomes (2003) e Rodrigues (2023) têm buscado não só debater os problemas vivenciados e enfrentados por nosso povo, mas somar-se a outros cientistas negros e não negros ao propor alternativas para uma melhora efetiva do ensino e da vivência coletiva.

A formação básica, por meio de uma educação antirracista, tem como um dos objetivos contribuir para a construção da identidade das crianças e adolescentes negros(as). Nesse contexto, o processo educativo apresenta a história e a importância dos(as) nossos(as) ancestrais de forma que tenhamos orgulho das nossas raízes, superando o sentimento de inferioridade. De acordo com Barros (2023), a educação antirracista deve se contrapor ao racismo e envolver a comunidade escolar em práticas que contribuam para a valorização da diversidade.

A pedagogia engajada, ensinada por bell hooks (2017), também colabora para refletirmos sobre a construção das práticas pedagógicas a serem trabalhadas na educação antirracista. Sendo assim, demarcamos que uma educação que vise o desenvolvimento da humanidade não pode ser pautada em questionamentos sobre as vestimentas e estereótipos dos povos e alunos(as) negros(as). Além disso, essa educação não pode ocupar-se de criticar a forma como crianças e adolescentes penteiam e trançam seus cabelos, mas ser capaz de fomentar discussões em que os(as) alunos(as) consigam compreender o significado e a importância de tais penteados para o processo de sobrevivência e construção da identidade dos povos negros (Rodrigues, 2023).

Faz-se relevante destacar que o trabalho de cientistas negros(as) e de figuras negras influentes na sociedade tem contribuído para um olhar de valorização da identidade negra. Com este movimento, notamos que muitas pessoas, em especial os(as) estudantes, têm feito o caminho reverso ao se espelharem na imagem dos nossos ancestrais, pois já é possível encontrar jovens que não se entregam à indústria da beleza europeia. A influência do movimento negro na sociedade e os seus tímidos resultados são passos cruciais para a educação antirracista.

Como ponte para a construção da educação antirracista, Nilma Lino Gomes (2005) destaca a necessidade de conscientização da comunidade escolar e o compromisso da educação brasileira em prol do desenvolvimento da sociedade:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar [...] (Gomes, 2005, p.147).

Frequentemente, as grandes mídias e as redes sociais têm divulgado notícias de racismo no ambiente escolar. Vemos adolescentes e seus familiares angustiados e, em muitos casos, desamparados. Além disso, notamos que as escolas não estão preparadas para lidar com os casos de racismo. Dialogando com as alterações que devem contribuir para a melhora nestes ambientes, faz-se relevante demarcarmos práticas que podem ser acolhidas pelas escolas.

A educação antirracista deve estudar a história do povo negro com um olhar atento e humano, buscando entendê-la como positiva para o desenvolvimento da nossa sociedade. Ademais, é necessário questionar e repensar o ensino de práticas coloniais no ambiente

escolar (Rodrigues, 2023). Como recursos pedagógicos, as escolas podem investir em livros de educação antirracista, incentivar os(as) professores(as) a usar estes livros como estratégia de consolidação dos projetos da escola, organizar intervenções com a comunidade escolar usando um livro que trabalhe a cultura afro-brasileira.

De acordo com Gomes (2003), a aproximação da escola aos espaços educativos não-escolares faz-se relevante no processo de ressignificação da identidade negra dos(as) adolescentes. Isso posto, citamos como exemplo as atividades que abordam os valores civilizatórios inscritos na cultura brasileira com influência no nosso cotidiano (Trindade, 2010) como aulas de capoeira, de danças e músicas afro, além da confecção de jogos e brinquedos da cultura africana.

A educação antirracista engajada na luta por melhorias sociais não poderá ser pautada em constranger a comunidade escolar, principalmente aqueles(as) estudantes e professores(as) com falta de consciência racial ou os não negros. Coadunamos com apontamentos dialogados por bell hooks (2017) ao compreendermos que essa prática de ensino se torna relevante na busca da transgressão de uma educação para a liberdade e descolonização de nossas mentes colonizadas.

Se pesquisarmos a prática pedagógica, os livros didáticos e os conteúdos ensinados nas escolas brasileiras, provavelmente encontraremos a perpetuação da educação colonial que valoriza a cultura dos europeus e tudo de bom ou ruim trazido dos países da Europa. Demarcamos aqui a questão prática, pois é sabido que a teoria nem sempre é aplicada na realidade escolar. Embora haja a obrigação de apresentar, nos documentos como a matriz curricular e o planejamento escolar, conteúdos que abordem a cultura africana, afro-brasileira e indígena, a análise de sua implementação revela que tais conteúdos nem sempre são efetivamente aplicados. Contudo, a educação antirracista precisa estar além da obrigatoriedade presente nos documentos.

A fim de compreendermos o que é uma educação antirracista precisamos refletir sobre a sua consolidação e responder à pergunta deste tópico. O que é uma educação antirracista? A educação antirracista pode contribuir para que a escola não seja lugar de silenciamento e de violências raciais e propor uma formação pautada na valorização dos povos negros e indígenas, tendo como objetivo central tornar a escola um espaço seguro e agradável para os(as) estudantes negros(as).

Para isso, nos ancorarmos em autores que vivenciaram e/ou vivenciam a prática antirracista em sala de aula é uma estratégia de suma importância para construir uma prática pedagógica de valorização de todos os seres humanos. Coadunamos com Luana Tolentino

(2018, p.29) que nos diz que “a adoção de práticas de ensino antirracistas é condição necessária para o estabelecimento de uma educação democrática, pautada pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade existente dentro e fora da escola”. Ademais, Luana Tolentino (2018) afirma que crianças e adolescentes negros(as) merecem mais do que a educação que recebem, já que a educação antirracista deve proporcionar aos(as) estudantes um jeito novo de ver a vida e de explorar o conhecimento.

Na prática, essa formação antirracista dentro das escolas deve estudar a história dos povos africanos trazidos à força para o Brasil, abrangendo sua constituição e suas contribuições na construção da sociedade brasileira. Faz-se necessário demarcar que este é um campo vasto que deve ser desenvolvido por todas as disciplinas escolares. Para isso, é preciso que os(as) professores(as) da educação básica saibam o que ensinar e como ensinar. Nesse contexto, esses profissionais precisam ter também a formação antirracista para entender e compreender como desenvolver o trabalho com os(as) alunos(as).

Dentro do espaço escolar, os(as) estudantes podem aprender a sonhar, lutar, inspirar, buscar, conhecer, conectar e valorizar a sua história e ancestralidade, mas para isso é preciso que os agentes deste espaço estejam conectados com estes objetivos e dispostos a desenvolvê-los, possibilitando que os(as) alunos(as) aprendam e se envolvam com conteúdos africanos e afro-brasileiros. A formação antirracista é viva e pode permitir que estudantes negros, principalmente na educação básica, se conectem com o seu valor. Ela pode contribuir com o processo de construção da identidade das pessoas negras para que consigam compreender o seu valor na sociedade. Ademais, uma educação antirracista deve contribuir para o desempenho saudável das crianças, adolescentes e adultos.

A educação antirracista vai permitir que os(as) estudantes negros(as) se sintam pertencentes aos lugares que frequentam, em especial, à escola e às universidades. Essa formação deve contribuir para que estudantes negras(os) consigam sonhar e se enxergar como seres importantes para a sociedade. Ela tem o poder de inspirar crianças e adolescentes negros(as) a almejar a vida acadêmica, aspecto de grande relevância, uma vez que se contrapõe às concepções do que a sociedade ensina e dita sobre como deve ser a vida das pessoas negras (Tolentino, 2018; Pinheiro, 2023; Gomes, 2023).

2.3 Formação continuada para uma educação antirracista

Considerando o objetivo de pensar a formação docente, este tópico do referencial busca apresentar leis que permeiam a educação básica e contribuem para a formação docente

antirracista nas escolas. Além disso, busca dialogar com a literatura conceitos que embasam as discussões sobre as relações étnico-raciais e a mudança de pensamentos sobre a hierarquização dos povos.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional rege a educação nos níveis básico e superior. Desde a sua promulgação no ano de 1996, o documento passa por alterações para atender os processos de transição da sociedade. É perceptível, logo no início do século XXI com a forte luta travada pelos militantes do movimento negro, a possibilidade de avanços educacionais no sistema brasileiro, pois eles não se curvaram diante das dificuldades e apresentaram propostas para superação do racismo e da desigualdade social (Santos, 2005). Fruto dessas lutas, temos mudanças na legislação educacional por intermédio da promulgação de duas leis que visam o ensino das culturas afro-brasileira e indígenas nas escolas de educação básica.

Em 09 de janeiro de 2003 foi promulgada a lei 10.639/03 que viabiliza a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas. A consolidação desta lei colabora para que docentes e discentes vivenciem novos conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira. Além disso, a lei é uma oportunidade de irmos além dos conteúdos coloniais apresentados nos livros didáticos e contribui para a mudança da imagem do povo negro no processo da descolonização brasileira. Ademais, tem como objetivo “contribuir, promover, articular e assegurar os avanços das políticas de promoção da igualdade racial” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p.23).

No ano seguinte a promulgação da lei foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira com a finalidade de subsidiar programas, projetos políticos pedagógicos e currículos que combatem o racismo e que contribuem para que as pessoas negras sejam respeitadas (Benedito; Carneiro; Portella, 2023). Neste percurso, portarias que permeiam a educação somaram a luta do movimento negro na busca de igualdade de oportunidades para a população negra.

Ainda na primeira década do século XXI, foi promulgada a lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, pautada na obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Apesar de ser um avanço educacional, a lei apresentava um imbróglio, uma vez que não havia a obrigatoriedade quanto a sua aplicação na formação no ensino superior. Sendo assim, os(as) estudantes de licenciatura que deveriam lecionar tais conteúdos não iriam recebê-los na graduação.

No que se refere à aplicação da Lei nº 10.639/03 nos cursos de licenciatura da UFV, a análise dos catálogos revela que apenas três, entre os treze cursos examinados, apresentam disciplinas que abordam diretamente a temática racial. Ao investigar os planos de ensino dos(as) docentes desta instituição, verificou-se que, dos 87 planos analisados, somente 16 trazem algum conteúdo relacionado à questão racial, ou seja, a formação tem sido ofertada por iniciativa individual do(a) professor(a) (Rocha; Herneck; Euclides, 2025). Ademais, mesmo sendo Lei, estas discussões ainda não foram sedimentadas e implementadas no cotidiano das escolas brasileiras. Destaca-se a importância da educação básica e do ensino superior estarem alinhados, pois os níveis são interdependentes e contribuem para a melhoria da sociedade.

Analisando o processo de formação educacional e a promulgação das leis, faz-se os alguns apontamentos. A lei 10.639 completou vinte anos de promulgação em 2023 enquanto a lei 11.645/08 está no seu décimo sexto ano. Apesar do tempo decorrido, percebe-se tanto na prática escolar quanto nas pesquisas realizadas por Lilian Rodrigues (2023) e Tainara Barros (2023), que existem professoras(es) que desconhecem a existência destas legislações. Esse desconhecimento contribui para a deslegitimação do ensino das culturas afro-brasileira e indígena na educação básica. Consequentemente, essas temáticas têm sido abordadas somente em datas pontuais apontadas no calendário escolar (Rodrigues, 2023). Além da deslegitimação das leis, nota-se a perpetuação da aversão da figura de povos não brancos no ambiente escolar. As fragilidades educacionais devem ser refletidas e estudadas por todos, dentro e fora do ambiente escolar. Sendo assim, consideramos que toda a comunidade escolar e os responsáveis em organizar e mudar as legislações pertinentes ao sistema educacional podem ser agentes dessa mudança (Barros, 2023; Rodrigues, 2023).

Os(as) professores(as) também podem ser os agentes do processo de descolonização dos currículos (Gomes, 2003) e, para que isso aconteça, é preciso que eles tenham formação, que tenham consciência da importância dessa tarefa e que sejam valorizados para que consigam exercer a profissão. Aliada à prática pedagógica por meio do processo de descolonização do saber e fazer docente, a formação continuada poderá contribuir para que o(a) professor(a) consiga fazer reflexões acerca do seu trabalho, auxiliando-o(a) ao escolher os materiais a serem utilizados para a efetivação da educação antirracista no ambiente escolar. Além disso, a expertise na área pode desenvolver a visão crítica do(a) docente que saberá identificar recursos pedagógicos que apresentam uma falácia sobre a temática, uma vez que há livros com títulos e histórias que parecem ser antirracistas, mas que não atendem a proposta e podem reafirmar o racismo na sociedade.

O processo de formação passa por diversas etapas e nem sempre é possível mensurar em qual momento um ser humano desenvolveu determinada habilidade. Podemos compreender, então, que somos um conjunto de informações e formações com capacidade de adaptar-se para chegar ao objetivo final. Sendo assim, momentos de formações continuadas e até mesmo a troca de experiências pedagógicas podem contribuir com uma educação antirracista. Para colaborar com este raciocínio, recorremos a Lilian Ferreira Rodrigues:

[...] A formação antirracista presente na formação de professoras(es) favorece o desenvolvimento crítico, político e a produção de subjetividade desses sujeitos tomando-os capacitados em promoverem a educação para as relações étnico-raciais em suas ações e relações interpessoais, além de contribuir com a composição de narrativas positivas pelas(os) crianças que poderão ampliar esta concepção sobre de si e do outro em distintos espaços (Rodrigues, 2023, p.34).

Ademais, sabe-se que um corpo docente atento é capaz de perceber as nuances do racismo no cotidiano escolar, evitando segregações entre os(as) estudantes. Além disso, os professores poderão proporcionar aos(as) estudantes a oportunidade de desenvolver uma visão crítica e ampliada do processo de colonização brasileiro e da perpetuação do racismo dentro e fora da escola.

Outro ponto importante a ser dialogado na formação dos(as) professores(as) versa sobre a conveniência das relações que tentam apaziguar os conflitos ao silenciar o racismo no cotidiano escolar. Em seu estudo sobre racismo na educação infantil, Tainara Batista Barros (2023) constatou que professoras do segmento pesquisado apresentaram dificuldades em reconhecer práticas racistas no ambiente escolar. Esse dado nos ajuda a compreender como ocorre o silenciamento do corpo docente e do sistema escolar em relação à opressão vivenciada por alunos(as) não brancos(as), bem como as relações raciais hierárquicas que se estabelecem em nosso país.

Considerando os processos de formação e a prática docente, faz-se necessário ressaltar que os(as) professores(as) precisam compreender que a escola não pode ser uma mera reprodutora dos conteúdos estabelecidos pela base nacional comum curricular. Cumpre destacar a relevância da atuação dos(as) professores(as) na implantação da educação antirracista nas escolas e no processo de melhorias da sociedade, mas gostaríamos de evidenciar que não temos a intenção de culpá-los ou responsabilizá-los pelas faltas ou falhas dos processos educacionais. Acreditamos, porém, que o corpo docente tem a capacidade de alinhar a realidade brasileira, contribuindo para o aprimoramento da convivência entre os povos por meio da valorização dos saberes culturais e sociais (Gomes, 2005).

3. METODOLOGIA: UMA TRAVESSIA DESAFIADORA

Essa seção está organizada com a finalidade de explicar como se deu o processo de construção da metodologia, bem como os caminhos trilhados para o delineamento e conclusão desta pesquisa. Ao refletir sobre o processo de desenvolvimento vivenciado ao longo de 2024 - que envolveu a construção do projeto de pesquisa, a avaliação e aprovação pelo comitê de ética, as reuniões de orientação e a realização das quatro etapas em campo -, concebemos essa seção como uma travessia desafiadora.

Esse título tem o intuito de traduzir o caminho que percorremos ao adentrar no campo escolar, lugar conhecido pela docência, mas que, enquanto membro de pesquisa, provocou alguns questionamentos e um receio de que o estudo não fosse aceito. No início me perguntava se iria encontrar nas estantes da biblioteca livros que pudessem embasar a pesquisa, se os(as) professores(as) estariam dispostos(as) a participar do estudo e abertos a falar nas rodas de conversas sobre as relações raciais e sobre o racismo no ambiente escolar, considerando que a maioria o conhece, mas o silencia como aponta Eliane Cavalleiro (2012).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo por basear-se na realidade e na riqueza dos detalhes do ambiente. Além disso, deve ser pautada em situações naturais, valorizando a descrição dos dados (Lüdke; André, 1986). Nesse sentido, a abordagem qualitativa visa compreender em profundidade um estudo de caso ao estudar um contexto singular (Lüdke; André, 1986).

A fim de atingir os objetivos específicos deste projeto, o estudo de caso teve como foco a pesquisa-ação que acontece por meio de uma ação planejada e conta com a participação e/ou interferência do pesquisador (Thiollent, 1988). A pesquisa-ação é a possibilidade de construir com e não construir para. Baseando-se em fontes diversificadas, a pesquisa documental dar-se-á por meio da análise de documentos que não receberam tratamento analítico e que podem ser reelaborados. Ademais, este tipo de pesquisa tem como finalidade auxiliar o(a) pesquisador(a) na ampliação do seu problema (Gil, 1987).

Para examinar o material produzido ao longo da pesquisa utilizamos a análise de conteúdo temática. De acordo com Bardin (1977), esse método desdobra-se em três fases. A primeira, denominada pré-análise, consiste na ambientação da pesquisa e na organização das informações a serem usadas. Na segunda fase, chamada de exploração dos materiais, o pesquisador deve categorizar os dados a fim de tratá-los. A terceira fase consiste em interpretar os dados de forma fidedigna.

O público-alvo desta pesquisa foram professores(as) do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais. A fim de preservar os(as) participantes do estudo, o nome da instituição de ensino não será divulgado.

Após a aprovação pelo comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), visitamos a escola indicada para apresentar a proposta da pesquisa em agosto de 2024. Com a autorização da direção da escola, começamos a frequentar o espaço para realizar o levantamento dos livros e dos documentos escolares indicados nos objetivos desta pesquisa.

Ainda no mês de agosto de 2024, fui acolhida na biblioteca da escola participante da pesquisa a fim de fazer o levantamento dos livros que desenvolvem a temática relacionada à educação antirracista no ensino fundamental. Em meados de agosto, finalizamos a etapa de seleção dos livros e, antes de começarmos as leituras, elencamos critérios que amparassem as análises destes materiais a fim de considerá-los como um instrumento antirracista.

Sendo assim, os critérios demarcados foram os seguintes: as obras que valorizam a cultura africana e afro-brasileira, apresentando ou dialogando com o resgate das memórias dos nossos antepassados negros, ou seja, com foco na ancestralidade; livros que ensinam e mostram a beleza do povo negro e que desenvolvem o respeito, o amor e/ou fraternidade entre pessoas negras. Assim, a partir de um olhar crítico, selecionamos obras consideradas relevantes para a formação tanto de crianças negras quanto não negras.

Nesse sentido, os livros que a princípio traziam a temática racial, mas o enredo estava pautado na violência dos personagens negros(as), as obras que objetificavam os(as) personagens e as pessoas negras bem como os volumes que apresentavam os(as) personagens negros(as) com comportamentos estigmatizados pela cultura racista foram identificados como inadequados e desconsiderados como meios didáticos por reforçarem o preconceito e por não valorizarem a cultura do povo negro.

No mês de setembro de 2024, foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento escolar. Essa análise nos ajudou a compreender como a temática racial está contemplada nos documentos, além de contribuir para o alinhamento do questionário. Para análise desses documentos, foi necessário entender e recordar alguns conhecimentos sobre os documentos pedagógicos da escola. Para suprir essa necessidade recorremos à literatura.

Dito isso, a análise desses documentos ocorreu na sala da direção da escola com a presença de pelo menos um profissional da gestão administrativa ou pedagógica. Esses materiais

permaneciam arquivados neste espaço e sua retirada era autorizada apenas em razão de alguma ocorrência dentro do ambiente escolar, procedimento que deve ser realizado pela diretora.

Na data da primeira roda de conversa, 02 de outubro de 2024, foram entregues aos(as) professores(as) presentes duas vias do TCLE (Apêndice A), permanecendo uma via sob a guarda da pesquisadora e a outra em posse dos(as) participantes da pesquisa. Outro documento entregue nesta data foi o questionário (Apêndice B) que os(as) professores(as) puderam levar para casa a fim de respondê-lo de forma tranquila e quando considerassem apropriado. Infelizmente, nem todos os questionários distribuídos foram entregues à pesquisadora para análise.

O questionário foi pensado e construído como um instrumento que teve como objetivo traçar o perfil profissional dos(as) docentes da escola pesquisada. Além disso, este documento teve como finalidade suscitar reflexões nos(as) professores(as) sobre a lei 10.639/03, sobre a literatura antirracista da biblioteca da escola pesquisada e sobre o racismo no cotidiano escolar. No questionário, havia dezenove perguntas contando com a identificação pessoal. Sendo assim, foram quatro perguntas objetivas e quinze discursivas.

Considerando que nem todos(as) os(as) professores(as) iriam conseguir dialogar nas rodas de conversas, em virtude do tempo ou mesmo por conflitos internos, este instrumento também foi pensado para atender a aqueles(as) que se silenciaram em público, mas que ficam à vontade para expor suas ideias quando estão num espaço mais reservado.

As rodas de conversas demarcaram a última etapa prática da pesquisa. Foram realizadas três rodas de conversas e, para esse momento, traçamos um roteiro dos caminhos que deveríamos seguir. Essa fase de investigação aconteceu na escola participante da pesquisa durante as reuniões de módulo, momento reservado para dialogar sobre práticas pedagógicas. Explicamos nos parágrafos a seguir como as rodas foram organizadas. Ao final da dissertação, anexamos o roteiro construído para sular as conversas (Apêndice C).

A primeira roda foi realizada em 02 de outubro de 2024 tendo como tema central o racismo cotidiano. A fim de instigar a participação dos(as) envolvidos(as) na pesquisa, usamos palavras impulsionadoras como: racismo, racismo reverso, lápis cor da pele, fenótipo negro, dentre outras, previamente pensadas, escritas e impressas com a finalidade de impulsionar reflexões e diálogos sobre a temática “Racismo e educação antirracista”. Ao se aproximarem da mesa em que estavam dispostas, os(as) participantes puderam escolher as palavras que melhor representavam suas percepções a fim de expressar a sua opinião no momento seguinte. Essa dinâmica das palavras impulsionadoras contribuiu para o momento

da roda de conversa, pois os(as) participantes demonstraram envolvimento durante o diálogo reflexivo sobre o racismo na sociedade.

Para a segunda roda de conversa, que aconteceu em 23 de outubro de 2024, foram levadas notícias sobre o racismo nas escolas. A partir de buscas na internet, selecionamos dez notícias sobre a violência racial sofrida por crianças e adolescentes nas escolas. Violências essas proferidas por colegas da turma ou da instituição escolar, por familiares dos colegas e por professores(as). As notícias foram distribuídas e lidas pelos(as) professores(as). Em seguida, aqueles(as) que se sentiram à vontade compartilharam a notícia lida e apresentaram apontamentos e reflexões durante a nossa roda de conversa.

A terceira roda aconteceu em 13 de novembro de 2024 e versou sobre a prática pedagógica de cada professor(a) em seu conteúdo lecionado em sala de aula. Foi entregue aos(as) professores(as) uma folha para que pudessem anotar/rascunhar uma proposta de trabalho sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Demarcamos para o grupo que a proposta deveria envolver a educação antirracista de acordo com o conteúdo de cada disciplina, excluindo a realização de um evento programado para o mês de novembro.

As rodas de conversas foram transcritas e analisadas. Por fim, as informações obtidas nas rodas, juntamente com as anotações da pesquisadora, foram dialogadas com a literatura que trabalha em prol da educação antirracista nas escolas. No processo de análise dos questionários e das rodas de conversas adotamos nomes fictícios para preservar a identidade dos(as) participantes da pesquisa.

A fim de homenagear as mulheres e os(as) profissionais que são referências para mim, nomeei as professoras participantes da pesquisa com o nome de mulheres da minha família, com o nome de docentes ex-colegas de trabalho e com o nome de professoras(es) que marcaram a minha trajetória escolar desde a educação básica até a conclusão da graduação em Educação física.

Sendo assim, os(as) participantes negros(as) são: Maria Faustina, Joana da Cruz, Efigênia, Cirila, Terezinha, Maria Pedro, Aparecida, Maria Auxiliadora, Teresa, Noca, Margarida, Rita Cristina, Maria Cristina Rosa, Kátia Flávia, Roberto Arlindo, Francisco e Carlos. Os(as) professores(as) não negros que fizeram parte da minha trajetória e que irão substituir os nomes dos participantes são: Rejane, Marília, Sônia, Meire, Vera Lúcia, Luís, Jany Cleide, Marly, Ritinha, Fátima, Maju, Ida Berenice, Kelerson Mauro.

4. NÃO ME JULGUE PELA CAPA, DECIFRA-ME POR MEIO DA LEITURA

Para atender ao objetivo supracitado na introdução foi realizada uma pesquisa bibliográfica para selecionar as obras que abordavam a temática racial. Ao chegar à escola para realizar esta pesquisa, fui atendida pela bibliotecária do turno da tarde⁵ que indicou, nas estantes, os livros do ensino fundamental e, ao saber o tema da pesquisa, contribuiu para encontrá-los com mais facilidade⁶. Esta etapa de pesquisa iniciou-se em julho e terminou em agosto de 2024 e seu objetivo foi conhecer os livros com recortes antirracistas disponíveis na biblioteca da escola.

Como pesquisa bibliográfica podemos considerar uma metodologia investigativa que tem como base análise de fontes escritas, sejam elas livros e artigos, dentre outros. Trata-se de realizar a busca, seleção e análise de materiais escritos possibilitando produzir conhecimento e obter uma visão mais ampla sobre determinado tema ou assunto (Lima; Miotto, 2007).

Na primeira etapa, com a ajuda das bibliotecárias, foram selecionadas 37 obras, tendo como base as capas dos livros que, de algum modo, indicavam se tratar de literatura antirracista. Iniciamos, então, a leitura da capa e contracapa e, assim, descartamos 14 obras por entendermos que dez delas não abordavam a temática antirracista e quatro abordavam questões étnico-raciais dos povos originários do Brasil, fugindo ao interesse da pesquisa, ou seja, livros que dialogassem com as corporeidades, histórias e ancestralidade negra.

Durante a seleção dos livros, estávamos atentas ao conjunto da obra. Assim, encontramos livros que, a princípio, traziam a temática racial, mas que traziam um enredo pautado na violência dos(as) personagens negros(as). Além disso, tivemos acesso a obras que objetificavam, estigmatizavam e apresentavam a cultura negra como folclore. Esses exemplares foram desconsiderados por nós por reforçar estereótipos e preconceitos. A partir de um olhar crítico, selecionamos obras consideradas relevantes para a formação tanto das crianças negras quanto das não negras.

⁵ No turno da tarde, a biblioteca funciona de segunda-feira a sexta-feira, das 13:00 às 17:30.

⁶ No período da análise dos livros, fui atendida e auxiliada por duas professoras pedagogas que, no ano de 2024, atuavam como bibliotecárias, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Expresso a essas profissionais, o meu respeito pelo trabalho exercido e agradecimento pelas contribuições na pesquisa.

Figura 1- Livros selecionados na biblioteca da escola.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Em uma segunda etapa, foram lidos 23 livros e 10 foram desconsiderados por não apresentarem conteúdo antirracista, apesar da capa e contracapa. Sendo assim, na etapa de análise, 13 livros foram considerados pertinentes ao trabalho em sala de aula por oferecerem aos alunos o conhecimento sobre a ancestralidade e por contribuírem para a construção de uma identidade positiva das crianças e adolescentes negros(as). Esses traziam em seu conteúdo a valorização da cultura africana e afro-brasileira, dialogando com histórias e memórias dos(as) nossos(as) antepassados(as).

Para dialogar sobre os livros encontrados, organizamos esta seção em duas subseções. Na primeira, apresentamos os livros que foram considerados antirracistas com o título “Literatura antirracista: tecendo sobre as obras encontradas em uma escola pública”⁷. Na segunda seção, apresentamos os livros que não atenderam aos critérios elencados na pesquisa com o título “A minha capa tem aparência antirracista, mas o meu interior é colonizado”.

