



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO (EREREBÁ)**

Nathalia dos Santos Menezes

**PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM SALA DE AULA:
reconstruções identitárias na educação básica**

Rio de Janeiro
2025

Nathalia dos Santos Menezes

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM SALA DE AULA: reconstruções identitárias na
educação básica

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador (a) Professor (a) M.a Caroline da
Matta Cunha Pérez.

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M543 Menezes, Nathalia dos Santos
Práticas antirracistas em sala de aula : reconstruções identitárias na
educação básica / Nathalia dos Santos Menezes. - Rio de Janeiro, 2025.

17 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de
Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no
Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Caroline da Matta Cunha Pérez.

1. Relações étnicos-raciais – Estudo e ensino. 2. Negros - Identidade
racial. 3. Educação antirracista. 4. Educação decolonial. 5. Práticas
pedagógicas. I. Pérez, Caroline da Matta Cunha. II. Colégio Pedro II.
III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Nathalia dos Santos Menezes

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM SALA DE AULA: reconstruções identitárias na
educação básica

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico

Aprovado em: 26/ 04 / 2025.

Banca Examinadora:

Mestra Caroline da Matta Pérez – Colégio Pedro II
Titulação e nome do orientador (Orientador)
Instituição a que pertence

Doutora Sílvia Barros da Silva Freire – Colégio Pedro II
Titulação e nome do segundo membro da banca
Instituição a que pertence

Mestra Camila da Rocha Galvão Oliveira – SME/RJ
Titulação e nome do terceiro membro da banca
Instituição a que pertence

Rio de Janeiro
2025

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM SALA DE AULA: RECONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nathalia dos Santos Menezes

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir a construção de práticas antirracistas como um processo que envolve mudanças de concepções, de perspectivas e, principalmente, de ações. Neste sentido, apresenta-se aqui os conceitos de decolonialidade e o olhar racializado como propulsores para estas mudanças de olhares e posturas, buscando novas formas de práticas e identificações. Este processo se constitui em um caminhar que passa pela desconstrução do modelo eurocêntrico de ensino e, assim, pela formação de professores, para chegar ao aluno em uma efetiva educação antirracista. Ao se assumir a necessidade de analisar a educação através das questões raciais, tem-se a possibilidade de refletir sobre as vivências do aluno negro no espaço escolar, buscando, de fato a representatividade como aspecto essencial para a identidade e autoestima desse aluno como sujeito, plenamente.

Palavras-chave: perspectiva; práticas; identidade

Abstract: This article aims to reflect on the construction of anti-racist practices as a process that involves changes in conceptions, perspectives and, mainly, actions. In this sense, the concept of decoloniality and the racialized gaze are presented here as propellers for these changes in views and postures, seeking new forms of practices and identifications. This process is a path that involves the deconstruction of the Eurocentric model of teaching and, thus, the training of teachers, to reach the student in an effective anti-racist education. By assuming the need to analyze education through racial issues, it is possible to reflect on the experiences of black students in the school space, seeking, in fact, representativeness as an essential aspect for the identity and self-esteem of this student as a subject, fully.

Keywords: prospect; practices; identity

1 INTRODUÇÃO

“Bom mesmo seria que o racismo não existisse, pois isso implicaria a inutilidade/inexistência do antirracismo.” (PINHEIRO, 2023, p.61)

Como professora da Educação Básica do município do Rio de Janeiro, percebo em conversas, relatos e discussões a dificuldade manifestada pelos professores em planejar aulas e selecionar atividades que estejam inseridas em uma perspectiva antirracista. Essa dificuldade se reflete na falta de materiais e práticas diárias que contemplem a diversidade do alunado presente em sala de aula.

A partir de questões que me atravessam – sendo uma mulher, mãe, aluna e professora negra – e dos estudos do curso de pós-graduação do EREREBÁ – Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico –, oferecido pelo Colégio Pedro II, comecei a planejar aulas e construir materiais que possuem como referências as histórias e os saberes do povo negro, para que façam, de fato, parte do cotidiano escolar, da sala de aula. Tais aulas e materiais surgem como ferramentas para que se implemente, no cotidiano de sala de aula, a educação antirracista e, principalmente, como forma de resgatar a identidade e a autoestima dos alunos negros da Educação Básica, para que se sintam pertencentes ao espaço e ao contexto escolar.

A aplicabilidade da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, no que diz respeito às práticas pedagógicas em sala de aula, ainda acontece de forma pontual, em datas específicas ou em projetos. De acordo com pesquisa realizada, em 2023, pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana - sobre a implementação da Lei 10.639/03 em Secretarias Municipais de Educação, 58% dos municípios readaptaram o currículo considerando a Lei 10.639/03, no entanto, 69% afirmam que a maioria das atividades realizadas se resumem ao período do Dia da Consciência Negra. Ou seja, as ações ainda não fazem parte do currículo como um todo; são pontuais.

Além da prerrogativa da lei, a construção de uma educação antirracista se dá diária e constantemente. Para além de projetos ou atividades isoladas, pressupõe uma nova perspectiva de se pensar ensino, conteúdos curriculares e referenciais teóricos. Uma mudança de postura e concepções requer um processo de desconstrução e reconstrução de si e de ideias, a partir do contato com novas reflexões. Neste sentido, o papel da decolonialidade, como uma outra perspectiva de se pensar o ensino, surge como essencial para o exercício de uma educação antirracista.