⁷ A análise das obras antirracistas encontradas na escola foi publicada no artigo “Literatura antirracista: uma análise de obras infanto-juvenil de uma escola pública de Minas Gerais” como capítulo do e-book “Educação e questões raciais: perspectivas, diálogos e desafios” no ano de 2025.

4.1 Literatura antirracista: tecendo sobre as obras encontradas em uma escola pública

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica demarcada por um período de nove anos. É ao longo destes anos que os(as) estudantes têm a sua maior formação escolar e acabam desenvolvendo características que farão parte da sua formação humana. Deste modo, conteúdos escolares que envolvam o conhecimento científico e os valores aprendidos nesta fase poderão contribuir para o seu desenvolvimento individual e coletivo.

Pensando a educação escolar para além da transmissão de conhecimentos sistematizados pela sociedade, uma vez que neste espaço dar-se-á a formação ética e humana, faz-se relevante destacarmos que as diversidades devem ser trabalhadas por professores(as) na educação básica desde o início da escolarização. Em se tratando das diversidades, é recorrente a presença do racismo no cotidiano escolar, fruto de uma sociedade arraigada pelo colonialismo, e a diferenciação entre os grupos raciais que levam a situações de violências dentro e fora do espaço escolar.

Entendendo e compreendendo que essas situações perpassam historicamente toda a sociedade, desde os anos 1990, os movimentos negros vêm exigindo ações e políticas públicas que reconheçam a existência do racismo e, mais que isso, que o Estado acione políticas afirmativas no combate ao racismo estrutural e institucional. Dentre as várias conquistas, a Lei 10639/2003 é um marco significativo e importante para avançarmos com o diálogo e as práticas antirracistas nos currículos escolares.

Se analisarmos a lei 10.639/03 na educação básica, nesses 22 anos de promulgação, podemos apontar algumas mudanças acerca das relações étnico-raciais. Sabemos que nem sempre esse processo tem sido descomplicado, visto que o corpo docente e todos que estão no chão da escola enfrentam diversos desafios como a falta de formação inicial e continuada sobre a educação antirracista. Além disso, há uma falta de recursos didáticos que auxiliem os (as) professores(as) no processo de facilitação dos conteúdos.

Um instrumento didático bastante relevante para a educação antirracista é o livro literário, pois são obras que, além de proporcionar conhecimento, pode nos conectar com a nossa ancestralidade, ou seja, com a história dos nossos antepassados. O livro literário pode ser considerado para as crianças e adolescentes negros(as) um exemplo prático do conceito

Sankofa⁸, pois é por meio dos provérbios e das histórias que os nossos ancestrais contavam e partilhavam as suas vivências e o conhecimento que tinham.

A influência do movimento negro e sua aproximação da escola corroboram para a valorização e ampliação de conteúdos científicos que valorizem as diversas culturas e é por meio dele que a história dos africanos e afro-brasileiros será recontada (Silva, 2005). É por intermédio da “desconstrução da discriminação no livro didático”, proposta explanada por Ana Célia da Silva (2005), que tecemos sobre a necessidade do fortalecimento da ancestralidade pela leitura e escrita.

De acordo com Gomes (2003), a educação antirracista é um importante dispositivo na construção da identidade de pessoas negras e na busca por relações raciais na qual o respeito e o reconhecimento sejam pilares. Assim, precisamos dialogar também sobre a formação de crianças e adolescentes não negros(as), pois são eles(as) quem aprendem as práticas racistas nos ambientes onde convivem e as reproduzem nas escolas. Consideramos que a formação de novas relações para a igualdade seja um importante dispositivo para a mudança dos estereótipos perpetuados pela branquitude. Essa correção da visão da imagem das crianças e adolescentes negros(as), que muitas vezes são vistos como desinteressados e/ou incapazes, deve fazer parte das metodologias escolares (Lima, 2005; Silva, 2005).

Dialogando com as práticas pedagógicas da educação básica, coadunamos com Eliane Cavalleiro (2001) que demarca a importância da intencionalidade pedagógica dos(as) docentes para a construção de um ambiente antirracista. A permanência das crianças e adolescentes negros(as) na escola está condicionada ao tratamento que recebem neste ambiente. Sendo assim, a relação estabelecida no diálogo entre os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) negros(as) é um dispositivo que pode contribuir para evasão escolar ou para a conclusão da educação básica. Nesse contexto, faz-se necessário que os(as) professores(as) repensem a forma de verbalizar ao se dirigirem aos(as) estudantes negros(as) (Cavalleiro, 2001).

A língua, a escrita e a literatura também se fazem relevantes para tratar com dignidade os povos africanos e afro-brasileiros. A fim de colaborar com esse pensamento, recorreremos a Paulina Chiziane (2021) que chama a atenção para a remoção de palavras que estigmatizam o povo negro. Segundo a autora, é preciso que os livros passem por um processo de

⁸Sankofa é um conceito e um símbolo Adinkra representado por um pássaro que tem a cabeça voltada para trás e que segura um ovo pelo bico. O ovo faz referência ao passado e esse símbolo significa que a ave segue o seu caminho em busca do seu futuro sem esquecer do passado de onde veio, ou seja, a pessoa precisa conhecer e entender o seu passado para construir e seguir o futuro.

descolonização da língua e da escrita. Concordando com essa reflexão, Grada Kilomba (2019) discute a descolonização do eu, processo que deverá passar pelo conhecimento e valorização da história dos povos africanos e afrodescendentes.

Dentre os vários caminhos no cotidiano escolar no qual a representatividade e a valorização da diversidade compõem o espaço escolar, a literatura é uma grande aliada, pois pode inserir novas narrativas, nomeações e potencializar quebras de preconceitos e estereótipos enraizados sobre a população negra.

A biblioteca das escolas, além de ser um lugar enriquecedor, é um ambiente privilegiado, pois é lá que os(as) alunos(as), professores(as) e demais funcionários se encontram com os diversos autores(as) e personagens da literatura brasileira e do mundo contemporâneo. A literatura é um importante meio de formação e de desenvolvimento das culturas. Por intermédio dela, podemos viajar e conhecer diversos lugares do mundo, considerando que a literatura tem o poder de instigar a criatividade. Além de toda magia, a literatura na infância e na juventude é um dispositivo que contribui com as metodologias desenvolvidas pelos(as) professores(as), como indica Heloisa Pires Lima (2005).

Mas, afinal de contas, o que é uma literatura infanto-juvenil? Enquanto tradição ocidental, esse tipo de livro surge como material auxiliar para educadores e adquire formato singular. Com a tríade livros pequenos / leitores crianças / personagens adaptados para a infância trabalham-se idéias, conceitos e emoções. Na clássica expressão de Jaqueline Held dedicada aos estudos sobre esse campo, “é a passagem do mundo da leitura para a leitura do mundo” (Lima, 2005, p.101).

Ao ler um livro, aprendemos a amar e/ou odiar os personagens, a depender da abordagem usada pelo(a) autor(a) na descrição do enredo. Nas fases da infância e da adolescência, as imagens dos livros tornam-se referência na formação dos valores e do conhecimento em relação ao mundo (Lima, 2005). Compreendendo o poder da literatura, devemos estudá-la e apontar seus entraves para que os povos e as culturas das diversas regiões do mundo apresentadas nos livros não sejam prejudicados, como apontado por Adichie (2019). A autora africana indica momentos da sua vida em que a sua história foi apagada e subjugada pela imagem ou pelo pouco que os seus colegas de curso conheciam do seu país/continente.

As obras encontradas e analisadas foram as seguintes: Amoras; Amor de Cabelo; O menino negro; Mandela o africano de todas as cores; O menino Nelson Mandela; Tanto, Tanto; Minha mãe é negra sim!; Berimbau mandou chamar; OMO-OBA Histórias de princesas; Pequenas grandes líderes; Kirikú e a Feiticeira; Encontros de histórias: do arco-íris à lua. Do Brasil, a África; Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos, e outras histórias.

A fim de apresentar os livros, indicamos, nas análises, informações sobre as obras e, em seguida, fazemos um breve resumo com as nossas percepções e apontamos as contribuições de cada uma delas para a produção de uma educação antirracista na educação básica.

O livro **Amoras** foi escrito em 2018, pelo cantor brasileiro Emicida, negro e militante da causa antirracista. Seu enredo é uma conversa com sua filha, também negra, em que, além de apresentar Obatalá como o Orixá criador do mundo, coloca em pauta a narrativa única do deus cristão, branco, universalizado na cultura brasileira. A obra, ainda, traz dois grandes nomes, referências na luta antirracista como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, ou seja, dois grandes líderes históricos na luta por igualdade racial e justiça. Como o próprio Emicida escreve: “não há melhor palco para um pensamento que dança do que do lado de dentro da cabeça das crianças”. Com isso, o autor contribui para a descolonização do eu, como nos conta Grada Kilomba (2019), processo que deve passar pelo conhecimento e valorização das histórias dos povos africanos e afrodescendentes.

Nessa mesma perspectiva, **Amor de Cabelo** escrito por Matthew A. Cherry, publicada nos EUA em 2019 e traduzida para o português em 2022, também potencializa narrativas negras de modo positivo. Escrita por um homem negro, diretor, roteirista americano, a obra apresenta a história de uma menina (Zuri) apaixonada pelo seu cabelo. O modo como o autor conta a história, transbordando o carinho e cuidado com que a família cuida do cabelo de Zuri, chama a atenção para a importância da ancestralidade do povo negro, sobretudo o cuidado com o cabelo, um dos principais marcadores na identidade negra sempre colocada em uma perspectiva de racismo e discriminação. Além de enaltecer o cabelo das crianças afrodescendentes, o livro mostra a cumplicidade da família da Zuri. Com isso, podemos considerar “amor de cabelo” um ótimo exemplo para influenciar o amor entre as pessoas pretas uma vez que aborda o cuidado e a autovalorização de si a partir de elementos que nos definem socialmente: os cabelos crespos. Ademais, este exemplar pode ajudar crianças e adolescentes negras no processo de identificação da ancestralidade e da aceitação na sociedade.

A obra **O menino negro** foi escrita por Camara Laye, publicada na França em 1953, mas só foi traduzida para o português em 2013. O livro é uma das suas autobiografias e descreve sua infância e juventude na Guiné. O livro traz diversos elementos que conduzem informações sobre o continente africano. Narra também as relações familiares, questões referentes ao processo de circuncisão e faz referência a sua vida, desde os cuidados da mãe, o

afeto, a importância do pai no repasse de costumes e o ensino da espiritualidade que pode contribuir para a compreensão do quanto a natureza é sagrada para os povos africanos. Camara Laye descreve, com detalhes, o cotidiano da sua comunidade e como os espaços físicos eram organizados, além da culinária africana. Nesta obra, o autor oferece elementos e conhecimentos importantes a fim de ampliar o olhar dos leitores sobre o continente africano, rompendo com as histórias únicas que geralmente aprendemos nos livros de História e Geografia.

Mandela o africano de todas as cores é de autoria de Alain Serres. A obra foi publicada na França em 2013 e traduzida para o português em 2014. Trata-se de uma biografia da vida de Nelson Mandela. No enredo, o menino é o primeiro da sua aldeia a ir à escola por meio dos esforços do seu pai que morreu quando Nelson tinha nove anos. O livro explica a mudança de nome do menino Holihlahla e essa informação é muito importante para os(as) alunos(as) e para todos que estudam a história dos povos africanos, pois mostra a crueldade criada e perpetuada pelo sistema colonial de negar o direito ao nome escolhido pelos familiares das pessoas negras.

Na luta por liberdade dos(as) negros(as), Nelson e seus amigos organizam um protesto que deveria ser pacífico, mas infelizmente nem tudo sai como planejado e Nelson passa a ser procurado pela polícia. Ele é obrigado a movimentar-se na calada da noite e buscar apoio no estrangeiro e, ao ser descoberto, o ativista foi condenado à prisão por lutar pelo fim da segregação racial. Mandela, então, foi condenado por homens brancos que acreditavam ser impossível a convivência inter-racial.

O livro frisa que o racismo está presente até mesmo nas condições em que os prisioneiros eram obrigados a viver, pois os brancos que lutavam para ajudar os negros eram conduzidos a presídios da capital, enquanto Mandela e os outros presos, que eram pretos, ficavam isolados no litoral quebrando pedras. Na prisão, Nelson explica aos colegas a importância dos estudos e de aprender a língua dos brancos para lutar contra a segregação racial. Essa passagem faz-se importante para estimular os adolescentes a estudar e de ensiná-los a valorizar o conhecimento e a lutar pelos seus direitos.

Também retratando a história de Nelson Mandela, o livro **O menino Nelson Mandela** da autora Viviana Mazza, foi publicado na França em 2014 e traduzido para o português em 2017. O enredo é contado na cidade de Qunu na África do Sul, local onde Holihlahla nasceu. A obra versa sobre o desenvolvimento do pequeno Holihlahla desde a infância pobre na escola até a chegada à presidência do país. A história e as relações da família do Nelson

enquanto criança, adolescente e adulto é valorizada e descrita com detalhes. Além disso, ela contribui para conhecermos a história desse grande líder que lutou por justiça racial nos Estados Unidos e inspirou lutas antirracistas nos países diaspóricos.

Outro livro que também trata de uma perspectiva autobiográfica, demarcando histórias sobre o continente africano, é o livro **Tanto, Tanto** escrito por Trish Cooke, dramaturga britânica e mulher negra. Traduzido para o português em 1997, o livro conta a história de uma família afro-caribenha que prepara uma festa. Cada familiar que chega à casa brinca com o bebê preto, personagem central da história, criança valorizada e muito amada. As ilustrações do livro são apresentadas com riquezas nas imagens, agregando aos personagens expressões corporais e vestimentas coloridas que reafirmam a cultura afro-caribenha. Trata-se de uma obra que nos eleva e amplia saberes sobre a história africana de modo valorativo. É também um importante meio de desenvolvimento positivo do imaginário social e do cotidiano acerca das famílias africanas e afrodescendentes, pois mostra para as crianças e para a sociedade que as relações também fazem parte do cotidiano das famílias negras.

Patrícia Maria de Souza Santana, nascida em Belo Horizonte, Brasil, é escritora e professora da Educação Básica. É também uma mulher negra e integra o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Na biblioteca, encontramos o seu livro **Minha mãe é negra sim**. No livro, publicado em 2008, ela narra a história de Eno, um menino negro que se encontra diante uma atividade escolar racista, pois em sala de aula a professora solicita que Eno pinte o desenho da sua mãe com na cor amarela, sendo que sua mãe é preta.

Esse livro retrata a vida de várias outras crianças negras que não se veem representadas nas mais variadas atividades de desenho e pintura na escola, muitas vezes reflexos de uma estrutura racista que as fazem negar a si mesmas. Conforme Rodrigues, Euclides e Herneck (2023) “em uma sociedade demarcada pela organicidade estruturalmente constituída sob o padrão eurocêntrico, heteropatriarcal e hegemônico, os questionamentos de uma personagem negra coloca em discussão a produção da subjetividade das infâncias” (p.114).

Não é fácil criar uma identidade positiva em meio a uma estrutura racista que, cotidianamente, subjuga o fenótipo negro. Entretanto, o modo como a autora narra a experiência do menino diante a atividade pode contribuir tanto para a formação de

professores(as) que nunca pensaram a necessidade de descolonizar os currículos quanto para as crianças que leem o livro, no sentido de pensar e construir uma identidade positiva.

Na mesma perspectiva de valorização da cultura africana e suas corporeidades, podemos trazer outro exemplar encontrado: **Berimbau mandou chamar**. Publicada em 2008, a obra escrita por Bia Hetzel, uma mulher branca, escritora, editora, fotógrafa e cineasta, traz diversas cantigas que retratam a história da Capoeira. O livro apresenta instrumentos que envolvem a dança, a luta, o jogo e/ou o esporte do continente africano. A maioria dos personagens é negra e o trabalho com ele pode remeter a pesquisas sobre danças e cânticos africanos, podendo contribuir para a compreensão da ancestralidade das crianças e adolescentes.

Selecionamos também a obra **OMO-OBA Histórias de princesas** de autoria de Kiusam Regina de Oliveira, escritora negra, pedagoga e doutora em educação pela Universidade de São Paulo. A autora tem como foco de pesquisa a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A capa traz uma ciranda de princesas negras e foi ilustrada pelo artista Ayodê França. Neste livro, a força e a beleza da mulher negra são exaltadas, além de valorizar e mostrar a existência de princesas negras. A história demarca beleza, equilíbrio e determinação e os poderes dos(as) protetores dos orixás. Apresenta importantes personagens como Olocum, mulher linda, misteriosa e triste; Iemanjá, que se transforma em sereia; Ajê Xalugá, irmã caçula de Iemanjá, corajosa e destemida; Oduduá, o príncipe Obatalá, dentre outros. Por meio dos(as) personagens e seus adereços africanos é possível conhecer elementos importantes sobre a cultura afro-brasileira e as religiões de matrizes africanas.

O livro **Pequenas Grandes Líderes** foi escrito por Vashti Harrison, publicado nos EUA em 2017 e traduzido para o português em 2022. A obra apresenta um breve resumo da vida de líderes negras que lutaram por espaço na sociedade e pelos direitos dos povos negros entre os séculos XIX e XXI. Podemos perceber, nesta obra, o quanto ela contribui para descolonização dos corpos femininos negros, uma vez que apresenta mulheres negras como protagonistas do desenvolvimento de suas vidas e do mundo, sendo referenciais positivos para meninas negras.

O livro **Kiriku e a feiticeira** foi escrito por Janete L. Rodriguez, Josilane M. Aires, Maria C. Lacerda e é uma adaptação de um filme francês. Trata-se de um conto africano que apresenta a história do pequeno Kirikú, um bebê superdotado que escolhe o próprio nome. Kirikú tem a importante missão de salvar o seu povo do feitiço da Karabá, feiticeira que deixou a aldeia onde kibirkú vive sem água e sem homens. Ele é o personagem principal e, a

partir da magia e encantamento, nos traz para o aprendizado e reflexão o poder da infância e sua inventividade.

O livro **Encontros de histórias: do arco-íris à lua. Do Brasil, a África** é de autoria da Regina Claro e foi publicado no Brasil em 2018. De acordo com a descrição encontrada, a autora é historiadora e mestre em história social. Sua linha de pesquisa é o ensino de História da África no Brasil e a aplicação da lei 10.639/03.

O exemplar é composto por 18 histórias sobre a criação e o desenvolvimento dos elementos da natureza e de alguns seres que vivem no planeta terra. A cada dupla de páginas encontramos duas histórias parecidas: a primeira retrata a constituição dos elementos e seres no Brasil, contada pela ótica dos povos originários brasileiros, e a segunda apresenta uma constituição parecida, porém é contada pela ótica dos povos originários do continente africano.

O encontro das culturas apresentado no livro torna-se um importante aliado na luta antirracista, pois dá a oportunidade das crianças, adolescentes e adultos em formação de ampliar os conhecimentos sobre a cultura destes povos. Por fim, o conteúdo da obra atende a lei 10.639 bem como a lei 11.645 e é um instrumento relevante para auxiliar os(as) professores(as) na concretização das leis e na valorização de povos que têm sido diminuídos e às vezes atacados por existir ou por lutar pelos seus direitos.

Finalizamos com o livro **Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos, e outras histórias**. O autor é Celso Sisto e a obra foi publicada no Brasil em 2018 com intuito de recontar as histórias de mulheres e homens negros, tendo como eixo a relação que os povos africanos têm com a natureza. Além de nos possibilitar conhecer um pouco mais sobre o continente africano, o exemplar nos ajuda a avançar nas cosmovisões africanas, dimensões que, na sociedade ocidental, é engessada pela lógica de separação entre seres humanos e natureza.

O racismo, a forma na qual educação é desenvolvida em algumas escolas, os materiais didáticos utilizados bem como a literatura colonial podem nos subalternizar e provocar marcas mentais. Além disso, essa prática violenta tem o poder de usurpar o brilho dos nossos antepassados. A valorização dos nossos ancestrais faz-se importante no processo educacional das crianças e adolescentes, pois através dos valores os(as) estudantes aprendem a se amar, a valorizar e a respeitar a sua história e os seus. Ademais, construir novas significações por meio da literatura infanto-juvenil é um passo para a valorização dos nossos ancestrais e nos fortalece na luta contra o racismo.

Ao nos aprofundarmos nas obras, conhecemos os autores e percebemos que alguns(algumas) são negros(as) e coadunam as reflexões das experiências do cotidiano com

conhecimento adquirido em estudos sobre os povos africanos. Vale ressaltar o comprometimento dos(as) escritores(as) que, independentemente da raça, estudam as temáticas raciais e tem propriedade para escrever sobre os povos negros. Nestas análises, vimos autores(as) empenhados(as) em somar a luta antirracista e que não estão interessados somente em ter um livro nas estantes das bibliotecas ou das livrarias, mas que buscam atender a lei como dispositivo financeiro.

Na procura pela aprendizagem e formação das africanidades brasileiras (Petronilha, 2005), encontramos obras literárias infanto-juvenis que fortalecem a ancestralidade, nos ensinando a olhar para trás e a conhecer, com um olhar acolhedor, a história dos povos originários da África. E é por meio deste conhecimento que iremos buscar entender a construção da nossa cultura, assim teremos condições de nos fortalecermos e nos organizarmos para lidar com as adversidades do presente, colaborando com um futuro em que todos sejam acolhidos.

Consideramos que estes livros encontrados na biblioteca de uma escola pública e apresentados neste texto são instrumentos que devem ser usados pelos(as) professores(as) e estudantes da educação básica na luta antirracista, uma vez que eles colaboram para o desenvolvimento dos(as) estudantes e da sociedade ao nos ensinar sobre as culturas africanas e afro-brasileira. Esses livros apresentam enredos fortes e envolventes que nos levam a nos conhecermos e a nos conectarmos com o nosso passado. Ademais, eles contribuem na construção da identidade das crianças e adolescentes negros(as) e ensinam sobre os valores humanos entre as raças.

4.2 A minha capa tem aparência antirracista, mas o meu interior é colonizado!

De acordo com os critérios metodológicos de inclusão desta pesquisa, para ser antirracista, a obra deveria ensinar a quem lê a relevância das pessoas negras para a construção do país. Por intermédio da análise crítica, entendemos que algumas obras podem reforçar o racismo e incentivar a educação voltada às bases europeias. Ao ler e conhecer as obras que aparentam ser antirracista, mas não são, tecemos algumas reflexões e pensamos em um subtítulo que pudesse expressar essa impressão. Assim, o denominamos “a minha capa tem aparência antirracista, mas o meu interior é colonizado!”.

A leitura aprofundada dos livros e olhar bem atento à valorização da pessoa negra indicou que alguns livros, apesar de serem escritos ou usados com a finalidade de desenvolver e

trabalhar uma pedagogia antirracista, não tem atingido o objetivo e, ainda, podem prejudicar o trabalho dos(as) professores(as) bem como o desenvolvimento de uma sociedade antirracista.

Ademais, ressaltamos que nesta pesquisa, os livros que apresentavam personagens negros e com nomes de origem africana ou dos países do continente africano sem aprofundar no conteúdo da cultura africana não foram caracterizadas como obras antirracistas, pois compreendemos que a legitimação da Lei 10.639/03 não está atrelada somente à representação das pessoas negras nos espaços. É preciso irmos além e exigirmos e/ou lutarmos para que a literatura brasileira usada para desenvolver o conhecimento desta nação não seja pautada na baixa autoestima ou na desvalorização dos corpos, histórias e memórias das pessoas negras.

A fim de contribuir com a compreensão das obras e com o entendimento sobre o posicionamento adotado, apresentamos um breve resumo dos livros e apontamentos críticos das pesquisadoras. Ademais, o intuito é contribuir para o desenvolvimento do olhar crítico e atento para que, ao ler uma obra ou ao ter acesso às mídias que desvalorizam pessoas negras, tenhamos consciência dos efeitos negativos que algumas delas podem causar.

Ressaltamos que enredos que não respeitam a realidade e são contados/recontados por uma visão colonialista e estereotipada tem o poder de destruir não só a memória de um povo ou de uma localidade, mas impede que saibamos a verdade e pode alimentar práticas de inferiorização (Adichie, 2019), ou seja, histórias mal contadas prejudicam a afirmação de nossas histórias, identidades e memórias. Apresentamos, a seguir, os livros analisados que não atenderam os critérios desta pesquisa.

A cachoeira de Paulo Afonso é uma adaptação do poema do artista Castro Alves, abolicionista que ficou considerado o poeta dos escravizados. Publicado em 2018, o livro faz parte do PNLD literário. A obra apresenta um romance entre duas pessoas escravizadas, um relacionamento triste que enfrenta as violências da colonização brasileira. Por meio da leitura, percebe-se que a narrativa não valoriza a cultura e a ancestralidade dos povos africanos e afro-brasileiros.

A segunda obra desta seção é “**Aída**”, uma adaptação de uma peça do ano 1871, no Brasil, que foi publicada em 2019 por Rosana Rios. A obra é apresentada em forma de história em quadrinhos na qual a personagem central é uma princesa escravizada. Notamos que o livro não desenvolve a história do povo e volta-se ao triângulo amoroso vivenciado por Aída. Rádames, que é apaixonado por Aída e servo do faraó, escraviza a sua amada. A terceira personagem deste triângulo é Amneris, apaixonada por Rádames e filha do faraó.

Além de ser uma história triste, o enredo demonstra desunião da princesa com a sua família. Excluindo o local em que a história acontece e o fato de apresentar os personagens escravizados, não há, no enredo, proximidade com os valores do povo africano.

A obra **Anabela Procura e acha mais do que procura**, publicada por Flávia Savary, em 2009, é uma peça teatral que faz parte do PNLD literário. Os personagens são coloridos na cor preta, tanto na capa quanto no interior do livro encontramos esses desenhos, o que chamou a atenção na busca inicial. Anabela, a personagem central, está à procura da sua filha/boneca e, nessa busca, vive diversas aventuras como a passagem por um deserto do Egito e a visita a uma princesa, personagem que resolve pular carnaval. Os personagens do livro foram pintados com a tinta preta a fim de dar contraste aos adereços dos personagens, pintados com cores vibrantes. Esse estilo pode contribuir para que as crianças compreendam que os personagens podem ter diversas cores, diferentemente do padrão que muitos ilustradores usam e impõem aos leitores.

Embora este instrumento paradidático desenvolva a cultura do povo nordestino e destaque a alegria e algumas festas do povo brasileiro, não há, no enredo, menção às pessoas negras nem à cultura africana ou afro-brasileira. Os desenhos do livro foram criados para chamar a atenção das crianças e para destacar a felicidade do povo nordestino. Tomando por base essas colocações, consideramos que ele não se adequou aos critérios da nossa pesquisa. Ainda assim, a obra mostrou ser um recurso relevante a ser usado pelos(as) professores(as) que objetivam valorizar a cultura e as comemorações locais.

Brinquedos e brincadeiras foi publicado em 2018, por Roseana Marray e apresenta diversos poemas sobre brincadeiras. No poema “Casinha”, ao falar das espécies das bonecas, a autora cita que existem bonecas negras. A obra apresenta um enredo interessante para a formação das crianças, pois além deste poema que cita as diversas cores das bonecas, percebemos, na ilustração da obra feita por Cris Eich, que o enredo buscou trabalhar a diversidade dos corpos respeitando os fenótipos. No entanto, ressaltamos que somente apresentar personagens ou figuras negras sem reconhecer a sua importância e/ou história não reflete a valorização da ancestralidade africana.

O livro **Gente de Cor, Cor de gente**, do autor Mauricio Negro, foi publicado em 2017. Mediada por figuras que podem causar diversas impressões, a leitura nos leva a refletir sobre o impacto do conteúdo deste livro na formação das crianças. Embora apresente uma diversidade imagética, a obra não pode ser considerada um instrumento antirracista. A leitura da obra é feita por imagens do rosto de duas pessoas que aparentam ser do gênero masculino.

A cada vez que viramos as páginas, vemos dois rostos, sempre um rosto negro e um de outra cor. Com a mudança das imagens, o autor apresenta que todos os seres humanos sentem todas as emoções da mesma forma. Inicialmente, a expressão “gente de cor” era usada de modo pejorativo, assinalando diferenças e hierarquias entre negros e não negros. Em outras palavras, “gente de cor” era usada como gente diferente, distinta, menos válida.

Durante a análise, consideramos que o conteúdo do livro nos leva a cair no diálogo que somos todos iguais e que diante da sociedade não há divisão das raças, como se todos sofressem da mesma forma, pensamento perpetuado pela branquitude. Contudo, por ter diversas interpretações, a obra pode ser um subterfúgio para o discurso da democracia racial e uma obra antirracista não pode deixar dúvidas em relação a sua finalidade.

Publicado em 2018 por Ana Maria Machado, o livro **Histórias africanas** é uma obra do PNLD literário. É um reconto capaz de desenvolver a imaginação e um instrumento lúdico que aborda elementos da natureza que permeiam a cultura do povo africano. É perceptível que a autora objetiva desenvolver um enredo que atenda a Lei 10.639 ao recontar histórias africanas, porém percebemos na análise que há um olhar imperial e colonizador na escrita das palavras. Como exemplo, citamos o uso do termo “escravos” ao invés de “escravizados” que aparece muitas vezes na obra. Ao relacionarmos o conteúdo do livro com a realidade vivenciada na escola por meio da docência, ressaltamos a necessidade de práticas inclusivas e que respeitem a diversidade dos(as) alunos(as). Com os livros considerados antirracistas, percebemos que o enredo precisa passar pelo processo de descolonização das palavras e pela valorização das pessoas negras.

O livro **Histórias para boi pensar 3 lendas africanas em cordel**, publicado em 2013 por Arlene Holanda, também faz parte do PNLD literário. Escrito em formato de cordel, apresenta histórias em que todos os personagens do contexto são negros. Os nomes dos personagens são de origem africana, eles são coloridos na cor marrom e apresentam fenótipos parecidos com os das pessoas africanas e afro-brasileiras. Embora apresente características que valorizam a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, como a culinária e memória dos ancestrais e do povo iorubá (grupo étnico da África ocidental), há no livro marcas do colonialismo que busca estereotipar as pessoas negras. Infelizmente, a obra demarca um comportamento depreciativo e agressivo entre os personagens negros como se esse comportamento fosse recorrente na resolução dos conflitos cotidianos. Além de colocar a população negra em lugares subalternizados, o pacto da branquitude corrobora a

estigmatização das pessoas negras perpetuando, assim, o imaginário social de que as pessoas negras são agressivas (Almeida, 2019; Pinheiro, 2023).

O livro **História do Brasil**, do autor José Paulo Paes, foi publicado em 2006 e é uma obra com poesias sobre o Brasil e do povo brasileiro. O exemplar retrata o processo da colonização europeia e, dentre tantos, apresenta o poema “Palmares”, mas é a única parte do livro que centraliza a história dos negros escravizados. O referido poema explica, de forma didática, sobre os quilombos e o processo de resistência dos povos negros. Das 48 páginas, somente três são dedicadas ao processo de desenvolvimento da cultura afro-brasileira, ou seja, nem 10% do livro.

Para finalizar os apontamentos sobre os livros não antirracistas, apresentamos a obra **Menina bonita do laço de fita**, escrita por Ana Maria Machado e publicada pela primeira vez em 1986. A edição encontrada na escola é a sétima e foi publicada em 2010. Durante o enredo, para justificar a cor da menina negra, a autora compara a criança aos alimentos da cor preta. Apesar de não ter fundamento científico em relação a constituição dos seres humanos e a cor dos alimentos, essa é uma prática presente no cotidiano das crianças negras. Outro ponto a ser refletido é sobre uma criança negra passar por questionamentos para explicar quem é, pois sabemos que, na sociedade, uma criança não negra jamais precisaria justificar a cor da sua pele.

Para a pesquisa, o livro apresenta passagens complicadas ao assemelhar a cor da menina à de uma pantera negra na chuva. Já a mãe da criança é chamada de mulata, ou seja, essas falas animalizam os(as) personagens negros(as) do livro e todos os seres humanos negros. O relacionamento inter-racial é descrito como uma “arte” da avó da menina. Esta palavra é usada no sentido figurado e pode remeter ao relacionamento entre as mulheres escravizadas e os homens não negros que detinham o poder no período colonial. Contudo, o processo/projeto de miscigenação ao qual o Brasil foi submetido é defendido no enredo como um fenômeno positivamente valorizado e não como um plano de apagar a identidade dos povos africanos. Sendo assim, a obra colabora com a perpetuação do mito da democracia racial e apagamento de identidades negras (Alcanfor; Panizzolo, 2025).

Essa pesquisa sobre os livros da biblioteca de uma escola pública se torna relevante, pois por intermédio da análise das obras conseguimos constatar que há uma literatura colonialista, reprodutora e/ou replicadora do racismo. Ressaltamos que, em muitos casos, o público infante-juvenil não consegue perceber as nuances racistas presentes nos enredos. Desse modo, acreditamos que estes livros devem ser retirados das bibliotecas e não usados

como instrumento da educação de crianças e adolescentes da atualidade a fim de minimizar os impactos que estes instrumentos podem provocar na construção da identidade das crianças/adolescentes e na sociedade.

O processo de mergulhar nas obras literárias nos faz conhecer mais sobre nós e sobre os nossos, além de nos instigar a aprofundar na literatura e, assim, nos ensinar que nem todos os livros realmente comunicam o que se propõem. Essa imersão também nos ensina a desenvolver um olhar crítico e aguçou pesquisas paralelas em relação aos autores e conteúdos que eles apresentam nas obras.

A descolonização do ser por meio do conhecimento nos possibilita ir além do que é dado pelo sistema opressor. Por intermédio desse processo, conseguimos ir adiante nas críticas aos conteúdos com cunho racista, artifícios esses que ora estão nas entrelinhas ora estão escancarados no nosso cotidiano. O lugar intelectual que a descolonização nos apresenta contribui para lutarmos por espaço para os nossos e, conseqüentemente, por uma literatura que nos valorize.

Nessa busca e análise dos livros da biblioteca, várias janelas são abertas acerca da temática antirracista. Uma delas é indicada por Alcanfor e Panizzolo (2025) que fizeram um apanhado da quantidade de livros que tratavam a temática antes e depois da lei 10.639/03. Vale ressaltar que elas catalogaram e categorizaram obras que tratam da cultura dos povos negros num recorte temporal de 40 anos, de 1982 a 2022. Alcanfor e Panizzolo (2025) indicam um interesse das editoras em publicar livros que atendam a temática antirracista a fim de atender ao mercado editorial. Embora exista diversos motivos para que os escritores publiquem livros nesta área, consideramos complexo entendê-los, pois, para isso, seria necessária uma pesquisa com esses(as) autores(as).

Para mais, a busca na biblioteca mostrou que, na escola pública, há livros antirracistas. Entretanto, ao comparar e analisar a quantidade dos antirracistas e dos não antirracistas, observamos que o primeiro grupo de livros é menor e com poucos exemplares de cada um. Infelizmente, essa deve ser uma realidade da maioria das escolas, independentemente de ser pública ou privada. A fim de reparar essa falha, apontamos a necessidade de o poder público investir em profissionais que tenham formação em relações étnico-raciais, tanto no Ministério da Educação (MEC) quanto nas secretarias estaduais e municipais de educação, uma vez que o trabalho deste profissional pode melhorar a seleção dos livros a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

5. REGIMENTO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A segunda etapa desta pesquisa foi a visita à escola para a leitura e análise dos documentos escolares: o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Assim, esta seção foi pensada e escrita com finalidade de atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa, isto é, compreender nos documentos da escola como são abordadas as questões étnico-raciais.

O projeto político pedagógico (PPP) é um documento coletivo, construído por várias mãos, cabendo à gestão escolar, representada pelo(a) diretor(a), a responsabilidade de transcrever e organizar as demandas da comunidade escolar. Considerando, a evolução da sociedade e as mudanças pedagógicas no decorrer do tempo, faz-se necessário e importante que este documento passe constantemente por alterações a fim de atender as necessidades humanas e da vida em grupo.

De acordo com Ilma Passos Alencastro Veiga (2010), o PPP é um documento inacabado que pode e deve passar por diversas alterações para atender a comunidade. Sendo assim, ele é um instrumento construído para atender ao público de uma determinada escola, considerando os obstáculos que surgem ao longo do percurso. Ademais, para Veiga (2010), o PPP não deve permanecer engavetado, mas estar acessível a comunidade escolar.

O regimento também é um documento democrático e político. Entretanto, encontramos nele menos características da comunidade escolar, pois há um padrão pré-definido e que pode ser encontrado no site da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais. Sendo assim, os documentos das escolas da rede apresentam características distintas relacionadas ao histórico da escola, a identificação do prédio em que a instituição funciona, aos níveis de ensino e ao número de alunos(as) atendidos.

Apesar de ser um documento padronizado pela SEE-MG, o regimento escolar pode ser adaptado desde que as propostas sejam realizadas pela direção da escola juntamente com membros do colegiado e que essas mudanças reflitam as indicações da comunidade escolar.

O colegiado escolar é composto por membros representantes de todos os segmentos da escola, sendo eles, funcionários(as) da limpeza e/ou administrativos, professores(as), alunos(as), pais e/ou responsáveis pelos(as) alunos(as). Com exceção do(a) diretor(a), que é o presidente do colegiado, todos os demais membros são escolhidos em eleições internas a cada dois anos.

O Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico constituem documentos que expressam os valores, os princípios e os anseios da comunidade escolar. Em sua elaboração e

efetivação, devem estar representados todos os sujeitos que contribuem para o desenvolvimento da escola — professores(as), funcionários(as) de apoio e administrativos, estudantes, pais, mães e/ou responsáveis.

A comunidade que conhece a lei 10639/03 e que participa da construção coletiva e consciente compreende os direitos e a necessidade da importância desta lei. Assim, ela poderá requerer dos responsáveis pelo ensino na unidade escolar, e/ou na secretaria de educação, a legitimação da lei na prática pedagógica em atividades cotidianas que valorizem a cultura africana e afro-brasileira.

No regimento escolar, procuramos a lei 10.639/03 e não a encontramos, mas identificamos que o documento faz duas menções de forma indireta à lei. Na página 68 do regimento escolar, no capítulo IX, que trata sobre a “Organização pedagógica”, há um inciso sobre conteúdos africanos e afro-brasileiros para a disciplina de história, mas não há uma menção do documento do qual ele foi retirado. No referido capítulo, direcionado ao currículo do ensino fundamental, foi indicado que, para o ensino da história do Brasil, a disciplina deve ser pautada em contemplar as matrizes indígena, africana e europeia.

Durante a análise, verificamos que o inciso e o artigo sem número de identificação, mencionados no regimento escolar, já estavam determinados no modelo disponibilizado pelo estado de Minas Gerais. Recortamos, neste documento, o artigo que apresenta a obrigatoriedade de desenvolver nas escolas o ensino da cultura afro-brasileira e indígena.

Art. Serão desenvolvidos, obrigatoriamente, nos currículos:

O ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

- a. O conteúdo programático dessa temática incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;
- b. A temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e de Literatura e História Brasileira. (MINAS GERAIS, 2022).

Em pesquisa sobre a legislação educacional, encontramos o artigo citado acima no primeiro artigo da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e no artigo 26-a da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sendo assim, há no documento do estado um recorte que contempla a Lei 11.645/08 e, em consequência, a Lei 10.639/03, visto que a primeira é uma reformulação da segunda. Entretanto, há uma lacuna na descrição dos documentos que

regem a educação, pois, da forma que está apresentado, entende-se que o artigo foi apontado no documento somente para constar que a lei existe.

Apontamos a necessidade de reformulação do artigo, pois de acordo com a sua descrição, trabalhar os conteúdos que valorizam as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas é responsabilidade dos(as) professores(as) de história. No entanto, nesta pesquisa e na literatura sobre as relações étnico-raciais, aprendemos e dialogamos sobre a responsabilidade coletiva da temática. Sendo assim, todas as disciplinas escolares e todos(as) professores(as) têm o dever de desenvolver práticas que legitimam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Considerando a literatura e a análise realizada, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que coaduna com as características da escola. Por ser construído pela e para a comunidade escolar, ele consegue se manter próximo da realidade dela. Com isso, consideramos que o PPP pode ser uma estratégia para atender as demandas da comunidade escolar desde que ele seja atualizado continuamente. Na análise do PPP, identificamos a ausência da lei 10.639/03 no que diz respeito ao funcionamento da escola e ao calendário escolar. Já na parte de projetos, foram encontrados dois projetos que, em algum momento, foram desenvolvidos por duas professoras negras que buscaram trabalhar a diversidade dos povos. Vale ressaltar que a cultura dos povos negros não era o ponto central dos projetos, mas em suas descrições eles apresentavam uma metodologia que valorizava a cultura africana e afro-brasileira.

Sobre o projeto político pedagógico da escola, durante a terceira roda de conversa, a diretora da escola mencionou um projeto de literatura negra do primeiro ano do ensino fundamental, realizado pelas professoras Joana da Cruz e Efigênia, mas que não estava descrito no PPP. Com a experiência da docência em escolas, acredito que essa falta de atualização do documento ocorreu em virtude do aumento das demandas dos(as) professores(as) bem como dos(as) especialistas e da gestão escolar.

A análise dos documentos escolares foi uma oportunidade para conhecer os valores, missão e anseios da escola a fim de contribuir para uma sociedade equânime. Considerando que as leis 10.639/03 e 11.645 foram criadas e contribuíram com melhorias para a Lei de Diretrizes e Bases Educacional, precisamos solicitar que os(as) professores(as) as trabalhem. Desse modo, indicamos esses documentos como instrumentos relevantes na legitimação das leis, uma vez que eles estabelecem diretrizes e regras que contribuem para o desenvolvimento da comunidade escolar e/ou do grupo escolar.

6. COM QUEM DIALOGAMOS: PERFIL DOCENTE DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

Vinte e um professores(as) responderam o questionário da pesquisa. Destes, dez declararam que são pretos(as), sendo que sete lecionam no ensino fundamental I e três no ensino fundamental II. Três participantes se autodeclararam pardas e lecionam no ensino fundamental anos iniciais. Por sua vez, oito participantes afirmaram que são brancos(as). Destes, seis lecionam no ensino fundamental II e duas no fundamental I⁹. Considerando estes dados, podemos afirmar que, nesta escola, a maioria do corpo docente negro atua no ensino fundamental (anos iniciais). Quando seguimos para a análise do perfil dos anos finais do ensino fundamental percebemos que este número é reduzido.

Em relação ao tempo de atuação na educação básica e na escola há uma variação considerável. Quatro profissionais atuam na educação básica há mais de 20 anos, cinco trabalham há mais de 15 anos, seis se dedicam há mais 10 anos e quatro lecionam há mais de cinco anos. O tempo máximo de docência na escola é da professora Marly que já estava há 12 anos na instituição. Já o tempo mínimo é da professora Meire que, no momento da pesquisa, se encontrava no seu primeiro ano de magistério naquela escola.

Sobre a formação do corpo docente, observa-se que duas professoras são formadas em Normal Superior, curso de graduação para a formação de professores(as) extinto pelo MEC e substituído pelo curso de pedagogia. Essas profissionais já atuam na educação básica há mais de 24 anos e, a fim de aprimorar/aprofundar os conhecimentos acerca da docência, voltaram a estudar.

A participante Efigênia trabalha nesta escola há mais de sete anos e, recentemente, se graduou em biblioteconomia, curso que a possibilita assumir o cargo de bibliotecária nas escolas públicas estaduais. A professora Vera Lúcia atua na escola há mais de 11 anos e, ao longo deste percurso, conciliou docência com os estudos, ingressou no programa de pós-graduação em Educação na UFV e possui o título de mestre em educação.

Dos(as) 21 participantes que entregaram os questionários, 14 são graduados(as) em licenciatura pela UFV, sendo que quatro tem o título de mestre pela UFV e três são negros(as). Além disso, uma participante não negra tem o título de doutora pela UFV e nove docentes têm pós-graduação *lato sensu*, sendo que quatro se autodeclararam negras, três se autodeclararam pardas e duas se autodeclararam brancas. Sete participantes não informaram o local da formação inicial, mas todos(as) certificaram que possuem pós-graduação em áreas

⁹ Na época da pesquisa, uma dessas professoras estava exercendo o cargo de diretora da escola.

relacionadas ao contexto escolar como psicopedagogia, neuropsicopedagoga, educação inclusiva e gestão escolar.

Quadro 1 - Perfil racial e profissional dos(as) docentes que responderam o questionário.

| Nº | Participantes | Autodeclaração | Formação | Tempo de experiência | Tempo de atuação na escola |
|----|-------------------|----------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------|
| 1 | Vera Lúcia | branca | Normal Superior | 29 anos | 11 anos |
| 2 | Ritinha | branca | Letras | 10 anos | 5 anos |
| 3 | Roberto Arlindo | preto | Matemática | 6 anos | 1 ano |
| 4 | Fátima | branca | Dança | 16 anos | 2 anos |
| 5 | Maju | branca | Letras | 18 anos | 10 anos |
| 6 | Jane Cleide | parda | Pedagogia | 15 anos | 2 anos |
| 7 | Josefina | parda | Economia Doméstica; Pedagogia | 24 anos | 5 anos |
| 8 | Francisco | preto | Geografia; Meio ambiente | 17 anos | 8 anos |
| 9 | Maria Pedro | preta | Pedagogia | 10 anos | 10 anos |
| 10 | Cirila | preta | Letras | 16 anos | 7 anos |
| 11 | Efigênia | preta | Normal Superior; Biblioteconomia | 28 anos | 7 anos |
| 12 | Marília | branca | Pedagogia | 13 anos | 7 anos |
| 13 | Noca | preta | Pedagogia | 8 anos | 6 anos |
| 14 | Marly | branca | Pedagogia | 14 anos | 12 anos |
| 15 | Maria Auxiliadora | preta | Pedagogia | 11 anos | 6 anos |
| 16 | Aparecida | parda | Pedagogia | 14 anos | 8 anos |
| 17 | Margarida | preta | Pedagogia | 6 anos | 2 anos |
| 18 | Ida Berenice | branca | Letras | 20 anos | 10 anos |
| 19 | Kátia Flávia | preta | Pedagogia | 10 anos | 8 anos |
| 20 | Joana da Cruz | preta | Pedagogia | 8 anos | 7 anos |
| 21 | Meire | branca | Ciências Biológicas | 2 anos | 1 ano |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dezoito professores(as) que responderam aos questionários são funcionários efetivos e três professoras e uma especialista estavam contratadas como funcionárias temporárias. Embora estivessem nessa condição, deste grupo, três profissionais já tinham uma bagagem significativa de experiência em escolas. A especialista da educação básica, Margarida, mulher negra, estava no seu segundo ano de trabalho na escola. A professora Noca, mulher negra, relatou que já atuava nesta instituição há seis anos. A participante Josefina, mulher parda, que estava como regente do terceiro ano trabalhava na escola há cinco anos. Já a professora Meire,

não negra, relatou ser a profissional com menos tempo na escola, uma vez que estava no seu segundo ano de regência e possuía doutorado na área de ciências biológicas pela UFV.

Esses dados contribuem para refletirmos sobre o lugar que os(as) professores(as) negros(as) vêm ocupando na sociedade. Por tempos, o direito à educação foi negado aos negros(as) (Carneiro, 2000) e não negros que não tinham condições de arcar com os estudos, visto que não existia um financiamento para a educação básica pelo estado. Mesmo após a ampliação do acesso ao ensino, nem todos tinham condições financeiras de se manter em instituições escolares (Santana, 2022).

Embora muitas pessoas negras tenham tido a oportunidade de concluir a educação básica e de ingressar no ensino superior (Censo 2022), os dados dos questionários indicam que nem sempre os(as) profissionais negros(as) graduados(as) conseguem atuar na sua área de formação e/ou ocupar cargos como professores(as) efetivos(as), condição que poderia proporcionar uma segurança financeira.

Muitas vezes os(as) professores(as) negros(as) são os primeiros da família a acessar o ensino superior e buscam construir uma base mais sólida para os seus familiares. Em virtude disso, a opção é recuperar o tempo sequestrado pelos colonizadores e trabalhar. Com isso, conciliar a docência com a pós-graduação, estudos para concursos públicos e os cuidados com a família é uma tarefa mais árdua para os(as) profissionais negros(as), principalmente quando essa pessoa é uma mulher.

Apesar das oportunidades para acessar o ensino superior, parece que este grupo está sempre em desvantagem quando comparamos às oportunidades e aos lugares oferecidos àqueles que não são negros. Duas professoras participantes da pesquisa têm doutorado, ambas na mesma área, porém a Rita Cristina, que é negra e professora efetiva da educação básica, teve que conciliar os estudos com o trabalho para ajudar a família. Já Meire, mulher não negra, durante o doutorado, teve condições de se manter e não precisou trabalhar. Não estamos desmerecendo a trajetória da Meire, porém consideramos relevante destacar a condição das duas para exemplificar a vulnerabilidade das mulheres negras dialogada por bell hooks (1995).

Como descrito na travessia metodológica, os questionários foram entregues aos(as) professores(as) na primeira roda de conversa realizada em 02/10/2024 e, ao longo do tempo que realizei as rodas, fui recebendo o retorno destes documentos (até 13/11/2024). Nesta seção, destacamos os dados que consideramos mais relevantes para a pesquisa e para contribuir na formação de professores(as) que tenham acesso ao texto. Além disso, optamos

por indicar em outras seções, depoimentos e comentários tecidos pelos participantes neste instrumento.

Objetivando incentivar os(as) professores(as) a pensarem sobre a presença dos(as) alunos(as) negros(as) no ambiente escolar, fizemos as seguintes perguntas: Para quantos alunos(as) você leciona nesta escola? Quantos destes(as) alunos(as) são negros(as)? Você já refletiu sobre esse número antes? O que motivou essa reflexão?

Três professores(as) negros(as) do ensino fundamental anos finais responderam que metade ou a maioria dos seus(suas) estudantes eram negros(as). De acordo com os dados das professoras negras que lecionam para os anos iniciais, há uma variação do número de estudantes negros(as) nas suas turmas. Em cada turma são 25 crianças, a que tinha o menor número é a da professora Maria Pedro com quatro estudantes negros(as). Já a turma da professora Kátia Flávia tinha 11 estudantes negros(as).

Nessa pergunta não tinha a separação entre pretos e pardos, o que pode ter influenciado a percepção das professoras, pois algumas podem não ter considerado como negros os pretos e pardos. Ao pesquisar as diferenças de desempenho escolar, Carvalho (2004) identificou que a heteroclassificação realizada por um grupo de professoras da 3^a e 4^a séries¹⁰ apresentava divergências, pois elas tiveram dificuldades de classificar quem eram os(as) estudantes negros(as) ao passo que tiveram facilidade para identificar os(as) estudantes brancos(as).

Uma professora não negra dos anos iniciais respondeu que, dos 25 alunos(as) da sua sala, nove são negros(as), o que representa 36% dos(as) estudantes da turma. A professora Maju informou que têm 110 alunos(as) no ensino fundamental (anos finais) e que, destes, 37 são negros(as), em torno de 34% do seu público. A professora Ida Berenice relatou que ministrava aulas para 200 estudantes dos quais 100 são negros(as), ou seja, 50% dos seus(suas) alunos(as).

A professora Fátima trabalhava no ensino fundamental (anos finais) e médio. Por sua vez, ela informou que lecionava para 470 estudantes nesta escola e que não conseguia quantificar o número de alunos(as) negros(as) em suas aulas, mas ressaltou que eram vários. Um ponto relevante destacado pela Fátima foi a reflexão sobre a presença ou ausência destes(as) estudantes em suas aulas. Segundo ela, os(as) estudantes negros(as) evadem da

¹⁰ A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa alteração mudou a nomenclatura usada no ensino básico e o sistema de séries foi substituído por ano.

escola entre o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio, pois ela notou que nas turmas finais da educação básica há menos estudantes negros(as) que nas etapas anteriores.

Considerando esse apontamento sobre a evasão escolar indicado pela professora Fátima, exploramos a fala da professora Rita Cristina na primeira roda de conversa. Nas palavras desta professora: “Eu reparei que aqui na escola por não empurrarmos os alunos, muitos alunos negros acabam reprovando. Às vezes eles estariam no 1º ou 2º ano do ensino médio e estão no 8º ou 9º ano, isso acaba levando muitos a desistir”. De acordo com Carvalho (2004, p.4), “a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações, todos eles problemas crônicos do sistema escolar brasileiro”. Cientificamente, entendemos que há uma estrutura conhecida como racismo institucional (Almeida, 2019) que vai ditar quem deve ou não permanecer na escola. Sendo assim, o racismo cria processos para garantir que estudantes negros(as) percebam que a escola não é o seu lugar.

Voltando aos dados dos(as) participantes, os(as) outros(as) professores(as) brancos(as) não souberam mensurar em suas turmas quantos alunos(as) eram negros(as) e não negros(as). Uma professora branca apontou um pensamento do conhecimento popular presente na sociedade e respondeu da seguinte forma: “não há essa separação, por isso nunca refleti sobre isso”. É relevante ressaltar que a pergunta não se tratava da separação de estudantes, mas sim de uma reflexão em relação ao lugar que os(as) alunos(as) negros têm ocupado nas escolas, considerando que essa instituição fica numa região central e que nem todos(as) os(as) estudantes da cidade conseguem ter acesso a ela em razão de um dispêndio financeiro. Ademais, notamos o silenciamento dos(as) estudantes pretos(as) provocado por atitudes de alguns(algumas) professores(as), visto que alguns demonstraram não notar a presença destes(as) estudantes em suas turmas (Cavalleiro, 2012).

Ao serem questionados sobre conhecerem a lei 10.639/03 e como a conheceram, dos vinte e um participantes, quinze professores(as) responderam que conheciam a referida lei e complementaram a resposta informando que tiveram acesso a ela por meio de site da internet, jornal, estudos para concursos, reuniões de módulo II nas escolas, formações continuadas e cursos *online* de curta duração. Uma professora parda respondeu que conheceu esta lei por meio do planejamento anual e de estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma professora negra relatou que, durante a graduação em pedagogia, teve a oportunidade de ler textos sobre a lei 10.639/03. Em contrapartida, seis professores(as), dentre os(as) quais quatro são negros(as), afirmaram não conhecer a lei.

Ao serem perguntados se já presenciaram alguma situação de racismo entre os(as) alunos(as) na escola, cinco professores(as), nenhum(a) deles(as) negro(a), responderam que não. Em contrapartida, dezesseis professores relataram que já presenciaram situações de racismo entre os(as) alunos(as) no ambiente escolar e, ainda, apresentaram exemplos de como essa violência tem acontecido entre as crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar. De acordo com os(as) professores(as), o racismo cotidiano acontece por intermédio de tratamentos pejorativos, com falas que agridem a autoestima principalmente sobre a cor da pele e sobre o cabelo.

Sobre essa questão do cabelo duas professoras relataram presenciar o racismo contra meninas negras em virtude do formato do cabelo. De acordo com a docente Aparecida, uma estudante branca com o cabelo liso disse que a colega negra a invejava por causa do seu cabelo. Já a professora Kátia Flávia relatou que já viu uma aluna chamando a colega de bruxa por causa da textura do seu cabelo. A construção das pessoas não negras sobre o cabelo das negras, além de machucar, ceifa a construção da identidade das crianças negras que buscam atender aos padrões colonizadores e a negar a ancestralidade africana.