Assim, faz-se aqui necessário refletir sobre a importância desse conceito para as práticas pedagógicas adotadas por professores, uma vez que estas se constituem em significativo instrumento no processo de ensino-aprendizagem, ao fazerem parte da rotina de sala de aula. E é nessa rotina, nesse dia a dia, que devemos atuar para que se tenha, efetivamente, uma educação antirracista que legitime e valorize cada aluno da Educação Básica, contribuindo positivamente para a construção da identidade e da autoestima desses alunos.

O alunado da Educação Básica brasileira, principalmente do ensino público, é formado de forma diversa e, em sua maioria, de crianças e jovens negros. De acordo com Censo Escolar realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -, em 2023, da pré-escola ao Ensino Médio, mais de 50% dos alunos são considerados pretos/pardos, em cada uma das modalidades de ensino

desse período da Educação Básica. Levar a história e a cultura afro-brasileira para a sala de aula é, no mínimo, considerar a existência desses alunos ali.

Em um primeiro momento, pensa-se em práticas antirracistas em sala de aula somente como aquelas atividades que serão realizadas com os alunos com algum elemento que exemplifique um aspecto da cultura afro-brasileira ou que aborde, de alguma forma situações de racismo. Porém, uma prática antirracista pressupõe um constante repensar de posturas e atividades. E para que estas práticas e atividades cheguem aos alunos, elas precisam caminhar, primeiramente, pelo professor. Para se contemplar os alunos negros na Educação Básica, em favor de seu reconhecimento e autoestima, é preciso olhar, antes, para o professor, para sua formação e para sua construção de conhecimento até aqui. Mudanças, articulações, discussões e relações fazem parte da dinâmica da constituição dos sujeitos, de suas formas de pensar e de suas atitudes, por isso trata-se aqui de questões identitárias. E por estas passarem pelas transformações sociais das quais a escola compartilha, pensa-se aqui, também em construções e reconstruções identitárias.

Neste artigo, busco refletir sobre como o processo de construção de práticas antirracistas passa por uma mudança de perspectiva, mais especificamente, pela decolonialidade do ensino e por se desenvolver um olhar racializado para as relações educacionais, ressignificando assim a concepção e a atuação do professor, e a vivência dos alunos em sala de aula. A metodologia para o desenvolvimento dessa discussão será a revisão bibliográfica a fim de aproximar os pensamentos de autores da Educação como Paulo Freire (2014) e Luiz Fernandes de Oliveira (2016) daqueles que refletem mais objetivamente sobre as questões raciais nos espaços de formação de professores e da escola, como Bell Hooks (2017), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), Nilma Lino Gomes (2005), bem como trazer por referência os estudos sobre identidade de Stuart Hall (2021).

Ao longo do trabalho, serão abordados os conceitos de decolonialidade e da pedagogia decolonial, assim como a problematização das questões raciais presentes no espaço escolar e como essas questões não podem ser desconsideradas no âmbito educacional, uma vez que estão intimamente relacionados com os processos de reconstrução de identidades de alunos e professores, no sentido de surgirem novos significados e novas posturas diante de uma outra perspectiva. A partir dessas reflexões, irão se estabelecer relações entre tais conceitos e ideias com a prática do professor em sala de aula e as vivências dos alunos diante deste caminho de construção para uma educação antirracista.

2 UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E UM OLHAR RACIALIZADO

Um dos principais conceitos que envolve os estudos das relações étnico-raciais na Educação Básica e a construção de práticas antirracistas em sala de aula é a perspectiva decolonial de ensino que contrapõe a colonialidade e a perspectiva eurocêntrica.

Sobre colonialidade, Gomes (2005) diz que esta é:

resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Neste processo, existem alguns espaços e instituições sociais nas quais ela opera com maior contundência. As escolas de educação básica e o campo da produção científica são alguns deles (GOMES, 2005, p.227).

Ainda sobre este conceito, Pérez (2020) ressalta que a colonialidade permanece mesmo após o fim do colonialismo, pois:

é um padrão de poder, saber e ser que mantém determinados povos como subalternos e inferiores; esse padrão se reproduz, também, na escola e na academia por meio da perspectiva epistemológica eurocêntrica. Todos aqueles cuja matriz de conhecimento envolve outras formas de apreender o mundo, pautados na pluriversalidade, no contato com a natureza, a partir da oralidade, como é o caso dos povos indígenas brasileiros e de alguns povos africanos, são expulsos dos critérios de humanidade (PÉREZ, 2020, p.120).

Subjugar e inferiorizar culturas nada mais é que um discurso para que se estabeleça e se consolide a hegemonia da cultura branca europeia e ocidental. Através deste discurso, de ideias e de representações, são constituídas as referências de conhecimentos e saberes pelas quais a escola brasileira ainda se baseia. Em uma perspectiva eurocêntrica de ensino, a referência de práticas, conteúdos e materiais é a do branco colonizador. Uma das características do Eurocentrismo é “a afirmação de uma sequência histórica unilinear e universalmente válida, cujo ápice é a civilização europeia ou ocidental” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p.15). A escola, enquanto reprodutora, reforça esse conceito, “reconhecendo como válido um único tipo de conhecimento, o produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p.20) e desconsiderando outros conhecimentos e saberes, de outras origens e culturas.

Hall (2020) concebe como produto da modernidade a ideia de cultura nacional. Todos os significados que permeiam as relações entre os indivíduos são atribuídos a esta cultura que unifica, no sentido de homogeneizar. As identificações e as referências são transferidas a esta cultura nacional e as diferenças regionais e étnicas vão sendo subordinadas:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentido estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2020, p.39).

Uma vez que “a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade que carrega as marcas estruturais dela” (PINHEIRO, 2023, p.77), o modelo educacional também se constitui ainda na estrutura racista na qual se vive. Essa estrutura também é reproduzida no espaço escolar, tanto por alunos quanto por profissionais.

As representações primeiras de currículo e materiais didáticos são baseadas no modelo do homem branco, desde as noções que se tem de humanidade. “De acordo com essa representação, largamente difundida nos livros didáticos de ciências, são os homens brancos cis que estão no topo da nossa humanidade” (PINHEIRO, 2023, p.119). Ao abrir estes livros e outros, como de história e geografia, os alunos ainda encontram como principal referência a perspectiva do colonizador. A partir do momento em que não há outras referências, essa perspectiva é naturalizada e validada como única. Como brasileiros, descendentes de africanos da diáspora, são somente essas histórias e representações que nos constituem e fazem parte da nossa identidade?

Partindo dessa indagação, afirma-se a necessidade da escola, agora, repensar suas práticas através de uma perspectiva decolonial. É a partir da perspectiva

decolonial que se desenvolvem práticas antirracistas. Quando não há mudança de perspectiva, não há mudança de prática.

De acordo com Sacavino; Candau (2020), a perspectiva decolonial:

Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicas, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra-hegemônica (SACAVINO; CANDAU, 2020, p.20).

O termo “decolonizar”, então, pressupõe novas construções. “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias” (OLIVEIRA, 2016, p.38). É transcender epistemologicamente, propondo algo diferente do pensamento moderno ocidental. Epistemologicamente porque situa-se na ordem dos conhecimentos até então adquiridos, desde a Educação Básica até aos cursos de formação de professores. A colonialidade, sendo a forma de pensar originada pelo colonialismo, é reproduzida em todos os âmbitos. Conceitos e práticas são pensados e desenvolvidos a partir dessa concepção.

A “desnaturalização da colonialidade” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p.21) é um processo permanente, “a partir do reconhecimento dos diversos grupos socioculturais subalternizados como sujeitos e atores sociais e produtores de conhecimento” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p.21).

A pedagogia decolonial surge para transformar estruturas que seguem a lógica epistêmica ocidental e europeia através de um “giro epistêmico” (OLIVEIRA, 2016, p. 38) em um “novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a inviabilização daqueles” (OLIVEIRA, 2016, p. 38). Esse “giro epistêmico” não se pressupõe como algo fácil, pois se trata de ressignificar as lógicas de pensamento e até então aprendidas e reproduzidas. É necessário que conceitos já adquiridos sejam problematizados e revisados, fazendo surgir novos conhecimentos e referenciais, diferentes dos do modelo eurocêntrico e ocidental de ensino. Porém, não significa desprezar os saberes de origem ocidental ou europeia, mas desconstruir a percepção de que são eles os únicos referenciais válidos de conhecimento. Trata-se de se considerar e validar outros saberes, os dos povos que foram colonizados.

A educação antirracista, dessa forma, está baseada em uma pedagogia decolonial, uma vez que a decolonidade pressupõe este rompimento da concepção e o modo de pensar europeu e das sociedades modernas ocidentais. Oliveira (2016), ao abordar a pedagogia decolonial, trata exatamente de transpor a geopolítica do conhecimento buscando outros conhecimentos e outras práticas que não só as ocidentais. É interessante que, neste caso, trata-se de uma “educação propositiva – portanto não somente denunciativa” (OLIVEIRA, 2016, p. 38). Uma das formas de se construir uma “educação propositiva”, no sentido de uma diferente proposta, é pensar a história e os saberes que, antes negados e silenciados pela própria escola, também como referenciais para a construção do currículo, do planejamento e das atividades em sala de aula. Negar aos estudantes os conhecimentos dos povos africanos e da diáspora africana, assim como os conhecimentos dos povos originários deste território, é perpetuar práticas hegemônicas e, assim, colaborar para manter uma sociedade racista.

Não basta apenas dizer que assume uma posição antirracista, é necessária uma prática pedagógica antirracista, transformando essa postura em atividades, conteúdos e referenciais. Ou seja: “não é possível pensar em uma educação para as

relações étnico-raciais se não levarmos em consideração uma didática militante, ou seja, uma didática antirracista” (LINS; OLIVEIRA, 2020, p.52).

A perspectiva decolonial, mudando a concepção do professor, passa também pelo seu planejamento de aulas e pela sua prática cotidiana. Nesse processo, ele deve estar atento desde às escolhas dos referenciais até às próprias atividades de sala de aula em si, a partir de uma intencionalidade pedagógica. De acordo com Bárbara Carine, na educação formal, “há intencionalidade pedagógica (não se ensina despretensiosamente – o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a seres socializados, ou seja, existe um currículo que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras” (PINHEIRO, 2023, p.22).

A intenção em promover práticas antirracistas e/ou afrocentradas é ressignificar a lógica eurocêntrica de ensino. Sobre essa diferença de abordagem - antirracista e afrocentrada -, Bárbara Carine sinaliza que: “a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós”: eles dizem ‘suas vidas são desimportantes’, nós retrucamos ‘vidas negras importam’; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário” (PINHEIRO, 2023, p.59). Práticas antirracistas têm por objetivo o combate ao racismo. Em uma abordagem afrocentrada, a pessoa negra é protagonista e referência, de forma positiva. Constrói-se o conhecimento a partir da pessoa negra e de seus saberes. Ela é o referencial. Em sua escola, a Escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira registrada no Brasil, Bárbara Carine, sinaliza que o trabalho afrocentrado reside na ideia de que as crianças “precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social” (PINHEIRO, 2023, p.59).