Ao tecer sobre a identidade das crianças negras, Caroline Jango constata que o racismo sofrido na escola impede que a criança se sinta confortável no espaço escolar e contribui para a negação da raça por essa criança, pois ela percebe que os negros são desrespeitados e inferiorizados. Sendo assim, mesmo quando estão calados e somente por ocupar um espaço, são estigmatizados e esse padrão reforça a representação negativa dos(as) estudantes negros(as) (Jango, 2017).

Os(as) professores(as) relataram que a violência acontece por meio de olhares e falas racistas, e da rejeição nos grupos de trabalho escolares, uma vez que muitos colegas duvidam da intelectualidade de crianças e adolescentes negros(as), pois consideram que eles(as) não contribuirão com o trabalho. Para a professora Fátima, em momentos de conflitos entre os(as) estudantes, há a culpabilização dos(as) estudantes negros(as) sem a verificação justa das situações, pois em ambientes de gestão autoritária os(as) negros(as) não são ouvidos.

Além de constatar que o racismo está presente no cotidiano escolar, os relatos desses(as) professores(as) contribuem para compreendermos como ele ocorre. Além disso, esses relatos podem ser subsídios para a reflexão daqueles(as) que negam a presença do racismo na escola, favorecendo a compreensão das expressões da violência racial neste espaço. Expomos, a seguir, três situações presentes nas relações raciais nas escolas.

Noca: quando um aluno branco recusou a pegar na mão de uma colega por ela ser preta. Ele relatou que não pegou na mão dela, porque ela é “pretinha”.

Francisco: durante a minha aula um aluno negro chamou outro de macaco para fazer graça para os amigos brancos. É como se ele quisesse passar a visão de que não é racista já que também é negro. Como quem diz “eu não posso ser preconceituoso, eu sou negro”.

Jane Cleide: durante os trabalhos em grupo e nos jogos da educação física, quando os líderes dos grupos escolhem os não negros e “deixam” alguns por último.

No processo de construção da identidade, as crianças negras são vistas como inferiores e precisam driblar as dificuldades para se reafirmarem na tentativa de sobrevivência no ambiente escolar e na vida social (Jango, 2017). Nesse contexto, é comum que as crianças e adolescentes negros se identifiquem com uma figura que é diferente da sua para pertencer a um lugar de destaque ou de reconhecimento. Prova disso é a constatação feita por Jango (2017), ao destacar que uma criança negra selecionou, dentre as figuras de pretas, brancas e pardas, a imagem da criança branca de olhos azuis para representar a figura que ela gostaria de ser.

Além de contribuir para o entendimento de como o racismo acontece nas escolas, estes depoimentos reforçam as demarcações de Almeida (2019), Barros (2023), Rodrigues (2023) que apontam a escola como um lugar de reprodução do racismo perpetuado na sociedade, bem como a necessidade de estarmos preparados para aprendermos a lidar com esta violência. Pensando que os(as) professores(as) serão os agentes principais dentro da escola, foi solicitado que eles(as) contribuíssem apresentando a sua opinião do que seja uma educação antirracista ou de como deveria ser a efetivação dela nas escolas.

Para eles(as), o desenvolvimento da educação antirracista deve acontecer de forma ampla, pois perpassa o respeito e a valorização de todos(as). E para ser completa, ela deve estar atenta às necessidades e aos anseios do corpo discente. Na visão dos(as) professores(as), é relevante incluir os(as) estudantes como protagonistas dos conteúdos escolares por meio de diálogos sobre a diversidade. Assim, eles podem se expressar e desenvolver a autonomia.

De acordo com os(as) professores(as), a conscientização dos(as) estudantes, independente da raça, contribui não apenas para a valorização das pessoas negras, mas para que todos os seres humanos aprendam a conviver e a se respeitar. Um trabalho e/ou metodologias que respeitem a cultura e a ancestralidade dos povos negros foi citada pelos(as) participantes da pesquisa como pontos chave para a educação antirracista, visto que essa valorização pode mostrar às crianças e aos adolescentes as diversas belezas, principalmente a das pessoas negras, contribuindo, assim, com a construção da identidade negra. Ademais,

os(as) professores(as) indicaram que a educação antirracista deve propor espaço que contemple as culturas negras durante todo o ano letivo. Eles(as) argumentaram que as datas pontuais devem ser lembradas, mas não podem ser o ponto central de celebração da cultura africana e afro-brasileira. A seguir, destacamos três apontamentos tecidos pelos(as) que corroboram com a construção da escola como um espaço antirracista. Ressaltamos que essa mudança perpassa por metodologias coletivas e democráticas a fim de que todos possam se sentir seguros e respeitados.

Francisco: uma educação que desconstrói a sensação de superioridade branca do eurocentrismo cultural. E que valorize as etnias e culturas brasileiras.

Ritinha: É uma educação que nos ensina a refletir sobre o que não dizer, quais frases ou termos são pejorativos e causam constrangimentos/humilhação ao povo preto.

Vera Lúcia: Uma educação que visa combater o racismo dentro e fora da escola. Isso pode ser feito por meio do cumprimento da lei 10.639, valorizando e refletindo sobre a história dos povos africanos.

A respeito dos meios pedagógicos que devem contribuir na construção do planejamento sobre a temática étnico-racial, a maioria dos(as) professores(as) indicou a necessidade da aquisição de outros materiais didáticos como fantoches negros, livros literários com personagens e de autores negros, inserção de conteúdos que atendam a lei 10.639/03 nos livros didáticos, momentos de contação de histórias para as crianças, computadores com internet e instrumentos musicais para o desenvolvimento da cultura.

A docente Ritinha apontou a necessidade de oficinas teóricas e práticas sobre educação antirracista, pois assim os(as) professores(as) terão oportunidade de se aprimorarem sobre o tema e conseguirão orientar os(as) alunos(as). A professora Fátima ressaltou que é importante a inserção do conteúdo antirracista no material que já é usado em sala de aula no cotidiano e nas atividades propostas para o ano letivo. De acordo com ela, “não deveria ter material separado para estes planejamentos específicos. Devem ser inseridos conteúdos sobre a cultura africana no contexto cotidiano”.

Já a professora Efigênia apontou a necessidade de ter nas escolas um(a) profissional especializado(a) na área das relações étnico-raciais. Mais de dez professores(as) apontaram que é necessário ter mais cursos, outros momentos de formação coletiva e/ou rodas de conversas. É preciso também que todos(as) profissionais entendam que trabalhar a educação antirracista é uma responsabilidade coletiva e não apenas de um professor, pois todos(as) nós temos que ser esse(a) os(as) agentes da mudança social.

Se a lei 10.639/03 existe há mais de 20 anos, o que mais precisa ser feito para que os(as) educadores(as) e toda comunidade escolar se apossessem dela e a coloque em prática? Precisamos entender o porquê dessa falta de efetivação da lei. A fim de contribuir com essa busca, recorreremos às falas de duas professoras na segunda roda de conversa. Elas foram motivadas pela leitura da reportagem em que a avó de um estudante não negro chamou uma estudante negra de “preta horrorosa” em uma escola de Belo Horizonte - MG. A seguir, a exposição feita pela participante.

Kátia Flávia: o estado nos exigiu fazer o curso da BNCC e como obrigatoriedade essa temática. E no site do estado têm várias temáticas, e fiquei me questionando. Por que será que o estado nunca nos obriga a fazer cursos sobre essa temática, que é o ensino da cultura afro-brasileira? Se tem uma lei, ela não é cumprida! Porque não há um meio de fiscalização, desse professor, se ele está tendo uma formação sobre o tema ou se ele cumpre esse conteúdo em sala de aula. Além disso, penso que mais do que trazer o conteúdo para os alunos, nós temos que formar as famílias. Porque a reportagem que li apontou que os familiares dos alunos estão cometendo racismo com os alunos, não são somente os alunos, se pararmos para pensar. A lei está no papel, mas tem muito para se colocar em prática.

De acordo com Kátia Flávia, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais oferece cursos *online*, mas não estimula que os(as) professores(as) os façam. Ademais, o órgão governamental não exige, cotidianamente nas escolas, o ensino dos conteúdos que efetivem a lei 10.639/03. Em virtude deste apontamento, a docente Joana da Cruz fez uma denúncia em relação à negligência do estado que contribui para que alguns (algumas) profissionais da educação sejam negligentes com os conteúdos a serem ensinados.

Joana da Cruz: Por que o estado não oferece formação para os professores? É o mesmo motivo do estado não oferecer bons recursos para trabalharmos. Por exemplo, as nossas salas são muito cheias. O estado não quer que a maioria que é preta e pobre tenha conhecimento do seu direito, que saiba intervir sobre o seu direito. Porque se não teremos a revolução francesa, que não foi tão revolução, porque ficou tudo para os burgueses e os pobres continuaram pobres. Assim, não querem que o pobre tenha conhecimento, e chegamos então na questão do racismo estrutural. Sempre para manter os privilégios deles. Tem a lei. Mas a lei foi a partir do que? Dos movimentos negros que começaram a exigir. E a outra parte? A formação do professor. Essa questão da fiscalização. Porque para fiscalizar a gente no trabalho tem ação. Daqui a pouco estão colocando ponto e câmera, nessas coisas eles investem. Sabem que existe o racismo, a maioria dos alunos das escolas públicas são o que? Preto! Preto pobre. Eles vão querer que esse estudante tenha consciência?

Os(as) professores(as) também devem assumir o compromisso que têm com os(as) alunos(as) e agir para que conteúdos antirracistas sejam trabalhados em sala de aula. Esperar o poder público não pode ser uma opção para se acomodar e prejudicar o desenvolvimento dos(as) alunos(as) e da sociedade (Santana, 2022).

Durante os intervalos da pesquisa, conversei com diversos(as) funcionários(as) que atuam no ambiente e uma funcionária negra que trabalha na organização e limpeza da escola perguntou sobre as rodas de conversas. Expliquei que se tratava de um estudo realizado com os(as) professores(as) sobre educação antirracista e ela questionou o motivo de não estarmos fazendo as rodas de conversas com a sua categoria profissional. Após ressaltar a relevância do posicionamento da funcionária, expliquei que o foco naquele momento era a formação dos(as) professores(as), visto que a linha de pesquisa do mestrado em educação, sujeitos e prática abrange a formação docente.

Esse questionamento da funcionária coaduna com as reflexões tecidas por Bárbara Carine no livro “Como ser um educador antirracista”. Nele, a autora demarcou que é preciso que todos(as) das escolas tenham a formação antirracista, principalmente os funcionários que não estão em sala de aula, pois na entrada e saída da escola, bem como nos momentos dos intervalos, esses(as) servidores(as) tem contato direto com os(as) estudantes. Além de estarem preparados(as) para lidar com situações de racismo dentro e fora da escola, eles(as) também são responsáveis por contribuir para tornar a escola um lugar mais seguro. Sendo assim, esses profissionais podem e devem ser formados(as) para não reproduzirem práticas racistas.

Durante a análise dos questionários, percebemos que alguns(as) professores(as), independentemente da raça, estão engajados na luta antirracista. Essa constatação deu-se por meio das respostas reflexivas e pelo compromisso de parte dos docentes durante a pesquisa. Demarcamos, porém, que o interesse pela luta antirracista é maior entre os(as) professores(as) negros(as). Percebemos que esses profissionais, em algum momento das suas trajetórias, foram atingidos por práticas racistas e, por esta razão, buscam contribuir para que os(as) seus(as) estudantes negros(as) não reproduzam ou vivenciem experiências semelhantes, conforme será apresentado nas subseções seguintes.

7. RODAS DE CONVERSAS

Nas rodas de conversas estavam presentes mais de trinta professores(as) em cada encontro, embora nem todos tenham assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou se sentido à vontade para se manifestar. Com isso, participaram efetivamente das rodas de conversas vinte e três docentes da educação básica. Os três encontros aconteceram entre outubro e novembro de 2024 após as reuniões pedagógicas realizadas às quartas-feiras, no fim do turno da manhã e no turno da noite, com duração média de 50 a 60 minutos. Considerando que a escola oferece duas reuniões pedagógicas para atender a todos(as) os(as) professores(as), optamos por seguir o planejamento e realizar as três rodas de conversas nos ambos os turnos.

Após os informes das(os) especialistas(as) e da gestão escolar, fui apresentada aos profissionais da escola como responsável por conduzir as rodas de conversas sobre educação antirracista. Neste momento, tive a oportunidade de me apresentar enquanto professora da educação básica e mestranda do programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Além disso, expliquei os objetivos da pesquisa e como ela se daria no ambiente escolar.

Em seguida, duas cópias do TCLE foram entregues aos presentes. Após a leitura e a assinatura do documento uma via foi devolvida a fim de ser arquivada com a pesquisadora responsável. O questionário para verificar o perfil dos(as) professores(as) foi entregue após o TCLE e os(as) participantes da pesquisa foram informados de que deveriam levar o instrumento para casa e responder em um momento que julgassem apropriado.

O roteiro das rodas de conversas foi baseado pelo livro “Outra Educação é Possível” da ex-professora da educação básica e pesquisadora da área, Luana Tolentino. Na obra, temos acesso às experiências práticas de como aplicar a lei 10.639/03 nas escolas. As reflexões tecidas por Luana Tolentino nos impulsionam a estudar e criar ações possíveis de serem desenvolvidas tanto com estudantes quanto com professores(as) em momentos de pesquisa e/ou formação continuada.

Na primeira roda de conversa, foram disponibilizadas palavras geradoras que pudessem provocar reflexões sobre o racismo na escola, possibilitando que os(as) participantes expressassem suas percepções sobre o tema. As palavras foram dispostas no centro da roda e foi pedido que cada docente escolhesse de acordo aquelas que despertassem o seu interesse, afeição ou memórias despertadas a fim de discuti-las com os colegas de

trabalho. Os(as) participantes foram informados(as) de que, mesmo não tendo escolhido as palavras desejadas, eles poderiam se expressar a qualquer momento. Observamos, contudo, que nem todos os presentes se expressaram possivelmente por não se sentirem à vontade ou por não se interessarem pela temática.

Figura 2 - Palavras geradoras usadas na primeira roda de conversa de conversa.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Durante as rodas de conversas, ressaltamos que este era um espaço de trocas e de acolhimento para que os(as) colegas professores(as) pudessem se compreender. Percebi que, ao discordar dos pares, os(as) participantes faziam o possível para se posicionar de forma efetiva para que todos(as) compreendessem o que queriam dizer a fim de evitar conflitos que fazem parte do processo, afinal dialogar sobre racismo é sempre espinhoso. A seguir, destacamos as falas de três participantes motivadas pelos termos “evasão escolar”, “lápiz cor da pele” e “falta de identidade”.

A professora Maria Cristina, mulher negra não retinta, ao falar da frase que escolheu, provocou nos colegas uma reflexão em relação à ausência das pessoas negras no espaço escolar no passado e a presença dos(as) estudantes negros(as) no presente. A docente destacou o estigma enfrentado por este grupo advindo dos(as) professores(as) e da sociedade. Em comum, encontramos afirmações de que, no passado, os(as) estudantes eram melhores e que os(as) professores(as) conseguiam trabalhar melhor, pois os(as) discentes queriam estudar. Entretanto, sabemos que, por muito tempo, o ensino regular foi negado aos negros(as) (Carneiro, 2000).

Maria Cristina: É isso aqui [mostrando a frase evasão escolar] que faz a gente ter a ilusão de que, antigamente, as escolas eram melhores. Quantas vezes a gente vê pessoas falando com nós professores que antigamente era muito melhor, os alunos não eram assim. Mas vamos voltar antigamente, antigamente o aluno não era obrigado a ficar na escola, ele saía da escola para trabalhar, o aluno muitas vezes estava cansado na sala de aula, ele tinha outros serviços além da escola. Os pais não o obrigavam a ficar na escola, porque não era obrigatório. E o que acontecia, ele saía da escola. E quem eram esses alunos? Na maioria negros. Então tinha essa ilusão, é um racismo estrutural. Porque imaginavam que era melhor sem esses alunos. O que aconteciam com esses alunos quando eles não estavam na escola?

Uma questão polêmica que perpassa o racismo desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental são os desenhos dos(as) estudantes, pois ao representar as imagens as crianças querem trazer vida aos desenhos. Entretanto, por muito tempo, foi ensinado na educação básica que lápis cor da pele era um “salmão” voltado para o rosa que representava a cor das pessoas não negras. Nesse contexto, a participante Cirila, negra retinta, escolheu a expressão “lápis cor da pele” a fim de dialogar sobre a construção da identidade dos(as) seus(suas) alunos(as) adolescentes que enfrentam conflitos raciais no cotidiano escolar.

Cirila: Eu peguei lápis cor da pele. Eu peguei esse daqui justamente por causa dos meus dois alunos da tarde. Porque toda vez eles falavam “professora me empresta o lápis cor da pele?”. E eu falava: Pele de quem? Porque não é a minha e não é a sua que é mais clara. Aí, um dos meus alunos percebendo a situação, ele me pedia “professora, me empresta o lápis cor da pele que não da pele de ninguém?” Aí ele já mudou o jeito de falar.

A docente Aparecida negra não retinta se sentiu motivada com a fala da professora Cirila. De acordo com ela, desenvolver esse trabalho da busca da identidade nos anos iniciais da educação básica é uma tarefa complexa que exige a participação dos pares e a colaboração da família. Ademais, Aparecida ressaltou que, ao continuar com a mesma turma em dois anos

letivos diferentes, observou uma mudança no comportamento dos(as) estudantes bem como a incorporação do conteúdo desenvolvido no ano anterior.

Aparecida: Eu peguei a questão da falta de identidade. Foi exatamente o que me chamou a atenção quando a Cirila fala da questão do lápis cor da pele, vivencio muito isso na sala de aula. Foi até a atitude de uma mãe que era da turma de outra professora, duas mães que fizeram o projeto com o primeiro aninho no ano passado. Qual é a cor da pele? Aí trouxeram os lápis da Faber Castell, que lançou vários tons de peles. Eles aprenderam e tiveram consciência, agora no segundo ano, eles já falam “ah professora, não tem isso! Não existe só uma cor de pele”. Porque é assim, é você trabalhar dentro da escola certos conceitos que no cotidiano deles está permeado de preconceitos, de coisas que vem de décadas, de gerações. E, assim, trabalhar na sala de aula não é fácil.

Faz-se importante destacar que todos(as) os(as) professores(as) tiveram a oportunidade de se expressar durante as rodas, mas pela entonação da voz e pela forma de se expressar foi perceptível que os(as) docentes negros(as) se sentiram mais a vontade do que o grupo de não negros(as). Todas as vezes que um participante demonstrava acreditar que o racismo não existe e que não há separação por causa da aparência física, os(as) professores(as) negros(as) e não negros(as) engajados(as) na luta antirracista intervinham e explanavam citando exemplos de suas vivências. Ademais, levantavam questionamentos aos colegas sobre o lugar que a criança, o adolescente e os adultos negros ocupam tanto na escola quanto na sociedade. Esta seção foi dividida em três subseções nas quais estabelecemos um diálogo entre os conteúdos abordados pelos(as) participantes nas rodas de conversas e a literatura que aborda as questões étnico-raciais na sociedade e no cotidiano escolar.

7.1 Aquilombamento: diálogos e memórias do racismo na formação e no cotidiano dos(as) docentes negros(as) da educação básica

Como já dito, na primeira roda, muitos(as) professores(as) negros(as) soltaram a voz e as suas angústias ao relatarem experiências de racismo vivenciadas na infância, durante a educação básica, na graduação e até na pós-graduação. Eles(as) também compartilharam as suas percepções em relação ao olhar da sociedade e como são vistos pelos(as) estudantes e relatam que já perceberam ou foram surpreendidos por pessoas da comunidade que ficaram impressionadas ao saber que eram professores(as). É possível que aquela roda de conversas tenha sido um dos poucos espaços nos quais eles(as) puderam apresentar as suas percepções sobre o racismo.

Durante a pesquisa, ao abordarmos notícias veiculadas na mídia sobre o racismo na escola, adentramos nas violências sofridas por estudantes negros(as) advindas de seus colegas de classe. A professora Rita Cristina relatou que, na sua infância, situações parecidas faziam parte do seu cotidiano. Ressalto que, ao terminar a sua fala, ela deu um sorriso forçado, com a consciência de que não tem nada engraçado.

Rita Cristina: Eu estudei em uma escola particular, eu era a única negra da sala, os colegas da turma conversavam comigo bem pouco. Nossa, me sentia excluída. Na hora do intervalo também tinha pouquíssimos negros, tinha mais dois ou três negros na escola.

Quando a Rita Cristina demarcou o racismo na escola em que estudava, a professora Maju comentou que já percebeu que nas turmas que tem mais de um(a) aluno(a) negro(a), eles acabam se aproximando como uma estratégia de resistência naquele lugar. E novamente, com um sorriso forçado, a Rita Cristina relatou que, no caso dela, não tinha com quem se juntar para fazer os trabalhos escolares, pois era a única negra da turma e teve que aprender a fazer tudo sozinha, uma vez que sentia que duvidavam da sua intelectualidade.

Na sequência, precisava conduzir a roda de conversa para que outros(as) professores(as) pudessem contribuir. Vale ressaltar que a fala e a dor de um(a) colega negro(a) deve sempre ser acolhida. Com um sentimento de empatia, me mostrei solidária a Rita Cristina como se fosse cúmplice da sua angústia. Vale ressaltar que o racismo estrutural usa a estratégia de nos deixar sem reação e nos tira do lugar de vítima a fim de nos responsabilizar pela violência racial sofrida (Kilomba, 2019).

Durante a discussão, uma docente mencionou sobre o receio que os(as) estudantes e as pessoas, de um modo geral, demonstram ao pronunciar a palavra “preto(a)” para se referirem à cor de alguém. Neste momento, a professora Maria Faustina solicitou a palavra e relatou que gostaria de ter escolhido aquele termo, mas que não o fez visto que outros(as) participantes o haviam selecionado antes dela. Ela explicou que a palavra “preto(a)” a fez lembrar de episódios de racismo vivenciados em sua vida, dois deles aconteceram na época da graduação, como descrito a seguir. Tal reação é compreensível, uma vez que expressões como “macaco” e “cabelo de pixaim” são utilizados, desde a infância, com uma conotação de negação das existências negras.

Maria Faustina é uma mulher de meia-idade, negra, não retina e com o cabelo crespo. A docente relatou que, na graduação, fazia de tudo para ter as melhores notas, ser destaque no seu curso e, mesmo assim, não era reconhecida. Uma passagem que chamou atenção no seu

depoimento foi sobre o tratamento que recebeu de uma docente do seu curso. Segundo Maria Faustina, a sua professora universitária duvidava da sua capacidade, conforme destacamos no trecho a seguir.

Maria Faustina: Na universidade é complicado, ela está lotada de racismo, tem que trabalhar com os estudantes até no terceiro ano, que é quando eles estarão aqui. Até então eu ainda penso como capacidade. Eu falo assim, porque eu não volto para o departamento que me formei, porque eu passei por uma situação em relação a capacidade, duvidei da minha capacidade na graduação. Quando penso em voltar para a universidade, vem aquela voz. Você não é capaz. E assim, de onde que a pessoa tirou que eu não sou capaz? Sendo que eu dei o meu sangue para estar ali, tirei notas boas, tudo o que tinha que fazer para ter destaque, eu fiz! E fiz com total esforço. E eu penso. “Como um professor tem o prazer de menosprezar um estudante. Será que é pela cor?” O que você vê? Realmente é a única justificativa que eu consigo ter para entender isso. Não tem outra justificativa!

Esse depoimento retrata como o racismo incide na sociedade, revelando a baixa expectativa em relação às pessoas negras que, diante disso, sentem-se impelidas a provar constantemente sua competência para ocuparem determinados espaços (Kilomba, 2019). De acordo com Neusa Santos Souza (1983), nas universidades, os(as) negros(as) são mais cobrados, ou seja, há “mais rigor com o negro, maior exigência. O negro é mais chamado à atenção - temos alguma coisa diferente” (Souza, 1983, p.54). Nesse contexto, os(as) estudantes negros(as) são forçados(as) a fazer o trabalho dobrado e precisam estudar mais para se equipararem aos não negros. Ao se destacarem, são vistos como anormais e, às vezes, são obrigados a aprender a lidar com comentários desagradáveis como “você nem parece que é negro” ou, como citado pela participante Vera Lúcia, “você é preta, mas é uma preta diferente”. De acordo com esta docente, a sua mãe é negra não retinta, foi professora e diretora aposentada e ouvia esse comentário dos(as) colegas de trabalho. Infelizmente, somos obrigados a viver com o imaginário social branco (Kilomba, 2019) que construiu um padrão simbólico a fim de ditar a cor de quem é bom e capaz de ter intelecto desenvolvido.

Comentando sobre o racismo institucional na sua vida acadêmica, a Maria Faustina relatou as angústias em relação aos laços não construídos com os seus pares, pois ela conversava com poucos(as) colegas da sala e tinha dificuldades para fazer os trabalhos que deveriam ser em grupo. Segundo Maria, os grupos eram formados enquanto ela e uma amiga sempre ficavam excluídas. No período da graduação, a Maria Faustina tinha duas amigas que eram bem próximas, uma com a pele mais retinta que a sua e outra com a pele branca que se recusava a fazer os trabalhos com as duas sem um motivo aparente. Depois de alguns anos conversando sobre isso, as amigas chegaram à conclusão de que este comportamento era

racismo, pois os(as) outros(as) estudantes e a colega duvidavam da capacidade delas por serem negras. Ademais, a participante lamentou não perceber e entender que essa aversão à companhia delas nas atividades acadêmicas era uma violência.

Essa dificuldade de interação com os colegas e a negativa para os trabalhos em grupo aconteceu com a Rita Cristina na educação básica e com a Maria Faustina na graduação, dois momentos diferentes da formação humana e acadêmica. Com quantos(as) estudantes negros(as) deve ter acontecido? Quantos(as) destes(as) se retiraram da escola em virtude da não aceitação?

Com base nos dados do censo 2022, podemos problematizar que o reflexo desta saída precoce da escola e da universidade é a construção de uma sociedade em que há menos pessoas negras estudando e finalizando a educação básica e acessando o ensino superior. Em consequência dessa expulsão simbólica, há a negação do direito de obter essa formação que contribui para que as pessoas negras possam acessar empregos formais e ocupem cargos e/ou funções de liderança.

Refletindo sobre as formas de racismo no ambiente acadêmico, a professora Kátia Flávia relatou sobre as violências verbais e psicológicas que sofreu enquanto estudante negra no programa de pós-graduação de uma universidade pública federal. Segundo esta docente, a sua orientadora demonstrou duvidar da sua capacidade e reclamava da sua forma de escrever. Havia, por parte da orientadora, um desmerecimento em relação à escrita da Kátia Flávia, visto que ela dizia que a estudante não sabia escrever e que não sabia pesquisar. A mestranda não entendia o comportamento da docente e acreditava que o problema era ela, pois ouvia inverdades proferidas por uma intelectual não negra. Para Kátia Flávia essas “mentiras” se tornaram verdades, uma vez que abala o psicológico do estudante e pode adoecer a mente. Kátia Flávia comentou que desistiu de continuar a vida acadêmica e seguir para o doutorado em razão do tratamento que recebeu na pós-graduação. Com a subalternização, ela passou a entender que o doutorado não era para ela.

Kátia Flávia: Sempre tive que lidar com o racismo sem saber o que era, na turma de mestrado eu era a única negra. A gente vai perceber que o preconceito vai pegar na capacidade intelectual, de achar que o negro é mais incapaz que o branco. Agora percebo que os comentários que a minha orientadora fazia em relação a minha escrita eram racismo, quando ela comentava eu ficava mal e não sabia como lidar. Com medo de represálias não falava, pensava, se falar pode ser que isso venha a me prejudicar porque eu sou o lado mais fraco. Aí vem o silenciamento escolar. Eu tive o silenciamento universitário.