É preciso que se busquem diferentes referenciais: literatura, personalidades e saberes e modos de viver africanos, quilombolas e indígenas, que muitas vezes estão presentes na realidade do aluno, de seu contexto e de sua comunidade porque é o que o constitui. “Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos(as)” (SECAD, 2006, p.22).

Outro fator primordial para a implementação da educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica é o reconhecimento da estrutura racista e desigual em que vivemos e na qual o aluno está inserido. As relações que ele vivencia estão, infelizmente, engendradas neste contexto que se perpetua, também, no espaço escolar:

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

É necessário, então, que o professor tenha também um olhar racializado. O professor, ao elaborar seu planejamento deve olhar ao seu redor: sua turma, seus alunos, seu contexto e as questões que atravessam os sujeitos e as dinâmicas deste espaço. É impossível que em uma sociedade onde temos pleno conhecimento das desigualdades de tratamento e de acesso a direitos entre pessoas pretas e pessoas brancas, não se reflita ou se questione sobre essas relações e como estas refletem

em sala de aula. A partir do momento que o professor não as reconhece, ele não pode agir de forma a combater o racismo e contribuir para desenvolver o verdadeiro protagonismo do aluno negro. Ao reconhecer estas relações, o professor consegue planejar ações significativas e promover práticas que contribuam para a promoção de real igualdade.

De acordo com Gomes, “a questão racial está ligada a um terreno delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro” (GOMES, 2005, p. 145):

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (GOMES, 2005, p. 146).

Diante de tudo isso e do contexto de um país que ainda reflete a dinâmica de mais de 300 anos de escravidão e de uma pós-escravidão que marginalizou as pessoas negras, ainda é possível pensar a educação de forma deslocada das questões raciais?

Para combater o racismo é preciso reconhecer que ele existe. “Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as)” (GOMES, 2005, p. 147). As relações raciais devem ser objeto de estudo e de discussão entre professores, pois fazem parte também das relações sociais e escolares, influenciando em concepções, comportamentos e práticas. A diferença de abordagem do professor sobre este aspecto, das relações raciais na escola, muda sua prática em sala de aula e a abordagem de conteúdos. A partir de um olhar racializado, o professor saberá que não cabe mais o discurso do mito de uma democracia racial nem na crença de uma identidade e de uma cultura nacional, onde “todos somos iguais” e “igualmente brasileiros”. Não somos apenas “brasileiros”, pois, dentro desta categoria há outras características que são atravessadas por formas discriminatórias, como a cor da pele. Mesmo sendo brasileiras, pessoas de pele preta não recebem o mesmo tratamento dado a pessoas brancas. Na verdade, se apoiar em um discurso de uma identidade nacional é reafirmar as desigualdades existentes nesta percepção. Na tentativa de unificar, desconsidera-se a diversidade e as diferenças, ou seja, “as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade” (HALL, 2020, p. 50).

Tais questões são essenciais para se discutir as relações raciais na sociedade que são refletidas no espaço escolar, as quais o professor, desta forma, não pode mais ignorar. A partir daí, esse professor precisa reconhecer a sua sala de aula como um local de diversidade, a qual ainda vem sendo negligenciada:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005, p. 148).

Gomes (2005) traz um ponto importante que envolve as práticas antirracistas no espaço escolar. Atualmente, não se pode mais dizer que não existam estas práticas; não se pode correr o risco de esvaziar o discurso alegando que não existam referências e materiais de práticas antirracistas no cotidiano escolar. A questão é: estes saberes e experiências já existentes são compartilhados no âmbito da estrutura educacional, para além de uma sala de aula ou de um espaço escolar específico? Esse é um movimento que envolve desde os órgãos competentes até a própria escola.

Não dá mais para dizer que as experiências não existem. Será que temos tido oportunidade e/ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação, têm tido o interesse de mapeá-las e divulgá-las? Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar (GOMES, 2005, p. 152).

A autora alerta como o discurso da autonomia do professor pode contribuir para a reprodução de práticas e posturas racistas no âmbito escolar: “Ao entrar nesse debate, estamos questionando a nossa atuação profissional e a nossa postura ética diante da diversidade étnico-cultural e das suas diferentes manifestações no interior da escola. Que tipo de profissionais temos sido? A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula” (GOMES, 2005, p. 148).

Na verdade, a autonomia do professor deve estar pautada, primeiro, nas orientações e nos documentos que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no que diz respeito à aplicabilidade da Lei nº10.639/03 e à implementação de práticas antirracistas em sala de aula: “não basta apenas lermos o documento de ‘Pluralidade Cultural’, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem” (GOMES, 2005, p. 150).

Sobre essa conscientização da nossa realidade, Gomes aponta que:

é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais (GOMES, 2005, p. 150).

Oscar; Silva; Santos (2021) ressaltam que, de acordo com evidências produzidas por pesquisas acadêmicas é necessário levar o debate sobre as questões raciais para a formação de professores para que as reflexões e conceitos originados deste debate reflitam em suas práticas e, conseqüentemente, no que é oferecido de conhecimento e referência aos alunos, possibilitando que, principalmente as crianças negras “possam construir uma imagem positiva de si e tenham acesso a diversas formas de representatividade” (OSCAR; SILVA; SANTOS, 2021, p. 107).

“No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (HALL, 2020, p.36). Este é o cuidado que devemos ter em relação às aprendizagens e às vivências em uma perspectiva antirracista. A partir do momento em que se trabalha em uma perspectiva decolonial e se imprime um olhar racializado para o contexto educacional, não cabe mais conceber a sala de aula e a escola como um espaço de uma cultura única. Este espaço é, na verdade, local de diversas culturas, uma vez que é formado por sujeitos diversos.