O racismo institucional está organizado para afastar a negritude dos espaços ditos de privilégio (Almeida, 2019). O racismo no ambiente acadêmico busca colocar o(a) estudante negro(a) à margem do núcleo universitário. Ao refletir sobre o silenciamento no mundo acadêmico apontado pela Kátia Flávia, entendemos que esta estrutura busca, de todas as formas possíveis, excluir os(as) negros(as) dos lugares historicamente reservados aos não negros. Assim, os(as) estudantes negros(as) que ingressam na universidade por meio de cotas são considerados, por alguns(algumas) professores(as), "preguiçosos e fracos", ou seja, incapazes de realizar projetos de pesquisa e extensão.

Esse incômodo dos(as) docentes, apresentado por Kátia Flávia e Maria Faustina enquanto estudantes universitárias, se assemelha à história da intelectual Grada Kilomba que, em sua obra “Memórias da plantação”, teceu sobre o racismo institucional que enfrentou ao se inscrever num programa de doutorado fora do seu país de origem. No percurso do processo seletivo foi surgindo a necessidade de entregar documentos que antes não eram exigidos pelo programa. Ainda foram criadas etapas para que ela desistisse de fazer o doutorado naquela universidade e, ao ser aprovada para cursar o doutorado na Alemanha, a estudante afro-portuguesa precisou provar cotidianamente que estava ocupando aquela vaga pela sua intelectualidade.

Sabemos que, em virtude da necessidade socioeconômica, discentes negros(as) precisam conciliar o trabalho fora da academia com os estudos, o que pode prejudicar o desempenho nas avaliações em virtude de todas as dificuldades enfrentadas por esse grupo de estudantes. Como resultados, podemos citar as reprovações, a queda no coeficiente acadêmico e os problemas psicológicos que nem sempre chega ao conhecimento da coordenação dos cursos, pois por receios de represálias e até falta de conhecimento, os(as) alunos(as) não relatam as violências às autoridades da instituição. Esse silenciamento universitário precisa ser debatido pelos especialistas em educação para que sejam criadas políticas de ações afirmativas que amparem os discentes nesses casos.

É preciso compreender que não se trata de dimensões de capacidade cognitiva, nem implica que pessoas não negras estejam mais aptas a ocupar determinados espaços, mas sim das condições objetivas que possibilitam a todas(os) realizar as suas travessias. Em que se pese as trajetórias de estudantes negros(as), para além da dimensão econômica, na maioria dos casos o racismo interpela de maneira objetiva e subjetiva as suas presenças nos espaços.

Ser professor(a) negro(a) e perceber-se negro(a) em um espaço que é majoritariamente ocupado por brancos(as) é uma luta diária e deve contar com o empenho dos pares (Silva;

Euclides, 2024). Com a finalidade de mostrar práticas racistas contra os(as) professores(as) no ambiente escolar, evidenciamos os relatos de professores(as) negros(as). É importante ressaltar que esses depoimentos surgiram quando falávamos sobre o racismo no cotidiano escolar. O objetivo era pensar em práticas racistas vivenciadas pelos(as) estudantes, porém os(as) professores(as) negros(as) que vivem com racismo em todos os lugares lembraram de situações que marcam as suas profissões. Sobre isso, a professora Maria Auxiliadora relembrou o tempo que exercia a função de bibliotecária.

Maria Auxiliadora: Gostaria de fazer um comentário do que ela falou. Como a Kátia Flávia falou, também já passei por muitas situações de preconceito, de achar que por eu ser negra eu não tinha capacidade de estar como professora. Quando eu estava trabalhando na biblioteca, uma pessoa chegou e se dirigiu à professora branca que estava na biblioteca, como se ela fosse a bibliotecária, e eu pensei: será que isso é porque sou negra?!

Acordando com bell hooks (1995, p.469), que dialoga sobre o papel dos negros(as) na visão da sociedade e demarca que “as negras têm sido consideradas só corpo sem mente”, apontamos que é comum pessoas negras, principalmente as mulheres, serem confundidas ao ocuparem cargos antes negados à população negra. Independente da vestimenta ou dos cuidados com a aparência há questionamentos em relação à profissão que exercemos e as respostas sempre têm uma entonação de surpresa. Dito isso, podemos declarar que não importa o quão impecável seja a imagem da pessoa negra, a cor pele, o cabelo crespo e os diversos traços fenotípicos irão comunicar ao “outro” o direito de perpetuar o racismo estrutural.

Segundo Silva e Euclides (2023, p.2), “toda a dimensão das possibilidades concretas e oportunidades no mundo do trabalho perpassam o viés não somente de classe, como também as nuances raciais e de gênero”. Vale ressaltar que esse comportamento de subestimar o lugar ocupado por pessoas negras vem não só dos não negros, mas também dos negros. Essa construção que usurpa a concepção da intelectualidade das mulheres negras e cria uma imagem de um corpo sexualmente atrativo e sem capacidade de desenvolver um pensamento crítico é explanada pela pensadora bell hooks (1995).

No período da escravidão, a cultura branca construiu uma iconografia dos corpos das mulheres negras que os representava como “altamente dotadas de sexo a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente” (Hooks, 1995, p.469). Com essa referência, podemos entender o porquê há, ainda, a perpetuação deste pensamento na

atualidade. Ainda que a mulher negra estude, se esforce para construir uma imagem contrária a essa estrutura do período colonial, a aceitação posta pela cultura da época sugere sexualizar e subalternizar o corpo da mulher negra (Hooks, 1995).

Ao analisarmos o questionário entregue por Maria Auxiliadora, encontramos um relato sobre o racismo sofrido por ela em sala de aula. A participante destacou que a violência aconteceu na época da pesquisa, dias antes dela entregar o questionário. A pergunta que motivou o relato foi: “Para você o que é racismo e como ele se dá no ambiente escolar?”. Segundo a docente, ela estava em sua sala de aula e uma professora não negra, que acompanha um aluno autista da turma, estava ao seu lado. Nesse momento, chegou no ambiente um homem negro, pai de um(a) dos(as) seus(suas) alunos(as) e ele se dirigiu à professora não negra, como se ela fosse a regente da turma. Desse modo, ele deduziu que a professora da turma não poderia ser a mulher negra. A fim de explicar esse atravessamento racista, abrimos espaço para o relato da professora.

Maria Auxiliadora: Racismo é ter preconceito com uma pessoa por conta da cor da sua pele. Ontem, por exemplo, estávamos a professora de apoio (que se declara branca) e eu, organizando a sala para uma festinha de aniversário do meu aluno. O pai do aniversariante chegou e se dirigiu à professora de apoio e perguntou se ela era a professora do seu filho. Ela respondeu que não. Só então, ele se dirigiu a mim. Eu me senti péssima e pensei: isso é preconceito. Uma observação, ele é um homem negro retinto!

Embora seja comum encontrar, nas escolas de educação básica, profissionais negros(as) ocupando os cargos de professor(a) e de gestor(a) escolar, percebe-se na fala desta professora que a presença de professores(as) negros(as) causa um desarranjo na estrutura que hierarquiza as raças, ou seja, há na comunidade escolar pessoas com dificuldade de entender que pessoas negras podem e devem ocupar lugares até então negados a eles(elas). Enquanto professora de duas escolas públicas, reconheço que não tenho acesso ao que meus pares pensam sobre a presença de professores(as) negros(as) no ambiente escolar. No entanto, já presenciei diálogos em que profissionais negros(as) e não negros(as) questionavam a política de cotas no serviço público. Mais uma vez ressaltamos que o racismo estrutural dita os lugares e espaços que as pessoas negras podem e devem acessar e, quando nos atrevemos a estar nestes ambientes, o racismo tenta nos expulsar. Diante disso, é preciso esperar como nos ensina a grande pensadora transgressora bell hooks (2021).

Como apontado na fala da Maria Auxiliadora, “acontece toda hora, até nas formas mais sutis” e essa é mais uma amarra da violência, pois faz parecer que foi delicado e sem a intenção de marginalizar a pessoa. Sabemos que, quando isso acontece, é só pedir desculpas e

seguir como se nada tivesse acontecido. O racismo não é sutil. Ele usa máscaras para nos enganar. Problematicando um pouco sobre essa violência “sutil” que algumas professoras relataram, é importante ressaltar que todas essas formas de expressão da violência no cotidiano da escola não tem nada de sutilezas, pois carregam as marcas do racismo estrutural da sociedade.

Embora algumas professoras negras desta pesquisa tenham percebido que são subalternizadas em virtude do seu fenótipo, ainda consideram essa violência como “sutil”. Precisamos nos recordar de que o racismo é uma ideia de superioridade física e intelectual, é uma forma de violência que busca diminuir as pessoas como apontado por Carneiro (2000), Almeida (2019) e Gomes (2023). É uma forma de violência às vezes não verbalizada que busca manter um grupo em lugares de poder (Bento, 2022). Em Pinheiro (2023), Nilma Lino Gomes (2023) nos ensina que, depois da abolição, o imaginário social branco vive renovando as suas estratégias para velar o racismo. Assim, aqueles que estiverem desatentos não conseguem perceber tal violência quando acontece.

Em uma pesquisa realizada por Soares, Feital e Melo (2023), uma criança negra da educação infantil viu uma professora, também negra, no parquinho com os(as) seus(suas) alunos(as) e a questionou: "Você é mesmo professora? Professora de verdade?!". Estranhando o questionamento, ela respondeu: "Sim, sou professora de verdade". A docente ficou intrigada e, depois de muito refletir, entendeu que aquela era uma prática racista, pois ela era única professora negra da escola. Todas as outras profissionais negras da escola eram responsáveis por cozinhar e por zelar pela limpeza do ambiente. No imaginário daquela menina, as mulheres negras só podiam exercer a função de cuidado, enquanto as mulheres não negras é que seriam as professoras (Hooks, 1995; Almeida, 2019; Soares *et al.*, 2023; Pinheiro, 2023).

No imaginário social, as mulheres negras estão prontas para servir com afazeres domésticos. Estamos lutando para mudar essa realidade, mas para essa efetivação faz-se necessário que os(as) professores(as) desenvolvam um trabalho de identidade com as crianças e adolescentes a fim de somar a desconstrução do imaginário social. De acordo com Soares *et al.* (2023), a desconstrução que irá afastar os corpos negros dessas funções e os aproximar das de intelectuais deve ser trabalhada desde a educação infantil, em casa e na escola, pois é através do acolhimento e da valorização do pertencimento que as crianças vão se fortalecer e valorizar a sua ancestralidade. Além disso, é importante que pesquisadores acompanhem o desenvolvimento da consciência racial das crianças negras.

De acordo com Maria Simone Euclides e Joselina Silva (2024), ser professor(a) e ter passado por um processo de emancipação não isenta o indivíduo de sofrer racismo, visto que os fenótipos serão os mesmos. O corpo negro continua comunicando a sua ancestralidade e o seu pertencimento racial. A luta antirracista requer uma mudança no modo de pensar da sociedade, o que implica não somente mudar a forma como se enxerga o mundo, mas também o que e como se pensa. Trata-se de um trabalho crítico e contínuo que demanda tempo e comprometimento coletivo.

O professor Roberto Arlindo tem menos de cinco anos de atuação na educação básica, leciona nesta escola há um ano e, na roda de conversa, relatou sobre os olhares que recebeu e tentou decifrar no ambiente escolar.

Roberto Arlindo: Eu pensei em pegar essa representatividade negra também, porque em algum momento quando a primeira vez que eu cheguei aqui na escola eu percebi que alguns alunos que são negros ao me ver, olham diferente. Acredito que devem pensar “Por que temos um professor negro?” E eu pensei como se fosse um racismo reverso não sei se tem esse termo. Já a professora Rita Cristina, falou de um jeito diferente, que as meninas olham para ela e sentem que podem ser como ela. Eu já percebi, principalmente na turma do terceiro ano do ensino médio, de forma diferente, pois alguns alunos me olham como sendo um professor negro e parece que não querem que eu seja o professor deles. A gente percebe que por ser negro consegue observar um olhar distante, a gente acaba tendo que lutar com essas coisas também, uns olham com um olhar querendo ser como a gente e outros olham diferente, questionando a nossa presença.

Segundo Euclides e Silva (2024), as atitudes racistas não escolhem o espaço para acontecer, não escolhem a profissão privilegiada nem o *status* social da pessoa. Essa conduta escolhe o fenótipo do ser humano. “Como atitude de negação do outro, ele se manifestará tanto em relação aos professores quanto aos discentes e demais sujeitos que compõem este ou outro espaço na sociedade” (Euclides; Silva, 2024).

Somado à falta de apoio dos pares e da gestão escolar, esse comportamento vindo dos(as) alunos(as) provoca o adoecimento mental de professores(as) negros(as). Além disso, contribui para o desestímulo dos(as) professores(as) e é mais um agravante para o abandono da carreira. Quanto ao comentário do professor, sobre a forma como os(as) alunos(as) negros(as) olham para ele, é compreendida como auto-ódio que pode ser confundido com racismo contra os nossos pares. Segundo Bárbara Carine (2023), essa é mais uma faceta do racismo, pois faz com que pessoas negras aprendam a se odiar e, com isso, desvalorizamos, desmerecemos e invalidamos as conquistas das pessoas.

Roberto Arlindo trouxe uma dúvida para a roda ao declarar sobre como percebe o racismo em seu cotidiano escolar. Nas palavras dele: “E eu pensei como se fosse um racismo

reverso não sei se tem esse termo”. Racismo reverso seria a prática de pessoas negras dirigindo violência racial a pessoas brancas em virtude de características como a cor da pele, o formato do crânio, tipo do cabelo liso ou traços do rosto. No entanto, o termo “racismo reverso” não existe! Segundo Oliveira, e Costa (2016), quando a pessoa não negra sofre algum tipo de rejeição da sociedade ou violência por características físicas, trata-se de preconceito, discriminação ou injúria racial. As autoras ressaltam, ainda, que o racismo é uma prática direcionada única e exclusivamente a uma pessoa negra (Oliveira; Costa, 2016).

Para afirmar que pessoas brancas são acometidas por práticas racistas, seria necessário retomar a história da perpetuação do racismo estrutural. No entanto, não há documentos históricos comprovando que as pessoas brancas tenham sido retiradas à força do continente europeu e dos seus países de origem para serem escravizadas. Já os nossos antepassados negros foram sequestrados da sua Terra mãe, a África, e muitos deles nem chegavam ao destino, pois enfrentavam tantas violências nos porões dos navios que muitos acabavam morrendo antes de desembarcar e tinham seus corpos jogados no mar. Ademais, nessas viagens, as pessoas negras adoeciam sem receber tratamento adequado, eram separadas daqueles que falavam a sua língua e submetidas às inúmeras formas de violências.

Sabemos que nada semelhante foi imposto às pessoas brancas que vieram para o Brasil ou foram enviadas para os outros países em boas condições, com direito a trabalho digno e terras para morar e plantar. Para esse grupo étnico foi reservado direitos e bens, diferentemente do que acontecia com as pessoas negras que, ao chegarem no destino, eram vistas como mercadorias e tratadas como animais, além de serem obrigadas a trabalhar sem ter direito à moradia e à alimentação digna. Essa comparação entre os dois grupos é cruel e angustiante, mas necessária para somar a luta antirracista.

A aceitação contemporânea da expressão “racismo reverso” é uma construção do sistema opressor que Cida Bento (2022) denomina como o pacto da branquitude. Criado recentemente com um viés político, o termo ganhou maior aceitação da sociedade entre janeiro de 2018 e dezembro de 2022, período em que o representante do povo brasileiro era um político da extrema direita. Segundo Andreia de Jesus (2023), esse presidente se articulava a fim de enfraquecer a luta antirracista, visto que atuava contra a população negra. Além disso, ele trabalhava no sentido de “invalidar as questões vinculadas à desigualdade racial nos discursos, agiu de maneira ultrajante, desconsiderando, revogando e retrocedendo políticas do cunho da equidade racial” (Jesus, 2023, p.3). Durante estes quatro anos, o Movimento Negro

não parou. Apesar de avançarmos pouco nas pautas raciais, tivemos também que lutar constantemente a fim de amenizar os retrocessos defendidos pelo antigo governo.

Retomando as questões do racismo sofrido pelos(as) professores(as), apresentamos o depoimento da docente Efigênia tecido no questionário da pesquisa. Ao ser perguntada se já havia presenciado alguma situação de racismo dentro da escola, ela relatou que, ao chegar em uma escola que trabalhou, foi atravessada pelo racismo no seu ambiente de trabalho.

Efigênia: Já passei por racismo no trabalho, na hora que cheguei na escola, um aluno fez uma cara de nojo e se benzeu ao cruzar comigo no corredor, me senti muito mal! Deixei passar. Depois fui procurar o garoto para conversar, mas já não lembrava do rosto dele. A atitude foi tão insignificante para mim, que me esqueci da fisionomia dele.

Neste depoimento, vemos que a docente considerou a situação insignificante quando ocorreu e, após um tempo, mesmo se sentindo incomodada com a atitude do aluno, a Efigênia ainda considera a prática insignificante. Não foi informado pela participante o intervalo de tempo entre o episódio da violência racial e o preenchimento do questionário. Contudo, consideramos que, caso o ocorrido fosse realmente insignificante, provavelmente ela não teria recordar a atitude do estudante, sendo suprimido pelo subconsciente como forma de atenuar este sofrimento.

Outra hipótese que podemos apontar é a de que, ao participar das rodas de conversas e ao responder o questionário, a docente tenha elaborado novas reflexões acerca da violência sofrida. Neste momento, ela pode ter entendido que foi vítima do racismo estrutural, pois é comum que, em muitas situações, a percepção das violências sofridas ocorra apenas posteriormente, quando podemos analisar o ocorrido e pensar sobre o comportamento do outro. Neste percurso de ouvir os participantes, percebemos as diversas nuances do racismo no cotidiano dos(as) professores(as). Um caso que chamou bastante atenção foi o relato da professora Teresinha. Ela compartilhou uma situação que vivenciou com o seu filho, uma criança de seis anos, estudante da educação infantil. De acordo com a participante, o filho estuda em uma escola particular, tem acesso a diversos livros e muitos desses indicados pela sua professora que solicita um breve resumo com as impressões dos(as) alunos(as). O apontamento é sobre uma prática racista de um livro literário.

Teresinha: O meu filho estava lendo um livro, e me perguntou: Mãe, por que não tem um personagem preto ou marrom? Pois ele colore os desenhos com a cor marrom, e os desenhos dos personagens dos seus livros são na cor marrom ou preta, ele pinta dessa cor por assimilar com a da sua pele. E ele continuou: não tem

nenhum personagem marrom, todos são rosa! Uma criança de seis anos fez essa observação.

Esse depoimento da professora corrobora com a reflexão da autora Ana Carolina Santos Silva (2024) que aponta a necessidade de trabalhar a construção da identidade negra na educação infantil.

[...] acredito na urgência de se trabalhar com as infâncias e com a importância das culturas e identidades negras, sistematizadas em pautas de luta pelos Movimentos Negros para possibilitar às crianças experiências significativas e condizentes considerando a infância em sua inteireza e preocupando-se com o seu bem viver no agora. São crianças, são ativas, são presentes, estão no presente. São negras, são indígenas, são brancas, são diversas. No entanto, pode haver reproduções de padrões que dão voz a uma narrativa e silenciam outras. [...] (Silva, 2024, p. 15).

Essa criança negra dá sinais de que não está satisfeita com metodologias que valorizam somente uma cultura e que desprezam a diversidade dos seres humanos. A fim de mostrar o descontentamento da família com a escolha do livro literário, Teresinha informou na agenda do estudante que ele não gostou do livro e, juntamente com o filho, explicou o motivo da insatisfação. Compreendemos que este menino demonstra possuir uma consciência racial e, sendo assim, não aceita permanecer à margem da situação, observando personagens que representam as crianças não negras, enquanto as negras são excluídas da literatura infantil.

A consciência racial e a emancipação das crianças contribuem para que elas reflitam e saibam se posicionar ao perceberem um comentário desagradável em virtude da sua raça. De acordo com Soares *et al.* (2023, p.152), “[...]as próprias crianças têm a capacidade de observação, análise e posicionamento calcada na materialidade da vida cotidiana” e o desenvolvimento dessa competência perpassa práticas pedagógicas que escutem as crianças e valorizem a sua inteligência criativa. Embora o desenvolvimento e o enfrentamento sejam importantes, precisamos estar cientes de que esse processo pode gerar nas crianças negras diversos conflitos emocionais, além de deixar a infância menos alegre e colorida. Para amenizar os desapontamentos, a metodologia e o acolhimento dos(as) professores(as) é um diferencial no desenvolvimento da identidade independentemente do grupo étnico-racial (Soares *et al.*, 2023).

O relato sobre o diálogo da Teresinha com o filho e tudo que ele suscita coaduna com a pesquisa que fizemos na biblioteca da escola pública. Além de importante, o livro literário é um material didático relevante que ampara os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), mas para a efetivação da sua função com a intencionalidade pedagógica, ele deve contribuir para que as

crianças e adolescentes se sintam representados e/ou acolhidos. Cabe ressaltar a necessidade e a relevância de o poder público desenvolver políticas públicas que abarquem a formação continuada dos(as) professores(as) da educação básica com ênfase nas questões étnico-raciais.

7.2 Racismo na escola: entre casos e causos, a importância dos(as) professores(as) na construção da autoestima das crianças e adolescentes negros(as)

No ano de 2023 foi sancionada, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a lei nº 14.532 que passou a equiparar o crime de injúria racial ao de racismo. Essa lei é uma alteração da lei 7.716 de 1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Até janeiro de 2023, os crimes de injúria racial tinham penas consideradas mais brandas em relação ao crime de racismo.

Atualmente, a pena para quem comete o crime de injúria é de dois a cinco anos de reclusão e multa. O artigo 2º da lei nº 14.532 descreve como injúria racial “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional” (BRASIL, 2023). Sendo assim, a injúria configura-se como uma forma de agressão verbal manifestada na forma de tratamento dirigido ao outro, quando a finalidade é de rebaixar, de expor, ou ofender a honra, a origem e a religião de uma pessoa.

A fim de exemplificar a injúria racial, podemos citar os xingamentos dirigidos a indivíduos em virtude da sua religião. No noticiário, são recorrentes os ataques a pessoas de religiões de matriz africanas, incluindo a destruição de terreiros motivada por intolerância religiosa. Em contextos esportivos, principalmente em jogos de futebol, muitos jogadores negros são vítimas de injúria racial quando são chamados de “macaco” ou, em casos extremos, recebendo ataques de torcedores que arremessam cascas de banana em campo. Esses exemplos, amplamente veiculados na mídia, revelam que a competência e a presença das pessoas negras frequentemente são percebidas como uma ameaça ao ego do não negro. Para se defender, essas pessoas se alimentam de ódio e usam as estratégias da branquitude utilizando palavras e atitudes discriminatórias para ofender e tentar restringir as oportunidades de ascensão das pessoas negras.

Essa reflexão remonta a história da Anastácia, mulher escravizada no período colonial. Em seu livro, Grada Kilomba apresenta a foto da Anastácia com a mordaca, objeto qualificado por Grada como “máscara do silenciamento” cuja “a principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e

tortura” (Kilomba, 2019, p.33). Além de impedir os(as) escravizados(as) de se alimentarem durante o árduo trabalho nas lavouras, esse dispositivo era usado a fim de impedir a comunicação entre os pares e inibir os posicionamentos políticos (Kilomba, 2019). Embora os colonizadores pudessem cercear a fala, a capacidade intelectual e a disposição de lutar dos oprimidos não foram corrompidas. Infelizmente, na atualidade, as mordidas são mais complexas de serem percebidas por todos(as). Assim, precisamos resistir e lutar por uma realidade diferente.

Realizada pelo Instituto de Referência Negra Peregum (IPEC) e o Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (Projeto SETA), uma pesquisa sobre o racismo, divulgada em agosto de 2023, mostrou que 38% dos entrevistados sofreram alguma violência racial no ambiente de formação científica. A pesquisa constatou também que escolas, faculdades e universidades são os locais onde as pessoas negras mais sofrem racismo (Cavalcante, 2023).

A fim de dialogar com os(as) professores(as) do ensino fundamental sobre a perpetuação do racismo no ambiente escolar (Gomes, 2005; Barros, 2023; Almeida, 2019; Rodrigues, 2023) e sobre essa cruel realidade, realizamos uma pesquisa na internet sobre o racismo nas escolas do Brasil e selecionamos onze notícias que foram impressas e apresentadas aos participantes na segunda roda de conversa. Na dinâmica da leitura, colocamos as manchetes¹¹ sobre uma mesa para que os(as) professores(as) pudessem escolher a que considerava mais relevante.

¹¹ Link das notícias utilizadas na segunda roda de conversa: 1- Caso de racismo em escola pública no DF aponta para necessidade de ações antirracistas, observam especialistas. Professora foi afastada após dizer a aluno que ele era "preto, pobre e feio"; caso aconteceu em escola de Ceilândia: disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2023/10/25/caso-de-racismo-em-escola-publica-no-df>. 2- Estudante negra é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’ por alunos em escola municipal de SP. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/estudante-negrae-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombril>. 3- Irmãos são vítimas de racismo em escolas diferentes de Niterói, no RJ; registros de injúria racial aumentaram quase 4 vezes no município. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/05/13/irmaos-sao-vitimas-de-racismo-em-escolas-diferentes>. 4- Mãe diz que filho sofreu racismo em escola na Grande SP. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mae-diz-que-filho-sofreu-racismo-em-escola-na-grande-sp/>. 5- 'Não é confortável ser criança negra em escola branca': a advogada que criou comissão antirracista em colégio de elite de SP. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjq5zgxjx0do>. 6- Pelo menos 70% dos casos de racismo acontecem nas escolas. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pelo-menos-70-dos-casos-de-racismo-acontecem-nas-escolas/>. 7- Racismo na escola: acusados podem ser expulsos? Quais as consequências para os envolvidos? Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/29/racismo-na-escola-entenda-quais-as-consequencias>. 8- 'Saudades de quando preto só era escravo': aluno é vítima de racismo em escola de Belo Horizonte. Pai da vítima, um adolescente de 14 anos, registrou boletim de ocorrência na tarde desta segunda-feira (20). Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/20/saudades-de-quando-preto-so-era-escravo-aluno>. 9- O enfrentamento ao racismo nas escolas brasileiras. disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/vela-no-breu/2024/04/03/o-enfrentamento-ao-racismo-nas-escolas->. 10- Aluna é vítima de racismo e gordofobia em jogo de queimada na escola. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aluna-e-vitima-de-racismo-e-gordofobia-em-jogo-de-queimada-na-escola/>. 11-

Embora a escola seja um ambiente de reprodução do racismo da sociedade, é também neste lugar que podemos lutar e criar estratégias para a mudança dessa realidade (Santana, 2022; Soares *et al.*, 2023). As falas dos(as) participantes desta pesquisa confirmam a existência do racismo no ambiente escolar, corroborando o que apontam Barros (2023) e Rodrigues (2023). O reconhecimento dessa realidade pelos profissionais representa o primeiro passo para que a transformação ocorra dentro e fora das instituições de ensino.

Entender, por meio dos exemplos, como essa violência acontece, é fundamental para traçar estratégias metodológicas com a finalidade de mudar a realidade. A leitura das notícias provocou um diálogo reflexivo sobre casos de racismo nas escolas, permitindo que os(as) participantes pudessem expor situações racistas que são desconsideradas pela branquitude.

Para as pessoas que alimentam o sistema opressor, os conflitos que surgem em virtude da violência racial são considerados “mimimi” e tratados como irrelevantes. Entretanto, a violência racial pode contribuir para que surjam outros crimes dentro da escola, ou fora dela, após a aula ou anos depois. Sendo assim, os(as) profissionais responsáveis pela gestão da escola devem estar atentos às solicitações dos(as) estudantes negros(as), assegurando que eles(as) sejam ouvidos, que recebam apoio e acolhimento, que sejam respeitados e que se sintam pertencentes ao espaço escolar (Santana, 2024). Além do mais, o trabalho desenvolvido pela gestão é importantíssimo para a efetivação da lei 10.639/03 na escola, visto que os(as) gestores(as) são os(as) responsáveis pela organização pedagógica e administrativa de uma instituição de ensino básico.