A não abordagem das questões raciais na escola e em sala de aula, passa pela ideia de que não há necessidade de se tratar sobre isso por conta da existência de uma “identidade nacional”, traduzida no discurso de que “somos todos iguais”, porém, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2020. p.37). Enquanto se naturaliza essas concepções, perpetua-se o racismo e suas estruturas, uma vez que não se questiona a verdadeira ideia dessa identidade nacional. Ou seja: para se ter um olhar racializado para a educação, é necessário reconhecer as bases de construção deste país e desnaturalizar as opressões a que nossos alunos e nossas alunas estão submetidos no âmbito escolar.

3 RECONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO

De acordo com Hall (2020), as mudanças de identidade possuem um caráter positivo, no sentido de desconstruir identidades que não cabem mais e abrindo “possibilidade de novas articulações” (HALL, 2020, p.12). As novas dinâmicas sociais vão constituindo novas formas de se ver e conceber o mundo e a sociedade, surgindo, assim, “novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos movimentos sociais” (HALL, 2020, p.15).

A construção de uma educação antirracista passa pela transformação tanto do professor quanto do aluno. Para que o professor mude sua perspectiva e assuma uma nova postura na prática de sala de aula, é necessário que ele se conscientize da importância de uma nova concepção de ensino. Neste sentido, a formação se constitui em um instrumento importante e necessário para promover essa nova construção de ideias. Ao mesmo tempo em que o professor muda sua concepção e postura, ele muda sua prática. E essa mudança se reflete no processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelo aluno.

Pensando em uma reconstrução identitária, sobre a busca em conhecer o “o diferente”, Paulo Freire sinaliza que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2015, p.132).

É necessário que o professor resgate certos saberes fundamentais, como a criticidade, o questionamento, a reflexão e o debate a favor da transformação e da aprendizagem, e reconheça que “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um local de possibilidades” (HOOKS, 2017, p.273). Para aqueles que buscam novas práticas e novos saberes, “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia” (HOOKS, 2017, p.21).

Para Hooks (2017):

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras

de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2017, p.36).

Para buscar uma educação decolonial e antirracista, os professores precisam redefinir seus conhecimentos e suas práticas:

A experiência, portanto, de entrar em contato com saberes produzidos por filósofos, escritores, historiadores, cientistas das mais diversas áreas partindo de outras referências epistemológicas, que não a Ocidental, produz um giro vital e epistêmico, ou seja, a possibilidade de viver apesar da colonialidade e a partir dela (PÉREZ, 2020, p.121).

Programas de pós-graduação, como o EREBÁ, provocam e movimentam professores a refletirem sobre o ofício docente, a partir do acesso a novos conhecimentos. Em pesquisa sobre a relação do EREBÁ com a formação de professores para uma educação para as relações étnico-raciais, Pérez (2020), em entrevistas com os alunos do curso, ressalta que

Pelas entrevistas, podemos supor que algumas/alguns das/os alunas/os do Erebebá só tiveram contato com a palavra “decolonialidade” no curso. Observa-se que, mais que o contato com a palavra, suas falas demonstram que essa perspectiva ultrapassa o currículo formalmente registrado e, de fato, se transforma em uma experiência para os alunos (PÉREZ, 2020, p.118).

Pensando em uma educação não apenas como instrução e sim como formação, em seu aspecto global, sinaliza-se aqui a importância de cursos como o EREBÁ, onde se tem uma abordagem racializada da construção e constituição da história e da sociedade brasileira, tendo por objetivo “formar professores a partir de uma perspectiva político-pedagógica, epistemológica e curricular outra: antirracista, afrorreferenciada e decolonial” (PÉREZ, 2020, p.74).

A falta de representatividade começa na academia. Na maioria das vezes, as histórias e os saberes do povo negro se apresentam como objeto de estudo, ainda pela perspectiva do “outro”, do intelectual branco. Fala-se sobre o negro, mas o próprio negro não tem a oportunidade de ser protagonista na produção de conhecimento ou falar sobre sua própria história. São objetos, mas quase nunca sujeitos, e as pessoas brancas acabam, somente elas, sendo especialistas em falar sobre o povo negro. (KILOMBA, 2019)

Para além de se falar sobre história e cultura africana, é preciso que pessoas negras tenham oportunidade de fazer parte da construção desse conhecimento. A representatividade que se busca em sala de aula precisa estar presente, primeiramente, nas esferas onde se institui esse conceito: no espaço acadêmico e de formação de professores. O espaço acadêmico é atravessado pela racialidade:

o centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negada para as pessoas *negras*. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde *acadêmicas/ os brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como as/os ‘*Outras/os*’ inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco* (KILOMBA, 2021, p.50).

As formações de professores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ainda não acontecem de forma consistente nos próprios cursos de graduação:

embora as faculdades de formação de professores apresentem, nos últimos anos, mais conteúdos relativos à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena e à educação das relações étnico-raciais, esses esforços ainda são insuficientes ou equivocados em sua abordagem, por exemplo, ao abordar questões da geopolítica africana pelo viés de teóricos brancos, sem que exista verdadeira mudança epistemológica (PÉREZ, 2020, p.117).

Apesar da lei, as determinações não se manifestam e não se fazem cumprir na estrutura educacional, efetivamente:

No caso da educação para as relações étnico-raciais, especificamente, embora essa formação se torne um imperativo por conta de dispositivos legais que assim determinam, o que as pesquisas têm demonstrado é que essa não é uma mudança que ocorra imediatamente (PÉREZ, 2020, p.60).