Adentrando as colocações dos(as) participantes, destacamos o posicionamento da Vera Lúcia. A gestora confirma que o racismo faz parte do cotidiano escolar, mas relatou que poucas vezes recebeu na direção da escola alunos(as) negros(as) que estavam sofrendo racismo na sala de aula. De acordo com Vera Lúcia, os casos chegam à direção da escola quando o(a) estudante está exausto de sofrer calado e atinge o limite da sua paciência. Ao expor o que nos incomoda e nomear as violências proferidas pelo outro, renovamos a nossa energia para seguir a luta. Além disso, poder se expressar sem medo de ser punido é uma oportunidade de evitar o adoecimento da mente. Dentro da escola, o racismo se manifesta de diversas formas, seja por meio de exposição verbal e/ou piadas que remetem ao passado de escravização dos afro-brasileiros, seja por gestos que aludem à cor da pele e que podem demarcar a violência. Também se revela na negação do direito de ocupar alguns lugares ou funções na sala e na escola (ser ajudante da professora nos anos iniciais ou ser líder da turma).

Menina de 8 anos vítima de racismo não quer mais ir à escola no Rio. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-06/menina-de-8-anos-vitima-de-racismo-nao>.

Esses são exemplos mais perceptíveis para os adultos, mas há outras formas sutis e silenciosas de racismo que ficam escondidos, muitas vezes pelo medo que as crianças e adolescentes têm medo de se expressarem.

A Vera Lúcia escolheu ler a notícia “Menina de 8 anos vítima de racismo não quer mais ir à escola no Rio” e compartilhou com os(as) colegas sobre o comportamento de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao submeter, constantemente, a aluna e os(as) estudantes da turma a violências raciais, a professora foi presa e teve o contrato cancelado. Para justificar o seu comportamento, a docente apresentou um laudo de esquizofrenia e alegou que estava em surto psicótico quando maltratou a menina.

Vera Lúcia: Eu fiquei chocada com a notícia que li, pois há mais casos sobre racismo do que os temos conhecimento ou imaginamos que aconteça. Acho importante pararmos e fazermos uma leitura como essa. Pois está acontecendo aqui, no Rio, em São Paulo. E nós? O que nós estamos fazendo? Será que estamos fazendo o direcionamento correto? Até hoje eu consegui apenas dar apoio a uma mãe, para que ela acionasse a justiça por causa de racismo, uma mãe que foi e fez um boletim de ocorrência. Será que damos o suporte necessário para que as pessoas reivindiquem os seus direitos? É importante fazermos essa leitura porque ela vai abrindo a cabeça da gente. Além disso, podemos dar encaminhamento para as pessoas vítimas de racismo que são desrespeitadas, para que não fique impune.

O silenciamento das crianças e adolescentes negros(as), apontado pela gestora, é comum no cotidiano escolar. Isso ocorre, pois, os(as) estudantes negros(as), já calejados(as) pelas experiências anteriores, compreendem que recorrer à “autoridade” responsável pela sala de aula ou pela escola não resultará em mudanças. Em outras palavras, as atitudes omissas dos adultos ceifam a esperança e o espírito de luta e justiça dos(as) alunos(as) negros(as) (Cavalleiro, 2012). No caso da reportagem, a escola deixou de ser um lugar seguro para crianças negras, visto que a profissional que deveria orientar e auxiliar a criança nos estudos e nas relações para que ela se sentisse respeitada e pertencente à escola submetia a menina às violências raciais.

A Maju, mulher não negra que leciona português para oitavo e nono ano do ensino fundamental, problematizou pontos relevantes da notícia “Racismo na escola: acusados podem ser expulsos? Quais as consequências para os envolvidos?”. O texto aborda dúvidas recorrentes da sociedade acerca do racismo e de outras violências que podem ser cometidas dentro da escola, além de destacar a ausência de uma legislação específica que responsabilize os autores dessas práticas. Maju destacou a questão da visibilidade e da resolução de conflitos quando os pais das crianças negras são brancos e/ou pessoas influentes como artistas. Sendo assim, além do capital financeiro e cultural, a raça dos pais soma-se à luta antirracista.

Maju: A cada 10 casos de racismo 4 acontece dentro de uma escola, é um dado muito alto para uma instituição educacional. Vemos na notícia que os casos de racismo com crianças e na escola tem visibilidade quando acontece com pais famosos e pessoas influentes. O texto fala sobre muitos conceitos como a diferença entre o racismo e o bullying, a questão do crime ser inafiançável e não existir dentro da escola uma lei específica. Isso causa a dificuldade do gestor em conseguir tomar uma decisão, pois temos que seguir o ECA e a LDB e nós não conseguimos ter meios legais para poder punir. O texto fala sobre a possibilidade de expulsar as pessoas. Mas será que na realidade conseguimos fazer isso dentro de uma escola? Temos uma lei que ampara? Porque eu já vi o aluno ser punido e voltando para a escola por decisão do ministério público, pois essa prática acaba colocando a escola numa situação ruim e mais difícil. O aluno volta pior e desmoraliza a escola, ele geralmente não faz nenhuma retratação e vemos que a lei respalda o estudante expulso.

Em virtude deste diálogo, alguns(algumas) professores(as) expuseram dúvidas. O professor Luís perguntou se é correto usar a palavra raça, principalmente em sala de aula, na relação com os(as) estudantes. Foi respondido que, biologicamente, não existe uma separação da espécie humana, porém há na sociedade uma separação social entre grupos de pessoas em virtude da raça (Almeida, 2019; Gomes, 2023). Nesse contexto, pertencer a etnias que não sejam a branca torna-se um “passe livre” para sofrer diversas violências e para o acesso desigual às oportunidades. Ademais, na Constituição Federal encontramos o termo “raça” e o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) usa a classificação por raça e/ou cor do ser humano como critério de coleta de dados a fim de apontar problemas da sociedade e de subsidiar os pesquisadores na formulação de solução.

Outra incerteza dos participantes foi em relação à forma adequada de se comunicar, nas aulas, sobre a cor dos(as) estudantes negros(as), bem como à maneira de ensiná-los(las) a se identificar quando são questionados. A professora Maju iniciou uma reflexão pertinente sobre como se dirigir a uma pessoa negra: “E as nomenclaturas ‘negra’ ou ‘preta’ podem ser usadas? Houve uma época que havia distinção, inclusive você não podia usar preto”. Essa incerteza evidencia um grande entrave na construção da identidade das pessoas negras, pois ao evitar falar que a cor da pessoa é preta, silenciemos a capacidade da autodeclaração correta, visto que as pessoas se sentem constrangidas em declarar a raça. Exposto isso, foi informado aos participantes da pesquisa que é correto utilizar o termo “preta” para se referir à cor de uma pessoa, sendo “negros” um termo coletivo que abrange pessoas com tonalidades de pele mais ou menos retintas. Ressaltamos, ainda, que a adequação do uso vai depender da intenção comunicativa de quem reproduz e da entonação empregada, uma vez que a palavra “preto” pode ser dita num tom pejorativo com a intenção de inferiorizar o outro.

De acordo com Souza (1983) e Hasenbalg (2005), o sistema educacional impõe uma vida mais difícil ao estudante negro em relação aos não negros. Esse entrave do sistema opressor contribui para a queda do rendimento escolar dos(as) estudantes negros(as) e com as reprovações constantes que, conseqüentemente, provocam a evasão escolar. Para Carvalho (2004), as ações e/ou comportamento dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) negros(as) colaboram para que os/as estudantes se sintam desvalorizados e aumentam as chances do fracasso escolar.

O Francisco, homem negro e professor de geografia, relatou que já observou nas salas de aulas a separação entre os(as) estudantes. Como se existisse uma escala de cores da pele, observamos que os(as) estudantes não negros(as) se sentam nas cadeiras da frente, mais próximos da lousa e dos(as) professor(as); os(as) negros(as) que são pardos(as) costumam se posicionar nas fileiras centrais da sala. enquanto os(as) negros(as) retintos(as) são selecionados para se sentar nas últimas fileiras do ambiente. Essa prática prejudica o desenvolvimento dos(as) estudantes negros(as), visto que eles(as) geralmente não ocupam os espaços considerados privilegiados na classe de ensino.

Francisco: Já percebi aqui na escola sobre o mapeamento da sala. Não estou falando que ninguém aqui é racista, o racismo é estrutural, a gente reproduz sem saber. No dia que descobrimos sentimos até mal, mas depois do mapeamento da sala, vejo os meninos mais pretos indo sentar-se para trás no fundo da sala de aula e os mais brancos indo para frente. E tem o professor que é considerado bonzinho! Que fala “eu vou passar aquele menino sabe, porque assim, eu sou tão bonzinho como professor”. Esse professor bonzinho dá nota a mais para o aluno passar de ano. Quando você vai ver, só os meninos brancos que têm notas boas, os meninos pretos não são bonzinhos, com eles ninguém é bonzinho né?! Então certas boas vontades a gente tem com aquilo que a gente acha bonito né?!

Considerando que, nas escolas, alguns(as) docentes julgam os(as) alunos(as) pela aparência, desrespeitando sua individualidade ou até mesmo negando-lhes a chance para que o(a) aluno(a) possa demonstrar as suas capacidades por meio de avaliação formal alternativa à escrita padronizada pelo sistema escolar. Concordamos com Carvalho (2001) ao defender que os(as) professores(as) tendem a traçar perfis de “bons” e “maus” alunos. Geralmente, no último grupo, encontramos um número maior de crianças e adolescentes negros(as) quando comparado aos não negros. Além disso, dentro dessa estrutura, os meninos negros são maioria neste coletivo estigmatizado (Carvalho, 2001).

As escolas brasileiras não foram pensadas para receber os(as) estudantes negros(as). Nessa construção, percebemos que este grupo não se sente pertencente ao ambiente, lugar estruturado para ser pouco diverso. Assim, o racismo institucional contribui com o fracasso

escolar dos(as) estudantes negros(as). Com frequência, os(as) estudantes negros são apontados como os(as) baderneiros(as) e/ou encenqueiros(as) e considerados(as) incapazes de aprender, o que pode ocasionar sucessivas repetências e, em muitos casos, ao abandono do ensino básico. Diante disso, faz-se necessário que o corpo pedagógico das instituições entenda as causas desses comportamentos.

Além de ser uma denúncia, a reflexão apontada pelo professor Francisco é um exemplo para que todos(as) entendam como o racismo se manifesta na sala de aula. Essa ação, que pode ser considerada simples no cotidiano escolar, demarca a perpetuação da violência da sociedade dentro da escola. A dimensão social da pessoa negra é subjugada, pois, para a sociedade, negros tem um tipo de comportamento vistos como ruins. Já as características boas são assemelhadas aos de pele não negra e essa visão é reproduzida entre os(as) estudantes e na relação do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) (Jango, 2017). Além de ser uma profissão regulamentada, a docência torna-se uma responsabilidade social. Dito isso, é fundamental que os(as) professores(as) entendam os paradigmas políticos a fim de romper com o racismo estrutural de modo a contribuir para o desenvolvimento dos(as) estudantes e na construção de uma sociedade equânime.

A educabilidade dos negros é colocada à prova, o que pode contribuir para a evasão dos(as) estudantes (Carneiro, 2000). Ao adentrar na escola para começar a desenvolver novos conhecimentos sobre o mundo, as crianças negras são imersas em práticas desagradáveis e racistas expressas nos conteúdos escolares, nas falas e nas relações de amizade. A discriminação racial choca as vivências e a autoestima de crianças e adolescentes negros(as), provocando cicatrizes que, por vezes, são redescobertas ao longo da vida (Carneiro, 2000).

A Maria Faustina relatou que, com a finalidade de se aproximar e conhecer bem os seus(suas) alunos(as), busca ouvi-los(las) para saber como foi o final de semana ou outros momentos sobre os quais eles queiram partilhar. Essa escuta é um acolhimento e contribui para que as crianças e adolescentes confiem no(a) professor(a) e se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Sabemos que, em virtude das demandas do mundo moderno, nem todos os(as) alunos(as) têm a oportunidade de conversar, em casa, com os seus familiares. No relato de um estudante adolescente, a professora percebeu que ele foi vítima de racismo num supermercado, vejamos:

Maria Faustina: Ano passado, em uma outra cidade, um aluno do sétimo ano veio conversar comigo, ele fazia parte do grupo de escoteiros aqui em Viçosa. Ele falou assim: “professora, passei muito medo sábado!”. Eu perguntei. Mas por quê? Ele disse que sábado depois do escoteiro foi ao mercado com um amigo do grupo, e como estava muito calor, eles resolveram tirar a bota, pois estavam com ela há muito

tempo e ela esquenta muito! O meu aluno é preto retinto e o amigo é branco, fiz questão de perguntar como era o colega quando ele contou o caso. Daí ele disse que ao caminhar pelo mercado, percebeu que estava sendo perseguido pelo segurança (perguntei como era esse homem e ele respondeu que negro), que só perseguia ele. Até o momento que o segurança o abordou, perguntando o que ele estava fazendo ali. O segurança falou com o meu aluno que ele não podia andar descalço, o menino ficou sem entender o porquê, mas com toda inocência, me falou que não iria andar descalço mais.

Em muitos momentos, Maria Faustina teve de lidar com situações de racismo no seu cotidiano e relatou que ficou indignada ao ouvir esta prática vivenciada pelo seu aluno. Ela afirma que não teve coragem de explicar ao estudante que ele estava sendo vítima de racismo, pois não tinha palavras para expressar tal violência. Sabemos que, mesmo quando a professora possui maturidade e identidade formada, abordar o tema do racismo com os(as) alunos(as) é complexo. Por essa razão, é importante que os(as) professores(as) estejam preparados cientificamente para lidar com conteúdos étnico-raciais.

O povo negro tem consciência das amarras e das marcas que o racismo causa em nossas vidas - bloqueios que, muitas vezes, não conseguimos tratar. Neste momento, podemos refletir sobre os benefícios da educação antirracista. Para os(as) professores(as), especialmente no âmbito da formação continuada, ela é uma forma de conhecimento e um espaço de acolhimento para que eles(elas) saibam acolher os seus(suas) alunos(as). Para os(as) estudantes, não temos dúvidas de que o acesso a esse conhecimento pode contribuir para melhorar a convivência escolar e a saúde mental destas crianças.

Fátima: Eu já vi racismo na minha frente, de supervisora de escola. Feio! De eu ficar assim (expressão assustada). A pessoa ao meu lado, fazendo comentário com a criança “um moreno tão bonito igual a você”. O processo de formação dos profissionais da escola. Igual estamos tendo a oportunidade de conversar, é processo de formação não só para conteúdo.

Ao dialogar sobre os casos de racismo no ambiente escolar, a professora Fátima apresentou estratégias que podem ajudar a solucioná-los, destacando a importância do diálogo, da conscientização racial, da proximidade da família com a escola e da melhora dessa relação. Segundo ela, essas seriam metodologias a serem aplicadas constantemente e a longo prazo. No entanto, caso essas medidas não fossem eficazes, ela apontou a mudança de escola como uma punição mais severa.

Fátima: A educação, o conhecimento são importantes! Por que expulsar de cara uma criança? Qual o sentido de expulsar uma criança racista de cara? Você tem que fazer todo um trabalho primeiro, porque a pessoa não vai mudar. Talvez fazer um trabalho com as famílias desses grupos para

resolver. Agora um aluno do ensino médio, que já passou por esse processo de educação antirracista se ele mantiver o comportamento é motivo para expulsão. Temos que ver qual a formação que esse menino tem, porque nós aprendemos a ser racistas em família mesmo. Já chega na escola assim.

Para Patrícia Santana (2024), a gestão escolar deve apoiar o trabalho dos(as) professores(as) e contribuir com práticas que respeitem a todos. Sobre isso, a professora Maju indica que as gestões das escolas precisam ser menos autoritárias e mais democráticas de modo que os(as) professores(as) e alunos(as) tenham voz, sejam respeitados(as) e possam expressar o que estão sentindo. Além disso, ressalta a importância de todos(as) apresentarem ideias de trabalho que sejam desenvolvidas pela comunidade escolar.

De acordo com a participante, a gestão escolar desta pesquisa é democrática e dialoga bem com os(as) professores(as) e estudantes. Além disso, com base na experiência de lecionar em diversas escolas e no contato com docentes de outras instituições de ensino, ela ressaltou que, infelizmente, nem todos os profissionais da educação básica contam com o apoio da gestão escolar.

Por muitos anos, os(as) negros(as) foram impedidos de frequentar a escola (Carneiro, 2000; Souza, 1983; Hasenbalg, 2005) visto que o direito de estudar não era garantido em lei para todos(as). De acordo com Hasenbalg (2005), antes dos anos 2000, os(as) professores(as) criavam uma percepção estigmatizada dos(as) alunos(as) negros(as) e de seus familiares. Apesar da ampliação das políticas públicas e da mudança no acesso à escola, é perceptível que essa visão pouco se alterou. Os(as) alunos(as) negros(as) ainda sofrem com a segregação, uma vez que a sua imagem, o seu corpo e dos seus familiares ainda são estigmatizados. Essa realidade provoca leituras que não favorecem a ascensão das crianças e adolescentes negros (Barros, 2023).

Ao ler a mesma reportagem com o título “Menina de 8 anos vítima de racismo não quer mais ir à escola no Rio”, o professor Francisco demarcou a necessidade de trabalhar a autoestima das crianças e adolescentes negros(as). Segundo ele, os comentários vindos da professora em relação ao cabelo e à aparência da menina contribuem para que a estudante se afaste da escola.

Francisco: a reportagem fala em relação à situação intelectual e emocional das crianças e jovens. Em razão do racismo a população negra tem sido acometida desde a infância com problemas de autoestima, de segurança e dessa dificuldade de permanecer no espaço escolar. A aluna da reportagem não quer mais voltar para a escola, para escola nenhuma, a autoestima dela foi zerada. Em certos níveis de ensino, vemos isso acontecendo, a maior parte daqueles meninos que tem a autoestima baixa é aluno preto a menina preta. Eles não se sentem bonitos, porque tudo que colocamos como padrão de beleza é internacional, são características e

peças brancas. A criança lê a história da Branca de Neve, da Rapunzel de outras princesas e não se reconhece numa história bonita, não se vê participando de uma jornada de herói. A criança olha para o seu cabelo e não consegue se valorizar, enfim muita gente em razão de bullying de comentários, de preconceito velado.

A supervalorização das crianças brancas e a falta de reconhecimento das crianças negras pelos(as) professores(as) desestimula os(as) estudantes negros(as) a estudar e a estar na escola (Carvalho, 2004; Jango, 2017). A Joana, professora negra, compartilhou a dificuldade de trabalhar a autoestima das crianças negras. Ela trabalhava em duas escolas e, em uma delas, os(as) estudantes permanecem em tempo integral na instituição. Pela manhã, eles têm aulas com a Joana e, no restante do dia, têm aulas com outra professora que não é negra. A Joana desenvolvia atividades voltadas à valorização da cultura negra e africana, mas realizava esse trabalho sozinha, sem o apoio da colega do contraturno. Além de não contribuir, essa professora acabou desvalorizando o trabalho de Joana e se mostrando conivente com as atitudes racistas dos(as) estudantes.

Joana da cruz: Eu programava atividades que desenvolviam a valorização da figura do povo negro. Em um certo dia no turno da tarde, a aluna negra que sofria racismo soltou o cabelo, porque queria parecer com o cabelo das branquinhas. Aí ficou uma árvore, ela disse que os colegas falaram isso e riram. Adianta só eu falar, que o cabelo dela é bonito? Que mesmo, para cima e crespo o cabelo dela é bonito?! O cabelo dela é crespo, igual ao meu. Se eu prendo o cabelo ele vai, quando eu solto ele vai ficar assim (tira a tiara e mostra o cabelo). Nas minhas aulas eu solto o meu cabelo, porque eu espero ver as crianças normalizando o cabelo crespo. E se eles rirem, trabalho diretamente sobre isso também, que é o racismo!

Neste contexto, a menina negra não tinha a sua ancestralidade respeitada, era obrigada a aceitar o comportamento agressivo dos colegas e, para se sentir pertencente, buscava se adequar aos padrões impostos pelo sistema opressor (Jango, 2017). Outro problema exposto pela participante negra é a dificuldade de trabalhar em dupla com uma colega não negra que ministra aulas para os(as) mesmos(as) alunos(as) no contraturno. Ao planejar um trabalho que desenvolva a alta autoestima das crianças negras e que contribua para a construção da identidade, a professora Joana da Cruz percebe que a colega não a apoia, pois trata o racismo com irrelevância. Com isso, os(as) alunos(as) dão credibilidade aos ensinamentos da professora não negra e descredibilizam a didática usada por Joana da Cruz. Em relação ao lugar que os(as) docentes não negros(as) devem ocupar na aplicabilidade da lei 10.639/03, a participante Joana da Cruz demarca uma demanda social:

Joana da Cruz: Precisamos dos professores brancos para fazer o movimento junto. Se essa professora estivesse me ajudando, os/as outros/as alunos/as não iriam oprimir a colega. Com o trabalho coletivo entre professores/as, os/as alunos/as irão

aprender a se apoiar e a se defender e podem deixar de ser racista, pois eles saberão sobre a violência e irão defender as crianças negras.

Esse grupo precisa entender que a educação antirracista é função deles também e que o trabalho voltado para a aplicação da lei pode contribuir com a melhoria das relações raciais na escola e com o futuro da população (Tolentino, 2024).

É sabido que todo(a) estudante merece apoio e acolhimento vindo dos(as) professores(as) e dos(as) outros(as) profissionais da escola. De acordo com (Jango, 2017) estudantes negros(as) são vistos por alguns(algumas) professores(as) como incapazes de ter boas notas e bom desenvolvimento escolar. Sendo assim, para esse grupo, faz-se necessário que os(as) professores(as) desenvolvam um olhar acolhedor em sala de aula e busquem afirmar e reafirmar ao estudante negro(a) que ele(ela) é capaz de concluir o ensino básico e acessar a universidade.

Em virtude da negação de oportunidades aos negros no período pós-escravidão, muitos(as) alunos(as) negros(as) vem de uma família socioeconomicamente desfavorecida. Eles(as) acabam tendo o(a) professor(a) como referência a ser seguida, é neste adulto que eles(as) confiam e, às vezes, criam suas perspectivas para se manter na escola. Dito isso, ressaltamos que todos(as) professores(as), independentemente do grupo étnico, devem respeitar e valorizar a presença das crianças e adolescentes negros(as) na sala de aula, como dialogado pela docente Joana da Cruz a seguir.

Joana da Cruz: Geralmente o aluno negro desacredita na sua formação. Porque acha que o estudo não é para ele, que o sucesso não é para ele, que é algo muito distante dele. O nosso papel enquanto educadores é mostrar que o estudante é capaz, e falar, esse lugar é para você! Eu acredito em você! Coloque esse aluno para frente, coloque-o para sentar-se na frente, incentive-o a falar. É isso que o aluno precisa, e muitas vezes a gente deixa os alunos negros de lado, finge que não está acontecendo nada, marginaliza esse aluno como se ele fosse somente desinteressado e não é bem assim. A autoestima da pessoa fala muito alto, porque ela reflete a nossa questão social!

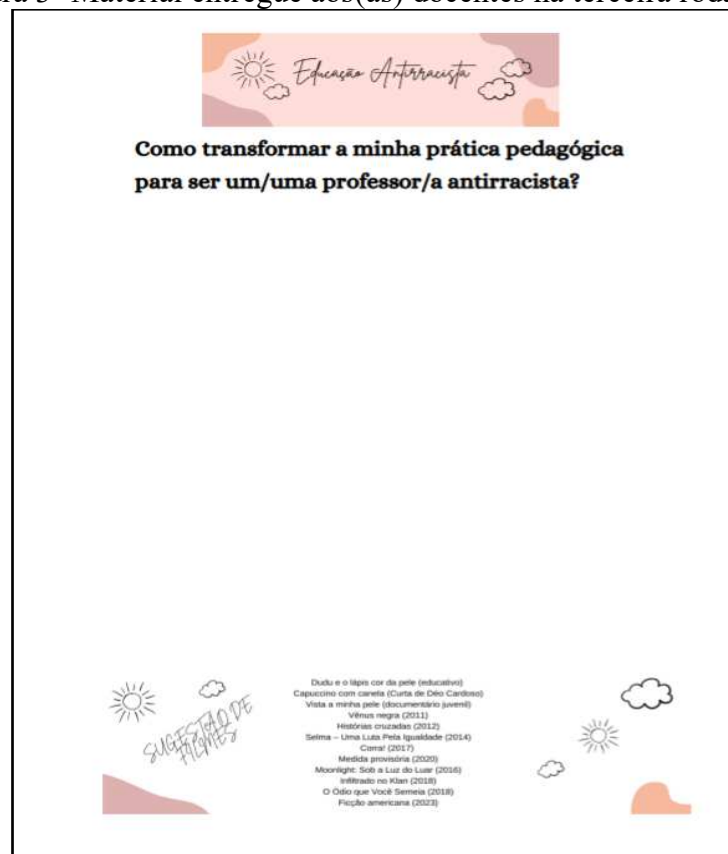
Esse apoio dos(as) docentes pode causar reflexos tanto no cotidiano escolar quanto nas inspirações para a vida adulta. Considerando que os(as) estudantes podem se inspirar com o exemplo e os incentivos dos(as) professores(as) para seguir os estudos, temos o dever de dialogar sobre a presença dos(as) docentes negros(as) nas escolas. Representatividade negra importa e os seus benefícios devem ser reconhecidos pela comunidade escolar. A Rita Cristina, professora negra e doutora em ciências biológicas, relatou que é uma das poucas professoras negras nos anos finais do ensino fundamental e médio da escola. Ela expôs que já percebeu que as estudantes negras a veem como uma inspiração acadêmica, como se

encontrassem nela uma resposta de que estudar vale a pena e que devem persistir perante as fragilidades escolares.

7.3 Com a “mão na massa”: ações antirracistas na escola

Com a finalidade de atender ao objetivo principal de promover o diálogo e a construção coletiva de propostas pedagógicas antirracistas para o ensino fundamental, foi entregue aos(às) professores(as) uma folha na qual deveriam anotar as práticas pedagógicas possíveis de se realizar em suas disciplinas ao longo do ano letivo.

Figura 3- Material entregue aos(às) docentes na terceira roda de conversa.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essa construção das práticas pedagógicas pôde ser desenvolvida de forma coletiva. Assim, alguns(algumas) docentes optaram por desenvolver a proposta em parceria com os colegas que trabalham a mesma disciplina/matéria escolar ou com quem possuíam afinidade, enquanto outros(as) a realizaram individualmente. Nos casos em que a proposta foi desenvolvida de forma coletiva, um(a) dos(as) integrantes ficava responsável por apresentá-la para os(as) participantes da roda de conversa. Neste momento, buscamos priorizar a

participação daqueles(as) que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2023), precisamos ir além de escrever sobre o racismo e de denunciá-lo, é preciso colocar a “mão na massa”. Precisamos transcender o conhecimento e estar envolvidos(as) com a prática pedagógica do cotidiano. É primordial ouvir os(as) professores(as), profissionais que estão na base da educação.

Não basta só analisar, produzir artigos e livros que denunciem essa realidade. Já temos muitas produções assim e não nego a sua importância. Mas estamos no século XXI e há uma luta histórica do movimento negro e das educadoras e dos educadores negros e não negros antirracistas que exige a criação de propostas educacionais que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo colonial com os quais convivemos (Gomes, 2023 *In* Pinheiro, 2023, p. 13).

Bárbara Carine Pinheiro (2023) nos diz que o antirracismo deveria ser uma tarefa dos brancos, pois foram eles que construíram o racismo e é a branquitude que o perpetua. Ao chamar a atenção para essa construção histórica, ela nos ensina que não é possível não lutar, que precisamos, sim, assumir o compromisso político e pedagógico incentivado por Gomes (2023) e propor atividades pedagógicas comprometidas com a valorização dos povos negros e originários e com a melhoria da vida em sociedade.

Adentrando em conteúdos que valorizam a cultura e os povos africanos e afro-brasileiros, discorreremos sobre a terceira roda de conversa realizada em 13 de novembro de 2024. Passado o momento de reflexão e anotações, foi solicitado que os participantes da pesquisa pudessem socializar com o grupo as práticas que consideraram para as disciplinas que lecionam. Neste momento, os(as) professores(as) puderam pensar em ações que podem acabar com o racismo dentro da escola.

Desde 2011, o dia da Consciência Negra integra o calendário oficial. Em alguns municípios, o 20 de novembro já era considerado feriado, mas foi a partir de 2024 que a data passou a ser reconhecida como primeiro feriado nacional dedicado à luta e à resistência do povo negro. Durante a roda de conversa, quatro professores(as) - Teresa, Maria Cristina, Kelerson Mauro e Joana da Cruz – mencionaram a importância dessa data. A seguir, apresentamos essas falas e os diálogos estabelecidos a partir delas.

Teresa, professora negra, trouxe para a roda um questionamento: “Por que Dia da Consciência Negra? Por que ter um feriado?” e, ao prosseguir, reproduziu parte do diálogo que teve com os(as) seus(suas) alunos(as) em sala de aula. A fim de contextualizar o surgimento dessa pergunta, iremos explicar brevemente sobre o trabalho da professora na escola. No dia anterior a esse encontro, fui procurada pela Teresa para dialogar sobre as

formas como o racismo atravessa a sua vida. Durante a conversa, comentou sobre a relação com a irmã - igualmente professora negra residente em outro estado - destacando o cansaço dela ao assumir, de forma constante, a liderança de movimentos e de ações antirracistas em seu ambiente de trabalho. A participante apontou, ainda, que, em novembro, essas ações tornam-se mais exaustivas.

Vemos que a sociedade e a comunidade escolar, em muitos momentos, não aderem à luta antirracista ao longo do ano letivo, mas no mês de novembro ou quando há a necessidade de cumprir atividades de exigências curriculares relacionadas ao antirracismo, professores(as) negros(as) e/ou pessoas que estudam sobre a temática são convidados a dialogar e palestrar sobre o assunto. Embora as pessoas pretas estejam preparadas para ministrar oficinas, palestras e encontros acerca da temática, não quer dizer que essa função deve ser desempenhada somente por elas.

De acordo com Pinheiro (2023), o racismo foi criado e perpetuado pelo povo não negro e é função deste grupo ser antirracista e lutar para que a sociedade deixe de ser racista. Sendo assim, faz-se necessário que os(as) professores(as) brancos incluam, em suas aulas, conteúdos que valorizem a cultura e o povo africano e afro-brasileiro e essa mudança deve acontecer nos diversos ambientes de socialização como trabalho, igreja e grupos de amigos. O cansaço da irmã da professora Teresa deve ser uma angústia compartilhada por outras pessoas negras que estão a frente da luta antirracista.

Ademais, ele é um alerta e pode ser considerado um pedido de ajuda, pois sabemos que caminhar sozinho(a) é mais difícil, sendo necessário aquilombar-se. A palavra “Quilombo”, trazida pelo povo banto da África Central, quer dizer “povoações”. Os povos negros que buscavam refúgio fora das fazendas onde eram escravizados passavam a viver nos quilombos e se uniam para criar estratégias a fim de salvar os outros negros que ficavam para trás. Este era um espaço de resistência ao processo de escravidão no qual eram obrigados a viver.

No diálogo paralelo, a professora comentou que queria ter falado nas rodas anteriores, mas não se sentiu à vontade para compartilhar seus pensamentos em razão das dificuldades em falar em público e do receio das opiniões alheias. A Teresa trabalha com Atendimento Educacional Especializado (AEE) acompanhando um aluno na sala de aula. Embora essa professora esteja na sala de aula, não consegue ter autoridade sobre a turma de adolescentes, pois ela está em todos os horários com os(as) estudantes e, muitas vezes, eles confundem o papel da professora AEE.

Em meio às falas dos(as) professores(as), perguntei se Teresa gostaria de compartilhar as ações que elencou, ela disse que queria falar sobre alguns pensamentos que a incomoda. De acordo com a professora, os(as) estudantes aos quais ela se refere neste diálogo que compartilha são brancos ou negros/pardos, ou seja, é possível que muitos deles não se reconheçam como negros. Pela entonação de sua voz, Teresa se mostrava bastante nervosa ao falar sobre o racismo e ao expor uma situação do seu cotidiano para o grupo presente na roda.

Teresa: Olha bem gente, é muito bom a gente ter um feriado no dia 20, tem aluno na sala que nem sabia por que que era feriado no dia 20, aí a menina falou assim “é dia da consciência”. Aí falei, consciência o que? E falei assim, Consciência Negra! E então um aluno virou para o outro na sala e disse assim: “ah é dia dos negões né?!” Daí falei, tudo bem, até queria enfatizar mais esse fato. E depois falei assim, “meu filho procura saber direito, porque a gente não fala dessa forma”. Mas eles estão numa fase que leva tudo na brincadeira, então se eu começo a explicar para eles, reclamam, falam assim, não chega, chega, não sei o que, você é preconceituosa e não demonstram interesse em aprender. Além disso, voltam a situação contra a gente.

Encontramos no relato da Teresa diversos elementos que justificam a necessidade de implementação das leis nº10.639 e nº11.645. Não podemos permitir que legislação seja somente um documento lembrado pelas autoridades educacionais no mês de novembro. Com a legitimação do conteúdo de valorização africana e afro-brasileira no cotidiano escolar, os(as) estudantes têm a oportunidade de aprender e compreender o que são práticas racistas, bem como de entender que racismo é um crime previsto em lei, especificamente na lei 7.711/89 e no artigo 5º da Constituição federal que demarca a igualdade entre todos e que define violência racial como crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1988). Diante disso, a fala do estudante da educação básica, além de equivocada, é perigosa e não pode ser desconsiderada nem tratada como mera brincadeira. É necessário criar estratégias de combatê-la para melhorarmos a consciência da sociedade e a vida das pessoas negras.

Retomando o assunto sobre o feriado do Dia da Consciência Negra, a professora Maria Cristina, mulher negra, respondeu ao questionamento da Teresa e, de forma transgressora, justificou a importância do feriado do dia 20 de novembro. A fim de suscitar reflexões, Maria Cristina fez questionamentos retóricos que, naturalmente, não temos o costume de fazer em relação aos outros feriados nacionais.

Maria Cristina: Por que Dia da Consciência Negra? Porque a gente questiona o Dia da Consciência Negra, mas a gente não questiona os outros dias que são feriados também, e toda a nossa história é pautada em homenagear pessoas brancas. Dom Pedro ganha um destaque enorme na Independência do Brasil. Quem questiona Dom Pedro? Alguém perguntou sobre o feriado que homenageia Dom Pedro? Não, ninguém questiona o feriado de Dom Pedro, da Independência do Brasil. Dia de Tiradentes é feriado e ninguém questiona também, um herói brasileiro. Mas o Dia da

Consciência Negra que é um dia principalmente, não falo nem homenagem porque a gente não vai homenagear uma pessoa que foi morta decapitada se usou a cabeça de salgada e foi levada para todos os outros negros poderem ver, que esses fizessem o mesmo que ele, que foi o Zumbi dos Palmares eles seriam punidos da mesma forma. Não podemos usar esse discurso, porque esse discurso é para invalidar é uma data que tem que ser importante para todos nós, porque é uma data que é dos nossos ancestrais de pessoas que vieram aqui obrigadas, não vieram igual aos europeus que vieram com muitas regalias ali, apesar que muitos também sofreram, mas vieram diferente, a vinda deles foi porque eles quiseram, porque eles desejaram vir, por causa das condições que eles passavam lá na Europa.

A Lei 14.759, de 21 de dezembro de 2023, reserva a data de 20 de novembro para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. É fundamental destacarmos, nesta pesquisa, quem foi Zumbi dos Palmares, em um gesto que representa um compromisso político com a história dos africanos e afro-brasileiros. O quilombo Palmares foi fundado em União dos Palmares (AL), no século XVI, por uma princesa congolosa, a Aqualtune, mãe do Ganga-Zumba, primeiro líder do grupo. Após a morte de Ganga-Zumba, a liderança do quilombo Palmares foi assumida por Zumbi. Nesse período de luta pelo fim da escravidão, Zumbi dos Palmares viveu escondido na mata, pois os colonizadores queriam matá-lo.

Haviam passado mais de 65 anos de combates, porém o mais importante quilombo brasileiro é o maior das Américas fora vencido. Zumbi permaneceu escondido na mata que tão bem conhecia. Mas no dia 20 de novembro de 1695 ele foi capturado ao lado de apenas vinte homens, que em pouco tempo foram trucidados. Para o rei quilombola foi reservada a decapitação. Sua cabeça foi espetada em um poste da praça principal do Recife [...] (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 124).

Ainda que conheçamos pouco de sua história, podemos concluir que Zumbi dos Palmares foi um grande líder do seu tempo, representante do povo negro e um homem que não se calou diante da colonização brasileira. Hoje, podemos colher os frutos dessas e de outras lutas, como as políticas de cotas para negros e a ampliação dos espaços de representatividade negra na sociedade, conquistas que perpassa pela luta do nosso rei Zumbi dos Palmares. Destacamos a forma como era conhecido no quilombo para enaltecer a sua posição e valorização. Ainda ressaltamos que este grande homem lutou e foi morto para salvar os seus, ou seja, os nossos, razão pela qual este líder deve ser visto e estudado como um grande representante da luta anticolonialista e não como um rebelde (Carneiro, 2013).

O professor Kelerson Mauro, homem não negro, apresentou como prática pedagógica para o conteúdo de história a finalidade e a importância do feriado de 20 de novembro. Ao compartilhar a prática para a sua disciplina com os colegas, o docente expressou a sua opinião a favor de diálogos que favoreçam a compreensão e a relevância da data da Consciência Negra que, no ano de 2024, foi considerada pela primeira vez feriado nacional.

Kelerson Mauro: Eu destaquei aqui a questão do feriado da consciência negra, e obviamente eu entendo que é um assunto para ser trabalhado o ano inteiro. Mas por outro lado a gente não pode perder de vista que a criação desta data não é para criar um feriado, para criar uma folga, mas por um efeito simbólico e suscitar debates, assim como o ano inteiro deve ser trabalhado a gente não pode, com o perdão do trocadilho deixar passar em branco, o dia da Consciência Negra, então penso que talvez o que seja trabalhado ao longo do ano tenha uma culminância nesta semana para destacar de fato o objetivo da criação do feriado que é fomentar o debate.

A prática pedagógica proposta pelo professor é de suma importância para a formação dos(as) estudantes e para a construção de uma sociedade equânime, visto que ela contribui para o conhecimento da história de Zumbi dos Palmares e para a valorização da sua imagem estigmatizada no passado pelos opressores. Além disso, a atividade pedagógica pode ensinar sobre a luta do Movimento Negro, mostrando os seus benefícios para mudança da educação brasileira e da sociedade em que africanos e afro-brasileiros conquistaram direitos.

A pedagoga Joana da Cruz, mulher negra, também dialogou sobre o feriado do dia da Consciência Negra. Ela ressaltou a importância de discutirmos a data com os(as) estudantes e de incentivá-los(as) a lutar por espaços de poder. Ao compartilhar sua prática pedagógica, a professora Joana faz uma crítica ao modo como parte da sociedade vivencia ou trabalha o dia da Consciência Negra. Segundo ela, é preciso ir além da imagem e da valorização da beleza, pois as pessoas negras devem ocupar lugares considerados de privilégios na sociedade e na escola, entre crianças e adolescentes, visto que este é um ensaio para a vida adulta.

Joana da Cruz: É comum quando chega o Dia da Consciência Negra as pessoas só veem a parte da beleza, valorizar a beleza negra, mas a gente não tem que só valorizar nossa beleza, além de valorizá-la, temos que nos colocar como cidadãos ativos. Porque quando a gente ensina aquele aluno a se posicionar o seu exemplo irá incentivar os negros a sua volta a participar dos movimentos, assim eles conseguem entender que podem ser líderes também, que podem participar do colegiado, do grêmio estudantil. Os professores precisam incentivar os alunos negros a fazer apresentações, e falas durante eventos, ao perceber o aluno negro quietinho deve incentivá-lo, pois uma hora ele vai aprender a se posicionar.

Esse posicionamento da participante Joana é relevante para discutirmos o lugar dos(as) professores(as) na construção da identidade das crianças e adolescentes negros(as). Vale ressaltar que os(as) docentes negros(as) não são os únicos responsáveis por desenvolver este trabalho. Foram os colonizadores, as pessoas brancas que criaram o racismo estrutural e, sendo assim, a luta antirracista é uma responsabilidade deste grupo opressor (Pinheiro, 2023). No percurso dessa pesquisa encontramos autores não negros que somam a luta antirracista e observamos que há pessoas e professores(as) não negros(as) buscando estudar e aprender sobre a cultura africana. Entretanto, ressaltamos que a representatividade desse público ainda

é pouco expressiva, do contrário não estaríamos discutindo práticas antirracistas e formas de aplicabilidade da lei nº 10.639/03.

Nesta luta, há também a necessidade de as pessoas não negras entenderem que as pessoas negras têm que ocupar espaços de liderança. Esse trabalho deve começar na creche e perpassar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, possibilitando que o estudante negro(a) chegue à universidade ou à vida adulta mais bem preparado(a) para combater o racismo. Acreditamos que o desenvolvimento do protagonismo negro na educação básica irá refletir efeitos na sociedade. É preciso enaltecer a raça negra nas escolas, dialogar sobre a beleza e a valorização dos(as) estudantes negros(as) nas aulas para que eles(elas) cresçam orgulhosos de quem são, já que o reforço positivo é um critério importantíssimo na formação contemporânea (Pinheiro, 2023).

O posicionamento da professora Joana da Cruz corrobora com o pensamento de Bell Hooks (2017) e Bárbara Carine (2023) que incentivam o trabalho crítico dos(as) professores(as) para que os(as) estudantes negros(as) sejam também críticos e lutem por espaços negados aos nossos antepassados e a muitos de nós, seja na educação básica seja no ensino superior. Por fim, ressaltamos que o feriado de 20 de novembro, reconhecido por lei, é um marco para o povo negro e o motivo do feriado existir deve fazer parte das práticas pedagógicas escolares para que o conhecimento na sociedade seja difundido.

Considerando que as práticas pedagógicas tecidas na terceira roda de conversa podem contribuir para o trabalho de outros(as) professores(as) em sala de aula e em outras escolas, as partilhamos e acrescentamos parte do diálogo entre os(as) docentes. Essa prática de construir propostas pedagógicas tem sido estudada e desenvolvida por diversos cientistas que buscam o cumprimento das leis 10.639 e 11.645 nas escolas. Neste escopo, destacamos alguns(algumas) intelectuais que, nestes 23 anos da lei, dialogam com e sobre conteúdos antirracistas na educação básica, sendo elas: Ana Célia da Silva (2005), Bárbara Carine (2023), Heloisa Pires Lima (2005), Luana Tolentino (2018, 2024), Nilma Lino Gomes (2005, 2023) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005).

Adentrando nas construções pedagógicas dos(as) professores(as), apresentamos Carlos, homem pardo, professor de sociologia do ensino médio. Lembramos que o foco desta pesquisa é o ensino fundamental (anos iniciais e finais), mas, como o professor estava presente na reunião pedagógica obrigatória para os(as) docentes, pôde contribuir tecendo construções coletivas relevantes para a educação antirracista. Assim, solicitamos que ele assinasse o TCLE e avaliamos que seria significativa compartilha-las.

Carlos: esse conteúdo eu trabalho em todas as turmas ao longo do ano inteiro, estava até comentando, muitos desses filmes aqui indicados, já usei com os alunos esse ano e em outros anos. Tem até um documentário interessante que não foi indicado, mas que foi construído por um professor da UFV, ele conta sobre o congado da comunidade de Airões (distrito de Paula Cândido) e da comunidade do Fundão (Bairro São José do Triunfo). Fora esses documentários, no quarto bimestre discutimos muito sobre a cultura africana, essa prática acaba se unindo às discussões da Semana da Consciência. Tem um outro filme que não está aqui, que usei para trabalhar cultura que é o filme Besouro, que vai discutir a capoeira e a criminalização da capoeira. Então tenho adotado algumas práticas, os alunos fazem trabalho de sociologia sobre os povos negros no Brasil, fazem também resenhas sobre os filmes que levo para a sala de aula. Esse ano tive a boa sorte de ter muitos estagiários que são pretos e eles apresentaram aulas e ao longo do bimestre trazendo vários elementos. Inclusive elementos que eu não sabia, que a gente precisa reformar a todo momento. Os estudantes da universidade explicaram para os alunos muitos conceitos que eu não sabia. Uma estagiária trouxe uma perspectiva diferente dentro da música dos racionais e foi muito interessante. São atividades e conceitos que a gente vai agregando por ser importante.

Rita Cristina, mulher negra e professora de ciências do ensino fundamental (anos finais), refletiu sobre questões científicas que perpassam a raça e que podem ser desenvolvidas em suas aulas. A descrição final da tarefa de Rita Cristina se assemelha ao filme intitulado “Vênus Negra”, lançado em 2010, no qual um homem branco conduz apresentações com uma mulher negra na jaula. Além disso, a questão nos auxilia para ensinar aos adolescentes sobre como os estudos das doenças e tratamentos eram realizados, pois os corpos negros eram testados e as vidas daquelas pessoas bem como as emoções dos seus entes queridos não eram consideradas pelos colonizadores.

Rita Cristina: Pensando no racismo, planejei trabalhar sobre a espécie. Falar, que você chamar alguém de macaco está tirando do nível de ser humano, homo sapiens. Explicar que foi uma luta para os negros conseguirem ser considerados seres humanos, que já chegaram até a serem expostos no zoológico, os aborígenes têm imagens. E posso desenvolver questões sobre o DNA, o DNA mitocondrial que é exclusivo, passado de mãe para filho. Em nós brasileiros, a maior parte deste DNA vem dos negros e dos indígenas, pouquíssimos vem dos europeus, porque eram menos em quantidade que vieram para cá, os europeus se relacionavam com os indígenas e com as negras inicialmente para ter filhos. E relacionei aqui e expliquei que a questão da cor da pele são apenas proteínas diferentes são impressas na gente, que isso é só externo, de acordo com os estudos biológicos os órgãos são todos iguais em todas as raças. As mulheres negras chegaram a serem usadas em estudos, por exemplo, o câncer de colo do útero era estudado nas negras e os resultados eram aplicados nas mulheres brancas, ou seja, eles simulavam o câncer no corpo nas mulheres negras e estudavam o desenvolvimento da doença e usava as respostas do corpo para serem aplicadas nas mulheres brancas. Então é assim que consigo relacionar o conteúdo antirracista com a minha área.

Ritinha, mulher branca, professora de inglês do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio fez uma análise do seu trabalho. Compartilhou que busca elaborar atividades que destaquem a representatividade das pessoas negras no Brasil e no mundo. Além disso,

informou que recebeu, da Superintendência Regional de Ensino (SR) de Ponte Nova, propostas de atividades antirracistas para serem trabalhadas com os(as) estudantes.

Ritinha: Chegou um e-mail para nós da SRE, sobre educação para a vida, com sugestões de atividades. Achei bacana a parte de educação antirracista, pois percebi que é um conteúdo que já trabalho, mas que eu precisava desenvolver com mais frequência. Que é a exposição de pessoas pretas, cientistas pretos, autores, do pessoal da moda, do esporte, da educação. Acho que precisamos destacar essas pessoas de alguma maneira. E a atividade que eu sempre faço, é pedir que os alunos pesquisem sobre as pessoas, e escrevam sobre elas em inglês, colocamos uma foto dela junto e depois expomos. Então essa é uma possibilidade bem acessível! E estes alunos podem apresentar essas personalidades para outras turmas.

Abarcando a representatividade das pessoas negras, a participante Rejane, mulher branca e professora de geografia do ensino fundamental (anos finais), apresentou possibilidades para construir conteúdos que permeiam o desenvolvimento do território brasileiro e a formação intelectual das pessoas negras. Além disso, indicou que a educação antirracista nas aulas de geografia pode contribuir com a valorização das pessoas negras no meio científico.

Rejane: Enquanto professora de geografia, é possível apresentar aos estudantes dados populacionais que tragam representatividade da população negra, seguido de um trabalho da arte e da ciência, com dados e exemplos dessa população como força produtiva e intelectual da formação e desenvolvimento em território brasileiro. E apresentar exemplos de grupos e organizações que fortaleçam a identidade, e incentivar que os jovens idealizem forma de ser e ocupar o mundo, que colaborem com o movimento antirracista.

Fátima, mulher branca e professora de artes do ensino fundamental (anos finais), compartilhou como tem desenvolvido conteúdos sobre a educação antirracista em suas aulas. Segundo Fátima, a flexibilidade da disciplina de Artes nas escolas contribui para que ela insira atividades que contemplem a lei 10.639/03. Ademais, a docente ressaltou a relevância do feriado de 20 de novembro, dia da Consciência Negra, para que a sociedade passe a valorizar essa data. Ela pontuou também que a comunidade escolar deve desempenhar um papel coletivo, desenvolvendo projetos ao longo do ano letivo que tenham a culminância próxima da data do Dia da Consciência Negra.

Fátima: Pensei dentro da questão histórica, porque dentro do conteúdo de artes, já está inserida a cultura africana, afro-brasileira e indígena. É uma prática presente desde o sexto ano na disciplina de artes! O que mais priorizo trabalhar é a questão da valorização e do conhecer. No oitavo ano estou trabalhando sobre isso, e falo com os estudantes das consequências históricas, políticas e sociais que tem. Que a gente tem essas consequências, e que precisamos conhecer, sem conhecimento não conseguimos diminuir nenhuma prática de racismo. O conhecimento abre portas para as pessoas respeitarem, a partir do momento que eles entendem o que tem de bom nessa cultura e dos povos ancestrais valorizam. Quando aprendem que a nossa sociedade foi construída a partir dessa mescla de culturas diferentes os alunos

começam a entender. Eu falo muito de questões políticas o tempo todo, pois não tem como falar de arte sem falar de política e de sociedade, os faço refletir o tempo todo. Eles questionam. Mas é aula de história? E eu falo, não tem como separar. É importante ter o feriado e ter a liberdade de trazer uma representatividade. Então eu gosto de mostrar a questão da representatividade negra para eles. A questão de eu ser branca dificulta às vezes um pouco, pois alguns muitos falam: Mas você nem é negra! Por que está falando? Gosto de trabalhar com artistas negros nas minhas aulas, de trazer artistas locais e ir apresentando referências locais para fortalecer a representatividade dos artistas daqui. Que seja, bailarino de ballet clássico negro, porque é muito difícil ter uma bailarina. Então é preciso mostrar a primeira bailarina negra. Não ficar somente nas danças urbanas, para não criar o estereótipo de que negro é funk e danças urbanas, não negro é funk, é balé clássico, é tango é o que quiser! Então colocar essas pessoas no lugar que elas quiserem, mas para isso é preciso que elas conheçam esses lugares.

Luís, homem branco e professor de matemática do ensino fundamental (anos finais) e médio, informou que durante a graduação não teve contato com disciplinas que tratam sobre a cultura africana e nem com a lei 10.639/03. Em relação à docência na educação básica, apontou que os(as) estudantes têm chegado ao final desta etapa com diversas defasagens em matemática. Ademais, a partir do diálogo das rodas de conversas, Luís teve a oportunidade de refletir sobre a possibilidade de valorizar os conteúdos africanos em suas aulas.

Luís: Eu percebi, na matemática, que têm algumas ferramentas da África que podem ajudar a desenvolver esses conceitos básicos (multiplicação, divisão) e eu penso em estudar um pouco para levar para os alunos. Já que muitos deles no terceiro ano do ensino médio estão tendo dificuldade nas quatro operações. Então trazer uma nova forma de explicar vai ajudar também.

Coadunando com necessidade de inserir os conteúdos africanos na disciplina de matemática, Jaíne Ferreira (2024) pesquisou a efetivação da lei 10.639/03 no conteúdo de matemática no ensino médio e no livro didático e montou uma cartilha que está disponível no portal eduCAPES¹². O material paradidático apresenta jogos africanos, livros que abordam o surgimento da humanidade e da ciência matemática na África, além de filmes e séries que valorizam a presença de mulheres negras das ciências exatas. Ademais, a cartilha foi criada com a finalidade de auxiliar os(as) professores(as) de matemática na inserção de conteúdos africanos e afro-brasileiros em suas aulas.

A gestora Vera Lúcia apontou a necessidade de acolher os(as) alunos(as) e de ouvi-los(as). Na opinião dela, o acolhimento ao(à) estudante negro(a) pode contribuir com a luta antirracista no ambiente escolar, considerando que, nesse momento, os(as) alunos(as) terão a oportunidade de falar e expor as suas angústias para que haja uma interpretação das situações vivenciadas. Assim, os(as) alunos(as) podem entender que são vítimas de racismo. Ao

¹² Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/869379> Acesso em: 09 ago. 2025.

Ademais, esta pesquisa disponibilizou para a escola três obras em formato digital (PDF): “Pequeno manual antirracista” da Djamila Ribeiro (2019); “Memórias da plantação” da Grada Kilomba (2019) e “Racismo estrutural” do Silvio Almeida (2019). A gestão escolar fez a impressão desses livros e os deixou disponível para empréstimo aos(as) funcionários(as) interessados(as).

Prosseguindo com o diálogo, algumas professoras apresentaram ações que podem ser desenvolvidas pelo coletivo, abrangendo todos da comunidade escolar. A professora dos anos iniciais, Joana da Cruz, apontou que o(a) professor(a) pode ser o responsável em lidar com os conflitos que surgem dentro da sala de aula. Ressaltamos que este(a) profissional precisa de formação continuada sobre relações étnico-raciais e apoio para lidar com os conflitos entre os(as) alunos(as).

Joana da Cruz: Precisamos de momentos de formação, sugiro palestras para os profissionais da educação, sobre como lidar com a violência. O professor é o mediador do conflito, mas não sabemos lidar com o conflito nem como mediar a situação, precisamos aprender a ajudar os alunos para que eles possam expressar, não só o conflito por causa do racismo, mas os outros também. Às vezes eles passam por violência, precisamos ser mediadores que saibam abordar o racismo de forma não violenta. Além da formação para o docente, é preciso que os pais estejam inseridos nas formações, porque a criança traz o racismo de casa e dos pais. A escola poderia realizar eventos que irão debater sobre o racismo nas reuniões de pais durante a entrega de notas dos bimestres, em sábados letivos, a ideia é aproveitar esses momentos e fazer discussões sobre o racismo com os pais.

O desenvolvimento do ser humano é um processo constante pautado na nossa capacidade de aprender em diversas situações. Nesse sentido, compreendemos que os(as) profissionais da educação precisam usufruir de uma formação continuada que valorize o chão da escola e a realidade dos(as) docentes (Nóvoa, 2012).

As trocas tecidas em momentos pedagógicos ou no período de “descanso” dos(as) professores(as), como o período do lanche, em que as crianças e adolescentes estão no recreio escolar, também podem tornar-se um momento rico com as trocas de práticas pedagógicas entre os pares. A Professora Joana da Cruz indica que existem ações básicas que contribuem para a descolonização dos saberes curriculares (Gomes, 2003) e dos seres (Kilomba, 2019).

Joana da Cruz: Atitudes e ações consideradas simples do cotidiano escolar podem somar a luta antirracista, pensando na organização da sala de aula, sempre colocamos o alfabeto na parede da sala com imagens coloridas de objetos, podemos colocar esse alfabeto com personagens e personalidades negras. Precisamos incentivar os estudantes negros a serem líderes de sala, está em lugar de destaque, para contribuir com isso podemos usar mais livros com personagens negros, quando apresentar qualquer conteúdo inserir também personagens negros, e é importante que sejam inseridos em posição de destaque não na condição de escravizado. Por

exemplo, em um conteúdo simples, tipos de moradia, ao apresentar o personagem negro em sua casa, coloque o negro morando em uma mansão para que os alunos mudem essa visão de achar que o negro ou é alcoólatra ou é o bandido e que não pode acessar condições melhores do que aquelas que já tem.