Inicialmente, o próprio EREBÁ se constituía em um curso de extensão e hoje se caracteriza como pós-graduação *lato-sensu* justamente por conta de “uma necessária revisão dos componentes curriculares do Ensino Básico para adequação à Lei 10.639/03 e às DCNERER” (PÉREZ, 2020, p.75).

Buscar estas formações ainda tem sido um movimento isolado do professor, um passo dado por conta própria. Pensando na responsabilidade das instituições e da escola, a divulgação desses cursos e a inserção destes conteúdos no currículo são ferramentas necessárias para a formação de docentes verdadeiramente conscientes da importância da mudança de perspectiva de ensino, imprimindo um olhar racializado e promovendo, de fato, uma educação antirracista.

Em seu artigo *Educação Antirracista: convergências registradas nas falas dos professores*, Oscar, Silva; Santos (2021), analisaram a fala de professoras sobre a busca pela implementação a lei 10.639/03 e como acontece esse processo no cotidiano escolar. As principais questões que surgiram nos relatos foram a mobilização pessoal, o conhecimento sobre questões raciais, a formação continuada e as parcerias estabelecidas (OSCAR; SILVA E SANTOS, 2021).

Sobre a mobilização pessoal, essa se dá, muitas vezes, por conta de vivências pessoais das professoras, por serem pessoas negras e combaterem práticas racistas que presenciam na escola. Neste processo, estas professoras acabam também produzindo e construindo seus próprios materiais e acervos, suprimindo a falta de referências nas escolas.

Neste aspecto, o artigo destaca a importância dos cursos de formação voltados para as relações étnico-raciais no contexto educacional:

As professoras destacam enfaticamente que percebem uma mudança radical a partir da entrada de cursos específicos sobre relações raciais, tais como as pós-graduações sobre História da África, Diversidade Étnico-Racial, Raça, Gênero e Sexualidade, Multiculturalidade e Currículo (OSCAR, SILVA; SANTOS, 2021, p.109).

Os cursos de formação que trabalham com conteúdos que abordam a história da sociedade e da educação brasileira sob o aspecto das relações raciais, desenvolvem, conseqüentemente, um olhar racializado nos educadores. De acordo com a pesquisa “a percepção do racismo como alicerce de um sistema de desigualdades dá outro caráter à atuação pedagógica das professoras” (OSCAR, SILVA; SANTOS, 2021, p.110).

Sobre os cursos de formação inicial dos professores, estes ainda carecem, em sua maioria, de disciplinas obrigatórias no que diz respeito às relações étnico-raciais

no contexto educacional, cabendo aos cursos de extensão e pós-graduação oferecer estes conteúdos aos docentes que já estão em atuação.

Em relação às parcerias e diálogos, estas se constituem em ferramentas para multiplicar e expandir as práticas. Ao estabelecer essas relações, confirma-se a existência de práticas já existentes, possibilitando a construção de outras ainda mais potentes. E desconstrói-se o discurso de que “nada é feito”.

4 RECONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE ALUNOS: IDENTIDADE E AUTOESTIMA

Hall (2020), a fim de compreender a identidade como algo mais complexo, traz os conceitos de Lacan e Freud, que tratam da ordem psíquica da criança e de suas relações sociais. A principal ideia é de que a criança desenvolve sua identidade, a partir da relação do seu próprio eu com as vivências em sociedade, com o outro. A relação com o outro, a forma como este o concebe, influencia diretamente na subjetividade da criança. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas como uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos *outros*” (HALL, 2020, p. 29).

A didática antirracista pressupõe, então, reflexões também sobre as relações e aspectos emocionais, que envolvem a construção da identidade do aluno e da criança. Na relação com os alunos, os professores “estão mobilizando o cotidiano emocional dos sujeitos a cada aula, a cada encontro” (LINS; OLIVEIRA, 2020, p.61). Dessa forma, não cabem mais conteúdos e atividades descontextualizadas e que não representem os alunos. A educação antirracista é também uma forma de dar significado à aprendizagem. Além de dar significado é também ressignificar e esse movimento é um processo, uma construção diária.

Lins e Oliveira (2020) apontam que:

o processo de didatização para a construção de um conhecimento escolar antirracista não se limita ao encontro da melhor forma de trabalhar um conteúdo antirracista e com materiais adequados. Esse conhecimento escolar também necessita enfrentar uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitadas, ou seja, as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações, o desprezo e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz de forma negativa e que operam hierarquias e podem, inclusive, alterar a saúde dos indivíduos (LINS; OLIVEIRA, 2020, p.56).

Neste sentido, esse processo de mudança de perspectiva de ensino afeta tanto professor como aluno, em suas reconstruções identitárias. No caso do aluno, especificamente, na construção de sua autoestima, uma vez que o processo educativo envolve significado e afetividade. Se a aprendizagem deve ser significativa, ela deve fazer sentido para o aluno, que deve fazer parte do processo e se reconhecer nele. “A aprendizagem não se acha excluída do cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138). Aprender é estabelecer relações e ensinar é também identificar essas relações. Paulo Freire destaca que “nada que diga respeito aos homens e mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista” (FREIRE, 2015, p. 140).

Ainda pensando na importância do aluno no processo de aprendizagem, Bell Hooks destaca que é preciso reconhecer e confirmar a presença desse aluno “por meio de práticas pedagógicas” (HOOKS, 2017, p.18). Sendo assim, “o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um” (HOOKS, 2017, p.18).