Outros(as) professores(as) apontaram a necessidade de levar a família para a escola a fim de dialogar sobre as violências raciais. A luta contra o racismo e construção da escola como ambiente seguro para todos, principalmente para as crianças e adolescentes negros(as), deve sim ser trabalhada com os pais e/ou familiares, pois o comportamento dos(as) estudantes na sala de aula, e em outros momentos de convivência na escola, reflete tudo aquilo que vivem no ambiente familiar, ou seja, eles(as) aprendem a reproduzir o racismo em casa.

Além do protagonismo negro dialogado pela Joana da Cruz, a professora Kátia Flávia, que também ministra aula para os anos iniciais, apresentou ações pontuais e possíveis de serem adequadas em sala de aula para diversos níveis de ensino. Ela afirma que esses conteúdos perpassam a valorização da cultura negra por meio da literatura paradidática e do contato com brinquedos que, além de desenvolver o lado lúdico da cultura africana, podem suscitar discussões sobre a representatividade negra e sobre os lugares e/ou papéis das pessoas negras na sociedade, principalmente o das mulheres negras (Hooks, 1995; Euclides; Silva, 2024).

Kátia Flávia: Sugerimos uma atividade específica. Seria a construção da boneca abayomi, que eram bonecas feitas de retalho, que as mães escravizadas davam para as crianças no momento da separação. Nós faríamos a confecção na sala de aula, para discutir o estereótipo de corpo, não só do corpo negro. E o objetivo seria explicar a eles, o porquê de existir um padrão social da cor da pele, do corpo e da textura do cabelo, então levá-los a desconstruir esse padrão. Explicar o porquê de só padrão branco ser visto como belo pela moda e pela mídia! E pensamos que no caso de os meninos fazerem a construção da boneca, seria para trazer a discussão do papel feminino na sociedade. No sentido do respeito, dessa reverência ao feminino, como eram tratadas as mulheres negras na época da escravidão. Os papéis que ocupavam, e então trazer referências positivas, porque quando formos falar como elas eram tratadas a vai tocar em feridas, e a nossa ideia não é só deixar aquilo que foi ruim, negativo, mas é trazer referência positiva. Então poderíamos trazer, por exemplo, as mulheres que são referências no Brasil e no mundo. E pensando uma ação na escola para os anos iniciais, seria colocar a cultura negra como tema do projeto literário (neste projeto que já temos na escola, as professoras escolhem um livro de literatura para ser trabalhado ao longo do ano letivo e faz a culminância dele por meio de uma apresentação de dança para as famílias das crianças em um evento na UFV), então seria uma possibilidade, trabalhar no projeto literário só a questão da cultura afro-brasileira ou a cultura da África, história da África, do continente africano, outra possibilidade seria na feira do conhecimento usar temas que envolvem a África.

Frequentemente ressalto que o conhecimento é incorporado pelos seres humanos de forma processual por meio de uma sequência didática. Nesse sentido, salientamos que

desenvolver uma ação no mês de novembro sem diálogo contínuo não contribui para a efetiva legitimação da lei 10.639/03 tampouco caracteriza uma educação antirracista. Enquanto professores(as), precisamos ultrapassar a abordagem restrita a um mês pontual. Os(as) participantes desta pesquisa construíram atividades pedagógicas que podem ser incorporadas às suas respectivas disciplinas escolares, apresentando exemplos práticos e possíveis de serem realizados no cotidiano escolar. As propostas trouxeram conteúdos que contribuem para a valorização de diversas culturas e podem ser replicadas tanto por eles(as) quanto por outros(as) docentes nas escolas de todo o país.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fase de leitura e análise dos livros revelou que, mesmo após 22 anos de promulgação da Lei 10.639/03, há ainda alguns autores que apresentam os(as) personagens e os povos negros(as) com estereótipos estigmatizados, reforçando uma educação e visão colonial. Em contrapartida a essa tendência, encontramos na biblioteca da escola 13 livros que têm contribuído para a mudança da literatura em relação à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, em consonância com os princípios da referida lei. Tal resultado pode ser compreendido como fruto das lutas travadas por intelectuais negros(as), bem como pela atuação de aliados(as) não negros(as) que se somam à luta antirracista.

Na análise do Regimento escolar e do Projeto Político Pedagógico foram encontrados um artigo e dois projetos que desenvolvem atividades voltadas à valorização das culturas dos povos negros. Contudo, observamos que, nestes documentos, não há menção à Lei 10.639/03. Diante disso, essa pesquisa indica que os documentos devem ser reformulados para contemplar a referida legislação. Além disso, as adequações devem englobar todos os níveis de ensino oferecidos pela escola.

Para legitimar o PPP como um instrumento coletivo na luta antirracista, a sua reformulação deve contar com a participação de todos os(as) professores(as), assegurando que nenhuma disciplina escolar seja excluída do documento. Posteriormente, é necessário acolher os outros membros da comunidade escolar e ouvir as suas necessidades, principalmente no que se refere às relações étnico-raciais.

A fragilidade observada nas compreensões docentes acerca das relações étnico-raciais indica a necessidade de melhorias tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos(as) professores(as). Entre os(as) participantes da pesquisa, o tempo máximo de formação corresponde a 29 anos da professora Vera Lúcia, enquanto o tempo mínimo é de dois anos da professora Meire, que, embora tenha ingressado recentemente na escola, já tem pelo menos seis anos de formação, considerando o tempo do mestrado e do doutorado.

Provavelmente alguns dos(as) participantes da pesquisa cursavam a graduação ou nos anos finais da educação básica quando a lei 10.639/03 foi promulgada. Essa hipótese é reforçada considerando que, dos 21 participantes, seis responderam não ter conhecimento da lei. Tal dado sugere que o acesso à lei, sobretudo ao seu conteúdo formativo, possivelmente foi negado a uma parcela significativa dos(as) concluintes dos cursos de licenciatura.

Os(as) profissionais informaram que precisam aprofundar seus conhecimentos por meio de formações continuadas. Nesse sentido, cabe aos representantes dos governos estadual e municipal promover a escuta ativas nas escolas a fim de construir, em parceria com os(as) docentes, metodologias que facilitem essas formações.

Além do corpo pedagógico das escolas, é preciso investir na formação antirracista de todos os profissionais das escolas, como solicitado pela servidora da escola pesquisada. Ressaltamos, contudo, que a falta de acesso à lei 10.639/03 na formação inicial e continuada não pode ser utilizada como uma justificativa para a omissão do trabalho com conteúdos relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica.

Embora existam livros didáticos que desenvolvam a educação antirracista, é necessária a ampliação do acervo bem como outros materiais didáticos solicitados pelos(as) professores(as) da pesquisa. A fim de consolidar os aprendizados provenientes das formações, é fundamental que os(as) professores(as) disponham de tempo para se organizar, estudar, desenvolver o pensamento crítico e elaborar seus planejamentos. Ademais, é preciso que os profissionais estejam disponíveis e dispostos a desenvolver conteúdos antirracistas em suas práticas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como os currículos estaduais e municipais, apresenta no documento a possibilidade de efetivar a lei 10.639/03. No entanto, por meio desta pesquisa, percebemos que essa efetivação somente será possível se os(as) professores(as) dispuserem de apoio institucional, tempo e espaços adequados para formação. Sendo assim, é imprescindível que as autoridades educacionais se atentem para essa demanda, busquem repensar o trabalho que está sendo feito e promovam a escuta das angústias, necessidades e concepções dos(as) docentes, visto que são eles(as) que atuam na base do processo educativo e possuem maior facilidade para perceber e compreender os caminhos necessários à construção de uma educação básica de qualidade.

Ao final da última roda de conversa, muitos(as) professores(as) agradeceram a oportunidade de poder se expressar e de serem ouvidos(as) no espaço escolar. A participante Kátia Flávia destacou que “esse momento foi muito bom, nós precisamos de mais momentos assim nas reuniões de módulo”. Essa fala sintetiza o desejo coletivo dos(as) professores(as) de terem voz, de serem ouvidos(as) e de terem momentos de formações ativas baseadas no diálogo e na aprendizagem com os pares. Em muitos momentos, eles apontaram a necessidade de contar com a colaboração de profissionais externos à escola para ajudá-los(las) a conduzir os conteúdos relacionados à educação africana e afro-brasileira.

Estamos assumindo essa responsabilidade em virtude das nossas histórias e do respeito que os nossos ancestrais merecem. Além desse lugar que nós nos colocamos, o sistema opressor tem exigido de nós um estado de resistência e vigilância. Estudar sobre relações raciais é fundamental para se entender no mundo, seja pela investigação acadêmica da temática, seja pelo desejo de nos entender e de contribuir com melhorias na nossa sociedade. Observamos, contudo, que as pessoas negras são solicitadas com frequência para falar sobre racismo, muitas vezes sem o devido apoio institucional, o que torna essa posição cansativa e cruel.

Para que possam usufruir de saúde e bem-estar, é essencial que as pessoas negras recebam o apoio das não negras. Nesse sentido, é interessante que toda a sociedade tenha condições de dialogar sobre as questões raciais e possa criar estratégias de enfrentamento ao racismo. Reiteramos, portanto, a relevância da atuação de todos os(as) professores(as), independentemente da raça, na melhoria da sociedade. Sendo assim, todos(as) devem estudar, aprender, desenvolver e mediar conteúdos voltados à valorização da cultura e dos povos negros.

Com os apontamentos tecidos nos questionários entendemos que, além de ser uma oportunidade de formação continuada, a pesquisa foi também um espaço em que os pares puderam se conhecer e sanar dúvidas sobre o racismo no ambiente escolar. Uma gestão democrática é construída e consolidada por intermédio das leis, do respeito e do diálogo saudável. Desse modo, é preciso que todos os(as) professores(as) sejam acolhidos e ouvidos no ambiente escolar e que tenham incentivos dos governos a fim de terem condições de cuidar da saúde e da formação continuada. Dito isso, salientamos que, se tratando dos(as) docentes negros(as), esse olhar das autoridades deve ser mais atento às fragilidades provocadas pelo racismo cotidiano.

Notamos, pela forma de falar e pela entonação de voz dos(as) professores(as), que muitas feridas relacionadas ao racismo ainda não estão cicatrizadas, pois são marcas profundas que permanecem e que sempre serão lembradas. Mesmo sendo adultos(as), esses(as) docentes continuam a sofrer com as mudanças e facetas do racismo cotidiano. Ressaltamos que os(as) professores(as) negros(as) precisam ser ouvidos(as) dentro das escolas e as rodas de conversas foi uma oportunidade para que isso acontecesse. A pesquisa em si foi uma oportunidade de dialogar e refletir sobre as dores e os impactos do racismo em suas vidas. Tais experiências evidenciam que estes(as) professores(as) viveram e ainda vivenciam

uma violência racial incompreendida por diversas pessoas não negras, tanto no cotidiano escolar quanto fora dele.

Esses(as) docentes puderam compartilhar com os(as) pares não negros(as) as suas experiências de como é ser um(a) estudante negro(a) em um ambiente em que o currículo é colonialista e as regras são criadas para contribuir e favorecer esse perfil. Ademais, apontaram possibilidades para defender e valorizar a imagem, a alta autoestima e a permanência dos(as) estudantes negros(as) no espaço escolar. Considerando a articulação destes(as) professores(as) na pesquisa, podemos dizer que eles incorporaram o espírito do quilombamento, visto demonstraram estar empenhados em contribuir com o futuro dos(as) seus(suas) alunos(as) e de todos(as) estudantes negros(as).

O caminho é longo, trabalhoso e começou com os nossos antepassados trazidos para o Brasil. Essa luta é de um coletivo forte que, para nós, é gigante. Foram muitos agentes e intelectuais que articularam para que leis fossem criadas e para que os(as) negros(as) pudessem existir nos documentos formais. Dentre eles, destacamos Rei Zumbi dos Palmares, um Rei do seu tempo, e a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora da lei 10.639/03. Para que eu ocupasse a minha cadeira de mestrandia desta universidade, aconteceram diversas renúncias do nosso povo. Neste contexto, compreendemos que o retorno deste investimento para a sociedade e para o bem social das pessoas, principalmente das crianças e adolescentes negros(as), é uma responsabilidade a ser desenvolvida cotidianamente.

Embora essa etapa se finde, esse movimento não pode parar. Pensando no futuro, sugerimos: o levantamento bibliográfico dos livros do ensino médio que buscam valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras; a realização de momentos de formações com outros(as) funcionários(as) das escolas a fim de ampliar a compreensão sobre como lidar com os(as) alunos(as); a promoção de formações com docentes de outras instituições para dialogar sobre as práticas que os(as) professores(as) desta pesquisa estão desenvolvendo; a realização de formação com as especialistas na educação básica acerca das leis 10.639/03 e 11.645/08; a inserção de jogos africanos em aulas da educação básica; bem como a condução de pesquisas que busquem dialogar com as diversas licenciaturas sobre a aplicabilidade das referidas leis.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALCANFOR, Lucilene Rezende. Panizzolo, Claudia. **Decolonidade da literatura infantil e juvenil**: uma nova história a ser contada. Revista Brasileira de Alfabetização. nº 23, p. 1-18, janeiro de 2025.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Tainara Batista. **Educação Antirracista**: Reflexões e Coproduções com Educadores/as Infantis do Município de Teixeira - MG. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG. p.121. 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Dispõe sobre as contravenções penais resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em 24/07/2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10/08/2025.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p.1, 23 dez. 1996.
- 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 243, p. 1, 22 dez. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Portal Geledés: **Raça e Educação**. <https://www.geledes.org.br/raca-e-educacao-por-sueli-carneiro/> Acesso em: 11 ago. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Portal Geledés: **A invenção de Zumbi**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/invencao-de-zumbi-por-sueli-carneiro> Acesso em: 11 ago. 2025.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau aluno, boa aluna?** Como as professoras avaliam meninos e meninas. Rev. Estudos. Feministas, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/ raça. Cadernos Pagu. Campinas, n. 22, p. 247- 290, jun/2004.

CAVALCANTE, Larissa. Portal Geledés: **Ambiente escolar é onde mais se sofre racismo, diz pesquisa**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ambiente-escolar-e-onde-mais-se-sofre-racismo-diz-pesquisa/> Acesso em: 11 ago. 2025.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHIZIANE, Paulina - **Prêmio Camões 2021, em entrevista na RTP**. YouTube, 06/05/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jpbdmoid3MI> Paulina Chiziane Acesso em: 10/10/2024.

EUCLIDES, Maria Simone; DA SILVA, Joselina. **“Não sou eu uma professora?”**. Revista de Ciências Humanas, v.2 n.24. out. 2024.

FERREIRA, Jaíne Macedo. **Matemática e África**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/869379> Acesso em: 05/08/2025.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 4 ed. 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. nº23, p.75- 85, Rio de Janeiro maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. 2 ed., p. 143-154, Brasília. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Prefácio** In: Bárbara Carine Soares Pinheiro. Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v.3 n.2, 464- 478, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade/ bell hooks; tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2 ed. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico, 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JANGO, Caroline Feitosa. **Aqui tem racismo**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Livraria da Física. 2017.

JESUS, Andreia de. **Racismo reverso**: afirmação da branquitude, negação da história. Revista Coletiva, Recife, n. 32, maio. 2023.

KILOMBA. Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Denize Souza. Portal Geledés: **Sankofa e as políticas de ações afirmativas**: Olhar o passado para construir o futuro. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-acoes-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/> Acesso em: 21 abr. 2025.

LIMA, Heloísa Pires. **Personagens negros**: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2005. p. 21-37.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célio Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev Katál, Florianópolis, v.10, n. esp, p.37- 45, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Escolas Estaduais de Minas Gerais.* Belo Horizonte: SEE-MG, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Michelli; COSTA, Nathália. Portal Geledés: **Por que você deve parar de afirmar que o racismo reverso existe?** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-voce-deve-parar-de-afirmar-que-o-racismo-reverso-existe>

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores.** São Paulo: Planeta, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES Lillian Ferreira; EUCLIDES, Maria Simone; HERNECK, Heloisa Raimunda. Lápis cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares. **Revista Teias** v. 24. n. especial. abr./jun. 2023. Infância, juventude: interseccionalidades.

RODRIGUES, Lilian Ferreira. **Relações Étnico-Raciais E Infâncias Negras: Racialidades e Vozes em Diálogo em Prol de Um Saberfazer Pedagógico Antirracista.** Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG. p.107. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-38. 2005.

SILVA, Ana Carolina Santos. **Educação infantil e antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra.** /Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Ouro Preto.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstrução da discriminação do livro didático.** In: Munanga, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2005. p. 21-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2005. p. 155-172.

SOARES Ademilson de Sousa; FEITAL Lisa Minelli; MELO Regina Lúcia Couto de. **Lutas antirracistas: vozes de meninas negras na educação infantil.** In: Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo (Orgs.). Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. 1983. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 4 ed. 1988.

TOLENTINO, Luana. Outra educação é possível. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TOLENTINO, Luana. **Educação para as infâncias e a lei nº10639/03**: Travessias, avanços e desafios na formação continuada de professores em Lagoa Santa/MG. *In*: Cristina Carla Sacramento Luana Tolentino (Orgs.). Por uma infância sem racismo: pesquisas, práticas e formação de professores. Editora Papyrus, 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 11-15. 2010.

VEIGA, Ilma. P. A. (Org.) **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 28 ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) docente, você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa **“Construindo pontes e diálogos em prol de uma educação antirracista em uma escola pública de Viçosa-MG”**, vinculada ao curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e tem como finalidade dialogar e contribuir com a prática pedagógica dos/as professores/as do ensino fundamental: anos iniciais e finais de uma escola pública da região central da cidade de Viçosa-MG acerca da educação antirracista no contexto escolar. Para alcançar o objetivo da pesquisa, será aplicado na escola um questionário inicial para conhecer o perfil do corpo docente, bem como suas aproximações com as questões étnico-raciais no âmbito da educação.

Além dos questionários, serão realizadas rodas de conversas na escola em horário pedagógico agendado previamente com a gestão escolar, o tempo de duração das rodas será de 60 minutos. Informamos que as rodas de conversas serão gravadas e a gravação será utilizada apenas pelas pesquisadoras com o objetivo exclusivo de gerar dados para a pesquisa. Além disso, nos dados publicados não haverá, em nenhum momento, informação dos nomes dos participantes da pesquisa a quem se dará pseudônimos de maneira que não sejam identificados.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa estão relacionados ao fato de ser um tema delicado que pode despertar questões afetivas, sentimento de culpa, mal estar e suscitar preconceitos. Nesse sentido, será permitido que várias vozes sejam ditas e ouvidas, haja vista que estamos buscando o diálogo, de maneira que todos (as) participantes se sintam confortáveis para dizer sobre o que desconhecem. Buscamos a construção de um ambiente seguro e acolhedor. Para mitigar tais riscos, as pesquisadoras responsáveis pela condução da pesquisa estarão atentas aos sinais verbais e não verbais de desconforto, ressaltando que os participantes têm liberdade para não responder questões que julguem constrangedoras ou que, porventura, não queiram responder por qualquer motivo.

Além disso, comprometemo-nos a respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos/as participantes, bem como seus hábitos e costumes. Os/as participantes podem retirar os seus interesses de participarem da pesquisa a qualquer

momento. Para evitar quebras de sigilo, violações e vazamentos de dados, essa pesquisa adotará codinomes para as/os participantes. Os registros serão armazenados em apenas um computador sob a responsabilidade exclusiva da pesquisadora responsável por um período de cinco anos e não serão compartilhados em serviços de armazenamento em "nuvem". Destacamos ainda que os dados serão mantidos em sigilo/segredo sendo manipulados exclusivamente pelas pesquisadoras.

A sua participação é voluntária, isto é, você não é obrigada a participar caso não queira. Todos os participantes da pesquisa podem, a qualquer momento, procurar saber mais informações sobre a pesquisa, o uso dos dados coletados e pedir esclarecimentos sobre o trabalho realizado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesse projeto e os resultados serão publicados em um site específico com o consentimento de cada participante em publicações científicas.

Quanto aos benefícios, o estudo é uma oportunidade de formação continuada para os participantes da pesquisa e visa contribuir com a prática pedagógica dos/as professores/as da escola pesquisada, pois iremos dialogar sobre relações étnico-raciais no cotidiano e escolar. Além disso os resultados dessa pesquisa poderão estimular outros/as professores/as e pesquisadores a dialogar sobre a educação antirracista no ensino fundamental.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os resultados da pesquisa estarão à disposição das/os participantes, garantindo-lhes informações sobre os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social ou acesso aos procedimentos quando finalizada.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução n. ° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

DECLARAÇÃO

Eu, _____ concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária/o da pesquisa “Construindo pontes e diálogos em prol de uma educação antirracista em uma escola pública de Viçosa-MG”. Declaro que fui informada/o dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de

participar, se assim desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e elucidar minhas dúvidas.

Nome da pesquisadora responsável:

Maria Simone Euclides

Endereço: Avenida P.H. Rolfs, campus Universitário, Departamento de Educação, Sala 323, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG - CEP: 36.570-900

Telefone: (31) 3612 -7558

E-mail: maria.euclides@ufv.br

Taís de Carvalho

Endereço: Rua Goiânia, n. 94, Bairro de Fátima, Viçosa/MG - CEP: 36.572-154

Telefone: (31) 9 8656-9466

E-mail: tais.carvalho@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar: CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. P.H. Rolfs, s/n – Campus Universitário

Viçosa/MG - CEP: 36.570-900

Telefone: (31) 3612 2316

E-mail: cep@ufv.br Website: www.cep.ufv.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____ RG _____ de
pois de conhecer e entender **os objetivos**, procedimentos metodológicos, **riscos** e benefícios da **pesquisa**, bem como **de estar ciente** da **necessidade** do uso de minha **imagem** e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, as pesquisadoras, **Maria Simone Euclides e Taís de Carvalho** do projeto de pesquisa intitulado "**CONSTRUINDO PONTES E DIÁLOGOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VIÇOSA-MG**" a realizar registro de voz/imagem que se façam necessárias e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destes áudios e/ou vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor dos pesquisadores da pesquisa,

acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei N° 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, embasado nos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Viçosa, _____ de _____ 2024

Pesquisadora responsável

Assinatura do participante

Apêndice B - Questionário

Olá professor/a, esse questionário faz parte da pesquisa “**Construindo pontes e diálogos em prol de uma educação antirracista em uma escola pública de Viçosa-MG**”. Este instrumento tem como finalidade traçar o perfil dos professores/as da escola pesquisada e foi pensado como um facilitador da reflexão acerca da educação antirracista nas escolas. Como descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) as informações deste questionário são reservadas para fim de análise, resguardando a identidade e integridade de seus participantes.

1- Nome:

2- Idade:

3- Autodeclaração étnico-racial

Preta/o

- Parda/o
- Branca/o
- Indígena
- Amarela/o

4- Como se identifica

- Masculino
- Feminino
- Homem transexual
- Mulher transexual
- Não binário
- Prefiro não responder

5- Formação: (Você poderá marcar mais de uma resposta).

- Magistério
- Graduação (especificar a área e o ano de conclusão do curso)

- Pós-graduação lato sensu (especificar a área)

- Mestrado (especificar a área)

- Doutorado (especificar a área)

6- Qual é o seu cargo de trabalho nesta escola? (Você poderá marcar mais de uma resposta).

- Professor/a de Ensino Fundamental: anos iniciais
- Professor/a de AEE¹³ Ensino Fundamental: anos iniciais
- Professor/a de Ensino Fundamental: anos finais
- Professor/a de AEE Ensino Fundamental: anos finais
- Especialista da Educação básica Ensino Fundamental: anos iniciais
- Especialista da Educação básica Ensino Fundamental: anos finais
- Vice-diretor/a
- Diretor/a

7- Há quanto tempo você leciona na educação básica?

8- Há quanto tempo você leciona nesta escola?

9- Você conhece a Lei 10.639/2003 que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas?

- Sim. Favor especificar como conheceu a lei.
-
-

- Não

10- Para quantos alunos/as você leciona nesta escola?

11- Quantos destes alunos/as são negros/as?

12- Você já refletiu sobre esse número antes? O que motivou essa reflexão?

13- Pra você o que é o racismo e como ele se dá no cotidiano escolar?

14- Já presenciou alguma situação de preconceito racial e/ou discriminação racial na escola entre os/as alunos/as?

- Sim, descreva como foi.
-

¹³ AEE-Atendimento Educacional Especializado

-
- Não

15- Você já participou de discussões/formações sobre educação antirracista?

- Sim, conte como foi.
-

- Não

16- Para você o que é uma educação antirracista?

17- Na sua opinião quais recursos pedagógicos a escola deveria ter disponível para auxiliar os professores na construção do planejamento acerca da temática etnico-racial?

18- Você já solicitou que a escola adquirisse livros que trabalham a educação antirracista?

- Sim. Gentileza, especificar quais e a finalidade da solicitação (projeto que desenvolveu/ considera a literatura relevante, formação/curso na área, motivação interna ou um motivo que julga relevante).
-
-

- Não

19- Poderia informar como funciona a escolha dos livros literários nesta escola?

Apêndice C - Roteiro das Rodas de Conversas

1ª Roda: 02/10/2024

Apresentar a pesquisa;

Entregar o TCLE;

Entregar o questionário e solicitar que seja devolvido na semana seguinte;

Expor (mesa/quadro/chão palavras sobre a temática) para que os/as participantes possam apresentar suas concepções;

Palavras a serem impressas: racismo, racismo estrutural, antirracista, violência racial, racismo na escola, representatividade negra, ancestralidade, África, afro-brasileira, cultura negra, racismo reverso, evasão escolar, reprovação, silenciamento escolar, segregação racial, fenótipo negro, negritude, respeito, falta de identidade, identidade, desumanização, racismo recreativo, lápis cor da pele.

Finalizar agradecendo a participação e solicitar que façam reflexões sobre a roda de conversa e se possível que compartilhe na semana seguinte.

2ª Roda: 09/10/2024 - aconteceu em 23/10/2024*

Conduzir de forma que os professores pensem como as questões raciais acontecem no cotidiano da escola.

Material para a roda: impressão de notícias com casos de racismo que aconteceram nas escolas recentemente.

Comentário: quando pesquisei no procurador o assunto racismo em escola, aparecia como o quinto assunto mais relevante da área, e apareceram diversas notícias sobre o tipo de violência. Isso nos mostra que o racismo na escola sempre aconteceu e que agora está mais evidente, pois há um acesso maior aos meios de comunicação e o mais importante, pais, alunos, familiares e professores estão atentos e ampliaram o conhecimento e contribuem para que seres humanos não sofram com as mazelas do racismo escolar.

Foram selecionadas 10 notícias sobre o racismo na escola, elas foram impressas entregues aos/as professores/as para leitura, aqueles/as que se sentiram à vontade apresentaram a notícia que leram e no decorrer das exposições, os/as participantes fizeram relação com o cotidiano escolar.

Ao final dessa roda foi reforçado que os/as professores/as pudessem refletir sobre: como o racismo impacta a vida das pessoas.

3ª Roda: 23/10/2024 – aconteceu em 13/11/2024*

Material para a roda: folhas para que anotem práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Conduzir a discussão fazendo com que os professores possam refletir sobre a ressignificação da sua prática em sala de aula, para que ela não seja racista.

Perguntas retóricas:

Como ressignificar essas práticas: projetos? Quais?

Como tem sido trabalhada a educação antirracista no seu conteúdo?

Finalizar agradecendo a participação dos/as participantes na pesquisa.

* As datas das rodas de conversas foram agendadas previamente com a gestão da escola, porém ao longo da pesquisa, tivemos que alterar o calendário em virtude das necessidades da escola. A segunda roda de conversa foi alterada, porque era o fechamento do bimestre e os professores tinham essa demanda para resolver; a terceira roda foi alterada em virtude da reunião para apresentação da resolução da eleição do colegiado escolar.