Ressalta-se aqui, então, a necessidade da representatividade. Neste caso, a representatividade positiva. Sobre isso, Bárbara Carine afirma: “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (PINHEIRO, 2023, p.20). Para a pessoa branca, sempre há “uma autorrepresentação invariavelmente positiva”: “elas se veem altamente positivadas nos brinquedos, nas animações infantis, nas literaturas (tanto pela autoria dos livros quanto pelo conteúdo)” (PINHEIRO, 2023, p.46). Neste caso, a representatividade permite se projetar. A ideia da representatividade positiva é justamente dar essa oportunidade às crianças e aos jovens negros: de se projetar a partir de referenciais diversos possíveis. E quando o sujeito tem a oportunidade de se projetar, ele também tem a oportunidade de desenvolver sua autoestima. “Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade” (ANDRADE, 2005, p.120).

É urgente desconstruir, por exemplo, a ideia de que a história das pessoas negras tem seu início a partir da escravidão. Para a criança negra em seu período de escolarização, ter sua identidade e ancestralidade sempre associada a esse fato e a essa condição – ser escravizado – é no mínimo algo que afeta profundamente sua autoestima. Imagens de maus-tratos, castigos, trabalho forçado e inferiorização estampando livros didáticos, reforçam uma imagem negativa da população negra. E se não há algo diferente a ser apresentado, que construção de identidade esta criança negra fará de si mesma?

É necessária, então, a mudança de perspectiva, através da pedagogia decolonial e da educação antirracista. O que se propõe agora é apresentar a esse aluno sua verdadeira origem – que não é de uma pessoa escravizada. Existe uma história antes dos navios negreiros e os alunos precisam conhecer essa história. Quantos alunos sabem que antes de serem sequestrados e trazidos nestes navios negreiros, muitos dos negros africanos eram reis e rainhas em seu lar. Ou pessoas de influência e prestígio? Ou simplesmente pessoas livres?

Pensando em nosso contexto histórico real, cabe estabelecer um paralelo com a reflexão da aclamada escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie, sobre um outro contexto histórico, mas que se assemelha às histórias dos povos colonizados nas américas, aos diversos contextos do processo de colonização: “Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente” (ADICHIE, 2019, p. 23).

Ainda sobre as histórias que são contadas, Adichie (2019) sinaliza:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p.32).

Kilomba (2021), ao relatar sobre sua experiência na universidade em Portugal, comprova a prática de uma perspectiva colonial de ensino, onde a história era contada pela ótica do colonizador, suas conquistas e o domínio dos colonizados. A autora classifica, esta, uma estratégia eficaz de colonização, ensinando “colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador” (KILOMBA, 2021, p.65). Sobre isto, tem-se a importância do “eu” no processo de descolonização, de falar sobre si mesmo, sendo sujeito, e não objeto. A referência é o “eu” e não o outro”.

Pensando na ordem dos processos internos, na construção do sujeito negro a identificação é um mecanismo por onde a pessoa negra se vê a partir dos seus,

identificando-se com estes e não com o “outro” que, nesta perspectiva, seria o “branco”. No caso do aluno negro, “desenvolve-se uma identificação positiva com sua própria negritude, o que, por sua vez, leva a um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento” (KILOMBA, 2021, p.237). A identificação está intimamente ligado à representatividade.

Com certeza, há uma grande diferença entre uma imagem de alguém escravizado e a de um rei ou de uma rainha. Trata-se, no segundo caso, de referências positivas, que irão ajudar no fortalecimento da autoestima da criança negra. A partir do momento que a criança negra reconhece e valoriza sua ancestralidade, ela também se reconhece e valoriza sua identidade. Tem-se aí a importância de resgatar a verdadeira história para reconstruir a mesma e, então, reconstruir a história da criança negra. Desta forma, “o movimento está em busca da negritude, desse resgate de amor-próprio, de ser valoroso, não inferior” (SENRA; MARQUES, 2019, p.61).

Portanto é necessário, a todo momento, apresentar tais referenciais positivos para que as crianças negras possam também construir uma imagem positiva de si mesmas. Crianças e adolescentes estão em processo de construção de sua subjetividade. “Essas crianças e adolescentes precisam ver que existem espelhos possíveis” (SENRA; MARQUES, 2019, p.94).

A importância de identificar as relações raciais presentes no espaço escolar, de desconstruir modelos estereotipados e de trabalhar a representatividade está no fato de desenvolver a autoestima desse aluno que precisa se reconhecer no espaço escolar. “Adjetivo é aquilo que as pessoas utilizam para nos definir, já história, essência e personalidade é aquilo que usamos para que possamos definir a nós mesmos” (SENRA; MARQUES, 2019, p.21). Uma educação para as relações étnico-raciais “não se encontra simplesmente na ordem cognitiva, mas principalmente na ordem das construções identitárias” (LINS e OLIVEIRA, 2020, p.56).

Oscar; Silva; Santos (2021) apontam, da mesma forma, o que se busca discutir aqui neste artigo: “o processo de formação em via de mão dupla, pois ao passo que a professora se (re)educa, realiza mudanças na sua postura e prática, ampliando sua forma de dialogar com os pares” (OSCAR; SILVA; SANTOS, 2021, p.110). Na pesquisa são citadas apenas “professoras”, mas para a presente discussão, considera-se os professores de uma forma geral.

Quando esse diálogo é estabelecido com o aluno, este se sente pertencente e representado neste processo de construção de saberes, o que se reflete de forma positiva em sua aprendizagem e autoestima. Pensando desta forma, em professor e aluno, entende-se que “a educação antirracista tem influenciado na construção de outras identidades” (OSCAR; SILVA; SANTOS, 2021, p.117).

5 CONCLUSÃO

Ao percorrer o caminho de mais de 20 anos da Lei 10.639/03, percebem-se movimentos de luta, resistência, avanços, mas não ainda sua aplicabilidade plena, no sentido de fazer parte do cotidiano escolar de todas as escolas do país. Por mais que se tenham os dispositivos legais e as diretrizes, o grande desafio se dá no “chão da escola”, em sala de aula. Como se pode comprovar em pesquisas, a abordagem da educação para as relações étnico-raciais se resume em datas específicas ou em projetos pontuais. Poucos são os espaços e os professores que tornam a prática antirracista sua prática diária.

O discurso do “não sei”, “desconheço” ou “não tenho lugar de fala” tornaram-se as principais justificativas por parte dos profissionais para não implementarem uma educação antirracista. Alguns professores começam a realizar um movimento de busca do “como fazer”, de uma, então, formação para fundamentar e construir suas práticas. E a grande maioria que ainda não realiza esse movimento? Cabe aqui, agora, a discussão da responsabilidade das instituições e órgãos de ensino em promover, divulgar e incentivar a participação em tais formações. Estes conhecimentos não podem ser mais de caráter facultativo e devem estar presentes, principalmente, na formação inicial de professores.

É necessário que o professor desenvolva o olhar racializado e volte esse olhar para seu espaço escolar, para a sala de aula e, principalmente, para o seu aluno. A partir disso, o professor será capaz de ressignificar sua prática, com possibilidades de mudar sua perspectiva em relação à sua abordagem de ensino.

Esta mudança de prática reflete positivamente no aluno que, ao “se ver” e ser reconhecido no espaço escolar, se sente pertencente e a ideia de pertencimento solidifica o sentimento de identidade e empoderamento. O aluno negro é negro todo dia, não só no dia 20 de novembro. Sua ancestralidade e seus saberes fazem parte da sua história como da história de todos e deve ser exaltada e valorizada como conhecimento válido. Essa ancestralidade e representatividade devem fazer parte do planejamento diário do professor.

As concepções e práticas antirracistas existem e são construídas e disseminadas por agentes sociais educacionais como professores formadores e os que atuam nas escolas de Educação Básica. Percebe-se, também, de uma forma gradativa, um processo de desnaturalização através de novos materiais que apresentem outras referências, ou seja, apresentando pessoas diversas em suas diversas formas de ser. Porém, ainda é necessário uma efetiva institucionalização, envolvendo desde os cursos de formação inicial até os projetos-políticos pedagógicos das escolas, que devem estar em consonância com Lei 10.639/03 de fato, assumindo a responsabilidade de inserir as questões raciais em seus planejamentos e discussões. Os educadores que passam por formações comprometidas com o cumprimento da Lei 10.639/03 e com um currículo antirracista e decolonial se tornam multiplicadores de conceitos e concepções, iniciando um processo de transformação em sala de aula e no espaço escolar como um todo, com práticas a partir de uma nova perspectiva.

O que se conclui agora é que também há um caminho percorrido pelas práticas antirracistas em sala de aula, que vai do professor ao aluno. Para que o aluno negro construa sua identidade, tendo acesso a saberes que o reconheçam em sala de aula, o professor deve reconstruir a sua enquanto formador, reconhecendo também a presença desse aluno e sua real relação com a sociedade.

Enquanto educadores, preocupados com a formação integral do nosso aluno como sujeitos, não podemos recusar a tarefa de perceber e considerar a presença das questões raciais no contexto educacional e, conseqüentemente, em sala de aula. A prática antirracista é diária; enquanto houver racismo, necessária, para combater este sistema perverso que ainda estrutura, infelizmente nossa sociedade, e, principalmente, para fortalecer nossos alunos negros no reconhecimento de pessoas com direito de ser e pertencer. De ser feliz na escola e vislumbrar possibilidades no mundo e em sua trajetória.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução Julia Romeu – 1. ed – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. **Superando o racismo na escola**, v. 3, p. 111-118, 2005.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes e LINS, Monica Regina Ferreira. Pedagogia decolonial e didática antirracista. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. p. 49-63, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 52. ed – Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2014.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 12. ed – Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2. ed - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**; tradução Jess Oliveira. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Revista Nuevamérica**, v. 149, p. 35-39, 2016.

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

OSCAR, Joana Elisa Costa, SILVA, Natália Barbosa da e SANTOS, Sara C. de Castilho dos. Educação Antirracista: convergências registradas nas falas dos professores. **História oral e educação antirracista - Narrativas, estratégias e potencialidades**. p. 103-121, 2021.

PÉREZ, Caroline da Matta Cunha; Candau, Vera Maria Ferrão. Educação das relações étnico-raciais e formação de professores: buscas e inquietações. Rio de Janeiro, 2020. 151p. Dissertação de Mestrado–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores-Vencedor do Prêmio Jabuti 2024**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SACAVINO, Suzana e CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação intercultural: articulações. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. p. 12-22, 2020.

SENRA, Ellen e MARQUES, Lívia. **A psicologia e a essência da negritude – uma visão do ser negro no Brasil**. Conquista, 2019.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 21-37, 2005.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha ancestralidade, mais especificamente a meu pai, pois desde sempre me ensinou a ter um olhar racializado e, assim, me ver e me compreender no mundo.

A minha orientadora Caroline da Matta, por toda orientação, atenção e principalmente pela partilha de saberes.

Ao EREREBÁ por contribuir profundamente para o fortalecimento da minha identidade como pessoa negra e da conscientização da minha responsabilidade como educadora em busca de uma educação antirracista.

A minha mãe, minha maior rede de apoio e afeto.